

Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement

Axel Bolder
Wolfgang Hendrich

Es hat sich in der arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Diskussion der Konsens hergestellt, erwerbsarbeitsbezogene Qualifizierung sei das A und O der Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland und der individuellen Beschäftigung auf dem Weg in eine „Wissensgesellschaft“. Das geht so weit, dass Kultusminister/innen und andere Berufene angesichts der für Deutschland wenig schmeichelhaften PISA-Ergebnisse laut nach letztlich wirtschaftsbezogenem Drill Dreijähriger rufen. Die alte beschäftigungspolitische Gleichung, eine wegen guter Gewinnerwartungen florierende, aber an natürlichen Ressourcen arme Wirtschaft werde schon ausreichend Arbeitsplätze zur Verfügung stellen, wenn die Arbeitskräfte nur zukunftsorientiert genug ausgebildet wären, führt aber in die Irre. Diese Erfahrung machen die in traditionellen Maßnahmen Weitergebildeten alltäglich, vor allem, wenn sie in prekären Arbeitsverhältnissen außerhalb der Kernbelegschaften beschäftigt sind. Es ist unser Anliegen, vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zum Phänomen des Weiterbildungswiderstands einen Systemwechsel vorzuschlagen: eine am Lebenszusammenhang orientierte Kompetenzentwicklung, die subjektives, an die individuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen geknüpftes Wissensmanagement ermöglicht – im Wissen darum, dass Arbeit dennoch in Zukunft geteilt werden muss.

1

Arbeitsmarktsozialisation in einer neuen „Lernkultur“

Eine der in diesen Tagen am meisten gehandelten Optionen auf die „nachhaltige“ politische Bearbeitung struktureller Arbeitslosigkeit heißt Qualifizierung. Im Umkehrschluss scheint also die Meinung vorzuherrschen, die aus der Erwerbsarbeit Ausgegrenzten verfügten nicht über die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen beziehungsweise, in einer weiche- ren Variante, die zunächst einmal in Arbeitslosigkeit Entlassenen oder konkret von Arbeitslosigkeit Bedrohten verfügten in ihrer überwiegenden Mehrheit über veraltete Qualifikationen, die es, durch entsprechend reformierte Arbeits(losigkeits)politik unterstützt, zu modernisieren gelte. Durch Qualifizierung, so die verbreitete Annahme, werde das Missverhältnis zwischen Arbeitsplatzanforderungen und Arbeitsvermögen Arbeitsloser verringert oder beseitigt. In dieser Sichtweise handelt es sich wenigstens in Zukunft bei Arbeitslosigkeit in weiten Teilen um einen ständig fluktuierenden Modernisierungspuffer, den das Beschäftigungssystem mit dem Auftrag beliefert, die in einer zunehmend auf Wissen basierenden Arbeitsgesellschaft geforderten Qualifikationsprofile her- und

zur Verfügung zu stellen. Statistische Evidenz scheint diese Sichtweise zu stützen: Die Qualifikationsstruktur der Arbeitslosigkeit weist ein deutliches Übergewicht Nicht- und Minder- beziehungsweise Jedermannqualifizierter auf. Tatsächlich sind Arbeitslose, zumindest nach längerer Dauer ihrer Arbeitslosigkeit, über einen doppelten Mechanismus von der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen ausgeschlossen: Zum einen sind sie negativ betroffen durch die mindestens graduelle Entwertung ihrer formalen Qualifikationen infolge technologischer Veränderungen, zum anderen wird ihnen die Möglichkeit entzogen, neue Arbeitserfahrungen zu machen und dadurch ihre persönlichen Kompetenzen zu akkumulieren. Dem abzuhelpen, drängen sich Weiterbildungsmaßnahmen fast zwangsläufig auf.

In arbeitsmarktorientierter Evaluationsperspektive wird der Erfolg derart erwerbsbezogener Nach- und Requalifizierung üblicherweise mit Indikatoren zum Verbleib der so Qualifizierten gemessen. Allerdings häufen sich in letzter Zeit deutliche Zweifel insbesondere an der kausalen Zuordnung von Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen und Arbeitserfolg. Empirisch ungeklärt bleibt die Frage, warum von denen, die Qualifizierungsmaßnahmen absolviert haben, die einen eingestellt, andere aber abgelehnt werden (Blaschke/Plath 2000). Schließlich weisen die empirischen Befunde nach wie vor aus,

dass die Wiederaufnahme von Arbeit um so weniger gelingt, je mehr sogenannte Risikomerkmale eine Person auf sich vereint, zu denen aus der Sicht der „Gatekeeper“, der institutionellen Torwächter des Arbeitsmarktes, sowohl zugeordnete askriptive Merkmale gehören als auch negativ bewertete individuelle Merkmale, wie etwa, immer noch, eine relativ diskontinuierliche Berufsbiographie, Nicht-Linearität des schulischen und beruflichen Werdegangs, längere Phasen von Arbeitslosigkeit, Alter und Geschlecht. Diesen hartnäckig sich haltenden Exklusionstendenzen zum Trotz gilt Weiterbildung mehr denn je als zentraler Bestandteil einer aktiven staatlichen Arbeitsmarktpolitik und darüber hinaus als das Mittel schlechthin, Personalabbau in krisengeschüttelten Unternehmen, Bran-

Axel Bolder, Dr. rer. pol., ISO Institut zur Erforschung sozialer Chancen (Berufsforschungsinstitut), Köln. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung; Bildungs- und Berufs-, Lebenslauf- und -Biographieforschung.
e-mail: axel.bolder@iso-koeln.de

Wolfgang Hendrich, Dr. rer. pol., ISO Institut zur Erforschung sozialer Chancen (Berufsforschungsinstitut), Köln. Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Bildungsforschung, Berufliche Bildung und Weiterbildung, Berufsbiographieforschung.
e-mail: wolfgang.hendrich@iso-koeln.de

chen und ganzen Regionen „sozialverträglich“ abzupuffern.

In den Begründungsmustern der Pflicht zum lebenslangen Lernen wird folgerichtig weiterhin ein enger instrumenteller Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung postuliert. Die Forderung nach lebenslangem Lernen signalisiert eine deutliche Akzentverlagerung in Richtung von mehr Eigenverantwortlichkeit und „Zuständigkeit“ für die eigene Kompetenzentwicklung, die sich mindestens implizit an den Leitbildern von *employability* und des für diese seine Beschäftigungsfähigkeit selbst verantwortlichen Subjekts als Unternehmer seiner Arbeitskraft orientiert. Wer es hier an Bereitschaft fehlen lässt, gar Widerstand gegen angebotene Weiterbildungsmaßnahmen leistet, dem droht, das Qualifizierungsmanagement Ost hat es vorexerziert und die zur Zeit gehandelten Szenarien implizieren es mehr oder weniger durchgängig, der Entzug von Transferleistungen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Bedeutungswandel, den sowohl der Begriff der „*employability*“ als auch der des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998) vor allem, aber keineswegs ausschließlich in der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit erfahren hat: Sie wurden von zunächst rein deskriptiven, Zustand und Zustandswandel beschreibenden, im Falle des Arbeitskraftunternehmers gar von kritisch konnotierten Begriffen zu affirmativ-normativen, zu Sein-Sollens-Forderungen umgedeutet. So meint in dieser – verschobenen – Bedeutung *employability* nicht mehr lediglich einen – im weitesten Sinne – Beschäftigung versprechenden Qualifikationszuschnitt, sondern die *Aufforderung*, sich gegenüber seinen Qualifikationen so zu verhalten wie ein Unternehmer gegenüber dem in seinem Unternehmen gefertigten Produkt: neutral, anpassungsfähig, marktorientiert. Das heißt, der „Produzentenstolz“ des Fachqualifizierten (Handwerkers oder Arbeiters), sein oft intrinsisches, in gewisser Weise libidinöses, lange Zeiten als Arbeitstugend verstandenes Verhältnis zum von ihm zu schaffenden und schließlich mit seinen meisterlichen, erfahrungsgesättigten Qualifikationen geschaffenen Produkt wird obsolet, erweist sich in letzter Konsequenz sogar als hinderlich, zielunangemessen. Der „Arbeitskraftunternehmer“, der, wie Voß/Pongratz betonen, den Klassenkampf, die Antinomie zwischen Arbeit

und Kapital, quasi in die eigene Seele verlagert (daher der zusammengesetzte Begriff), wird in der affirmativen Umdeutung zum „Ich-Unternehmer“, der sich, flexibel mobil, permanent selbst anzubieten vermag und der seiner Qualifikation und seiner Arbeit gegenüber wie der Proletarier des Frühkapitalismus aus Gründen der Psychoökonomie gleichgültig bleiben *muss* und aus Gründen maximaler Anpassungsfähigkeit an neue Produktionsbedingungen auch gleichgültig bleiben *soll*.¹

Die Umsetzung dieser paradigmatisch formulierten Postulate erfordert schließlich die Förderung einer „neuen Kultur der Selbständigkeit“, einer „unternehmerischen Kultur“ von „Leistungseliten“. Dem Bildungssystem komme dabei nicht zuletzt die Aufgabe zu, auf wirtschaftliche und soziale Risikobereitschaft vorzubereiten. Das Leitbild der sogenannten unternehmerischen Wissensgesellschaft wird als Gegenstück zu „arbeitnehmerzentrierter Industriegesellschaft“ mit ihrer „kolonnenhaft“ organisierten Arbeitnehmerschaft präsentiert, der es an Initiative, Leistungsmotivation und Mut zu Risiko und Eigenverantwortung fehle. Individuelle Eigenverantwortung, Risikobereitschaft und Flexibilität sind Schlüsselbegriffe. Es fällt auf, dass sich die Verhaltenspostulate immer wieder solcher Signalkabeln bedienen, die implizit oder explizit tradierte Begriffe als nicht mehr situationsangemessen dekurvieren. Exemplarisch lässt sich dies an der Einführung in ein 1998 veröffentlichtes Bulletin des Projekts „Qualifikations-Entwicklungs-Management“ (QUEM) der „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung“ demonstrieren:

„Die bisherige Weiterbildung und Weiterbildungspolitik stehen in der Tradition obrigkeitstaatlicher Bildungskultur. Hier schwingt sowohl der belehrende als auch der (die Untertanen) bildende Charakter mit. Diese Vorstellungen haben sich angesichts der veränderten Bedeutung des Lernens für Gesellschaft und Wirtschaft überholt. Erforderlich ist eine demokratische Lernkultur, die von den Prinzipien der Selbstorganisation und der dezentralen Eigenverantwortung getragen ist.“ (QUEM 1998, S. 2)

Mit fortschrittlich-demokratischem Gestus wird das Prinzip der („zentralen“) öffentlichen Verantwortung für Bildung unter Rekurs auf eine hinreichend oft karierte und problematisierte Figur aus der wilhelminischen Zeit als einem „demo-

kratisch“ organisierten Bildungswesen als kontraproduktiv entlarvt und Weiterbildung ganz im Sinne der ebenfalls normativ gewendeten Individualisierungsthese den einzelnen „Ich-Unternehmern“ überantwortet. Diese programmatische Wende ist in ihrer Reichweite kaum zu überschätzen. Organisierte zum Beispiel betriebliche Weiterbildung bislang zumindest *auch* den Erwerb von produktionsnotwendigem Wissen und entsprechenden Situationsinterpretationen, findet unter den Leitbegriffen „selbstorganisierten Lernens“ und „neuer Lernkultur“ die Verlagerung der Verantwortlichkeit auf die beschäftigten oder arbeitssuchenden Individuen statt.²

Die schnelle Verbreitung der Idee einer „neuen Lernkultur“ ist bemerkenswert. Gemeint ist damit eine forcierte Veränderung des mit Lernen, Bildung und Erziehung befassten normativen Klimas, eine aus besserer Einsicht programmierte Kultur-Revolution von oben (*top down*), die sich – immer wieder explizit – gegen „traditionalistische“ Denkstrukturen (Wert-, Relevanzsysteme) richtet, gegen ein falsches Bewusstsein der Träger von Qualifikationen und ihr Beharren auf Leitideen, die in einer globalisierten Wissensgesellschaft obsolet geworden seien. Ziel ist letzten Endes die Umgestaltung der Prozesse beruflicher Sozialisation, ist Enkulturation, das Hineinwachsen in die neue Kultur des

¹ Vgl. hierzu z.B. die einschlägigen Ausführungen des „Trendforschers“ Peter Wippermann im „Forum Bildung“ (www.forum-bildung.de/tpl_t114.php3), der ausdrücklich auf die Bedeutung der Fähigkeit zum „Entlernen“ hinweist.

² In seiner aktuellen Verwendung hat sich der Begriff des Lebenslangen Lernens zu einem Konglomerat verschiedenster Betrachtungsweisen verdichtet, das vor allem anderen die politische Botschaft transportiert, dass die Arbeitnehmer selbst für ihre zeitgemäße Qualifizierung verantwortlich sind. Ein derartiges Verständnis lebenslangen Lernens führt weg von den mit der Genese des Ansatzes verbundenen Intentionen – etwa in Gestalt des von der UNESCO zu Beginn der sechziger Jahre entwickelten Konzepts der *lifelong education*, das auf die Förderung informellen, außerschulischen Lernens abzielte, um strukturell negative Folgen der sozialen *Selektionswirkung* europäischer Bildungssysteme zu vermeiden und die kulturelle Identität von Gesellschaften in den sogenannten Entwicklungsländern zu bewahren; oder in Gestalt der *recurrent education*, wie sie von der OECD als Institutionalisierung der Neuverteilung von Bildungszeiten mit einem *allgemein zugänglichen System von Weiterbildungseinrichtungen* propagiert wurde, unterstützt durch eine adäquate Finanzierungsstruktur und eine die individuellen Weiterbildungsbedürfnisse fördernde Veränderung von Arbeitsmarktbedingungen.

arbeitsmarktorientierten, für die Anpassung an die Wechselfälle wirtschaftsstruktureller Verwerfungen selbst verantwortlichen Lernens.

Die Politik der „neuen Lernkultur“, die für sich in Anspruch nimmt, die Subjekte ernstzunehmen und ihnen Wege zu beruflicher Weiterbildung beziehungsweise aus der Arbeitslosigkeit zu eröffnen, kommt, dies kann nicht genug betont werden, einer kulturpolitischen Kampfansage gleich. Sie ist – ausdrücklich – darauf gerichtet, Dispositionen, Deutungsmuster und schließlich Handeln der einzelnen unter Zuhilfenahme massiver Sanktionsandrohungen zu verändern; und zwar – eben weil sie die Subjekte der beruflichen Bildungsprozesse nicht gefragt, in die Diskurse und Entscheidungsprozesse einbezogen hat, die sie selbst betreffen – tendenziell gegen, zumindest aber ohne das Interesse gerade derer, die der Hilfestellung am meisten bedürfen. Dabei weist – und das ist augenfällig – die Empirie, auf der diese explizit kulturelle Aktion aufbaut, bemerkenswerte Leerstellen auf und läuft das Projekt, wie praktisch alle seine Vorgänger, Gefahr, gerade dort wieder im Sande zu verlaufen, die eigenen Ziele zu verfehlen, wo es um Kompetenzentwicklung geht. Wir wollen dem Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Weiterbildungsabstinenz“³ gegenüberstellen, die auf eine ganze Reihe von Bedingungen eines erfolgreichen staatlichen und betrieblichen Wissensmanagements verweisen.

2

Weiterbildungswiderstand

Die Diskussion von Bildungswiderstand ist nicht eigentlich deutschen Ursprungs. Die These sei gewagt, dass im Selbstverständnis des Landes der „Dichter und Denker“ allein die Vorstellung, dass es Gründe geben könnte, sich Bildungsmaßnahmen zu verweigern oder zu entziehen, so tabuisiert ist, dass es lange brauchte, um auch hierzulande ein tatsächlich weit verbreitetes Phänomen wirklich zur Kenntnis zu nehmen – und sich damit die Chance zu eröffnen, es angemessen und mit einiger Aussicht auf Erfolg zu bearbeiten. Nach Ansätzen in den Siebziger Jahren dauerte es bis zur Jahrzehntwende zu den neunziger Jahren, bis Dirk Axmacher (1990) die Thesen und Forschungsergebnisse der britischen *New*

Sociology of Education aufnahm, ein breiteres Publikum damit bekannt machte und das Phänomen in Deutschland mit der Untersuchung einer historischen Episode der Handwerkerfortbildung anging.

Unsere eigene Untersuchung knüpfte an diese Diskussionen an. In einer zum herrschenden Diskurs diametralen Wendung sollte das Weiterbildungsabstinenz-Projekt die subjektiven Interessen untersuchen, die die potenzielle Klientel, die typischerweise nicht zu den Akteuren des Geschehens gerechnet wird,⁴ damit verband. Dabei war zu beachten, dass es offenbar zwischen den in Umfragen zum Weiterbildungsverhalten anhaltend zunehmenden Akzeptanzquoten und dem tatsächlichen Verhalten massive Widersprüche gab;⁵ mehr noch: die vor allem methodologischen Hinweise häuften sich, dass auch die in den einschlägigen Umfragen referierten Teilnahmequoten ein unrealistisches Bild vermittelten. Das Weiterbildungsabstinenz-Projekt sollte deshalb neben einem Abbild der Vorgänge auf der Makroebene gesamtgesellschaftlicher Strukturen auch die Meso- und Mikroebenenstrukturen und -prozesse dokumentieren und analysieren.⁶

Die Basisthese des Projekts unterstellte, anders als dies in der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Öffentlichkeit in der Regel geschieht, grundsätzlich *keine* positive Bewertung von Weiterbildungsmaßnahmen, hierin Axmachers Feststellung (1990) folgend, dass die normative Institutionalisierung von Bildung zur Herausbildung von Denkverböten geführt habe und eine auf Modernisierung, Individualisierung und Mobilität eingestellte Bildungssociologie sich in ihrer Vorentschiedenheit den Zugang zu den Motiven der Subjekte verschließe. Vielmehr sei, so unsere Basisthese, von Widerstand auszugehen, solange der Sinn einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme nicht einzusehen sei, weil die monetären und psycho-sozialen Kosten in keinem akzeptablen Verhältnis zu ihrem erfahrenen oder erwartbaren Nutzen stehen.

Die zentralen Ergebnisse lassen sich vielleicht so zusammenfassen (Bolder/Hendrich 2000; dort auch Verweise auf weitere Berichterstattung):

(1) Festzuhalten bleibt zuerst, dass formalisiertes berufsrelevantes lebenslanges Lernen im Segment der Jedermann- und Minderqualifikationen, in dem das Phänomen der Weiterbildungsabstinenz am häufig-

sten auftritt, überhaupt nicht selbstverständlich ist. Nach wie vor kommt es zu dem seit langem bekannten doppelten Exklusionsprozess: Praktisch ausgeschlossen, schließen sich die Minderqualifizierten (An- und Ungelernte vor allem) selbst aus, verweigern in der Regel aus negativen persönlichen oder auch kollektiven Erfahrungen in der Familie, bei Freunden und Kollegen die Teilnahme. An diesen Strukturen jedenfalls hat sich seit den ersten größeren Untersuchungen in den sechziger und siebziger Jahren nichts Wesentliches geändert.

(2) Dabei ist lebenslanges Lernen für die meisten von ihnen durchaus selbstverständlicher Bestandteil der Bildungs- und Erwerbsbiographie. Allerdings verläuft bei ihnen berufliches Weiterlernen anders: als Lernen am Arbeitsplatz, als sukzessive Akkumulation von Erfahrungswissen also – das sich so als eine segmentspezifische Variante des lebenslangen Lernens erweist. Dabei bleibt zu beachten, dass jede Form von fremdbestimmtem Neulernen als eine Bedrohung dieses Erfahrungswissens wahrgenommen wird – für Lernengeübte und Lernschwache damit als Bedrohung des Arbeitsvermögens, das sie Fachqualifizierten in Konkurrenzsituationen um Arbeitsplätze entgegenhalten könnten.

(3) Das zentrale Motiv, an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen *teilzunehmen*, ist die Sicherung der eigenen Qualifikation und des Arbeitsplatzes. Alles andere ist sekundär. Sekundär sind also auch intrinsische, am Arbeitsgeschehen festgemachte Motive, mögen sie nun den unmittelbaren

3 Das Forschungsprojekt „Weiterbildungsabstinenz“ wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert.

4 Typisch hierfür der Werbetext auf dem Flyer der 12. Hochschultage Berufliche Bildung (2002): „Das Forum für alle Akteure der beruflichen Bildung“. Die – enumerative – Einladung wendet sich nicht an die Zielpersonen der Bildungsprozesse.

5 Ein in der Psychologie wohlbekanntes Phänomen; die Diskrepanz zwischen Umweltbewusstsein und -handeln ist ein prägnantes zeitgenössisches Beispiel: hierzu Lange 2000.

6 Der Zugriff erfolgte über einen thematisch bestimmten Methodenmix, von strukturbezogenen Aggregat- und Globalmerkmalen über regionenspezifische Wirtschafts-, Arbeits- und Bildungsmarktanalysen bis hin zu problemzentrierten sozio-biographischen Intensivinterviews und Zukunftswerkstätten.

Arbeitsvollzug betreffen oder die Partizipationschancen. Als hauptsächliches Motiv, *nicht* an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, stellte sich denn auch, in der Umkehrung, die Meinung heraus, dass damit keinerlei Verbesserung oder Sicherung der Erwerbssituation garantiert sei. Erst nachrangig folgen die Angst, die mit der Teilnahme einhergehenden Belastungen nicht durchzustehen, und die Argumente monetären Aufwandes – was nicht notwendig deren Bedeutung verringert, sie aber in der Relation zu den dominanten Motiven hintanstellt.

(4) In den biographischen Interviews wurde der monetäre Aufwand zudem entschieden seltener angesprochen als der Einsatz an Lebensqualität. Dass für Weiterbildung ein zusätzlicher Aufwand betrieben werden muss, der in der Regel außerhalb der Arbeitszeit liegt und damit Aktivitäten einschränkt, die man sonst mit Familie und Freunden oder eben auch allein unternehmen würde, wurde von den meisten als nicht unwichtige Teilnahmebarriere benannt. Neben dem bei außerbetrieblichen, nebenberuflichen Maßnahmen auf der Hand liegenden Zeitfaktor sind es vor allem die entgangenen oder gefährdeten sozialen und emotionalen Beziehungen in der Lebenswelt, die erhebliches Gewicht gewinnen bei der Abwägung von Kosten und Nutzen. Dies alles wiegt um so schwerer, je weniger der Nutzen einer vielleicht anstehenden Weiterbildungsmaßnahme antizipiert werden kann. Nicht selten äußerten Interviewpartner den Verdacht, der Effekt einer konkreten, an sie herangetragenen Weiterbildungsforderung könne eigentlich nur darin gesehen werden, zu dequalifizieren; im Tenor durchzog dieses Deutungsmuster alle Gespräche, in denen Erfahrungswissen als wesentlicher Qualifikationsbestandteil zentral thematisiert wurde. Alles in allem bedarf es schon einer genauen Abwägung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses.

(5) Es ließen sich die folgenden Bildungsabstinenz-Typen rekonstruieren:
– *Ausgegrenzte*, die unter besser gegebenen Bedingungen durchaus interessiert gewesen wären, sich weiterzubilden, so aber Ausgrenzung erfahren, faktisch an der Realisierung dieses Interesses gehindert werden.
– *Desinteressierte* gehören zu den willentlich Abstinenten im engeren Sinne. Sie un-

terscheiden sich von den anderen Gruppen vor allem dadurch, dass sie hinsichtlich ihres Abstinenzverhaltens kaum auf konkreten Widerspruch treffen, weil die Weiterbildungsforderung sie allenfalls abstrakt, nicht aber in ihrer konkreten Lebenssituation erreicht, oder weil sie es gelernt haben, dem ihres Erachtens zu hohen Aufwand ohne energieaufwändige Widerstandsleistung aus dem Weg zu gehen. Hierzu zählen als Untergruppen erwerbsnahe *Familienfrauen*, altersbedingt beziehungsweise status-quo-orientiert sich zurückziehende *Stabilitätsorientierte* und die in der Regel auf eine lange Un- und Angelernten-Erwerbsbiographie zurückblickenden Fälle derjenigen, die *Erfahrungswissen* reklamieren.

– *Verweigerer* bilden dann den harten Kern der Nichtteilnehmer. Zu ihnen zählte praktisch jeder zweite. Es finden sich darunter sowohl *Ausweicher* als auch regelrechte *Widerständler*. Darüber hinaus hatten die Bedingungen des Umbruchs in Ostdeutschland Verweigerer hervorgebracht, die sich abstinent verhalten, um die *Erwerbsspektive* zu retten, indem sie alle verfügbare Zeit für ihre aktuelle Tätigkeit aufwenden.

(6) Unterm Strich bleibt so die deutliche Bestätigung der Relevanz der individuellen Kosten-Nutzen-Bilanzierungen festzuhalten. Oft wurden Kosten und Nutzen explizit thematisiert, etwa indem zuerst der individuell erforderliche Aufwand aufgeführt wurde, dann eine – skeptische – Ertragsprognose aufgestellt und schließlich die subjektive Bilanz mit der rhetorischen Frage „Was bringt mir das denn?“ abgeschlossen wurde.

Die Begründungsmuster, die den individuellen Entscheidungen zugrunde liegen, führten schließlich zur Rekonstruktion einer subjektiven Rationalität, die mit der „objektiven“ Rationalität des lebenslangen Lernens nicht ohne weiteres in Einklang zu bringen ist. Im untersuchten Beschäftigungssegment handelt es sich dabei vornehmlich um eine Sicherheitsrationalität, der zufolge Nichtteilnahme in der Annahme begründet ist, dass es sich eben nicht lohnt, Zeit, Kosten und die unterschiedlichsten persönlichen Belastungen für einen ungewissen Ertrag auf sich zu nehmen.

Nicht-Beteiligung an Weiterbildung, dies war eine der zentralen Prämissen des Projektes, hat weniger mit pädagogisch

überwindbaren Motivations- und Lernproblemen zu tun als mit dem Stellenwert beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang der Einzelnen – was insbesondere meint: mit der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungsteilnahme und den mit einer Teilnahme verbundenen Opportunitätskosten. Wir haben aufgrund unserer Untersuchungsergebnisse keinen Grund, anderes anzunehmen.

3

Zwischenfazit: Das Recht auf Sinn

Aufwändige, viel Zeit und Mühe in Anspruch nehmende Umlernprozesse wecken nicht nur Hoffnungen, sondern legitime Erwartungen, dass sich Aufwand und eingesetzte Kosten (im weitesten Sinne) auch lohnen. Und eine positive Bilanz von Kosten und Nutzen vermögen die Betroffenen eben nur dann zu ziehen, wenn das avisierte Ziel erreicht wird, wenn per Saldo die Sicherung des Arbeitsplatzes oder die Reintegration ins Erwerbsleben gelingt. Mit großen Zeit-, Geld- und Lernanstrengungen einhergehende Qualifizierungsmaßnahmen können von den Subjekten der Qualifizierungsprozesse nur dann als sinnvoll und zumutbar erlebt werden. Wenn nun noch Zwang einsetzt – und damit auch eine partielle Entmündigung der Betroffenen geschieht –, der den Lebensunterhalt mehr oder weniger direkt und zugleich absehbar vorübergehend an die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen koppelt, dürfte sich anderenfalls die Sinnlosigkeitserfahrung, das lehren die Ergebnisse des Forschungsprojekts zur „Weiterbildungsabstinenz“ unmissverständlich, zunehmend in Widerstand wandeln. Davon kann zumal dann ausgegangen werden, wenn es sich um nicht nur *subjektiv*, sondern auch, soweit es über die unmittelbare Transferleistung hinausgeht, *objektiv* sinnlose Unternehmungen handelt.

Mit Sicherheit ist das kein Weg, bisher dem Weiterbildungsgeschehen distanziert Gegenüberstehende zu Weiterbildungsanstrengungen anzuregen. Am Ende unseres Forschungsprojekts zur Weiterbildungsabstinenz steht vielmehr die Erkenntnis, dass die immer wieder neuen Verhaltensanweisungen des lebenslangen Lernens in der Regel Menschen, die in restriktiven

Erwerbssituationen leben und zumeist negative Bildungserfahrungen schon hinter sich haben, nicht davon überzeugen können, dass zusätzliche Qualifizierungsanstrengungen sinnvoll sein könnten. Tatsächlich schützen derlei Unternehmungen vielleicht im Einzelfall, nicht aber vor der Alltagserfahrung von Massenentlassungen und, per Saldo, des massenhaften Abbaus von Arbeitsplätzen in einem auf den *shareholder value* fixierten Wirtschaftsleben. Fast zwangsläufig stellt sich dann die Frage: Warum dann die Anstrengung?

Je subjektorientierter, so können wir andererseits auch festhalten, auf die individuellen Lebens- und Erwerbssituationen zugeschnitten sie aber angegangen werden, desto geringer wird der bewusste oder unbewusste, meist latente Widerstand gegen Weiterlernen sein. Das erfordert zuerst eine Entlastung des Weiterbildungssystems von seinen überhandnehmenden Fremdfunktionen: die Arbeitslosigkeitsstatistik zu schönen, betriebliche Hierarchien zu legitimieren, „Unternehmenskulturen“ als *Compliance*-Strategie zu entwickeln.

4

Eine alternative Perspektive: Subjektives Wissensmanagement

Widerstand gegen verordnete Maßnahmen beruflicher Weiterbildung erweist sich bei näherem Hinsehen in einem doppelten Sinne als Form eines *subjektiven Wissensmanagements*: zunächst einmal im Sinne eines subjektiv rationalen Umgangs mit den eigenen Ressourcen, den mit zusätzlichen Bildungsanstrengungen verbundenen Kosten und Risiken; zum anderen aber auch im Sinne alternativer Strategien des Erwerbs und des Nutzens von Wissen. Gerade bei der neuerdings auf die „Wissensgesellschaft“ Bezug nehmenden Forderung nach lebenslangem Lernen stellt sich die Frage, was, erstens, überhaupt als Wissen anerkannt wird und wer, zweitens, darüber verfügen kann, in neuer Schärfe. Subjektives Wissensmanagement meint dann insbesondere die Selektion von Wissensformen und Lernstrategien danach, ob und inwieweit sie für die eigene Berufs- und Erwerbsbiographie als „really useful knowledge“ (Johnson; zit.n. Axmacher 1990) wahrgenommen werden können.

Angesichts wieder zunehmender Dis-

kontinuitäten in der Berufsbiographie, der Erosion dauerhafter Beschäftigungsverhältnisse und verstärkter sozialer Differenzierungsprozesse stellt sich daher die Frage, welche Kenntnisse und Kompetenzen *in der Perspektive der Beschäftigten* benötigt und gefordert werden, um prekärer verlauende Erwerbsarbeitsbiographien erfolgreich bewältigen zu können. Hierfür wird eine ganze Reihe von Kompetenzen ange-mahnt, die für die Bewältigung der Zukunftsanforderungen nötig seien. So findet sich etwa bei *Geißler/Orthey* (1999) eine solche Auflistung, angefangen mit „Pluralitätskompetenzen“, „Übergangskompetenzen“ bis hin zu „sozial-kommunikativen“ und „prozessstrukturbezogenen Kompetenzen“, die auf den Aufbau von Identität und die zukunftsgerichtete Gestaltung der eigenen Biographie gerichtet seien. Im Hinblick auf die Frage, was gelernt werden soll, ist es unseres Erachtens jedoch mit derartigen Auflistungen nicht getan. Ihnen dürfte das gleiche Schicksal widerfahren wie den zahlreichen Schlüsselqualifikationskatalogen, die sich zu Recht die Kritik gefallen lassen mussten, es handle sich bei ihnen eher um „Beschwörungsformeln“.

Gerade wenn die Forderung nach lebenslangem Lernen Eigenverantwortlichkeit und persönliche Zuständigkeit für die rechtzeitige Verfügbarkeit notwendigen Wissens betont, bedarf es öffentlich verantworteter *Support*-Strukturen. Mit der Ausweitung des Lern- und Wissensbegriffs erhält die Frage nach der öffentlichen Verantwortung für Lernen eine neue Bedeutung. Das heißt auch, dass dieses Gestaltungsfeld nicht dem Markt als Regulierungsmechanismus und der Marktmacht und damit dem Belieben privater Interessenten überlassen bleiben darf. Konstitutives Merkmal eines jeden Marktes ist immerhin Exklusion, der *Ausschluss* jener Marktteilnehmer, die den Preis, das andere konstitutive Merkmal des Marktgeschehens, nicht bezahlen können oder wollen. Ausgrenzung wird so zum integralen Bestandteil des Bildungssystems. Eine Politik, die ihren quartären Sektor dem Markt überantwortet, perpetuiert und fördert so, was aufheben zu wollen sie vorgibt.

Die von *Frank Coffield* (2000) entwickelten alternativen Szenarien eines technokratischen beziehungsweise eines demokratischen Modells lebenslangen Lernens beziehen sich auf paradigmatische Grundentscheidungen über den Zugang zu

Wissen und, darüber vermittelt, von Arbeitsmarkt- und damit verbundenen Lebenschancen. Während das technokratische Modell die gegenwärtigen Entwicklungstrends fortsetze und sich auf die Förderung ökonomisch verwertbaren und nützlichen Wissens beziehe, würde ein demokratisches Szenario den für jedermann möglichen Zugang zum öffentlichen Gut Wissen reklamieren. In einem demokratischen Modell hätte die *Inklusion* derer Vorrang, die gegenwärtig vom Zugang zu institutionellen Formen weiteren Lernens faktisch ausgeschlossen sind. Die hierzu erforderliche Stärkung ihres Bildungs-Selbstbewusstseins könnte über die Anerkennung ihrer spezifischen, bislang kaum anerkannten Kompetenzen erfolgen – dies aber nicht primär im Sinne ihrer Mobilisierbarkeit für die Ökonomie, sondern im Interesse der Entwicklung berufsbiographischer Perspektiven, die auch Chancen der Identitätswahrung bieten. Langfristig würde über diesen Umweg auch die Sicherung des gesamtgesellschaftlichen Humankapitalbedarfs optimiert.

Subjektives Wissensmanagement müsste sich schließlich auf *Guidance*-Strukturen stützen können, die, individuenbezogen, individuelle, durch subjektive Kosten-Nutzen-Bilanzen strukturierte Bildungs- und Erwerbsbiographien begleiten. Allererste Anfänge sind mit der Umgestaltung der Arbeitsberatung schon gemacht – alternative Ansätze, die die Subjekte „dort abholen, wo sie stehen“: Die *Job-Club*-Modelle gehören vielleicht zu den bekannteren Modellen, aber auch Kurse für Berufsrückkehrerinnen wären hier zu nennen, die ausdrücklich an die im außerberuflichen Raum erworbenen Kompetenzen der Teilnehmenden mit dem Ziel der Herstellung individueller erwerbsbiographischer Anschlussmöglichkeiten anknüpfen, oder die neueren Entwicklungen auf betrieblicher Ebene, wie sie im Qualifizierungstarifvertrag der IG Metall Nordwürttemberg/Nordbaden (siehe den Beitrag *Bahn Müller* in diesem Heft) festgeschrieben wurden, die periodische Beratungen über den individuellen Qualifizierungsbedarf vorsehen. Es bedarf schließlich auch neuer institutioneller Formen einer aufsuchenden Weiterbildungsarbeit; in dieser Hinsicht ließe sich einiges aus Erfahrungen der europäischen Nachbarländer (Bolder/Heinz/Kutschka 2001) oder des hundert Jahre alten *Guidance*-Systems in den USA lernen.

LITERATUR

Axmacher, D. (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung, in: Prokla 79, S. 54–74

Blaschke, D./Plath, H.-E. (2000): Möglichkeiten und Grenzen des Erkenntnisgewinns durch Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3, S. 462–482

Bolder, A./Heinz, W.R./Kutscha, G. (Hrsg.), 2001: Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? (Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000), Opladen

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

Coffield, F. (2000): Visions of a Learning Society, Bristol

Geißler, Kh.A./Orthey, F.M. (2000): Vom Bildungsnotstand zur Bildungsnötigung – Beobachtungen zu Bedeutung, Ursachen und Tendenzen der (Weiter-)Bildungsexpansion, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1, S. 102–110

Lange, H. (2000): Das Leitbild der Nachhaltigkeit als Schlüssel zum Umwelthandeln? In: Heid, H./Hoff, E.-H./Rodax, K. (Hrsg.), Ökologische Kompetenz (Jahrbuch Bildung und Arbeit '98), Opladen, S. 51–66

QUEM (= Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management) (1998): Lernkultur Kompetenzentwicklung 2000 plus. Ein Forschungs-, Entwicklungs- und Transferprogramm wird vorbereitet, in: QUEM-Bulletin 6, S. 1–3

Voß, G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1, S. 131–158