

# Zeitbetrachtungen

Bildung – Arbeit – Biografie

Festschrift für Rudolf Husemann

Herausgegeben von Martina Kattein  
und Matthias Vonken



PETER LANG  
EDITION

## Zeitbetrachtungen



# **Zeitbetrachtungen**

**Bildung – Arbeit – Biografie**

**Festschrift für Rudolf Husemann**

**Herausgegeben von Martina Kattein  
und Matthias Vonken**



**PETER LANG**  
**EDITION**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-631-64260-3 (Print)  
E-ISBN 978-3-653-03023-5 (E-Book)  
DOI 10.3726/978-3-653-03023-5

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2013  
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.  
Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·  
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des  
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages  
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	9
---------------	---

## *I. Bildungsgesellschaft?*

*Rolf Dobischat / Robert Schurgatz*

Öffnung der Hochschulen.

Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge

zum Studium ..... 17

*Axel Bolder*

Lebenslanges Lernen oder Lernen im Lebenszusammenhang?

Anmerkungen zur Forschung über Kosten und Nutzen von Weiterbildung .. 29

*Peter Kell / Gillian Vogl*

Beyond Paternalism: Integrated Partnerships in Education and

Training with Indigenous Australians ..... 49

*Ulrike Rosa Bracker / Peter Faulstich*

Lernzeiten zwischen Zwang und Freiheit –

Viel Arbeit, wenig Lohn, schlechte Weiterbildungsmöglichkeiten

in prekärer Beschäftigung ..... 69

*Liv Mjelde*

Challenges to the Dual Model in Norwegian Vocational and Adult

Education Reforms: Some Historical and Present Day Perspectives ..... 83

*Ole Johnny Olsen*

Challenges to the Broadening and Specialization

of Norwegian Vocational Education ..... 95

## II. Organisation als fördernder und hemmender Rahmen

*Karl Düsseldorff*

Qualifizierungsberatung für KMU in ihrer Funktion für biographische  
Zäsuren: Problemstellungen einer unbefriedigenden Angebotskonstellation  
für Beschäftigte in mittelständischen Unternehmen ..... 111

*Rainer Benkmann*

Bildungsarmut und Lebenslage –  
Herausforderungen für ein inklusives Bildungssystem ..... 123

*Kees Meijer*

Training an ageing workforce: is e-learning+ an effective tool? ..... 135

*Hans-Peter Holl*

Schulentwicklungsberatung als biographische Entwicklungsmöglichkeit  
im Schuldienst ..... 149

*Marisa Kaufhold*

Herausforderungen einer zukunftsgerichteten Personalentwicklung  
im Gesundheitsbereich am Beispiel der stationären Altenpflege ..... 155

*Dick Moraal / Gudrun Schönfeld*

AgeQual Revisited – Ältere Beschäftigte in Deutschland und  
der Europäischen Union ..... 167

*Dietmar Heisler*

Abschlussorientierte Nachqualifizierung junger Erwachsener.  
Berufliche Bildung für Un- und Angelernte in der Spätadoleszenz ..... 181

## III. Das Individuum zwischen Biografiegestaltung und Bildungsherausforderung

*Helmut Kuwan*

Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsbarrieren bei Älteren:  
empirische Ergebnisse und Schlussfolgerungen ..... 195

*Carola Iller*

Zukunftspläne im dritten Lebensalter –  
Gestaltungspotentiale durch Bildung im Lebenslauf ..... 207

*Martina Kattein*  
Arbeitsmarktmobilität älterer Erwerbspersonen.  
Fallanalyse einer gelungenen beruflichen Reintegration ..... 219

*Bettina Siecke*  
Veränderungen im Leben Erwachsener durch  
Teilnahme an Bildungsmaßnahmen –  
Ergebnisse aus einer GRUNDTVIG Lernpartnerschaft ..... 233

*Matthias Vonken*  
Berufsbiografische Strategien Älterer im Umgang mit Erwerbslosigkeit ..... 247

#### *IV. Theoretische Implikationen und Weiterführungen*

*Philipp Gonon*  
Betriebliche Bildung Erwachsener – Theorietraditionen und Perspektiven .. 263

*Harald Goll*  
Inklusive Erwachsenenbildung ..... 281

*Manfred Eckert*  
Die existenzielle Dimension der Zeit.  
Über das Vergessen des Zusammenhangs von Zeit und Sinn  
und dessen pädagogische Auswirkungen ..... 293

Die Autorinnen und Autoren ..... 303



# Vorwort

„Auch außerhalb des Beschäftigungssystems kann davon ausgegangen werden, dass Zeitstrukturen über längere Lebensphasen (einschließlich Kindheit) stark gegliedert und fremdbestimmt sind. Die Hoffnungen, ihnen den Rücken zu kehren, nehmen mit dem Fortgang des Lebensalters zu.“ (Husemann 2009, S. 158)

Zeit ermöglicht und bedingt unser Sein und Handeln. Wir bewegen uns in der Zeit, erleben Zeit und konstruieren Zeit. Der Bildungs-, Arbeits- und Biografie-forschung ist die Zeitdimension inhärent und könnte somit den Anlass zu dieser Publikation liefern. Tatsächlich haben wir den Faden am anderen Ende begonnen: Anlässlich des 65. Geburtstags von Prof. Dr. phil. habil. Rudolf Husemann haben wir gemeinsam mit einigen seiner langjährigen MitstreiterInnen und KollegInnen Beiträge zu den Themen seines wissenschaftlichen Wirkens zusammengetragen.

Rudolf Husemann hat seit der Aufnahme seiner Professur an der Universität Erfurt 1998 und anknüpfend an seine vorhergehenden Forschungskontexte am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) Göttingen sowie an den Universitäten Berlin, Kaiserslautern und Duisburg seine wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiet der Weiterbildung schwerpunktmäßig auf Bildung in ihren Bezügen zu Arbeitsmarkt-, betrieblichen, institutionellen und regionalstrukturellen Entwicklungen fokussiert. Sein besonderes Interesse gilt der Analyse von Lern- und Bildungsprozessen in biografischer und arbeitskontextueller Perspektive. Hieran angelehnt führte und führt Rudolf Husemann zahlreiche regional und bundesweit angesiedelte, wie auch internationale Forschungsprojekte durch, die sich u. a. mit Fragen von Zeit, Arbeitszeitpolitik, Arbeitszeitmodellen, Lernzeiten, Beschäftigung und Bildung im höheren Lebensalter sowie mit Gestaltungsansätzen auf der betrieblichen und bildungsinstitutionellen Ebene – Personal- und Organisationsentwicklung, regionale Kooperation, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik – befassen.

Die vorliegende Publikation will diese Forschungsfelder aufgreifen und unter dem Dach von Bildung, Arbeit und Biografie bündeln sowie aus der Perspektive zeitbezogener Betrachtungen beleuchten. Die gewählten Zugänge fokussieren dabei zum einen spezifische Lebensphasen aus der Bildungs-, Arbeits- und Biografieperspektive, so z. B. Jugendliche und junge Erwachsene in der Berufsein-

stiegsphase oder Erwachsene im höheren Lebensalter in beruflichen (Des-) Integrationsprozessen sowie der Berufsaustrittsphase. Zum anderen lassen sich unter dem genannten Themendach spezifische Zeitdimensionen verorten, wie z. B. Zeit für Bildung, Zeitarbeit etc. Zu diesen Fragestellungen wurden aktuelle theoretische Diskurse, empirische Forschungsergebnisse und Projektberichte aus der Bildungspraxis zusammengeführt.

Die Beiträge besitzen dabei unterschiedliche Bezugspunkte zu dem Dreiklang Bildung – Arbeit – Biografie. Zum einen rekurrieren sie auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Unterstützt eine Gesellschaft – im vorliegenden Fall die deutsche, die norwegische und die australische – Bildung und die Verwendung von Zeit für diese zum Gestalten der Biografie? Oder hemmt sie mit immer neuen Forderungen und Anforderungen eher das, was Bildung ausmachen sollte: die Entwicklung der Persönlichkeit? *Rolf Dobischat* und *Robert Schurgatz* gehen dieser Frage in der Untersuchung alternativer Zugänge zum Studium nach und haben dabei besonders den zweiten Bildungsweg kritisch im Blick. *Axel Bolder* nähert sich der gesellschaftlichen Problematik einer Bildungsbiografieentwicklung durch die intensive Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen, das zunehmend in seiner Forderungshaltung gegenüber dem Individuum zum lebenslänglichen Lernen wird. *Peter Kell* und *Gillian Vogl* präsentieren Einblicke in die Lage der australischen Ureinwohner und wie die australische Gesellschaft resp. Politik deren Bildungschancen und damit auch Arbeitsmarktchancen zum Spielball politischer Interessen macht. *Ulrike Rosa Bracker* und *Peter Faulstich* diskutieren anhand der Entwicklung von Arbeitsregimes Möglichkeiten und Grenzen der Zeitverwendung für lebenslanges Lernen. Ihr Plädoyer für die Ermöglichung dezidierter Lernzeiten über die Schaffung rechtlicher und tarifvertraglicher Rahmenbedingungen zeigt exemplarisch den Zusammenhang von Zeit, Arbeit und Biografie. *Liv Mjelde* ebenso wie *Ole Johnny Olsen* betrachten die Entwicklung des norwegischen Berufsbildungssystems. Sie thematisieren den Wandel weg von einer arbeitsbezogenen hin zu mehr generalisierter beruflicher Bildung und plädieren zum einen für eine stärkere Verknüpfung der beruflichen Bildung mit dem lebenslangen Lernen (Mjelde) und damit einen deutlicheren Lebenslaufbezug sowie zum anderen für eine engere Verzahnung theoretischen und berufspraktischen Lernens (Olsen).

Ein weiterer Bezugspunkt ergibt sich auf der Mesoebene solcher Organisationen, die Bildungslebensläufe direkt (Schule) oder indirekt (Betrieb) beeinflussen. Sie stellen dabei einen fördernden oder hemmenden Rahmen für die Biografieentwicklung dar. Unter der Perspektive der Qualifizierungsberatung für KMU zeigt *Karl Düsseldorf* einige der Defizite dieser Rahmen auf. Mit reichhaltigem Rückgriff auf die Forschung des Jubilars plädiert er zur Unterstützung des Lernens im Betrieb für eine stärkere institutionelle Verankerung der Qualifizie-

rungsberatung. Mit Blick auf die schulische Bildung beleuchtet *Rainer Benkmann* Diskriminierungen, die SchülerInnen von Haupt- und Förderschulen erfahren, und verortet sie nicht in den Schularten an sich, sondern in den Lebenslagen und dem damit verknüpften Habitus der diese Schulen besuchenden Kinder und Jugendlichen. Benkmann sieht in der Einführung eines flächendeckenden inklusiven Bildungssystems einen Beitrag zur Entdiskriminierung, in dem es aber zugleich die Unterschiede der SchülerInnen in ihren Lebenslagen und ihrem Habitus zu bewältigen gilt.

Angesichts der Auswirkungen des demografischen Wandels auf den niederländischen Pflegesektor stellt *Kees Meijer* ein Qualifizierungsmodell vor, das ambulante Pflegekräfte zur Hauptverantwortlichen Pflegekraft weiterbilden soll, um diese länger im Berufsfeld zu halten. Das Modell umfasst e-learning- und Praxis-Elemente, ergänzt um eine persönliche Ansprechperson sowie Kurstreffen. Die Evaluation erbrachte nach Meijer insgesamt positive Ergebnisse, auch die Lernform traf auf Akzeptanz bei den überwiegend älteren Teilnehmenden. *Hans-Peter Holl* stellt das Konzept der hessischen Schulentwicklungsberatung vor, das eine Tätigkeit in der Organisationsberatung im Schuldienst mit einer teilfortgesetzten Lehrertätigkeit kombiniert und ein Schulungsprogramm für die BeraterInnen umfasst. In diesem Ansatz sieht er ein biografisches Entwicklungspotential, das mit der hier aufgebauten Expertise für die Übernahme einer Leitungsfunktion im Schuldienst qualifiziert, aber auch die Lehrtätigkeit entlasten und erweitern kann. *Marisa Kaufhold* diskutiert Anforderungen an Führungshandeln in der stationären Altenpflege, das angesichts demografischer Entwicklung und hohen Fachkräftebedarfs gefordert ist, die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeitenden und ihre Bindung an die Einrichtung zu sichern. *Dick Moraal* und *Gudrun Schönfeld* analysieren die Beteiligung älterer Erwerbspersonen an Beschäftigung und Weiterbildung im europäischen Vergleich und stellen für Deutschland Interventionsmöglichkeiten vor. Hierzu zählen sie betriebliche Demografiapolitik, überbetriebliche regionale Netzwerke, exemplarisch an Thüringer Projekten aufgezeigt, sektorale Demografietarifverträge sowie staatliche Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsförderungen. Die Nutzung dieser Ansätze werten sie insgesamt jedoch eher kritisch. *Dietmar Heisler* stellt Ansätze der Nachqualifizierung für an- und ungelernete junge Erwachsene vor, die über einen Bildungsabschluss auf die Erhöhung von Beschäftigungschancen, wie auch die Minderung von Fachkräftemangel abzielen. Letztlich hat das Individuum selbst einen maßgeblichen Einfluss auf seine Biografie in der Aushandlung der Möglichkeiten und Anforderungen von Arbeit und Bildung.

Im dritten Abschnitt werden daher Beiträge vorgestellt, die sich auf die Individualebene und auf das Handeln der Personen selbst beziehen. *Helmut Kuwan* untersucht dazu anhand größerer Studien, welche Determinanten einen besonde-

ren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme Älterer haben. Dabei zeigt sich, dass „Alter“ nicht die entscheidende Einflussgröße ist, sondern beruflicher Status und Bildungsstand eine höhere Bedeutung aufweisen. Damit korrespondierend arbeitet *Carola Iller* – ausgehend von spezifischen Gestaltungsaufgaben, vor denen Menschen am Übergang in das „dritte Lebensalter“ stehen – die Bedeutung von Bildung in dieser Lebensphase heraus. Lernen und Bildung können eine Adaption an persönliche und gesellschaftliche Veränderungen sowie Selbstbestimmung im Alter ermöglichen, wobei auch etwaige Grenzen in dieser Lebensphase zu beachten sind. *Martina Kattein* sieht Erwerbstätigkeit in höherem Lebensalter in einem Spannungsfeld zwischen politischer Regulierung, Arbeitsmarktrisiken und subjektiven Orientierungen. Exemplarisch auf Basis einer Fallanalyse zeigt sie die Rückkehr einer älteren Arbeitslosen in den gelernten Beruf auf, die dieser in einem spezifischen Kontext gelungen ist. *Bettina Siecke* untersucht Prozesse des Lernens und der Veränderung von Lernenden in der Erwachsenenbildung, die sie theoretisch als „Schmetterlingseffekt“, als Durchlaufen von verschiedenen Phasen der Veränderung, fasst. Empirisch verdeutlicht sie einen solchen Effekt an drei im Inhalts- und Zielgruppenbezug unterschiedlichen Bildungsangeboten und leitet pädagogisch-didaktische Empfehlungen ab. *Matthias Vonken* wendet sich „Berufsbiografischen Strategien Älterer“ zu. Ausgehend von einer Analyse der Arbeitslosigkeit älterer Erwerbspersonen und einer Konzeptualisierung von Biografie als Reflexion und „Digitalisierung“ des Lebenslaufs, differenziert er verschiedene Strategien älterer Arbeitsloser im Umgang mit Erwerbslosigkeit und mit früheren Anforderungen im Beruf, um Anhaltspunkte für die Reintegration Älterer in den Arbeitsmarkt zu gewinnen.

Die Betrachtung des Themenkomplexes erfährt ihre Abrundung durch theoretische Implikationen und Weiterführungen. Hier diskutiert *Philipp Gonon* Theorietraditionen und weiterführende Perspektiven der betrieblichen Bildung Erwachsener. Die dabei vorfindlichen Ausprägungen subsumiert er unter den Topoi „pädagogisierter Betrieb“, „pädagogisch bearbeitbare betriebliche Karriere“ und „pädagogisierte (Lern-)Kultur über den Betrieb hinaus“. Desiderate sieht er hier vor allem in mangelnder Elaboration der Theoriefragmente und fehlender empirischer Validierung. An andere Stelle setzt *Harald Goll* an. Er zeichnet den Entwicklungsweg der Bildungskonzeptionen für Menschen mit geistiger Behinderung von der Exklusion über Besonderung und Integration bis hin zur Inklusion nach. Für eine inklusive Erwachsenenbildung sieht er – auch befördert durch die UN-Behindertenrechtskonvention – erste Ansätze als gegeben an und dokumentiert an einer Erklärung betroffener Menschen, dass diese Bildung auch zunehmend einfordern.

Den theoretischen und tatsächlichen Abschluss bildet der Beitrag von *Manfred Eckert*, der in dieser Form genauso am Anfang des Buches hätte stehen

können. In einem fundamentalen philosophischen Zugriff betrachtet er die „existentielle Dimension der Zeit“ insbesondere in ihrer Konnexion mit „Sinn“ in ihren pädagogischen Auswirkungen. Ein kurzes Zitat mag diese Einleitung abschließen: „Pädagogik widmet sich der Aufgabe, Menschen auf das Biographisch-Kommende vorzubereiten.“ Das gilt gleichermaßen in den verschiedenen Stadien der Biografie und zeigt zum Abschluss die Verbindungen von Arbeit als Gegenstand oder Anlass von Bildung, Bildung als Formung des Lebenslaufs und Biografie als Beschreibung eben dieses geformten Lebens.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und Rudolf „Olli“ Husemann alles Gute für die Zukunft!

Martina Kattein und Matthias Vonken, Erfurt im März 2013

## **Literatur**

Husemann, Rudolf (2009). In Axel Bolder / Rolf Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (pp. 151–167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



# **I. Bildungsgesellschaft?**



# **Öffnung der Hochschulen. Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium**

*Rolf Dobischat / Robert Schurgatz*

## **1. Problemstellung**

„Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden“. Mit diesem Plädoyer griff der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 38) ein bildungspolitisches Thema erneut auf, dessen historische Ursprünge bis in die Weimarer Republik zurückreichen. Sackgassen in der individuellen Bildungsbiografie – so die Botschaft des Bildungsrates – sollen dadurch vermieden werden, dass sich nach einem erstmals beschrittenen Weg, idealtypisch über die Berufsausbildung vollzogen, weitere Optionen eröffnen, die den Zugang zur Hochschule ebnen. Meilensteine auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem waren die Gründung des ersten Abendgymnasiums im Jahr 1928 durch Peter Adalbert Silbermann in Berlin und die Verordnung zum Hochschulzugang ohne Abitur im Jahr 1924 in Preußen (vgl. Wolter, 1990, S. 51). Beide exemplarischen Ereignisse können als Ausgangspunkte einer Entwicklung angesehen werden, die heute unter den Begriffen zweiter und dritter Bildungsweg die bildungspolitische Debatte im Kontext von Hochschulöffnung und Diversity, wie auch Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung beim Zugang zum Studium mitbestimmen (vgl. dazu Wolter, 2010, Husemann/Münch/Pütz, 1995). Beide Bildungswege sind grundsätzlich als Alternative zum traditionellen ersten Bildungsweg konzipiert und sollen einen Beitrag zur horizontalen Durchlässigkeit im Bildungssystem leisten.

Während der klassische gymnasiale Bildungsweg der „Standardbildungsbiographie“ über den direkten Weg zum Erwerb der fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife entspricht, sind der zweite und der dritte Bildungsweg als Abweichungen vom Standard definiert: Die Abweichung beim zweiten Bildungsweg ist in erster Linie durch die zeitliche Abfolge beim Erwerb der Studienberechtigung charakterisiert. Nach der Beendigung einer Schulphase folgt in der Regel eine längere Phase, in der häufig eine Berufsausbildung absolviert und berufspraktische Erfahrungen gesammelt werden. Nach einer Berufsphase wird schließlich erneut eine Schullaufbahn an einem Abendgymnasium oder Kolleg aufgenommen, um eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Durch die Eröffnung einer Option auf eine „zweite Chance“ wurde mit dem zweiten Bildungsweg und dessen Ausdehnung in den

1950er und vor allem dann in der Phase der Bildungsexpansion in den 60er und 70er Jahren versucht, einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten, um zusätzliche Begabungsreserven durch die Etablierung eines institutionell verankerten Korrekturmodus in der individuellen Lernbiographie zwecks späterer Studienaufnahme zu mobilisieren.

Auch der aktuell diskutierte dritte Bildungsweg führt zur Hochschule bzw. öffnet den Zugang zum Studium. Dennoch, er unterscheidet sich fundamental vom zweiten Bildungsweg, denn beide Bildungswege weisen eine konzeptionelle Differenz auf, die bereits in ihrer Gründung angelegt war und bis heute Bestand hat: So wird beim zweiten Bildungsweg die formale Berechtigung, also ein anerkannter Hochschulzugang analog zum klassischen Abitur nachgeholt, während beim dritten Bildungsweg die alleinige Exklusivität der formalen Zutrittsbarriere (Abitur) aufgeweicht und durch andere, wie z. B. im beruflichen Bildungssystem erworbene Abschlüsse erweitert wird durch deren Anerkennung als Zugang zum Studium. Im Kern geht es also darum, den bislang dominanten Eintrittspfad zum Hochschulstudium über das in der gymnasialen Bildung oder den zweiten Bildungsweg erworbene Abitur mittels einer Äquivalenzsetzung von beruflichen Abschlüssen deutlich zu verbreitern. Mit dem Thema Gleichwertigkeit wird an eine Debatte angeknüpft, die in Deutschland historisch betrachtet auf der starken institutionellen Trennung von Kopf- und Handarbeit respektive Bildung und Beruf basiert und die unter dem Topos „Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2007) in die wissenschaftliche Literatur Eingang gefunden hat. Diese Trennung war bereits in der ständischen Differenzierung der Arbeitsorganisation und Sozialverfassung des Spätmittelalters angelegt und wurde durch den Neuhumanismus bildungstheoretisch überhöht (vgl. Wolter, 1990, S. 57ff.). Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive ist diese Trennung das Resultat politischer Definitions- und Entscheidungsprozesse, in deren Zuge „der Gebildete mit Hilfe seiner Bildung definiert, was Bildung ist“ (Hentig, 2004, S. 8). Die Selbstverständlichkeit des Zugangs zur Hochschule über das Abitur und die damit verbundene Vorstellung einer „gebildeten Persönlichkeit“ kann in Anlehnung an Bourdieu und Passeron als eine Form der symbolischen Gewalt interpretiert werden, die auf subjektiver Ebene zur Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt (vgl. Wolter, 1990, S. 63). Dieser Umstand eröffnet die Möglichkeit einer Instrumentalisierung von Bildung als Mittel der Reproduktion bestehender Herrschafts- und Machtverhältnisse, wodurch die höhere Allgemeinbildung, wie sie auf dem Gymnasium vermittelt wird, „zu einer Art von ideologischer Verhüllung für eine besondere Berufsausbildung ständisch elitärer Privilegierung“ (Strzelewicz, 1966, S. 35) wurde.

An diesem Punkt setzt der dritte Bildungsweg an; denn während der zweite Bildungsweg bei seinem Versuch, Sackgassen im selektiven Schulsystem aufzulösen, in seiner inhaltlichen und curricularen Ausgestaltung dem klassischen Bildungsideal verpflichtet bleibt, liegt das reformerische Potenzial des dritten Bildungswegs darin, auf den Legitimationsdruck dieses Ideals sowie die damit verbundenen Zulassungsregelungen zu reagieren und damit auch den Begriff der Hochschulreife neu zu bestimmen (vgl. Bremer et al., 1993). Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich bildungspraktisch vollziehen könnte, was bildungstheoretisch bereits legitimiert ist: die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Das herkunftsabhängige Privileg einer interesselosen und zeitintensiven Bildung könnte angesichts der steigenden Bedeutung von flexiblem, erneuerbarem und arbeitsmarktfähigem Wissen seines Seltenheitswertes beraubt werden und seine Funktion als Distinktionsmerkmal verlieren (vgl. Grundmann et al., 2008, S. 64).

Somit ist die vom dritten Bildungsweg aufgeworfene Frage nach der Kombination von beruflicher Erfahrung und wissenschaftlichem Studium „dazu geeignet, grundsätzliche Probleme der Verteilung sozialer Privilegien und der Teilhabe an gesellschaftlicher Macht zu thematisieren“ (Husemann, 1989, S. 10), was nachfolgend betrachtet werden soll.

## **2. Entwicklungslinien des zweiten und dritten Bildungswegs an die Hochschule**

In der bildungspolitischen Argumentation lassen sich unterschiedliche Begründungsmuster für den Ausbau des zweiten und dritten Bildungswegs identifizieren (vgl. Frommberger, 2012).

Das wichtigste Argument stellt die für die Vergangenheit bereits empirisch belegte und für die Zukunft weiterhin prognostizierte Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften infolge des demografischen Wandels dar. Stimuliert und flankiert durch arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse hat sich ein Trend der Akademisierung beruflicher Bildung bei gleichzeitiger Verberuflichung akademischer Bildung etabliert (vgl. Kuda/Strauß u. a., 2012, Freitag, 2011). Durch diesen Wandel gerät zwangsläufig auch das Gymnasium als tradierte Vergabeinstanz einer Zugangsberechtigung unter Aufrechterhaltung der Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung unter Druck, da die an das Gymnasium herangetragenen Anpassungsleistungen in einem „Konflikt mit den Entwicklungstendenzen der kapitalistischen Gesellschaft“ (Gruschka, 1987, S. 160) stehen. In diese Richtung hat unlängst auch die Expertenkommission Forschung

und Innovation unter dem Verweis auf die Standort- und Innovationssicherung in ihrem Bericht für eine stärkere vertikale und horizontale Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems plädiert (vgl. Expertenkommission Forschung und Innovation, 2012, S. 72f.).

Allerdings hat sich die öffentliche Aufmerksamkeit und Wahrnehmung von alternativen Bildungswegen und die damit verbundene Hoffnung, dem Fachkräftemangel entgegenwirken und Innovationen freisetzen zu können, mittlerweile deutlich auf die Perspektive des dritten Bildungswegs verschoben, während das bildungspolitische Interesse am zweiten Bildungsweg spätestens seit dem Ende der 1990er Jahre drastisch abgenommen hat (vgl. Freitag, 2012, S. 5). Auf programmatischer Ebene wird dieser Prozess durch die Europäisierung der Bildungspolitik und das konzeptionell verbreitete Verständnis vom Lebenslangen Lernen befördert. Der Bologna-Prozess und insbesondere sein berufsbildungspolitisches Pendant, der Brügge-Kopenhagen-Prozess, sowie die Debatten um einen europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen haben dazu beigetragen, dass der Gleichwertigkeitsdiskurs wieder Aufwind bekommen hat und mittlerweile bildungspolitischen Konsens hervorruft (vgl. Frommberger, 2012). Auf nationaler Ebene hat insbesondere die durch den KMK-Beschluss von 2009 realisierte Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene dazu geführt, dass der dritte Bildungsweg auch quantitativ gegenüber dem zweiten an Boden gewonnen hat, wobei die Studienberechtigtenquote insgesamt enorm angestiegen ist und – vorsichtig geschätzt – mittlerweile in den jüngeren Kohorten bei 70 % liegen dürfte (Ulbricht, 2012, S. 40; Wolter, 2012). Im Wintersemester 2010/2011 lag der Anteil der Studienanfänger mit einer Hochschulzugangsberechtigung des zweiten Bildungswegs bei 3,6 %. Mit 6,3 % ist diese Gruppe mehr als dreimal so häufig an den Fachhochschulen als an Universitäten (1,9 %) vertreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297). Der Anteil der Studienanfänger über den dritten Bildungsweg hat sich im gleichen Zeitraum mehr als verdoppelt. Lag dieser 2008 noch – wie auch in den Jahren zuvor – bei rund einem Prozent, weisen die jüngsten Zahlen eine Steigerung der Quote auf 2,1 % aus (ebd.). Andere Schätzungen gehen sogar von einem durchschnittlichen Anteil von 2,7 % aus (vgl. Ulbricht, 2012, S. 41), was vermuten lässt, dass die Aspiration unter den gegenwärtig (noch) Berufstätigen auf ein Hochschulstudium mit entsprechenden quantitativen Effekten bei den Quoten weiter ansteigen wird. Interessanterweise lässt sich zudem beobachten, dass sich der Zuwachs insbesondere an den Universitäten vollzogen hat, wobei sich die Quote der Studienanfänger des dritten Bildungswegs an Universitäten innerhalb von zwei Jahren verdreifacht hat und mittlerweile bei 1,9 % liegt (vgl. ebd.). Für diese Entwicklung ist es naheliegend anzunehmen, dass die Universitäten mit ihren zunehmend breiter gefächerten Diversitykonzepten und -angeboten diese Zielgruppe entdecken und

ihren bislang praktizierten Widerstand gegen eine Öffnung der Hochschulen über alternative Zugänge aufgeben.

Auch in qualitativer Perspektive gerät der zweite Bildungsweg ins Hintertreffen, und seine originäre Aufgabe, unentdeckte Begabungsreserven bildungsbefflossener Spätentwickler zu Tage zu fördern, bildet längst nicht mehr die Realität ab. Blickt man auf die demografischen Daten, so wird ersichtlich, dass sich die Zusammensetzung der Teilnehmer des zweiten Bildungswegs im Laufe der Zeit stark gewandelt hat. Eine Erhebung unter mehr als 3000 Studierenden des zweiten Bildungswegs in Hessen hat aufgezeigt, dass die Klientel jünger und vielfältiger geworden ist; der Anteil der unter 25-jährigen liegt mittlerweile bei 75 % und der Anteil der Ausländer hat sich zwischen 1985 und 2004 vervierfacht. Beinahe die Hälfte (49 %) der Schüler besitzt keine abgeschlossene Berufsausbildung, und mehr als 17 % treten den zweiten Bildungsweg aus der Arbeitslosigkeit an (vgl. Harney/Koch/Hochstätter, 2007). Hinzu kommen viele Schüler aus prekären Beschäftigungsverhältnissen oder mit Ausbildungsabschlüssen, die nur sehr schwer auf dem Arbeitsmarkt Anschluss finden, sodass zu konstatieren ist, dass die „Teilnehmerstruktur des Zweiten Bildungswegs von beruflichen Integrationsproblemen geprägt ist“ (ebd., S. 45). Betrachtet man zudem die subjektive Sicht der Teilnehmer, dann erhärtet sich der Verdacht, dass es sich beim zweiten Bildungsweg häufig um eine Notlösung handelt, deren Verwendungszweck von den Teilnehmern oft nicht benannt werden kann (vgl. Lönz, 2008, S. 130). Unter bildungsökonomischen Aspekten scheint der zweite Bildungsweg vor dem Hintergrund zunehmender Beschleunigungstendenzen und einer Ökonomisierung der Bildung (vgl. Dobischat, 2010, S. 26), die vom Bemühen getragen sind, die Verweildauer im Bildungssystem zu senken, geradezu anachronistisch, denn er kommt womöglich einer sinnlosen Akkumulation von nicht unmittelbar verwertbarer Bildungszeit gleich. Anders verhält es sich beim dritten Bildungsweg: Hier konnte in einer der wenigen aktuellen Studien zu „nicht-traditionellen Studierenden“ in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, worunter auch Studierende des dritten Bildungswegs fallen, ein höheres Studienfachinteresse, bessere ressourcenorientierte Lernstrategien und eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im Vergleich zu normalen Studierenden identifiziert werden (vgl. Zinn, 2012), was deutliche Hinweise auf die Anschlussfähigkeit von Berufsbildungsgängen gibt.

### **3. Das Postulat der „Zweiten Chance“**

Die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem gilt angesichts bestehender und sich immer wieder reproduzierender Ungleichheiten als eine der

zentralen Forderungen bei bildungs- und gesellschaftsreformerischen Initiativen, zumal in Deutschland die soziale Herkunft stärker als in fast allen anderen Industriestaaten über den Schulerfolg und die akademische Laufbahn bestimmt (vgl. Becker/Hecken, 2008). Der zweite und dritte Bildungsweg gelten in diesem Kontext als ein Instrument, das die herkunftsbedingten Disparitäten bei der Teilhabe an Bildung zu kompensieren vermag. Diese besondere Funktion hatte Dahrendorf (1959, S. 53) dem zweiten Bildungsweg zugewiesen, indem er einer „umgekehrten Privilegierung“ Vorschub leisten sollte. Auch aktuelle Slogans wie „Aufstieg durch Bildung“ suggerieren eine Erweiterung individueller Optionen durch Bildungsteilnahme. Da der Übergang in ein Hochschulstudium eine relativ späte Entscheidung in der Bildungsbiografie darstellt, tritt – anders als im ersten Bildungsweg – die elterliche Entscheidungsgewalt zugunsten des individuellen Entscheidungskalküls in den Hintergrund und nährt damit den in der Politik und im öffentlichen Bewusstsein vorherrschenden Glauben an eine meritokratische, herkunftsunabhängige Gesellschaft, in der jeder seines Glückes eigener Schmied ist. Was bei solcherart optimistischen Hoffnungen jedoch häufig übersehen wird, ist, dass dem Einstieg in den zweiten und dritten Bildungsweg zahlreiche andere Selektionsmechanismen vorgelagert sind.

Hillmert/Jacob (2005) sind auf Basis der Längsschnittdaten des Projekts „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ der Frage nachgegangen, inwieweit und für welche Gruppen durch das Nachholen von Schulabschlüssen tatsächlich eine „Zweite Chance“ besteht. Für die kompensatorische Funktion von Korrekturen im individuellen Bildungsverlauf gibt es zahlreiche namhafte Beispiele, auf die immer wieder verwiesen wird; wenn es Belege für die Durchlässigkeit im Bildungssystem heranzuziehen gilt: so haben der ehemalige Bundeskanzler Gerhard Schröder und der Ex-VW-Manager Peter Hartz ihre Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erworben. Was jedoch die generelle Verminderung sozialer Ungleichheit angeht, so sind diese Paradebeispiele wenig aussagekräftig, denn die Daten aus der Studie belegen, dass auch das Nachholen höherwertiger Schulabschlüsse sozial selektiv erfolgt und gesamtgesellschaftlich keineswegs kompensatorisch wirkt. Der Grundstein dieser Selektivität wird bereits beim Verlassen der Grundschule gelegt, sodass das relative Chancenverhältnis Gymnasium/ Abitur versus Hauptschule/Hauptschulabschluss zwischen Kindern mit hohem und geringem Bildungshintergrund 13,9 : 1 beträgt. Dieser Mechanismus verstärkt sich bis zum Abschluss der Sekundarschule I, da ein Wechsel an eine höhere Schulform ebenfalls von Kindern mit einem höheren Bildungshintergrund in Anspruch genommen wird. Auch der Besuch weiterer Aufbau-Schulen nach einem ersten Abschluss folgt dieser Logik und führt dazu, dass das Chancenverhältnis nach dem Verlassen des Schulsystems bereits 22 : 1 beträgt. Die

Möglichkeit, nach dem erstmaligen Verlassen des Schulsystems den Weg wieder aufzunehmen und einen höheren Abschluss nachzuholen, wird vor allem von Akademikerkindern genutzt (vgl. Hillmert/Jacob 2005, S. 169). Zwar wirkt sich der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus weitaus geringer aus als bei den vorgelagerten Übergangentscheidungen, ist aber dennoch beständig und verstärkt die sozialen Unterschiede. Tendenziell wird der statistische Einfluss der elterlichen Bildung nach dem ersten Übergang jenseits der Grundschule geringer, eine soziale Selektivität ist jedoch bei allen weiteren Übergangspassagen gegeben. Für die Ungleichverhältnisse ergibt sich „das Bild einer stetigen Zunahme bezogen auf die Bildungsverteilung insgesamt, so dass die „zweite Chance“ eher ungleichheitsverstärkend wirkt“ (ebd., S. 170; vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Relative Chancenverhältnisse auf einzelnen Stufen der Bildungslaufbahn

Stufe der Bildungslaufbahn	Relatives Chancenverhältnis Gymnasium/Abitur versus Hauptschule/Hauptschulabschluss zwischen Kindern mit hohem und geringem Bildungshintergrund
Übergang in die Sekundarschule nach der Grundschule	13,9 : 1
Erster Abschluss der Sekundarschule	19,4 : 1
Erstes Verlassen des Schulsystems	22,0 : 1
Ende des Beobachtungszeitraums	24,4 : 1

Quelle: Hillmert/Jacob, 2005, S. 170

Damit wird der zweite Bildungsweg der Forderung nach Chancengleichheit und Kompensation nicht gerecht und ist nach den Ergebnissen von Hillmert/Jacob (2005) ein „deutsches Tellerwäschermärchen“ (Storch, 1974, S. 207).

Belastbare Befunde zur sozialen Selektivität auf dem dritten Bildungsweg liegen bisher nicht vor; hier lassen sich allerdings in Anlehnung an Boudon und auf Basis der Befunde der Weiterbildungsforschung Erklärungsansätze finden. Letztere zeigen, ebenso wie die Ergebnisse von Hillmert/Jacob (2005), dass die bildungsbiographische Ausgangslage Unterschiede im Weiterbildungsverhalten im weiteren Lebensverlauf verfestigt. Einen Erklärungsansatz dafür bietet der Einfluss sekundärer Herkunftseffekte. Darunter versteht Boudon (1974) die subjektive Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen in Ab-

hängigkeit von der Schichtzugehörigkeit. Demnach fällt die subjektive Risikobewertung eines Hochschulstudiums für Dienstklassen deutlich besser aus und bietet relativ sichere Renditen, während es für Angehörige der Arbeiterklassen weitaus riskanter erscheint, da die Bildungserträge – nicht zuletzt aufgrund der Ausbildungs- und vor allem Opportunitätskosten – als weniger sicher eingeschätzt werden (vgl. Becker/Hecken, 2008, S. 8). Ein weiterer Grund dafür ist auch der kürzere Zeithorizont, den Angehörige der Arbeiterklassen aufweisen, „weil für sie die sofort anfallenden Kosten schwerer wiegen, aber die späteren Renditen vergleichsweise unsicherer erscheinen“ (ebd.), sodass auch auf dem dritten Bildungsweg ungleichheitsverstärkende Einflüsse der Herkunft weiterhin zu vermuten sind. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten des dritten Bildungswegs durch die derzeitigen Rahmenbedingungen konterkariert. Es mangelt noch weitgehend an Information, Beratung und einheitlichen Anrechnungsverfahren sowie einem berufsbegleitenden Studienangebot (vgl. Ulbricht, 2012, S. 41).

Neben den monetären Kosten besteht sowohl für Studierende des zweiten als auch des dritten Bildungswegs die Gefahr einer Entfremdung gegenüber dem Herkunftsmilieu, da die bisherigen lebensweltlichen Bildungsprozesse teilweise aufgegeben werden müssen (vgl. Grundmann et al., 2010, S. 65). Albrecht-Heide (1974) hat gezeigt, dass sich Studierende des zweiten Bildungswegs unreflektiert an Normen der bürgerlichen Schicht anpassen und damit gleichzeitig die herrschende meritokratische Bildungsideologie zementieren: „Gegenüber der Gruppe, aus der sie stammen, dienen sie als Beweis für Aufstiegschancen, ohne daß hinzugefügt würde, daß Aufstieg und Emanzipation alles andere als identisch sind“ (vgl. ebd., S. 21).

#### 4. Fazit

In Bezug auf die von Husemann aufgeworfene Frage nach den „grundsätzliche[n] Probleme[n] der Verteilung sozialer Privilegien und der Teilhabe an gesellschaftlicher Macht“ (Husemann, 1989, S. 10) im Zusammenhang von Bildung und Beruf muss abschließend festgehalten werden, dass der zweite wie auch der dritte Bildungsweg – trotz ihres reformerischen Potenzials – mitnichten zu einer breiten Emanzipation beizutragen vermögen. Der zweite und der dritte Bildungsweg, so suggerieren es zumindest die Begriffe<sup>1</sup>, leben von den Ver-

---

1 Schon auf begrifflicher Ebene ist die pädagogische Metapher des zweiten und dritten Bildungsweges unglücklich gewählt, denn die Zuweisung „zweiter“ und „dritter“ bestätigt aus

säumnissen der Schulzeit bzw. dem selektiven Schulsystem. Paradox ist dann die Tatsache, dass ebendiese Versäumnisse die alternativen Bildungswege begründen, gleichzeitig jedoch den Zugang zu ihnen versperren (vgl. Hillmert/Jacob 2005). Schwabe-Ruck (2011) hat in ihrer historischen Analyse zeigen können, dass es bei der Diskussion und Schaffung alternativer Bildungswege ein gewisser Ad-hocismus unverkennbar ist und dieser immer dann in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit rückt, wenn Bildungskatastrophen ausgerufen werden, die den Wirtschaftsstandort zu bedrohen scheinen. In diesen Phasen kommt es zu einer eingegrenzten Öffnung der Zugangswege an die Hochschule, diese aber gehen „nicht über die Lückenfüllerfunktion hinaus“ (Schwabe-Ruck, 2010, S. 317). Die emanzipatorische Funktion von Bildung wird erst im Fahrwasser ökonomischer und betriebswirtschaftlicher Notwendigkeiten wirksam, denn „es werden nur so viele Qualifikationen vom Kapital gebraucht, wie zur Verwertung des eingesetzten Kapitals notwendig sind“ (Altvater, 1971, S. 367f.). Grundsätzliche Aufstiegs- und Emanzipationsmöglichkeiten bleiben, anders als es die gängigen Slogans wie „Aufstieg durch Bildung“ suggerieren, den meisten Menschen verwehrt.

Eine Öffnung müsste am ersten Bildungsweg ansetzen, denn ebendort findet die Selektion vorrangig statt. Dadurch, dass alternative Wege beschritten werden, ändert sich nichts am ersten Weg. Zweifelsfrei bieten der zweite und dritte Bildungsweg Aufstiegsmöglichkeiten für eine bislang quantitativ überschaubare Absolventenzahl. Gesamtgesellschaftlich jedoch ändert sich nichts: keiner der beiden Wege vermag die bildungsvermittelte soziale Ungleichheit wesentlich zu verringern oder gar aufzulösen. Vielmehr ist mit Albrecht-Heide davon auszugehen, dass diese Alternativen „Folgen der Unterdrückung bei einigen kompensieren, um die Ursachen am Leben zu halten“ (Albrecht-Heide, 1974, S. 18). Indem nur Teilkorrekturen vorgenommen und Schleichwege eingerichtet werden, erlischt auch der Glaube an die Möglichkeit großer Reformen. Wenn man jedoch die Forderung des lebenslangen Lernens ernst meint, und dies wird aller Voraussicht in naher Zukunft nötig sein, dann sollten nicht tradierte Zugangsberechtigungen im Vordergrund stehen, sondern der gesamte Lebensweg als ein ständiger Bildungsweg verstanden werden, der die Möglichkeiten eines „zweiten“ und „dritten“ Bildungswegs integriert.

---

sozialkonstruktivistischer Perspektive den „ersten“. Der Rang der ihnen zugewiesen wird, nimmt mit der Entfernung zum Abitur ab.

## Literatur

- Albrecht-Heide, A. (1974). *Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Altwater, E. (1971). Zum Numerus Clausus. In E. Altwater / F. Huisken (Eds.), *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors* (pp. 365–369). Erlangen: Politladen-Druck.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *Zeitschrift Wirtschaft und Erziehung*, (59), 3–11.
- Becker, R. / Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (60), 3–29.
- Bremer, R. / Heidegger, G. / Schenk, B. / Tenfelde, W. / Uhe, E. (1993). *Alternativen zum Abitur*. Frankfurt/Main: Verlag Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Dahrendorf, R. (1959). *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dobischat, R. (2010). Wie viel Ökonomisierung verträgt das Bildungssystem? Neue Gesellschaft. *Frankfurter Hefte*, (57), 24–26.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (2012). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin. URL: [http://www.e-fi.de/fileadmin/Gutachten/EFI\\_Gutachten\\_2012\\_deutsch.pdf](http://www.e-fi.de/fileadmin/Gutachten/EFI_Gutachten_2012_deutsch.pdf)
- Freitag, W. (2011). Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge: eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse. Hessische Blätter für Volksbildung. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, (61), 229–237.
- Freitag, W. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier, Düsseldorf. (URL: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_253.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf))

- Frommberger, D. (2012). Von der Berufsbildung in die Hochschule (Dritter Bildungsweg). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (108), 169–194.
- Grundmann, M. / Bittlingmayer, U. H. / Dravenau, D. / Groh-Sambereg (2008). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker / W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage (pp. 47–74). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gruschka, A. (1987). Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen „Bildung im Medium des Berufs“. *Die Deutsche Schule*, (79), 156–173.
- Harney, K. / Koch, S. / Hochstätter, H.-P. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (53), 34–57.
- Hentig von, H. (2004). *Bildung*. Ein Essay. 5., leicht überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hillmert, S. / Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei späteren Bildungsentscheidungen. In P. A. Berger / H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 155–176). Weinheim/München: Juventa.
- Husemann, R. / Münch, J. / Pütz, C. (1995). *Mit der Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung*. Frankfurt/Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Husemann, R. (1989). *Berufserfahrung und wissenschaftliches Studium. Ein Vergleich zwischen der BRD und der DDR*. Frankfurt u. a.: Campus.
- Kuda, E. / Strauß J. / Spöttl G. / Kaßbaum, B. (Eds.) (2012). *Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA.
- Lönz, M. (2008). Der zweite Bildungsweg als Teil eines reversiblen Systems des lebenslangen Lernens? In R. Egger / R. Mikula / S. Haring / A. Felbinger / A. Pilch-Ortega (Eds.), *Orte des Lernens* (pp. 127–135). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schwabe-Ruck, E. (2010). „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Düsseldorf: Edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Storch, K. (1974). *Der zweite Bildungsweg. Chance oder Illusion?* Frankfurt am Main: Fischer.
- Strzelewicz, W. / Raapke, H.-D. / Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Ullbricht, L. (2012). „Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (41), 39–42.

- Wolter, A. (2010). Zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In K. Birkelbach / A. Bolder / K. Düsseldorf (Eds.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels* (pp. 199 – 219). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolter, A. (1990). Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In N. Kluge / W.-D. Scholz / A. Wolter (Eds.), *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene* (pp. 49–116). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wolter, A. (2012). „Wir brauchen ein Bildungssystem ohne Sackgassen“. Interview mit André Wolter. URL: [http://www.boeckler.de/39377\\_39383.htm](http://www.boeckler.de/39377_39383.htm)
- Zinn, B. (2012). Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (108), 273–290.

# **Lebenslanges Lernen oder Lernen im Lebenszusammenhang? Anmerkungen zur Forschung über Kosten und Nutzen von Weiterbildung**

*Axel Bolder*

## **Kontext**

Es ist viel geschehen im Feld, seit der Jubilar in seine wissenschaftliche Praxis eingetreten ist. Das gilt in ebenso besonderem wie charakteristischem Maß für das gesellschaftliche Denken über erwerbsbezogene berufliche Weiterbildung. In jenen Jahren, als man aufgebrochen war, in Entgegensetzung zu den im guten wie im schlechten Sinne restaurativen 50er Jahren „mehr Demokratie [zu] wagen“, wurden die im Kontext des Arbeitslebens ablaufenden, strukturell zu reformierenden und auszuweitenden Bildungsprozesse selbstredend auch unter das Interesse der Lernenden, der im Diskurs des Rheinischen Kapitalismus als (Mit-) Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums wahrgenommenen Arbeitssubjekte gestellt. Nicht dass seinerzeit ökonomische Interessen keine wesentliche Rolle gespielt hätten bei der Initiierung der Bildungsexpansion. Vorherrschender und in Berufsausbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzen umgesetzter Konsens war aber, dass es dazu von der Gesellschaft getragener Support-Strukturen bedürfe. Und ein Arbeitsleben später?

Ein Arbeitsleben später sind die Subjekte der Arbeitsprozesse bei wegbrechenden Support-Strukturen in ihre Eigen- und Selbst-Verantwortung, in ihre Selbst-Schuld entlassen (vgl. Bremer 2010) – im Dienste der Zielsetzungen eines Prozesses, dessen eurozentrisches Weltbild gerade in Zeiten der ansonsten so gerne beschworenen Globalisierung seltsam weltfremd daherkam und vom Lauf der Dinge schon längst ad absurdum geführt wurde. Die Rede ist vom „Lissabon-Prozess“. Er sollte bis 2010 Europas ökonomische Vormachtstellung in der Welt wissensbasiert herstellen (vgl. hierzu BMWFJ 2012).

Das sog. lebenslange Lernen, das der Europäische Rat in seinen „Schlussfolgerungen“ voraussetzt (Europäischer Rat 2000), ist nun alles andere als ein Novum. Der Vorläufer der OECD, die OEEC, und die UNESCO hatten es schon am Ende der 50er Jahre gefordert. In den 80er Jahren im Kontext kriegerisch daherkommender „Qualifizierungsoffensiven“ durch Pädagogen wie Karlheinz Geißler und Helmut Heid (1987) als „lebenslangliches“ Lernen karikiert, wurde

der zunehmende Zwangscharakter dieser Veranstaltung bei kontinuierlich-sukzessiver Rücknahme der Zumutbarkeitsvorstellungen und -kriterien immer offensichtlicher. Zugleich wurden die Kosten im Zuge andauernder Rücknahmen von Unterstützungsangeboten immer ausschließlicher den einzelnen Erwerbspersonen auferlegt. Heute haben sie sich selbst um ihre „Employability“, um die qualifikatorischen Voraussetzungen für die Chance zu kümmern, beschäftigt zu werden oder zu bleiben, sich lebenslang an die sich verändernden Bedarfe der je einzelnen Beschäftigten anzupassen.

Was aber keineswegs Beschäftigung sichert. Denn die ist nach wie vor abhängig von den für die Arbeitenden und Arbeitsuchenden heteronom hergestellten technologischen und strukturellen Entwicklungen, von Konjunkturen und Krisen heteronomer Gewinnerwartungen. Die Betroffenen erleben dabei, dass die Schließung von Werken und Handelsketten, die Ausdünnung von Verwaltungen mit der Vernichtung von je tausenden Arbeitsplätzen durch lebenslanges Lernen nicht aufzuhalten ist. Tatsächlich bewirkt es aufgrund der Expansion des Humankapitals nur verschärfte Konkurrenz um knappe – gute – Arbeitsplätze<sup>1</sup> mit dem mittelfristigen Effekt erhöhten Lohndrucks. Warum also sollte man sich – freiwillig – dem Stress des Immer-weiter- und Immer-Neues-Lernens unterwerfen, wenn am Ende der individuellen, immer subjektiven Bilanz von Aufwand und Ertrag denkbarer Weiterbildungsbemühungen Beschäftigungssicherheit immer seltener erreichbar erscheint?

Dies ist der Kontext meines Versuchs, aus Anlass des vonstattengehenden Generationenwechsels noch einmal daran zu erinnern, dass es bei Bildungsprozessen nicht um interessefreie „evidenzbasierte“ Diagnose- und Therapieveranstaltungen, nicht um Kompetenzbilanzierungen und Lernmodulakkumulation geht. Genau das aber fabriziert heute der Mainstream. Das hierin sich manifestierende, auf typische Weise begrenzte Erkenntnisinteresse zeitigt seine Konsequenzen für Forschungsdesigns und Methodenwahl und produziert notwendig eine sehr typische, eingegrenzte Art von „Erkenntnis“. Am Beispiel der Teilnahmeforschung will ich dies zu belegen versuchen und schließlich eine Alternative vorschlagen.

---

1 Es ist hier nicht der Ort, die Agitprop-Meldungen über das „Jobwunder“ zu diskutieren. „Gute Arbeit“ auf sicheren Arbeitsplätzen jedenfalls wird zu einem immer knapperen Gut. 2010 arbeiteten in der Bundesrepublik laut Statistischem Bundesamt mehr als zwanzig Prozent der Erwerbstätigen für Niedriglohn.