ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Krenn, Manfred

Research Report

Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse: Arbeiten und Lernen im Lebenszusammenhang und soziale Teilhabe von Bildungsbenachteiligten

AMS info, No. 247/248

Provided in Cooperation with:
Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Krenn, Manfred (2013) : Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse: Arbeiten und Lernen im Lebenszusammenhang und soziale Teilhabe von Bildungsbenachteiligten, AMS info, No. 247/248, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/102441

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

AMS info 247/248

Manfred Krenn

Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse

Arbeiten und Lernen im Lebenszusammenhang und soziale Teilhabe von Bildungsbenachteiligten*

1. Einleitung

Obwohl (Weiter-)Bildung in den letzten Jahrzehnten zunehmend dem Primat der Qualifizierung, also der unmittelbaren Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt unterworfen wird, werden Arbeit und Weiterbildung in der Regel als zwei getrennte Bereiche betrachtet. Weiterbildung findet im Normalfall abseits der Arbeit in eigenen institutionellen »Settings« statt, so das weitverbreitete Verständnis und auch die gängige Praxis. Dieser in unserer Gesellschaft dominierende Modus von organisiertem Lernen entspricht aber nicht den Lernbedürfnissen aller sozialen Gruppen, die sich vor allem aus ihrem Lebenszusammenhang ergeben und erklären lassen.

Gleichzeitig stellt sich der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen für unterschiedliche soziale Gruppen in durchaus unterschiedlicher Weise. Für die überwiegende Mehrheit der bereits »Gut-Ausgebildeten« hat dieser Zusammenhang nichts Außergewöhnliches: Sie üben berufliche Tätigkeiten aus, die ihnen in der Regel vielfältige Lernaufforderungen stellen und verschiedenartige Problemlösungskompetenzen abfordern. Es sind hauptsächlich kognitive Lernaufforderungen, ähnlich jenen, die sie schon in der Schule mehr oder minder erfolgreich gemeistert haben (zumindest bestätigen das ihre Bildungszertifikate) und die auch in Weiterbildungskursen gestellt werden. Sie haben also in der Regel keine Probleme mit dieser Art des Lernens, ob in der Arbeit oder außerhalb. Sie sind, so könnte man sagen, die PrototypInnen, die der dominante Diskurs zur »Wissensgesellschaft« und zum »Lebenslangen Lernen« fordert.

Der Umstand, dass diese Art von Bildung und damit die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung im aktuellen Diskurs zu einer sozialen Norm und zunehmend sogar zur Voraussetzung für soziale Teilhabe insgesamt erklärt werden, schreckt Menschen mit mittleren und vor allem hohen Bildungsabschlüssen nicht im geringsten, denn sie sind bestens dafür gerüstet. Bildung ist ihr ureigenstes Metier, Weiterbildung das Wasser, in dem sie sich quasi wie ein Fisch bewegen. Dies vor allem deshalb, weil diese Art von Bildung ihrer Lebensweise und ihren subjektiven Einstellungen entspricht. Gleichzeitig wird dieses Verständnis im aktuellen Diskurs als allgemeine Anforderung an alle postuliert und, wie bereits erwähnt, zur Voraussetzung für soziale Teilhabechancen in einer proklamierten »Wissensgesellschaft« erklärt. Es handelt sich aber um ein höchst problematisches Verständnis von sozialer Gerechtigkeit, da dieser Diskurs unmittelbar schwerwiegende Konsequenzen in Form von steigenden Marginalisierungsgefahren für Gruppen der Gesellschaft nach sich zieht, die diesen Anforderungen aus verschiedenen Gründen nicht nachkommen können oder wollen, während gleichzeitig die Verantwortung dafür individualisierend auf sie überwälzt wird.

Dieser Beitrag fühlt sich einer kritisch soziologischen Perspektive verpflichtet, aus der der vorherrschende Diskurs und die darin enthaltene Vorstellung eines einheitlichen Bildungssubjektes in Frage gestellt werden. Denn die sozial ausgrenzende Wirkung dieses so neutral anmutenden und zum Teil mit dem Mantel des Humanismus umhüllten Bildungsdiskurses ist meines Erachtens enorm und gleichzeitig kaum bewusst. Um adäquate Antworten auf diese Herausforderungen zu finden, ist es vielmehr notwendig, die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen von Lernen zu thematisieren, die sozial benachteiligenden Wirkungen der dominanten Lehr- und Lernformen zu dekonstruieren und am Monopol eines auf die spezifischen Bedürfnisse bestimmter (nämlich der dominierenden) sozialen Milieus verengten, aber gleichzeitig verallgemeinerten Bildungsbegriffes zu kratzen. Es geht also darum, die spezifischen Lernbedürfnisse von bereits durch das sozial differenzierende Schulsystem Benachteiligten und gemeinhin als »Geringqualifizierte« Bezeichneten zu thematisieren und in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung ihrer sozialen Teilhabemöglichkeiten zu diskutieren.

Damit habe ich den Rahmen und die Ausgangsbasis meiner prononciert soziologischen Perspektive abgesteckt und möchte das

* Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »›Learn different‹ – Lernen an der Schnittstelle zwischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 6. Dezember 2012 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif.

noch mit einem Zitat von Ulrich Beck (2004) abrunden: »Fast alle scheinbar ewigen Formen, Unsicherheit zu bewältigen, verlieren an Bedeutung – Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassen, Parteien, Kirchen, zuletzt auch der Wohlfahrtsstaat. Auf diese Vervollkommnung der Unsicherheit gibt es bislang nur drei Antworten: Bildung, Bildung, Bildung.«

Zunächst ist festzuhalten, dass der – meines Erachtens sehr fragliche – Diskurs rund um die »Wissensgesellschaft« – behauptet, dass die aktuelle Gesellschaft durch eine unumgängliche Wissensbasierung aller gesellschaftlichen Felder und aller Lebensbereiche (gewissermaßen als evolutionärer Wandel) gekennzeichnet ist und wissenschaftlich-technisches Wissen alle gesellschaftlichen Bezüge durchdringt (vgl. dazu kritisch Bittlingmayer 2005).

Insofern kann man davon ausgehen, dass dieser Diskurs den Defizitblick auf Geringqualifizierte nochmals entscheidend verschärft. In diesem Diskurs mutieren sie, wie ich es anderer Stelle formuliert habe, zu den »Parias der Wissensgesellschaft« (Krenn 2012) als unterste Stufe einer neuen auf Bildungstiteln basierenden Version eines modernen Kastenwesens. In diesem wird Geringqualifizierten zwar nicht der Status der »Unberührbaren«, sondern jener der »Unbeschäftigbaren« zugewiesen, in denen aber ebenfalls das Potenzial zu einem gesellschaftlichen Außenseiter-Innentum eingeschrieben ist.

Indem »Lebenslanges Lernen« als gesellschaftliche Norm etabliert wird, wird sie von jenen, die die geringsten Ressourcen und Kompetenzen haben, dieser Aufforderung nachzukommen, nicht nur als Zumutung, sondern als Zwang, als Form gesellschaftlicher Gewalt erlebt. Dass sich in einer solchen Konstellation keine besondere (Lern-)Motivation ausbildet, ist unschwer nachzuvollziehen. Im Konzept des »Lebenslangen Lernens« kommt die Logik des Bildungsverständnisses der mittleren und oberen sozialen Milieus zum Ausdruck, für die Bildung die Funktion von Selbstentfaltung und Statussicherung einnimmt. Dieses Bildungsverständnis ist gleichzeitig das gesellschaftlich legitime Verständnis, was in der Folge dazu führt, formal geringqualifizierte Personen und deren Verhältnis zu dieser Form von Bildung als defizitär zu klassifizieren.

Die in diesem Beitrag eingenommene Perspektive wendet sich jedoch explizit gegen eine solche defizitorientierte Klassifizierung dieser Personengruppe und stellt demgegenüber eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sichtweise ins Zentrum. Dies bedeutet auch, den Blick darauf, was als Kompetenz und Ressource Geltung hat, zu verändern. Es wird eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung und Lernen gefordert, die den Blick auf die Kontextgebundenheit von Wissen und Lernen lenkt, wodurch deren Einbettung in die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge deutlich wird.

In einer solchen Perspektive wird sichtbar, dass die vieldiskutierte Abstinenz Geringqualifizierter von Prozessen des »Lebenslangen Lernens« eigentlich eine Unterstellung beinhaltet. Denn es handelt sich um die Nicht-Teilnahme an bestimmten Formen des Lernens, die auf dem Hintergrund der eigenen Lebenswirklichkeit und Erfahrung als »Fremde Bildungswelten« empfunden werden. Von diesen ihnen fremden Bildungsformen halten sie sich fern, weshalb sie auch nur in diesem Sinne als »bildungsfern« bezeichnet werden können und daher der Begriff der »Schulbildungsferne« eigentlich den Sachverhalt präziser zum Ausdruck bringt.

2. Subjektive Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung – eine Neubewertung

Wenn man sich intensiver mit den subjektiven Gründen der Betroffenen auseinandersetzt, geraten andere Aspekte als die zuvor genannten in den Blick. Bolder/Hendrichs (2000) zufolge sind es die folgenden Aspekte:

- Erstens der fehlende subjektive Sinn von Weiterbildung im Lebenszusammenhang – formalisierte Weiterbildung ist für viele Geringqualifizierte in Inhalt und Form sozial befremdend.
- Zweitens wird Weiterbildung von Geringqualifizierten als von außen oktroyiert und damit als fremdbestimmt erlebt.
- Und drittens das Kosten-/Nutzenkalkül: Für Geringqualifizierte stehen bei institutioneller Weiterbildung die Kosten für die Lebensqualität (in monetärer, psycho-sozialer und zeitlicher Hinsicht) in keinem Verhältnis zum konkreten Nutzen am Arbeitsmarkt.

Dabei ist es nicht so, dass Geringqualifizierten »Lebenslanges Lernen« im Allgemeinen fremd ist – es nimmt in ihren Bildungs- und Erwerbsbiographien nur eine spezielle Form an: als Akkumulation von Erfahrungswissen, als Learning-on-the-Job. Auf diese Weise ist Lernen anschlussfähig an ihre Lebenswelt.

Vor dem Hintergrund eines solcherart differenzierten Verständnisses der subjektiven Gründe von Geringqualifizierten für ihre Nicht-Teilnahme gelingt auch eine andere Bewertung dieser Weiterbildungsabstinenz – eine, die von einem reinen Defizitblick abweicht. Aus der Pädagogik wissen wir, dass gelingendes Lernen voraussetzt, dass die Lernaufforderungen vor allem im Kontext des eigenen Lebenszusammenhanges als sinnvoll wahrgenommen werden. Dazu müssen aber die Lebenswelten der Betroffenen einbezogen werden – und gerade die Lebenswelten von Geringqualifizierten bleiben in den herkömmlichen Weiterbildungsformen weitgehend ausgeblendet.

Die bisherige Argumentation läuft darauf hinaus, dass die Defizitsichtweisen auf Geringqualifizierte und ihre Nicht-Beteiligung zum einen auf fehlenden Informationen über die Bedeutung von (Weiter-)Bildung im Lebenszusammenhang von Geringqualifizierten, zum anderen aber auf der unzulässigen Verallgemeinerung eines bestimmten mittel- und oberschichtspezifischen Bildungsverständnisses und Bildungsbegriffes beruhen. Die auf diese Weise verallgemeinerte Vorstellung von (Weiter-)Bildung als etwas prinzipiell Positivem und Wünschenswertem wurde im Konzept des »Lebenslangen Lernens« in eine gesellschaftliche (An-)Forderung an alle übersetzt. Im »Österreichischen Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen« wird sogar explizit eine Verknüpfung von Qualifizierung und sozialer Sicherheit vorgenommen: »Für Geringqualifizierte wird es immer schwieriger, Beschäftigung zu finden und zu halten. Berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung schaffen Beschäftigbarkeit und werden zur primären Säule sozialer Absicherung«. (BMUKK 2008, Seite 10)

Obwohl der herrschende Diskurs dies nahelegt, ist Beschäftigungsfähigkeit aber nicht nur von individuellen Merkmalen, Fähigkeiten und Orientierungen einzelner Personen abhängig. Ein differenziertes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit fasst dieses als Potenzial von Personen ein Beschäftigungsverhältnis einzugehen, aufrechtzuerhalten oder zu ersetzen und dafür spielen

neben den bereits erwähnten individuellen Aspekten auch institutionelle Regelungen, Nachfragemuster am Arbeitsmarkt und betriebliche sowie arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen eine entscheidende Rolle (vgl. Promberger u. a. 2008, Seite 71).

Im vorherrschenden Bildungsbegriff wiederum ist die Vorstellung eines einheitlichen Bildungssubjekts, das ein prinzipielles Interesse an (Weiter-)Bildung aufweist, enthalten. Dabei handelt es sich allerdings um eine soziale Konstruktion, die außer Acht lässt, dass die soziale Position in der Gesellschaft eine große Rolle dafür spielt, welches Verhältnis zu Bildung und in der Folge zu Weiterbildung ausgeprägt wird.

3. Die soziale Dimension von (Weiter-)Bildung – Milieu, Habitus

Wir müssen davon ausgehen, dass der Bildungsprozess selbst eine soziale Dimension aufweist. Das bedeutet, verschiedene Konzepte von Lernen müssen auf ihre Tauglichkeit und das heißt auf ihre Anschlussfähigkeit an das Bildungsverständnis von Personen aus verschiedenen sozialen Milieus geprüft werden. Soziologische Milieustudien (vgl. etwa Vester u. a. 2001, Bremer 2007) zeigen, dass in den oberen sozialen Milieus Bildung die Bedeutung von Erlangung und Aufrechterhaltung von Hegemonie und von (stilisierter) Selbstentfaltung hat. Sie hat damit eine wichtige Funktion in der Unterscheidung nach unten. In den mittleren sozialen Milieus erhält Bildung den Sinn, dadurch mehr Selbstbestimmung und einen höheren sozialen Status zu erreichen. Sie ist auf gesellschaftliche Respektabilität und Sicherheit ausgerichtet. In den unteren sozialen Milieus hingegen wird Bildung als Notwendigkeit zum sozialen Mithalten gesehen. Es handelt sich um jene Milieus, in denen geringqualifizierte ArbeitnehmerInnen angesiedelt sind. Bildung wird in diesen sozialen Milieus auf dem Hintergrund des eigenen Lebenszusammenhanges kein eigenständiger Nutzen zugeschrieben, sondern sie wird als notwendiges Übel in Kauf genommen, um ein weiteres Abrutschen in die soziale Ausgrenzung zu verhindern (vgl. Bremer 2007).

In den Konzepten zum »Lebenslangen Lernen« spielen selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse eine zentrale Rolle. Diese Lernformen werden vielfach als Voraussetzung für die Umsetzung von »Lebenslangem Lernen« verstanden. Allerdings liegt nach Bittlingmayr (2005) der theoretischen Konzeption des selbstgesteuerten Lernen eine idealistische Konzeption des lernenden Selbst zugrunde, das aller sozialen Bezüge entkleidet ist. Die Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen bleibt also dadurch ebenso ausgeblendet wie die daraus entstehenden unterschiedlichen Bildungsprofile. Selbstgesteuerte Lernformen sind sehr voraussetzungsvoll und die dafür notwendigen Fähigkeiten können nicht verallgemeinert vorausgesetzt werden, wodurch sich eine stratifizierende Wirkung ergibt (vgl. Fornek 2001). In Bezug auf die sozialen Milieus kann daher gesagt werden, dass selbstgesteuertes Lernen – was die konkreten Formen, aber auch die Inhalte betrifft – den spezifischen Wissens- und Aneignungsformen (dem Habitus) bestimmter Milieus entspricht.

Selbstgesteuertes Lernen ist darüber hinaus sehr stark mit einer bestimmten Form von Persönlichkeitsbildung verbunden, die gleichzeitig Voraussetzung für »Lebenslanges Lernen« ist und zunehmend als Ziel von Weiterbildung firmiert. Die mit Persönlichkeitsentwicklung verknüpften Kompetenzen fassen Barz/Tippelt in ihrer Milieustudie wie folgt zusammen: »Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Charisma, Zielstrebigkeit, Entscheidungsstärke, Stressbelastbarkeit, Fitness, Phantasie, Kreativität, Originalität, diskursive Intelligenz sowie Mobilität und Flexibilität«. (Barz/Tippelt 2004, Seite 121)

Diese Kompetenzen entsprechen aber exakt jenem Habitus von (stilisierter) Selbstentfaltung, der die oberen Milieus kennzeichnet. Eine Verallgemeinerung dieser Kompetenzen als Anforderung im »Lebenslangen Lernen« wird die soziale Selektivität des Weiterbildungssystems und damit den Ausschluss von Geringqualifizierten noch verstärken.

Einen weiteren Aspekt der sozialen Dimension von Lernen stellt die Lernkultur in den Institutionen der Weiterbildung selbst dar. Diese ist nämlich auch weitgehend milieuspezifisch geprägt. Was Vester (2006, Seite 195) auf der Grundlage von Pierre Bourdieu und Max Weber über den Doppelcharakter von Bildungseinrichtungen im Allgemeinen feststellt, trifft auch auf das Weiterbildungssystem zu. Bildungsinstitutionen sind nicht nur Lernorte, an denen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch Stätte von Akkulturation, also kultureller, klassenbezogener Einordnung. Das heißt, es erfolgt dort die Vermittlung einer an der legitimen Kultur der oberen Klassen orientierten Lebensführung, was Angehörigen unterer und mittlerer Klassen hohe Anpassungsleistungen abfordert. Angehörige unterer Milieus erleben deshalb in der vorherrschenden Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen eine Fortsetzung ihrer Schulerfahrungen: nämlich eine Entwertung ihrer traditionellen (weniger kultivieren) Lebensführung.

Institutionelles Lernen zeichnet sich durch eine einseitige Betonung eines abstrakten, reflexiv-kognitiven Lernens aus. Diese Form des Lernens setzt aber die Beherrschung eines bestimmten kognitiven Lerncodes voraus, der Angehörigen aus unteren Milieus auf dem Hintergrund ihres Lebenszusammenhanges und Habitus fremd ist. In den unteren Zonen des sozialen Raumes erfolgt Lernen stärker durch unmittelbaren, von der Realität ausgelösten Handlungsdruck, was zu einer stärkeren Gewichtung von Körperlichkeit und Sinnlichkeit in Lernprozessen führt. Weil der Lebenszusammenhang also stärker von Unsicherheiten und Zwängen dominiert wird, wird dann gelernt, wenn die realen Umstände es erfordern. Lernen ist daher meistens auch in praktisches Tun eingebettet.

Im Unterschied dazu fördert ein Lebenszusammenhang, der relativ frei ist von ökonomischen und sozialen Zwängen – wie er auf den oberen Ebenen des sozialen Raumes gegeben ist – eine distanzierte, kognitiv-reflexive Haltung zur Praxis. Diese Bedingungen ermöglichen daher ein Lernen, das stärker auf kognitiv-reflexiven Aneignungs- und Anwendungsprozessen beruht. Gleichzeitig ist diese Form des methodischen Lernens unmittelbar anschlussfähig an oder abgestimmt auf die Prinzipien institutionalisierten Lernens. Demgegenüber sehen sich die Angehörigen unterer Milieus, deren Lebenszusammenhang stärker auf die Aneignung praktischen oder auch »impliziten« Wissen ausgerichtet ist, in der durch methodisches Lernen gekennzeichneten Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen einer »Fremden Bildungswelt« gegenüber.

Lernen hat vor allem deshalb auch eine soziale Dimension, weil es stark kontextgebunden funktioniert, vor allem für Angehörige unterer Milieus. In einem Überblick zu wissenschaftlichen

Arbeiten über die Situiertheit von Lernen zeigt Bremer (2007) dessen besondere Bedeutung vor allem für Angehörige aus unteren Milieus am Beispiel des praktischen Lernens. Er bezieht sich auf Loïc Wacquant (2003), der in seiner Arbeit über das Boxen zeigt, dass Lernen nicht nur über explizites Lehren erfolgt, sondern auch über Aspekte des Wahrnehmens von verdeckten, impliziten Ratschlägen, die sich im Handeln, im Tun des Lehrenden äußern. Diese können aber nur dechiffriert werden, wenn sich der Habitus von Lehrendem und Lernenden ähnlich sind.

Besonders erhellend ist in diesem Zusammenhang eine Studie über Unterschichtskinder aus Lateinamerika (Roazzio/Bryant, in Bremer 2007). Aus ökonomischer Notwendigkeit gezwungen bereits als Kinder zu arbeiten, verfügten sie als Straßenhändler über ein hocheffektives mathematisches Wissen, das sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit benötigten. Sie konnten dieses Wissen aber im abstrakten Modus der mathematischen Wissensvermittlung in der Schule nicht nur überhaupt nicht anwenden. Darüber hinaus wurden auch ihre im außerschulischen Kontext angeeigneten mathematischen Kompetenzen im institutionalisierten Bildungskontext der Schule entwertet und als nicht legitim etikettiert. Hier findet ein Bruch zwischen praktischem Alltagslernen und abstraktem institutionellen Lernen statt, der die impliziten Wissensformen von Unterschichtsangehörigen nicht berücksichtigt.

An diesem Beispiel lässt sich auch gut verdeutlichen, was Entwertung von Kompetenzen und Wissen von unteren Milieus bedeutet. Denn gleichzeitig ist die Unterschiedlichkeit von Praxis- und Wissensformen mit einer Hierarchisierung (Pierre Bourdieu) verknüpft. Diese ist gekennzeichnet durch eine Höherbewertung von theoretischem Wissen und einer Abwertung konkreter Kenntnisse, praktischer Handhabung und praktischer Intelligenz.

Es sind aber nicht nur die Wissens- und Lehrformen, die die soziale Dimension von Lernen widerspiegeln, sondern auch die Lehrenden selbst. Da die meisten Lehrenden aus den mittleren und oberen sozialen Milieus stammen, sind ihre Schemata, durch die sie den Lernstoff vermitteln, geprägt durch den Habitus ihres Milieus. Eine durch den Habitus der Lehrenden dominierte pädagogische Kommunikation weist also eine unterschiedliche Nähe bzw. Distanz zu jenem der Lernenden auf – je nach Herkunftsmilieu – und funktioniert daher auch unterschiedlich. Während es für Lernende aus mittleren und höheren Milieus zu einer selbstverständlichen Vertrautheit und dadurch einem problemlosen Verstehen und Aneignen des Vermittelten kommt, löst es bei Personen aus unteren sozialen Milieus Gefühle der Fremdheit, der Deplatziertheit, ja vielleicht sogar des (passiven oder aktiven) Widerstandes oder auch Gefühle der Minderwertigkeit aus.

Die Berücksichtigung der sozialen Dimension des Lernens bedeutet also eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Lernprozesses und der Lernenden selbst sowie ihrer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Habitus) einzunehmen: »Lernen ist eingelagert in andere Praktiken, und es erfolgt auf der Grundlage der gleichen Schemata, durch die die gesamte Lebensweise hervorgebracht wird.« (Bremer 2007, Seite 232)

Die Lernenden müssen mitsamt ihren sozialen Bezügen, die sehr unterschiedlich sind, in den Blick genommen werden. Das trifft insbesondere auf jene zu, die von den vorherrschenden und als legitim geltenden Strukturen, Inhalten und Vermittlungsformen von (Weiter-)Bildung benachteiligt werden. Dazu gehören Geringqualifizierte in besonders hohem Maße.

4. Herausragende Rolle der betrieblichen Ebene – lernförderliche Arbeit

Wenn die Ermöglichung von gelingenden Lernerfahrungen im engeren beruflichen Zusammenhang für Geringqualifizierte – wie aus den Studien dazu deutlich wird – vor allem eng mit Fragen der Nützlichkeit und Verwertbarkeit verknüpft ist, dann spielt die betriebliche Ebene, also das Lernen in der Arbeit selbst, eine herausragende Rolle. Es werden auch weiterhin breite Felder unqualifizierter Erwerbsarbeit bestehen bleiben, wo massive Lernbarrieren wirken. Ganz im Gegensatz zum Bild, das der Diskurs von der »Wissensgesellschaft« zeichnet, zeigen etwa Sekundäranalysen des European Working Conditions Survey 2005, dass in Österreich (in Privatunternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten) 30 Prozent der Arbeitsplätze keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordern (vgl. Valeyre u.a. 2009, Seite 23), während Gächter (2010, Seite 146) auf Basis von Mikrozensusdaten (2008/2009) einen Anteil von 25 Prozent an Arbeitsplätzen mit geringqualifizierten Tätigkeiten konstatiert. Das heißt, ein wichtiger Ansatzpunkt für das Ermöglichen gelingender Lernerfahrungen von Geringqualifizierten liegt in der Gestaltung der betrieblichen Rahmenbedingungen, genauer in der Gestaltung ihrer Arbeit.

Allerdings sind wir, was die Chancen von beruflicher Weiterbildung für Geringqualifizierte auf Unternehmensebene betrifft, mit einer widersprüchlichen Situation konfrontiert. Zum einen kommt arbeitsplatznaher Weiterbildung im Sinne von praktischem und kontextgebundenem Lernen den (Lern-)Bedürfnissen von Geringqualifizierten in hohem Ausmaß entgegen und würde daher barrieremindernd wirken. Zum anderen ist gerade arbeitsplatznahe Qualifizierung von Entscheidungen und Initiativen der Unternehmensleitungen abhängig. Aus diesem Blickwinkel geraten aber Geringqualifizierte aufgrund der weitverbreiteten Defizitsicht und aufgrund der weitreichenden Vorbedingungen, die Veränderungen der Arbeitsorganisation beinhalten, nicht als Zielgruppe betrieblicher Weiterbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Um die Bedingungen für Geringqualifizierte in dieser Hinsicht zu verbessern, sind breitangelegte Diskussionen und Initiativen über die Entwicklung und Einführung einer lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsorganisation und der einzelnen Arbeitsplätze notwendig. Denn auch hier kommt die Platzanweiserfunktion des Erstausbildungssystems voll zum Tragen. Diejenigen mit den niedrigsten Abschlüssen finden sich auf den Arbeitsplätzen mit den geringsten Lernanreizen wieder.

Welche Rahmenbedingungen müssen nun in Betrieben gegeben sein, um Lernen im Arbeitsalltag auch von Geringqualifizierten zu verankern. Im Prinzip geht es zum einen darum, die Lernhaltigkeit von Arbeitsaufgaben zu gewährleisten. Zum anderen geht es um die Lernförderlichkeit der gesamten Arbeitssituation bzw. um die Frage, inwiefern eine Lernförderung durch die Organisation selbst erfolgt.

Lern- und kompetenzförderliche Arbeit unterliegt folgenden allgemeinen Kriterien: Handlungsspielraum in der Arbeit, Partizipationschancen, Problem- und Komplexitätserfahrung, Vollständigkeit und soziale Unterstützung sowie Kommunikations- und Kooperationsintensität (vgl. Dehnbostel/Elsholz 2007). Arbeitsaufgaben sind demnach dann besonders lernhaltig, sofern sie Tätigkeitsspielräume und eine Anforderungs- und Aufgabenvielfalt enthalten, eine Problemhaltigkeit der Aufgaben und die Trans-

parenz der Informationsflüsse gegeben sind, ein bestimmter Umfang der Selbständigkeit und die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme bestehen sowie Kommunikation für die Arbeit notwendig ist.

Baethge/Baethge-Kinsky (2004, Seite 85) verstehen Lernförderlichkeit als Möglichkeit zur Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen in der Arbeit, wobei sie als wichtigste Einflussgrößen ganzheitliche und selbständig durchzuführende Arbeitsaufgaben, vielfältige und intensive Kooperationsbeziehungen, Anerkennung von Arbeit und Lernen im Betrieb und betriebliche Informations- und Beteiligungspraxis anführen.

Damit sind die wichtigsten Kriterien einer lernförderlichen Gestaltung von Arbeit genannt – und damit auch Kriterien dafür, wie Lernen für Personen aus unteren sozialen Milieus näher an die aus ihren besonderen Lebensumständen erwachsenden Lernbedürfnisse angepasst werden kann. Die gesellschaftliche Dimension dieses Aspektes verdeutlichen Baethge/Baethge-Kinsky (2004) in ihrer repräsentativen Studie »Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen«: »Wenn es nicht gelingt, die Lernförderlichkeit in den niedrig- oder unqualifizierten Bereichen der Arbeit zu erhöhen und zugleich neue Formen eines engeren Zusammenhangs von Lernen und Arbeit zu finden, droht eine Vertiefung und Verfestigung der gesellschaftlichen Spaltung. Wenn die ›zweite Chance‹ Arbeit im Segment geringqualifizierter Arbeit nicht systematisch ausgebaut wird, werden die Beschäftigten dieses Segment stärker von Ausgrenzung bedroht sein als je zuvor, wird die Ungleichheit zunehmen.«

5. Sicherung sozialer Teilhabe als gesellschaftliches Regulierungsproblem

»Arbeiten und Lernen« – oder anders formuliert: die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und Tätigkeiten, auf denen vorwiegende Geringqualifizierte beschäftigt sind und die sich in der Regel durch massive Lernbarrieren auszeichnen – ist also in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen entspricht das Lernen in der Arbeit selbst, also die Verschränkung von Lernprozessen mit dem praktischen (Arbeits-)Handeln in hohem Maße den Lernbedürfnissen von Geringqualifizierten, die sich aus ihrer gesamten Lebenssituation ergeben. Es handelt sich demnach um adäquate Zugänge für diese von gesellschaftlicher Marginalisierung bedrohten sozialen Gruppen. Gleichzeitig steigt durch den aktuellen Diskurs zu »Wissensgesellschaft« und »Lebenslangem Lernen« der gesellschaftliche Druck auf diese Gruppen. Dieser wird allerdings ohne die Berücksichtigung des Aspekts lernförderlicher Arbeitsgestaltung zu eine weiteren Polarisierung und zu einer Vertiefung der gesellschaftlichen Spaltung führen. Baethge/Baethge-Kinski sprechen in diesem Zusammenhang von einer doppelten Privilegierung derjenigen, die nicht nur über eine gute Erstausbildung verfügen, sondern auch auf lernhaltigen Arbeitsplätzen beschäftigt sind, und demgegenüber von einer doppelten Depravierung jener, bei denen sich ein geringes Niveau an allgemeiner bzw. beruflicher Bildung mit äußerst lernarmen beruflichen Tätigkeiten verbinden.

Dabei geht es allerdings nicht nur um eine stärker lernförderliche Gestaltung solcher Tätigkeiten selbst, sondern ebensosehr um die Gestaltung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in diesen Arbeitsbereichen insgesamt. Permanente Beschäftigungsunsicherheit, etwa durch prekäre Arbeitsverhältnisse, hoher Arbeits- und Zeitdruck kombiniert mit sehr geringen Löhnen und geringer Anerkennung im Unternehmen – Faktoren, die vielfach die Arbeitsrealitäten von Geringqualifizierten kennzeichnen (vgl. Weinkopf 2007) – stellen keine adäquaten Rahmenbedingungen dar, unter denen sich eine entsprechende Motivation zur Aneignung von Kompetenzen in und durch Arbeit ausbilden wird. Dies ist vor allem auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass der konkrete Nutzen und der Sinn beruflichen Lernens bei Geringqualifizierten aufgrund ihrer höchst unsicheren und materiell wenig befriedigenden Lebenssituation in hohem Ausmaß mit ökonomischen Anreizen zusammen hängt.

Allerdings ist die Frage von Lernen im Kontext von Arbeit im Zusammenhang mit Geringqualifizierten aus soziologischer Sicht kein Selbstzweck. Im Kern geht es darum, wie eine drohende gesellschaftliche Marginalisierung von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringem formalen Ausbildungsniveau verhindert und ihre Chancen auf soziale Teilhabe erhöht werden können. Der (von Ulrich Beck angesprochenen) Vervollkommnung der Unsicherheit, von der Geringqualifizierte in besonderem Maße betroffen sind, kann aber mit Bildung und veränderten Lernformen allein nicht begegnet werden. Das höchst aktuelle Problem der Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe von Geringqualifizierten im Sinne von Verwirklichungschancen (vgl. Bartelheimer 2007) ist vielmehr als »gesellschaftliches Regulierungsproblem« (Solga 2006) zu begreifen. In diesem Sinne ist die Herstellung biographischer Sicherheit die eigentliche Kernfrage, um die Verwirklichungschancen zu sozialer Teilhabe für (bildungs-)benachteiligte Gruppen zu erhöhen. Es handelt sich dabei allerdings um eine komplexe gesellschaftliche Herausforderung, die weit über bildungspolitische und pädagogische Ansätze hinausgeht und Aspekte wie die gerechtere Verteilung von Arbeit (etwa über eine allgemeine Arbeitszeitverkürzung) und eine offensive öffentliche Beschäftigungspolitik einschließt.

6. Literatur

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.

Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Friedrich Ebert-Stiftung: Arbeitspapier 1/2007.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen.

Beck, Ulrich (2004): Vorwärts zu »Humboldt 2«. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden. In: Die Zeit, Nr. 47 (http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay_Beck_Beck) [5.10.2012].

Bittlingmayer, Uwe H. (2005): »Wissensgesellschaft« als Wille und Vorstellung. Konstanz.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Juventa Verlag. Weinheim.

Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffan/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Juventa Verlag. Weinheim. Seite 189–213.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien.

Dehnbostel Peter/Elsholz, Uwe (2007): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung? In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (Hg): Kompetenzerwerb in der Arbeit – Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin.

Fornek, Hermann (2001): Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/forneck01_01.pdf).

Gächter, August (2010): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck. Seite 143–163.

Krenn, Manfred (2012): Gering Qualifizierte – die Parias der »Wissensgesellschaft«!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. In: SWS-Rundschau 2/2012. Seite 129–148.

Promberger, Markus/Wenzel, Ulrich/Pfeiffer, Sabine/Hackett, Anne/Hirseland, Andreas (2008): Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. In: WSI-Mitteilungen 2/2008. Düsseldorf.

Solga, Heike (2006) Gering Qualifizierte als Regulationsproblem. In: Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands – Zweiter Bericht. Zwischenbericht. Auswertung der Werkstattgespräche zur sozioökonomischen Berichterstattung im ersten Halbjahr 2006 (www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara_Freitag/Material/Zwischenbericht_Teil1_040806end.pdf) [11.2.2012].

Solga, Heike (2002): »Ausbildungslosigkeit« in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Working Paper 1/2002 der selbständigen Nachwuchsgruppe. Max Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aida (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale. Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 37/2005. Seite 38–45.

Valeyre, Antoine/Lorenz, Edward/Cartron, Damien/Csizmadia, Péter/Gollac, Michel/Illéssy, Miklós/Makó, Csaba (2009): Working Conditions in the European Union: Work Organisation. Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburg (www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/62/en/1/EF0862EN.pdf).

Vester, Michael (2006): Die gefesselte Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.), Die »Wissensgesellschaft« – Mythos, Ideologie oder Realität? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main.

Wacquant, Loïc (2003): Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto. Verlag UVK, Konstanz

Weinkopf, Claudia (2007): Gar nicht so einfach?! Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung. In: Friedrich Ebert-Stiftung (Hg.): Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung. Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Bonn. Seite 25–34.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

… ist die Internet-Adresse des AMS Österreich für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung

Anschrift des Autors
Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA)
Mag. Manfred Krenn, Aspernbrückengasse 4/5, 1020 Wien
Tel.: 01 2124700, Fax: 01 212470077
E-Mail: krenn@forba.at, Internet: www.forba.at

Die Publikationen der Reihe AMS info können als pdf über das AMS-Forschungsnetzwerk abgerufen werden. Ebenso stehen dort viele weitere interessante Infos und Ressourcen (Literaturdatenbank, verschiedene AMS-Publikationsreihen, wie z.B. AMS report oder AMS-Qualifikationsstrukturbericht, u.v.m.) zur Verfügung.

www.ams-forschungsnetzwerk.at oder
www.ams.at – im Link »Forschung«

Ausgewählte Themen des AMS info werden als Langfassung in der Reihe AMS report veröffentlicht. Der AMS report kann direkt via Web-Shop im AMS-Forschungsnetzwerk oder schriftlich bei der Communicatio bestellt werden.

AMS report Einzelbestellungen
€ 6,– inkl. MwSt., zuzügl. Versandspesen
AMS report Abonnement
10 Ausgaben AMS report zum Vorteilspreis von € 48,– (inkl. MwSt. und Versandspesen)

Bestellungen und Bekanntgabe von Adressänderungen bitte schriftlich an: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Steinfeldgasse 5, 1190 Wien, E-Mail: verlag@communicatio.cc, Tel.: 01 3703302, Fax: 01 3705934

P. b. b.
Verlagspostamt 1200, 02Z030691M

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, 1200 Wien, Treustraße 35–43
Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien, September 2013 • Grafik: Lanz, 1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., 3580 Horn