

Erler, Ingolf

Research Report

Soziale Ungleichheit und Erwachsenenbildung

AMS info, No. 262/263

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Erler, Ingolf (2013) : Soziale Ungleichheit und Erwachsenenbildung, AMS info, No. 262/263, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/102445>

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.

Soziale Ungleichheit und Erwachsenenbildung¹

1 Einleitung

Als Reaktion auf soziale Veränderungen und zur Förderung wirtschaftlicher Prosperität wird von vielen Seiten »Lebenslanges Lernen« als zentrale Strategie beworben. Gleichzeitig sind die Bereitschaft und die Praxis, sich lebensbegleitend weiterzubilden, von sozialen, biographischen und infrastrukturellen Gegebenheiten abhängig. Dabei sind viele Fragen nach den Gründen, Motiven und Erwartungshaltungen erst in Grundzügen beantwortet geblieben. In diesem Beitrag wird die sozial unterschiedliche Beteiligung an Erwachsenenbildung in Österreich beschrieben, um daraufhin der Frage nachzugehen, welche Relevanz dies für das Feld der Erwachsenenbildung hat. Dazu gilt es, neben den manifesten Einflussfaktoren, wie z. B. institutionelle und räumliche Hürden, Zeit oder finanzielle Mittel, auch die latenten Motive, Einflüsse und Barrieren für oder gegen Weiterbildung aus der Perspektive der einzelnen Personen zu betrachten. Denn es gilt: »Die Menschen lernen nicht um des Lernens willen, sondern immer in Bezug auf konkrete Lebensumstände, Erfahrungen und Ziele, die Anlässe für Bildungs- und Lernprozesse sind.« (Bremer 2007, Seite 118)

2 Sekundärdatenanalyse des Adult Education Survey 2007

Am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) sind Michael Fischer und Ingolf Erler mit einer Sekundärdatenanalyse des österreichischen Datensatzes des Adult Education Survey 2007 diesen Fragen nachgegangen.² Mit dem Adult Education Survey (AES), der 2007 erstmals durchgeführt wurde, wird europaweit die Teilnahme an formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen erhoben. Für die Erwachsenenbildungsforschung sind es vor allem drei Aspekte, die den AES interessant machen: Zum einen finden sich im AES 2007 bei einer Grundgesamtheit von 4.583.535 Personen für Österreich Daten von 4.675 Personen zwischen 25 und 64 Jahren. Zum anderen soll der AES alle fünf Jahre durchgeführt werden und damit die Möglichkeit bieten, längerfristige Entwicklungen zu beschreiben. Schließlich liegen durch den AES Daten aus 29 Ländern der EU, EFTA und EU-Kandidatenländern vor, was zahlreiche Chancen für einen Ländervergleich eröffnet (vgl. Vogtenhuber 2012).³

»Weiterbildung ist wichtig, ...«

Bildung und Weiterbildung werden von der überwältigenden Zahl der ÖsterreicherInnen als wertvoll und sinnvoll beschrieben. So stimmen im AES-Datensatz rund 84 Prozent der Befragten den Aussagen »Lernen neuer Dinge macht Spaß!«, »Personen, die auch als Erwachsene noch lernen, verringern ihr Risiko arbeitslos zu werden!« sowie »Aus- und Weiterbildung können bei der Bewältigung des Alltags helfen!« zu. Knapp 87 Prozent geben an, dass Lernen einem »mehr Selbstvertrauen gibt«, und fast jede befragte Person (94,5 Prozent) meint: »Wenn man in der Arbeit erfolgreich sein möchte, muss man sein Wissen und seine Fähigkeiten verbessern!«

Trotz dieser hohen Zustimmungsraten gibt es das Phänomen, dass Peter Faulstich (2006) folgendermaßen zusammengefasst hat: »Weiterbildung ist wichtig, aber nicht für mich«. So nahmen im befragten Zeitraum (die zwölf der Befragung vorausgegangenen Monate) verhältnismäßig wenige Personen, nämlich 39,8 Prozent, an non-formaler Weiterbildung teil. Wie lässt sich diese Differenz erklären? Gibt es eine weitaus größere Zahl an Personen, die gerne an Weiterbildung teilnehmen würden, aber aus bestimmten Gründen daran verhindert sind? Oder finden sich andere Ursachen dafür?

Typologie der Weiterbildungsbeteiligung

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Befragten des AES-Datensatzes in vier Gruppen unterteilt. Die größte Gruppe mit rund 49 Prozent der Befragten waren die so genannten »Nicht-motivierten Nicht-TeilnehmerInnen«, die auch nicht die Absicht hatten, an Er-

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 5. Juni 2013 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.

2 Die ganze Studie findet sich online unter: www.oieb.at/oieb/page.asp?id=1990 bzw. unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.

3 Die Stichprobe ist eine geschichtete proportionale Zufallsstichprobe nach Geschlecht sowie drei Altersgruppen. Die Interviews wurden persönlich am Wohnort mittels standardisierten Papierfragebögen durchgeführt. Die Datensätze wurden zur Verfügung gestellt von der European Commission Eurostat in Luxemburg sowie der Statistik Austria in Wien. Fragebögen, deskriptive Ergebnisse sowie weitere Hintergrundinformationen finden sich auf der Webseite der Statistik Austria: www.statistik.at

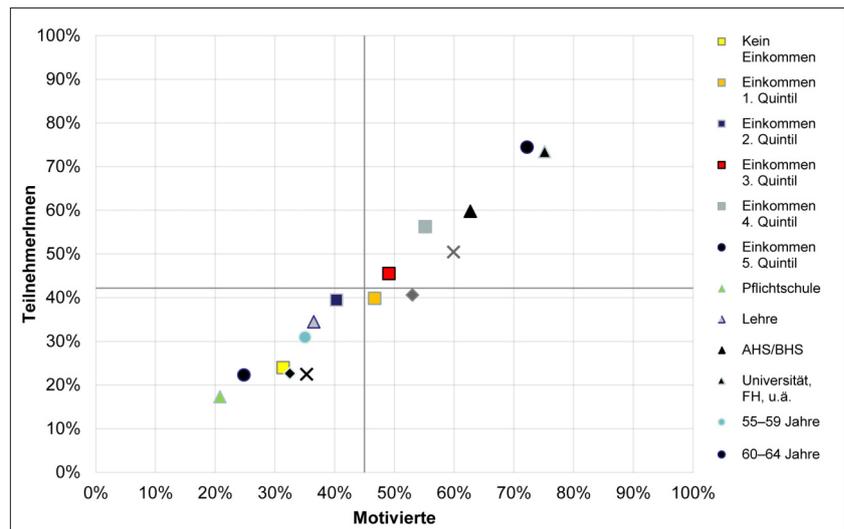
wachsenbildung teilzunehmen. Von diesen unterschieden wurden die rund acht Prozent an »Motivierten Nicht-TeilnehmerInnen«, die angegeben haben, an Weiterbildung interessiert gewesen zu sein. Die TeilnehmerInnen, die in den vorangegangenen zwölf Monaten an nicht-formalem Lernen teilgenommen haben, wurden ebenfalls in zwei Gruppen geteilt. Als »Nicht-motivierte TeilnehmerInnen« wurden diejenigen bezeichnet, die jedes Mal zur Weiterbildung von jemandem »geschickt« wurden. Alle anderen TeilnehmerInnen, die zumindest einmal von sich aus an Weiterbildung teilgenommen haben, wurden als »Motivierte TeilnehmerInnen« klassifiziert. Anschließend wurde die Verteilung dieser beiden Differenzierungsachsen (Teilnahme und Motivation) an den Variablen des Datensatzes berechnet⁴ und in einem Diagramm grafisch dargestellt. Die Ordinate (y-Achse) stellt dabei den Umfang der Motivation, die Abszisse (x-Achse) die Zusammensetzung hinsichtlich der Verteilung an TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen dar. Die Hauptachsen stellen den österreichweiten Durchschnitt (Anteil: 45 Prozent) an motivierten Personen (y-Achse) bzw. den 42,2-Prozent-Gesamtanteil an TeilnehmerInnen non-formalen Lernens (X-Achse) in der Stichprobe dar. Das Resultat sind Diagramme, die auf den ersten Blick die Unterschiede zwischen den verschiedenen unabhängigen Variablen im Hinblick auf das Weiterbildungshandeln zeigen. So zeigt die Verteilung, dass die Zahl an motivierten Nicht-TeilnehmerInnen relativ gering ist, manifeste Barrieren also zu einem großen, aber nicht überwältigenden Anteil einen Einfluss auf die reale Weiterbildungspraxis haben.

Soziale Lage

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung nach sozialer Lage, so bestätigen sich bereits bekannte Ergebnisse der AdressatInnenforschung: Je höher die abgeschlossenen Schulabschlüsse und das Einkommen sind, desto eher nehmen Personen an Weiterbildung teil und desto interessierter sind sie (Abbildung 1). Die Abbildungen 2 und 3 zeigen sehr deutlich den Anstieg der Teilnahme und Motivation ab Maturaniveau sowie der beiden höchsten Einkommensquintile. Die Personen im untersten Einkommensquintil zeigten sich als überdurchschnittlich motiviert, nahmen jedoch nur unterdurchschnittlich an Weiterbildung teil. Diese Gruppe besteht zum überwiegenden Teil (88,1 Prozent) aus Frauen. Hürden sind hier die Kurskosten und die Erreichbarkeit bzw. das Fehlen eines (Weiter-)Bildungsangebotes in der Nähe. Besonders auffallend ist vor allem die hohe Zahl an Personen, die aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht teilnehmen konnten bzw. könnten.

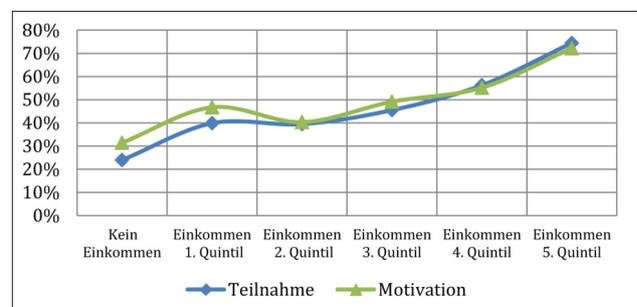
Sehr deutlich sichtbar werden auch das geringere Interesse sowie die geringe Teilnahme der älteren Personen, derjenigen Per-

Abbildung 1: Verteilung, nach sozialer Lage



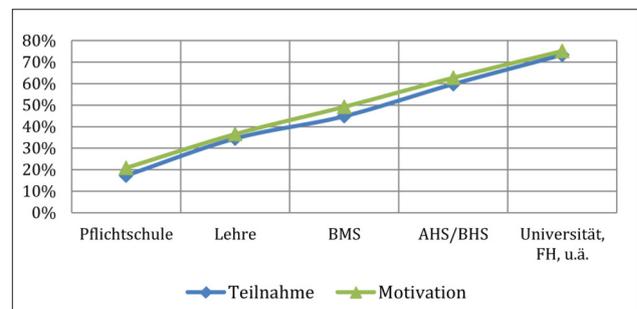
Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Abbildung 2: Teilnahme und Motivation, nach Einkommen



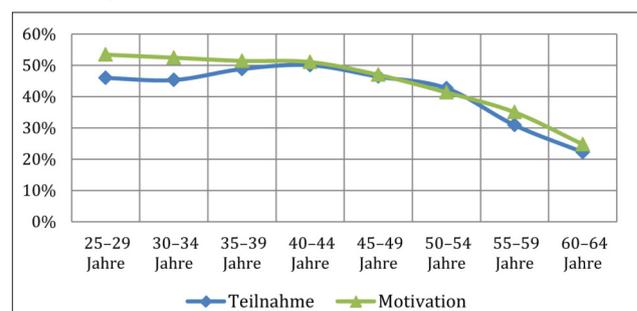
Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Abbildung 3: Teilnahme und Motivation, nach Bildung



Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Abbildung 4: Teilnahme und Motivation, nach Alter



Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

⁴ Um als Variable aufgenommen zu werden, musste ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalsausprägungen »Nicht-TeilnehmerIn/TeilnehmerIn« sowie »Motiviert/Nicht-motiviert« mit einer bestimmten Stärke bestehen (Cramérs $V > 0,15$). Schließlich wurden Ausprägungen, die weniger als 50 Personen umfassten, ebenfalls ausgeschieden bzw. neu geordnet.

sonen ohne Einkommen sowie derjenigen Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss.⁵

Während bei den Unter-39-Jährigen mehr Personen angaben, motiviert zu sein, als tatsächlich an Weiterbildung teilzunehmen, decken sich die Werte bei den 40-Jährigen. Spätestens mit dem 50. Lebensjahr nehmen das Interesse sowie die Teilnahme an Weiterbildung schließlich stark ab (Abbildung 4).

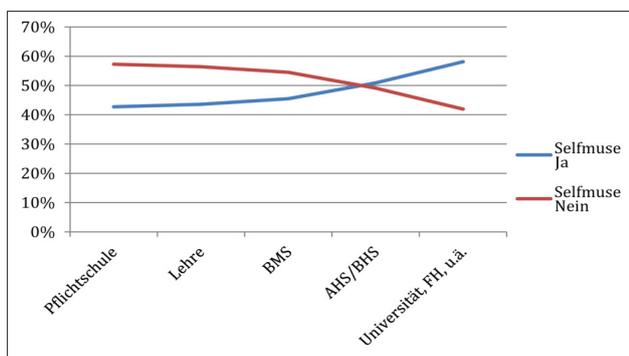
Betrachtet man Beruf und Bildungsabschlüsse der Eltern, so bestätigt sich im AES-Datensatz auch die These der »Doppelten Selektivität« (Peter Faulstich): Der familiäre Hintergrund wirkt sich auf die Schulbildung und diese wiederum auf das spätere Weiterbildungsverhalten aus.

Lerndispositionen

Neben der sozialen Lage hat auch die Disposition im Hinblick auf das Lernen im Allgemeinen einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. So wird informelles Lernen beispielsweise nicht als Kompensation für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung genutzt, sondern es besteht ein enger Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren. Diejenigen, die in den vergangenen zwölf Monaten weder über Bücher, Fachzeitschriften oder mit Hilfe des Computers gelernt haben, nahmen auch kaum an Weiterbildung teil und interessierten sich auch wenig dafür. Wer eine höhere schulische Bildung abgeschlossen hat, hat nicht nur viel mehr Bücher zuhause und liest insgesamt mehr, sondern lernt auch eher informell über Bücher und Fachzeitschriften.

Gleichzeitig zeigten die Daten auch, dass Personen mit höheren Bildungsabschlüssen und demzufolge höherer Weiterbildungsbeteiligung ihre Freizeitaktivitäten häufiger als informelles Lernen werteten als andere (Abbildung 5). Anhand des Unterschiedes zwischen den Angaben, ob die Befragten Museen und Ausstellungen besucht haben, und den Angaben, ob sie informell über den Besuch von Museen und Ausstellungen (Variable SELF-MUSE) gelernt haben, wurde kontrolliert, ob das »Erkennen« von informellem Lernen »bei sich selbst« mit dem Bildungsstand und anderen sozialstatistischen Daten in Zusammenhang steht. Dabei zeigte es sich, dass es vom Bildungsabschluss abhängig ist, ob jemand den Besuch im Museum als Lernen wahrnimmt oder nicht. Personen unterhalb von Maturaabschlüssen, die Museen und Ausstellungen besucht haben, geben weitaus seltener an, dass sie über Museen und Ausstellungen informell gelernt haben (Variable SELF-MUSE) als AkademikerInnen (Abbildung 5).

Abbildung 5: Informelles Lernen von Museen und Ausstellungen bei Personen, die Museen und Ausstellungen besuchen, nach Schulabschlüssen



Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Relativ überraschend waren die sehr hohen Zusammenhänge zwischen Computer- und Internet-Nutzung sowie IKT-Kenntnissen und dem Interesse und der Teilnahme an Weiterbildung. Personen, die (fast) täglich den Computer und das Internet nutzen, waren auch überdurchschnittlich an Bildung interessiert und nahmen stärker an Weiterbildung teil. Dementsprechend verhalten sich die Motivation bzw. die Nicht-Motivation und die Teilnahme auch hinsichtlich der Computerkenntnisse (ICT Levels). Dieser hohe Zusammenhang zeigt sich auch dann noch, wenn Alter bzw. Bildungsstand als Kontrollvariable einbezogen werden.

Sehr deutlich zeigt sich auch der Bezug zwischen Fremdsprachenkenntnissen sowie Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsteilnahme. Personen, die keine Fremdsprache beherrschen, sind auch überwiegend (um die 80 Prozent) nicht an Weiterbildung interessiert und nehmen auch nicht daran teil. Gegenteilig sind die Anteilswerte bei Personen mit Kenntnissen in vier und mehr Fremdsprachen (72 Prozent und 65 Prozent). Auch das Lesen von Büchern ist keine Kompensationshandlung, sondern wirkt zusammen mit Weiterbildung: Wer sich für Bücher interessiert, ist auch motivierter, an Weiterbildung teilzunehmen, bzw. nimmt auch weitaus stärker daran teil. Vergleichbar mit dem Leseverhalten ist auch die sonstige kulturelle Praxis eng mit dem Weiterbildungsverhalten gekoppelt.⁶

Zusammenfassend gesehen sind Personen, die an Weiterbildung teilnehmen, auch kulturell und sozial deutlich aktiver als andere. Dazu kommen spezifische Barrieren und Hürden hinzu, die Menschen aufgrund ihrer sozialen Lage ungleich betreffen.

Barrieren und Hürden

Von den Befragten, die an einer (weiteren) Weiterbildung teilnehmen wollten und dann verhindert waren, wurde vor allem der Zeitfaktor als Hindernis genannt. Mit größerem Abstand folgen die Kosten sowie das fehlende Angebot in der Nähe.

Anhand der Barrieren bilden sich auch hier verschiedene Gruppen heraus – beispielsweise Personen mit niedrigem Einkommen und Frauen. Bei diesen Personengruppen erschweren vor allem der Preis, die Erreichbarkeit des Kursortes sowie familiäre Verpflichtungen die Teilnahme. Diese Gruppen überschneiden sich auch häufig, so beträgt der Frauenanteil bei Personen ohne Einkommen 69,8 Prozent, im niedrigsten Einkommensquintil 88,1 Prozent und im zweitniedrigsten 52,5 Prozent. Eine deutliche Barriere für Frauen stellt die Unvereinbarkeit mit »familiären Verpflichtungen« dar. Unter den Frauen gaben dies 41,8 Prozent als Barriere an, gegenüber 21,8 Prozent unter den Männern.

Auf der anderen Seite finden sich Personen mit höherem Einkommen sowie Männer. Sie geben als Argumente gegen Weiterbildung an, dass es Ihnen im Job nichts gebracht hätte oder die Kurszeiten nur schwer mit ihren Arbeitszeiten vereinbar gewesen wären.

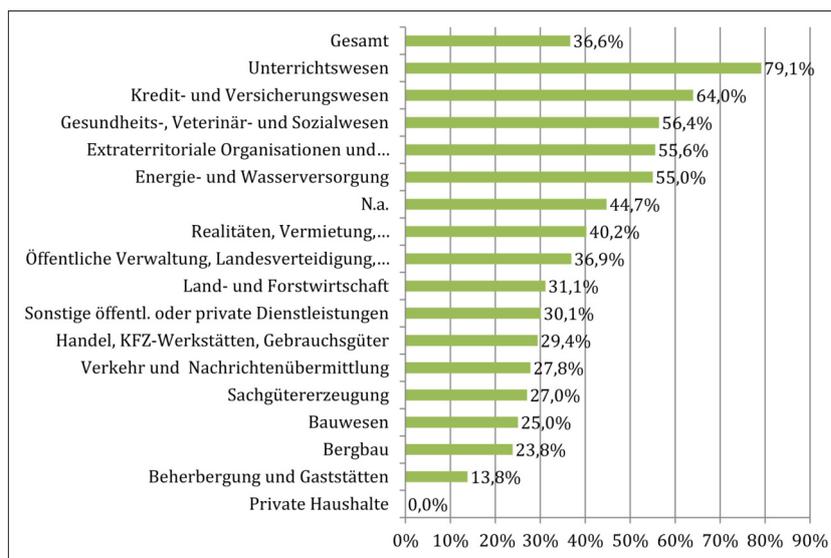
⁵ Nach Geschlecht fanden die Autoren in ihrem Datensatz zwischen »Motivation« und »Nicht-Motivation« keinen signifikanten Zusammenhang. Dieser Zusammenhang wird erst signifikant, wenn die Geschlechter nach Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit unterschieden werden.

⁶ Die Variablen umfassen Besuch von Theater, Oper, Ballett, Tanz, Kino, Kulturstätten; die Hobbys: Fotografieren, Filmen, Malen, Zeichnen, Bildhauern, Computergrafik, soziale Teilhabe in Hobbygruppen/kulturellen Gruppen.

Personen mit niedrigen Schulabschlüssen fürchten vor allem die Situation, quasi wieder in die Schule gehen zu müssen. Bei ihnen ist auch die Erwartung gering, dass Weiterbildung ihnen »im Beruf etwas bringen wird«. AkademikerInnen nennen dagegen die fehlende Vereinbarkeit mit den Arbeitszeiten, familiäre Verpflichtungen sowie die Entfernung zum Schulungsort als Barrieren.

Für Junge ist Weiterbildung meist zu teuer, zumal wenn die Unterstützung durch den Arbeitgeber fehlt; im mittleren Alter (Familiengründung) wirken familiäre Verpflichtungen als Hürde. In späteren Jahren wird Weiterbildung eher als sinnlos erlebt, die lange Distanz zur eigenen Schulzeit und die in dieser Altersgruppe geringeren Schulabschlüsse erhöhen die Nennungen, »nicht noch einmal in die Schule gehen zu wollen«.

Abbildung 6: Berufliche Weiterbildung, nach Branchen



Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Berufliche Bildung

75 Prozent der angegebenen non-formalen Lernereignisse wurden aus beruflichen Gründen gewählt. Die Teilnahme an »Pädagogik und LehrerInnenbildung«, »EDV, Informatik«, »Gesundheit, Medizin, Pharmazie«, »Verkehrsdienstleistungen« (u. a. Staplerführerschein) sowie »Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz« war dabei überdurchschnittlich oft verpflichtend.

Auch hier zeigt sich die große Abhängigkeit nach der Höhe des Einkommens. Die Personen mit dem höchsten Einkommen (ihr Verdienst liegt in der Höhe des höchsten Einkommensfünftels) erreichten eine Teilnahmequote von über 60 Prozent, während beispielsweise jene Erwerbstätigen, die den beiden niedrigsten Einkommensfünfteln angehören, nur zu etwa einem Viertel an beruflicher Weiterbildung teilnahmen.

Ähnlich ist der Zusammenhang nach dem Bildungsabschluss: Je höher dieser ausfällt, desto höher ist auch die berufliche Weiterbildungsbeteiligung. Unter den AkademikerInnen nahmen fast zwei Drittel an Weiterbildung teil, also eine Differenz von immerhin 30 Prozentpunkten zum Durchschnitt. Umgekehrt nahmen bei den Erwerbstätigen mit Pflichtschulabschluss in den zwölf Monaten vor der Befragung nur rund 14 Prozent an einer beruflichen Weiterbildung teil, sie lagen damit knapp 22 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt.

Bekanntlich hängen die Faktoren »Ausbildung« und »Einkommen« eng mit der beruflichen Position zusammen. Insofern zeigen sich die Unterschiede in der Beteiligung auch bei den Berufsgruppen. Die höchsten Teilnahmeraten erzielen dabei die klassischen akademischen Berufe. Am geringsten ist die Beteiligung an non-formaler beruflicher Weiterbildung bei den Berufsgruppen mit eher manuellen und/oder repetitiven Tätigkeiten.

Ausgesprochen stark variiert die berufliche Weiterbildungsbeteiligung nach Branchen: Unterdurchschnittliche Weiterbildungsquoten findet man in Gastgewerbe und Hotellerie, im Bergbau, im Bauwesen, in der Sachgütererzeugung und im Handel. Die weiterbildungsaktivsten Branchen sind das Unterrichtswesen, das Kredit- und Versicherungswesen, das Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen sowie die Energie- und Wasserversorgung (Abbildung 6).

3 Zweierlei Lernkulturen?

In einer Studie aus dem Jahr 2002 untersuchte ein ForscherInnen-Team rund um Helmut Dornmayr Personen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal Lehrabschluss besaßen (keine Meisterprüfung), keine freiwillige Weiterbildung im bisherigen Berufsleben besucht haben und vor zumindest zehn Jahren zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eingetreten waren. Mittels 30 Tiefeninterviews wurden sechs Typen »bildungsferner« Personen entwickelt:

- **Personen mit geringer Statusmobilität** zeichnen sich durch eine relativ hohe Berufszufriedenheit aus, allerdings bei geringen Veränderungsperspektiven. Die meist älteren Personen sehen keinen großen Sinn in beruflicher Weiterbildung, sie sind jedoch aufgrund einer starken Freizeitorientierung möglicherweise an allgemeiner Erwachsenenbildung interessiert.
- **PraktikerInnen** haben wenig Bildungs- und Leseerfahrung. Sie wünschen sich »praktische« Bildungsangebote und weniger theoretischen Unterricht.
- **AutodidaktInnen** haben wenig Vertrauen in angeleitete Gruppen-Lernprozesse. Die vorwiegend männlichen Autodidakten wollen stattdessen selbständig lernen.
- **Personen mit Versagensängsten** haben oft wenige Selbstbestätigungsmöglichkeiten (z. B. Hausfrauen) und wollen sich im Kurs nicht vor anderen »blamieren«.
- **Selbstlose** stellen ihre eigenen Bedürfnisse zurück. Meist hängt dies eng mit einer starken häuslichen und familiären Orientierung (Kinderbetreuung) zusammen.
- **Sozial Benachteiligte**, zu denen von Dornmayr et al. »AusländerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte, Regional Benachteiligte« gezählt werden (vgl. Dornmayr 2002, Seite 69).

In diesen sechs Profilen finden sich viele Ergebnisse aus der aktuellen Untersuchung wieder. Ein besonderes Augenmerk soll hier-

bei auf die »AutodidaktInnen« und die »PraktikerInnen« gelegt werden. Neben den bekannten großen Unterschieden nach sozialer Lage und Herkunft zeigen die Zahlen aus dem Adult Education Survey auch eine große Diskrepanz zwischen eher »manuell-praktischen« und eher »kognitiv-abstrakten« Berufen. Aus der Literatur sind eine Reihe schlüssiger Erklärungen und Begründungen für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung geläufig. Selten, und wenn dann eher rudimentär, findet man den Versuch der Klärung über unterschiedliche Lernkulturen (vgl. z. B. Axmacher 1990, Seite 212f). Lernkulturen meint dabei nicht unterschiedliche kognitive Fähigkeiten oder gar Begabungsunterschiede, sondern Soziale Logiken, Weltbilder (Max Weber) oder Habitus (Pierre Bourdieu) der Weiterbildung, insbesondere bestimmte Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber organisierten Bildungsangeboten. Es ist zu vermuten, dass solche branchenspezifischen Lernkulturen unterschiedlich stark mit dem Angebot in der (Erwachsenen-)Bildung korrespondieren. Eine Unterscheidung, die sich, wie Richard Sennett schreibt, bis in die Antike zurückverfolgen lässt (vgl. Sennett 2008, Seite 181). Seither begleitet diese Debatte auch der Mythos, diese Unterscheidung basiere vor allem auf unterschiedlichen Begabungen und nicht auf sozialen Unterschieden.

VertreterInnen der »manuellen« Berufe⁷ sind gegenüber dem Lifelong Learning kritischer eingestimmt. Angesichts der insgesamt sehr hohen Zustimmungsraten finden sich diese Unterschiede zwar vor allem zwischen den Ausprägungen »stimme ganz zu« und »stimme eher zu«, die Differenzen sind dennoch bei den meisten Fragen signifikant. Beispielsweise sind Angehörige »manueller« Berufe skeptischer, ob Erwachsenenbildung das Risiko der Arbeitslosigkeit verringert, bei der Bewältigung des Alltags hilft oder Spaß bereitet. Sie sind stärker der Meinung, dass die Arbeitgeber für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen verantwortlich seien, und lehnen es deutlicher ab, dass »die Leute« bereit sein sollen, für ihre Weiterbildung zu zahlen.

Der häufigste Grund, eine Weiterbildung zu besuchen, war bei den »manuell-handwerklich« Tätigen, dass diese Personen dazu verpflichtet wurden (26 Prozent gegenüber 17 Prozent der »kognitiv-abstrakt« Tätigen). Diese Personen suchten aber auch weitaus überdurchschnittlich Sicherheiten durch die Weiterbildung, um ihre Jobperspektiven zu erhöhen (15 Prozent gegenüber zehn Prozent) oder das Arbeitslosigkeitsrisiko zu verringern (13 Prozent zu acht Prozent). Dementsprechend suchten (zwölf Prozent zu neun Prozent) und besuchten (63 Prozent zu 53 Prozent) sie auch öfters Kurse, in denen Zertifikate ausgestellt wurden. In den Zahlen zeigt sich auch, dass der Anteil an Personen, die ihren Kurs zu einem Zeitpunkt besuchten, als sie noch erwerbslos waren (fünf Prozent zu ein Prozent), in den »handwerklich-manuellen« Berufen deutlich höher war. Das lässt auf eine höhere Fluktuation zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und Phasen der Arbeitslosigkeit schließen.

Solche Befunde sind grundsätzlich bekannt. So kann davon ausgegangen werden, dass der eingeschlagene Lebensweg die Berufsidentität und die spezifische Weiterbildungskultur zwischen den Berufsgruppen den Einzelnen bzw. die Einzelne prägt. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Wahl des Berufes und den Schulerfahrungen auf der einen und dem Weiterbildungsinteresse auf der anderen Seite vermuten. Bereits Paul Willis zeigte in »Learning to Labour«, wie schulische Misserfolge

und habituelle Einstellungen unterprivilegierte Jugendliche dazu bringen, ihre berufliche Bestätigung eher im handwerklich-manuellen Bereich zu verorten (vgl. Willis 2013). Er beschreibt auch ein unterschiedliches Lernverständnis von ArbeiterInnen sowie LandwirtInnen. Nämlich »(...) die Auffassung, dass Theorie nur so nützlich ist, wie sie wirklich hilft, etwas zu tun, praktische Aufgaben zu erfüllen und in die Natur einzugreifen. Von Theorie wird verlangt, dass sie in dialektischer Nähe zur materiellen Welt bleibt. Die Mittelschicht hingegen, die ein ausgeprägteres Bewusstsein ihrer Position in der Klassengesellschaft hat, betrachtet Theorie – auch in ihrer gesellschaftlichen Erscheinungsform der Qualifikation – als eine Macht, die zu sozialem Aufstieg verhelfen kann. In diesem Sinn ist Theorie etwas, worüber zu verfügen sich lohnt, selbst wenn sie in der Natur niemals zur Anwendung kommt. Sie erfüllt ihren Zweck als Mittel, um zu bestimmen, auf welches Stück Natur man sie anwenden will – oder auch zu beschließen, sie überhaupt nicht anzuwenden. Das Misstrauen der Arbeiterklasse gegenüber theoretischem Wissen und dessen Ablehnung entsteht – selbst in dem Moment, den es widerlegt – teilweise aus einer Art Erkenntnis, nämlich wie hohl und abgehoben Theorie in ihrer gesellschaftlichen Erscheinungsform ist.« (Willis 2013, Seite 98f)

Es zählt ein handwerkliches Ethos mit einer spezifischen Lern- und Erfolgslogik: »Jegliches handwerkliches Können«, so Richard Sennett, »basiert auf hochentwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach einem oft verwendeten Maßstab sind gut zehntausend Stunden Erfahrung nötig, wenn jemand Schreinermeister oder ein guter Musiker werden will.« (Sennett 2008, Seite 33) Die Fertigkeit wird demnach in einem umfassenden Prozess von Nachahmung, Versuch und Irrtum »in die Körper eingeschrieben«. Dabei können zwar Lehrbücher einzelne Arbeitsschritte beschreiben, die Fähigkeit und das Gefühl, die richtigen Bewegungen in Übereinstimmung von Hand, Auge und Gehirn zu vollbringen, können aber nur durch die beständige Aneignung gelingen. Damit scheint das Ziel des handwerklichen Lernens in der Perfektionierung der einzelnen Arbeitsschritte durch Erfahrungswissen zu liegen.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Die Debatten um Lifelong Learning werden von zwei Argumentationsmustern dominiert. Helmut Bremer hat diese folgendermaßen unterschieden: Auf der einen Seite die klassische Idee des »Freien Subjekts«, die Bildung als »Stärkung und Emanzipation des Subjekts« versteht (»Entfaltungslernen«) (Bremer 2004, Seite 192). Auf der anderen Seite der »Ideale Lernende« als »Bildungsunternehmer«. Angesichts der zunehmenden Anforderungen bleibt diesem scheinbar gar nichts anderes übrig, als sich »kontinuierlich und selbst organisiert« weiterzubilden (»Anpassungslernen«): »Hier geht es weniger um die Selbstentfaltung der Person, sondern vielmehr um Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung, die normativ gefordert wird«

⁷ Dazu wurden im AES-Datensatz die Berufsgruppen nach ihren hauptsächlichen Tätigkeitsfeldern in zwei Bereiche unterteilt: Personen in leitender Funktion, akademische, technische und kaufmännische Tätigkeiten als »kognitiv-abstrakte«; personenbezogene Dienstleistungsberufe ohne Büroangestellte, Facharbeiter und Facharbeiterinnen, Bediener und Hilfskräfte sowie Soldaten als »manuell-praktische« Berufsgruppe.

(ebenda, Seite 193). Beide Konzepte gehen von Idealvorstellungen aus: Zum einen der »Homo Academicus«, als der/die sich frei entwickelnde und entfaltende Intellektuelle, zum anderen der »Homo Oeconomicus«, als der/die rationale und nach Nutzenkalkül berechnende BildungsinvestorIn. In ihrer Unterschiedlichkeit verbindet beide Konzepte die Abstraktion von den sozialen Kontexten und Bindungen, in denen sich Menschen befinden. Beide gehen von »(...) starken, selbstbewussten, souveränen, nach Selbstentfaltung oder Erfolg strebenden Akteuren und Lernern aus, für die soziale Begrenzungen eine untergeordnete Rolle spielen. (...) In der sozialen Praxis der oberen Klassen ist dies nicht selten verbunden mit einem Blick auf die unteren Klassen, der dort vor allem Defizite ausmacht. (...) Dabei wird leicht übersehen, dass die eigene Haltung auf einer privilegierten Position beruht, während auf den mittleren und unteren Stufen der gesellschaftlichen Ordnung soziale, ökonomische und konventionelle Notwendigkeiten und Zwänge wesentlich stärker spürbar sind, die die Möglichkeiten der ›Subjektentfaltung‹ und ›Erfolgskarrieren‹ eingrenzen.« (ebenda, Seite 195f)

Betrachtet man demgegenüber die Nicht-Teilnahme jedoch im Sinne Klaus Holzkamps aus einem »Begründungsdiskurs« (Holzkamp 1996), so sieht man, dass die Entscheidung für oder gegen das Lernen sich in jeder/jedem Lernenden selbst aus einem in sich vernünftigen Abwägen von Kosten und Nutzen begründet: »Lernanlässe entstehen aus einer Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz.« (Faulstich 2006, Seite 17) Die Motivation steigt, wenn dem potenziell Lernenden ersichtlich ist, dass ein Lernangebot zu einer »Verfügungserweiterung« führt. Entscheidet sich der/die Lernende gegen das Bildungsangebot, so begründet sich dies eben nicht nur durch manifeste Barrieren, sondern auch durch fehlende positive »(...) Erwartungen, dass sich [die] Arbeits- und Lebensbedingungen nach der Lernanstrengung« verbessern (»Sinnlosigkeitssyndrom«) (ebenda, Seite 7).

Dabei unterscheiden sich entsprechend des sozialen Milieus die Anforderungen an Bildungsangebote. Bereits Pierre Bourdieu hat diese in zwei Polen unterschieden (vgl. Bourdieu 2001). In den oberen Zonen des sozialen Raumes findet sich eine »scholastische« Einstellung. Materiell gut ausgestattet lassen Handlungszwänge und sozialer wie ökonomischer Druck nach. Daher herrscht auch eine distanzierte Einstellung zu Notwendigkeiten und Zwängen der Praxis. Stattdessen wird versucht, sich von der Masse abzugrenzen, es besteht ein Wunsch nach Distinktion. Dazu zählt auch ein Hang zur Stilisierung und Ästhetisierung, weg von Körperlichkeit und Sinnlichkeit (dekontextualisiertes Lernen).

Demgegenüber herrscht in den unteren Zonen des sozialen Raumes der Wunsch nach praktischem Wissen und Kontextgebundenheit vor. Das Lernen wird von Unsicherheiten und unmittelbarem Handlungsdruck geprägt. Für Reflexion ist weniger Zeit vorhanden. Erworben wird vor allem praktisches und implizites Wissen (Karl Polanyi), Körperlichkeit und Sinnlichkeit spielen eine größere Rolle. Das Lernen muss nahe an der Praxis sein.

4 Resümee

Teilnahme und Nicht-Teilnahme hängen nicht nur mit manifesten Hürden und Schranken zusammen, sondern vor allem mit der Diskrepanz zwischen den individuellen Bedarfen und den Angeboten. Die Strategie, mehr Menschen von der Notwendigkeit, lebensbegleitend zu lernen, zu überzeugen, bedarf also einer Überprüfung des Angebotes, der verwendeten Didaktik und der Lerninhalte. Sie bedarf aber auch des Eingeständnisses, dass für eine nicht geringe Zahl an Menschen Formen von organisierter Weiterbildung gegenüber anderen, also informellen Lernformen, nicht als sinnvolle Alternative erscheinen.

5 Literatur

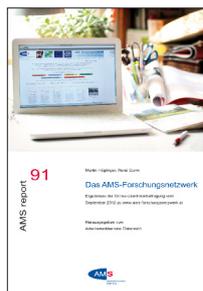
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt, in: Engler/Krais (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Juventa Verlag, Seite 189–213.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Juventa Verlag.
- Dornmayr, Helmut (2002): Weiterbildung für »bildungsferne« ArbeitnehmerInnen. Forschungsbericht des IBE. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz. Linz.
- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012): Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007, oieb, Wien, Internet: <http://oieb.at/oieb/page.asp?id=1990> [Stand: 2012-08-01].
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände, in: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung, VSA-Verlag, Hamburg, Seite 7–25.
- Salfinger-Pilz, Brigitte (2010): Bildungsverhalten Erwachsener im sozialen Kontext – Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES), in: Statistische Nachrichten 2/2010, Statistik Austria, Wien, Seite 124–134, Internet: www.statistik.at/web_de/static/bildungsverhalten_erwachsener_im_sozialen_kontext_-_erwachsenenbildungserhe_050153.pdf [Stand: 2012-08-01].
- Sennett, Richard (2008): HandWerk, Berlin Verlag, Berlin.
- Vogtenhuber, Stefan (2012): Monetäre Weiterbildungserträge in Europa. Empirische Analysen auf Basis des Adult Education Survey, Institut für Höhere Studien (IHS), Vortragsunterlagen, Internet: www.arqa-vet.at/bbfc/?id=abs&sel=191 [Stand: 2012-08-01].
- Willis, Paul (2013): Spaß am Widerstand, Argument Verlag, Hamburg.

Aktuelle Publikationen der Reihe »AMS report« ...



AMS report 90
Regina Haberfellner
Frauen in technischen Ausbildungen in Malaysia

ISBN 978-3-85495-457-3



AMS report 91
Martin Höglinger, René Sturm
Das AMS-Forschungsnetzwerk
 Ergebnisse der Online-UserInnenbefragung vom September 2012 zu
www.ams-forschungsnetzwerk.at

ISBN 978-3-85495-458-1



AMS report 92/93
Peter Huber, Georg Böhs (WIFO) sowie Andreas Riesenfelder, Susi Schelepa, Petra Wetzels (L&R)
Liberalisierung des österreichischen Arbeitsmarktes

ISBN 978-3-85495-459-X



AMS report 94/95
Sabine Putz, René Sturm (Hg.)
Qualitätsaspekte in Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung
 Eine Projektschau der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich von 2004 bis 2013

ISBN 978-3-85495-461-1



AMS report 96
Regina Haberfellner, René Sturm
Green Economy?
 Eine Analyse der Beschäftigungssituation in der österreichischen Umweltwirtschaft unter besonderer Berücksichtigung der Perspektiven für hochqualifizierte Arbeitskräfte

ISBN 978-3-85495-463-8



AMS report 97
Brigitte Mosberger, Sandra Schneeweiß, René Sturm
Trends in der Bildungs- und Berufsberatung für den Hochschulbereich
 Rückblick und Vorausschau anhand internationaler Good-Practice-Beispiele aus dem europäischen Hochschulraum

ISBN 978-3-85495-464-6

www.ams-forschungsnetzwerk.at

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

Anschrift des Autors

Ingolf Erler, OIEB – Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung
 1030 Wien, Schimmelgasse 13–15
 Tel.: 01 5322579-0, E-Mail: ingolf.erler@oieb.at
 Internet: www.oieb.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. Versandkosten)

AMS report – Abonnement
 € 48,- (10 Ausgaben zum Vorteilspreis, inkl. MwSt. und Versandkosten)

Bestellungen und Bekanntgabe von Adressänderungen (schriftlich) bitte 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, Dezember 2013 • Grafik: Lanz, 1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., 3580 Horn

