

Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse

Lern- und Verlernprozesse im Erwachsenenalter stehen in einem Zusammenhang zu Lernmustern, die in der jeweiligen Herkunftsfamilie und im Milieu erworben wurden. In der empirisch-qualitativen Studie „Biographie und Lernhabitus“ (Herzberg 2004), aus der nachfolgend zentrale Kerngedanken vorgestellt werden, wird am Beispiel heute erwachsener Kinder Rostocker Werftarbeiter aufgezeigt, welchen Einfluss das über die Generationenschwelle tradierte Wissen und das Herkunftsmilieu bei der biografischen Verarbeitung des gesellschaftlichen Transformationsprozesses in der ehemaligen DDR haben.

Für die Analyse der Lern- und Bildungsprozesse wird in der Studie der Forschungszugang über die Biografie gewählt. Neben den Bildungsbiografien der Rostocker Werftarbeiterkinder werden auch die Biografien der Eltern einer sorgfältigen Rekonstruktion unterzogen.¹ Auf diesem Weg können Kontinuität und Wandel intergenerational tradierter Lernmuster dargestellt werden. Unter sozialkonstruktivistischer Perspektive werden die Dimensionen *Habitus* und *Milieu* in der Untersuchung gezielt berücksichtigt. Das von Bourdieu zugrunde gelegte Habituskonstrukt (vgl. Bourdieu 1994) wird hierbei jedoch modifiziert, zumal es nur etwas über den Vergesellschaftungsaspekt eines Menschen aussagt, nichts aber über dessen Individuierungsprozess bzw. die Entwicklungsmöglichkeiten eines Habitus. Dies erscheint allerdings notwendig, wenn das Konzept für die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen Anwendung finden soll. Mit dem Konzept des biografischen Lernhabitus, das unter Rückgriff auf biografietheoretische Überlegungen entwickelt wurde, können die habituellen Basismuster eines Menschen einerseits, die Emergenz individueller Transformation andererseits erfasst werden. Die Definition des biografischen Lernhabitus lautet: *Er ist Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biografischer Lern- und Bildungsprozesse*. Mit folgenden Kategorien lässt sich der biografische Lernhabitus bei der empirischen Analyse erfassen: *Bildungsaspirationen, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierungen, biografische Reflexivität*.

Unter dem Begriff Milieu wird in der Studie nicht nur die Mesosphäre zwischen abstrakter Struktur- und konkreter Handlungsebene verstanden. Im Anschluss an Karl

1 Das Sample der Untersuchung setzt sich aus neun biographisch-narrativen Interviews mit Rostocker Werftarbeiter/innen der Geburtsjahrgänge 1922 bis 1936 und zehn Interviews mit deren Kindern zusammen. Die Kinder sind in den Jahren zwischen 1946 und 1964 geboren. Für die intensive Fallbearbeitung wurden drei intergenerationale Fallkonfigurationen einer genaueren Analyse unterzogen.

Mannheim wird unter dem Begriff Milieu jener „konjunktive Erfahrungsraum“ (vgl. Mannheim 1980, S. 211) gefasst, der die Sozialwelt im Nahbereich umschreibt.

In den folgenden Ausführungen soll zunächst die spezifische Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus skizziert werden (1). Anschließend werden Kontinuität und Wandel eines biografischen Lernhabitusmusters anhand einer Fallkonfiguration aufgezeigt (2). In einer Schlussbetrachtung werden mögliche erwachsenenpädagogische Konsequenzen einer Biografieorientierung angesprochen (3).

1. Eine Skizze des Rostocker Werftarbeitermilieus

Die spezifische Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus ist im Rahmen eines größeren, der zugrunde liegenden Studie vorausgegangenen Forschungsprojekts (vgl. Alheit u. a. 1999) untersucht worden. In diesem Projekt wurden Modernisierungsprozesse zweier deutscher Werftarbeitermilieus in den 1950er Jahren im Vergleich analysiert. Es ging um die Untersuchung des „AG-Weser“-Milieus in Bremen und des Rostocker Neptunwerftmilieus. In Bezug auf das Rostocker Werftarbeitermilieu konnte folgendes Phänomen beobachtet werden:

Während die Arbeiter im Produktionsbereich politisch-symbolisch als Vertreter der Arbeiterklasse sowie aufgrund ihrer geschickten Aushandlungsstrategien privilegiert wurden, fand gleichzeitig eine Entwertung von Bildungssegmenten mit höherer Qualifikation statt. Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger, die offiziell durchaus zu ihrem Bildungsaufstieg angehalten wurden, mussten ihre Aufstiegsprozesse dementieren, wenn sie im Milieu anerkannt sein wollten. Aufgrund der ausgesprochen egalitären gesamtgesellschaftlichen Stimmung war eine Exposition der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger verpönt. Zugleich erschien ein Bildungsaufstieg auch ökonomisch keineswegs attraktiv. Er führte zu Einkommensverlusten. Die Aufgestiegenen gerieten zudem in eine Pufferfunktion zwischen staatlicher Planungslogik und Arbeiterschaft. Dies bedeutete einen Autonomieverlust, denn das Milieu stellte, anders als es vielleicht zu erwarten wäre, keineswegs eine staatstragende soziale Einheit dar, sondern eine Art „autonomes Gegenmilieu“ (Alheit u. a. 1999).

Die Arbeitskolonnen und insbesondere ihre Vorarbeiter, die so genannten Brigadiere, haben im Zuge von Arbeitsnormaushandlungen in den 1950er Jahren eine Autonomie gegenüber staatlichen Vorgaben erlangt, die im vorangegangenen Projekt zwar keineswegs als politische, aber dennoch als Lohnautonomie gedeutet werden konnte. Diese Autonomie hat für die Arbeiter zu einer zufrieden stellenden Lohnentwicklung geführt, zugleich jedoch die Produktivität gehemmt und bereits Ende der 1950er Jahre zu einer Gefährdung der ökonomischen Reproduktion der Gesamtgesellschaft beigetragen. Dieser Prozess hat die Beschäftigten im Produktionsbereich privilegiert, während es zu einer Entwertung des Bildungskapitals gekommen ist. Dies – so lautet die Ausgangshypothese der Studie, auf die hier Bezug genommen wird – hatte nicht nur

Auswirkungen auf die nachfolgende Generation der Arbeiter im Produktionsbereich, sondern auch auf die Gruppe der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger. Dieses Phänomen soll anschließend nicht weiter theoretisch erörtert, sondern an einem empirischen Fallbeispiel veranschaulicht werden.

2. Fallbeispiel: Franz Richter und sein Sohn Andreas²: Vom gebrochenen Bildungsaufstieg zum Widerstand gegen aufstiegsorientierte (Weiter-)Bildung

In diesem Fall bestätigt sich die Vorannahme, dass die Entwertung des Bildungskapitals nicht nur eine Auswirkung auf die nachfolgende Generation der Arbeiter im Produktionsbereich, sondern auch auf die Kinder der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger im Milieu hat.

Franz Richter, der 1930 geboren wird und der zur Gruppe der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger im Milieu gehört, gibt vor dem Hintergrund seiner eigenen Bildungsaufstiegserfahrungen im Milieu an seinen Sohn die Botschaft weiter, dass er auf einen höheren Bildungsweg verzichten und wieder Arbeiter werden soll. Er gibt ein bewahrendes Lernhabitusmuster weiter, das keine Bildungsaspirationen umfasst, von Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen geprägt ist und keine (lern)biografische Reflexivität umfasst. Hierbei muss erwähnt werden, dass Vater Richter seinen Bildungsaufstieg zum Industrieökonom keineswegs intentional geplant hat, sondern von außen dazu aufgefordert worden ist. Für den aus dem Sudentenland vertriebenen Franz Richter wurde durch die Anpassung an die Anforderung von außen gewährleistet, dass er im Milieu verbleiben konnte, während viele Zugewanderte entlassen wurden.

Dass Franz Richter seinen eigenen, im Herkunftsmilieu erworbenen bewahrenden Lernhabitus trotz Bildungsaufstieg nicht maßgeblich in die Richtung von mehr Handlungsautonomie und biografischer Reflexivität verändern konnte, wird insbesondere an den Stellen des Interviews deutlich, in denen er über die Situation bei der Arbeit spricht. Es wird erkennbar, dass er in seiner beruflichen Leitungsposition als Gruppenleiter im Elektroeinkauf keine Möglichkeit zur Entwicklung von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit hatte. Die Persistenz seines Lernhabitus lässt sich auch anhand seiner Werteskala bezüglich praktischer Berufserfahrung und theoretischem Wissen ablesen. Franz Richter schätzt praktische Arbeit trotz seines eigenen Bildungsaufstiegs mindestens ebenso, wenn nicht höher ein als theoretisches Wissen. Zudem fehlen Franz Richter zur Ausfüllung der Leitungsposition die biografischen Ressourcen (u. a. die reflexive Distanz), so dass er zum Spielball zwischen den Fraktionen, der staatlichen Planungslogik und der Arbeiterschaft wird. Mit dem Rückgriff auf habituelle Basismuster bzw. auf damit verbundene Tugenden wie Fleiß und ein hohes Arbeitsethos schafft er sich eine berufliche Überforderungssituation. Er übernimmt die liegenbleibenden Arbeiten

2 Die Personennamen wurden anonymisiert.

seiner Brigade, für deren Delegation er eigentlich zuständig wäre, selbst. Nüchtern resümiert er: „*Na und halt so, somit hab ich eben nicht viel Freizeit gehabt*“. Wenngleich er also formal einen Bildungsaufstieg gemacht hat, so hat er sein bewahrendes Lernhabitusmuster nicht wirklich überschritten. Die Botschaft an seinen Sohn lässt sich vor diesem Hintergrund keineswegs als Bruch, sondern als Ausdruck von Kontinuität deuten, denn der Vater hat sich zwar funktional, aber nicht habituell aus dem Milieu gelöst.

Andreas Richter, 1960 geboren, ratifiziert den Bildungsauftrag seines Vaters und übernimmt das bewahrende Lernhabitusmuster. Anders als sein Vater verzichtet er jedoch auf einen Bildungsaufstiegsprozess. Bereits die Schule ist für ihn entsprechend der Botschaft seiner Eltern nur instrumentell wichtig als Vorbereitung auf das Arbeitsleben. Andreas Richter wird wieder Arbeiter. Er profitiert hierbei von den sozialen Beziehungen seines Vaters auf der Werft. Er wird Dreher auf der Neptunwerft. Die Möglichkeit seinen Meister zu machen, lehnt er ab.

Aus heutiger Sicht – unter kapitalistischen Bedingungen lebend – begründet er sein Handeln damit, dass er als Meister im Gegensatz zum Verdienst des Facharbeiters eine erhebliche finanzielle Einbuße erfahren hätte. Darüber hinaus dürften aber auch die widersprüchlichen Leitungserfahrungen seines Vaters sowie das Bindungsvermögen der Arbeitsbrigade wesentliche Gründe für seinen Bildungsverzicht dargestellt haben. Zudem bezweifelt Andreas Richter die Nützlichkeit theoretischen Wissens für die Position des Meisters. Ebenso wie sein Vater ist er theoretischem Wissen gegenüber skeptisch eingestellt. Andreas Richter konstruiert sich in seiner lebensgeschichtlichen Erzählung als stolzen Werftfacharbeiter, der über ein hohes Maß an sozialen Beziehungen verfügt. Er spricht ausführlich über die ausgesprochen guten Beziehungen in seiner Arbeitsbrigade.

Mit dem gesellschaftlichen Transformationsprozess werden seine biografischen Ressourcen dramatisch entwertet. Andreas Richter ist einem deutlichen Individualisierungsprozess ausgesetzt. Die Werft baut rapide Stellen ab, das Arbeitskollektiv von Andreas Richter zerfällt, und er steht selbst vor der Frage, ob er seinen Arbeitsplatz behalten oder lieber eine Umschulung machen soll. In dieser Situation beharrt Andreas Richter nicht auf seinem Widerstand gegen Weiterbildung, sondern zieht den Besuch einer derartigen Maßnahme in Betracht. Dennoch behält er seine Arbeitsorientierung eindeutig bei und entscheidet sich gegen eine Umschulung. In dieser Entscheidungssituation, in der Andreas Richter einen Experten der Betriebsakademie zu Rate zieht, wird sein biografisches Handlungspotenzial erkennbar. Er reflektiert die ihm beruflich offenstehende, bisher aber nicht verwirklichte Option einer Umschulung. Dieses Handeln verweist auf sein intuitives Wissen über sein Potenzial an nicht gelebtem Leben. Er ist in der Lage, seine berufliche Perspektive mit Unterstützung des Experten einzuschätzen. Auf der Basis und mit Vertrauen auf sein Facharbeiterkönnen trägt er in dieser prekären Situation das Risiko und behält – anders als viele seiner Kollegen – seinen Arbeitsplatz auch auf die Gefahr hin, dass er arbeitslos werden kann. In diesem Zu-

sammenhang lässt sich von einem transitorischen Bildungsprozess (Alheit 1993) sprechen, den Andreas Richter macht. Mit seiner Fähigkeit, alte Wissensbestände an neue Sinnressourcen anzuschließen, verfügt er über die Fähigkeit der Biographizität (ebd., 1993). Trotz zunehmender und von außen aufgenötigter Reflexivität scheint der Lernhabitus von Andreas Richter dennoch weitgehend persistent zu bleiben. So entwickelt Andreas Richter auch nach der Wende keine Aspirationen in Bezug auf Bildung und Qualifikation. Er bleibt beruflich bei seinen Leisten und zieht keinen beruflichen Mobilitätsprozess in Betracht. Andreas Richter sucht sich ein neues Milieu der sozialen Integration vor Ort. Er ersetzt das zerfallende Arbeitskollektiv durch den Beitritt in einen Schützenverein und sagt: „Ja, da habe ich meine Kumpels jetzt“. Theoretischem Wissen misst Andreas Richter nach wie vor keine große Bedeutung bei.

Aber nicht in jedem Fall hat die spezifische Dynamik des Milieus bzw. Submilieus sowie die Entwertung des Bildungskapitals derart einschneidende Folgen für bzw. gegen die Entwicklung von Bildungsaspirationen wie im Falle von Franz Richter und seinem Sohn Andreas. So konnte beispielsweise in einem maximalen Vergleichsfall herausgefunden werden, dass das familiäre Mikromilieu und die in ihm weiter gegebenen Bildungsaspirationen einen wesentlich bedeutsameren Einfluss auf die intergenerationalen Bildungsbiografien genommen haben als das Milieu. Dementsprechend lässt sich auch im Hinblick auf die Gesamtergebnisse der Studie „Biographie und Lernhabitus“ festhalten, dass – anders als zunächst erwartet – das jeweilige familiäre Mikromilieu neben den einzelnen Submilieus einen entscheidenden Orientierungsrahmen für die Ausbildung von Bildungsorientierungen dargestellt hat.

3. Schlussbetrachtung

Prägnant erscheint nach diesem kurzen Einblick in die Empirie, aber auch in Bezug auf die Ergebnisse der zugrunde liegenden Studie die erstaunliche Beharrungskraft der Lernhabitusmuster. Die beiden in der Untersuchung identifizierten Muster, ein bewahrendes und ein entwicklungsorientiertes, bleiben über die Generationenschwelle, unter Einfluss der spezifischen Dynamik des Milieus bzw. der Submilieus sowie im gesellschaftlichen Transformationsprozess weitgehend persistent. Es entsteht nach den Ergebnissen der empirischen Analyse der Eindruck, dass umfangreiche Lernhabitusmetamorphosen im Rostocker Werftarbeitermilieu vor dem Hintergrund der historischen und sozialen Situation in der ehemaligen DDR blockiert gewesen seien.

Ein Blick auf das mit dem Rostocker Werftarbeitermilieu vergleichbare „AG-Weser“-Milieu in Bremen und die in ihm stattfindenden intergenerationalen Modernisierungsprozesse über Bildung und Qualifikation (vgl. Alheit u. a. 1999, Dierßen u. a. 1997) bestärkt die Annahme einer intergenerationalen Modernisierungsblockade. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Forschungsergebnissen von Alheit u. a. (2004), die bei der Untersuchung von Mentalitätsentwicklungen in einer ostdeutschen Grenzregion eine „intergenerationale Modernisierungsresistenz“ festgestellt und diese in Zusam-

menhang mit dem sozialen „Subraum“ in der ehemaligen DDR gebracht haben. In diesem sozialen Raum haben während der gesamten DDR-Zeit keine bemerkenswerten Bewegungen stattgefunden. Die Tradierungspraxis in den Familien und Submilieus hat in diesem sozialen Raum eine bedeutsame Rolle gespielt.

Mit Hilfe des biografischen Lernhabituskonzepts konnten trotz Persistenzverhalten auch Entwicklungsmöglichkeiten des intergenerational tradierten Lernhabitus aufgezeigt werden, die durch ein innovatives Konzept des *lebenslangen Lernens* befördert werden könnten. Hierzu abschließend einige erste Überlegungen und Gedanken. Dieses Konzept müsste, und hierin stimme ich Alheit und Dausien (2002) zu, biografiethoretisch und empirisch fundiert sein. Das vorgestellte Untersuchungskonzept und die präsentierten Ergebnisse sollen einen Beitrag zu einer solchen biografischen Lerntheorie beitragen. Die herausgearbeiteten Lernhabitusmuster sensibilisieren dafür, dass die Begriffe des selbstgesteuerten, selbst-direktiven Lernens (vgl. u. a. Straka 1997, Dohmen 1998), die oftmals in der Diskussion um das lebenslange Lernen genannt werden, als zu idealisiert erscheinen, zumal sie nicht selten auf der Vorstellung autonom und strategisch Lernender basieren (vgl. Alheit u. a. 2002). So konnte insbesondere durch die Herausarbeitung des bewahrenden Lernhabitusmusters in der ausführlich vorgestellten Fallkonfiguration auch auf Grenzen lebenslanger Lernprozesse durch tiefsitzende überindividuelle Muster hingewiesen werden. In den vorausgegangenen Ausführungen ließ sich jedoch auch auf Ressourcen für lebenslange biografische Lernprozesse aufmerksam machen, zu deren Anregung Bildungsinstitutionen neben der Vermittlung von Fachwissen zunehmend aufgefordert sind. Diese Potenziale finden in einem Modell zielgerichteter Selbststeuerung, das primär an institutionalisierten Vorgaben, wie dem Wissenserwerb, orientiert ist, zu wenig Berücksichtigung. So konnte beispielsweise anhand der sorgfältigen Rekonstruktion der Bildungsbiografie von Andreas Richter festgestellt werden, dass der Protagonist trotz bewahrendem Lernhabitusmuster und trotz ungünstiger Rahmenbedingungen über die Fähigkeit verfügt, seine eigenen Ressourcen und Handlungspotenziale im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses auf Anforderung von außen und unter Zuhilfenahme eines Beraters einzuschätzen. Er verfügt über die Fähigkeit, alte Wissensbestände an neue Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren, mit anderen Worten über die Schlüsselqualifikation der Biographizität (Alheit 1993). Auf der Grundlage dieser Fähigkeit, die es in institutionellen Settings zu befördern gilt, können Lernhabitusmetamorphosen stattfinden.

Literatur

- Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 17. Bremen, S. 343–417
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 569–589

- Alheit, P. u. a. (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. Bd. 1: Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen, Bd. 2: Soziologische Deutungen. Bremen
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P. (2004): Die zögernde Ankunft im Westen. Biografien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt a. M. (im Druck)
- Bourdieu, P. (1994): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Dierßen, E./Friemann-Wille, J. (1997): Die Bedeutung von Bildung für den Wandel von Arbeitermilieus. Bremen, unveröffentlichte Diplomarbeit
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn
- Herzberg, H. (2004): Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a. M. (im Druck)
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.
- Straka, G. A. (1997): Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 146–154