

Weiterbildungsbeteiligung als Suchbewegung – Die vergessene Bedeutung von Inhalten für Weiter- bildungsentscheidungen

CLAUDIA KULMUS

Weiterbildung soll Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und Menschen dabei helfen, ihr berufliches und privates Leben selbstbestimmt zu gestalten. Es gibt aber Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme, die zeigen, dass es immer auch Gründe für Nicht-Beteiligung gibt. Dies kann unter anderem damit zu tun haben, dass Teilnahmeentscheidungen immer mit einem Risiko behaftet sind: Das Leistungsversprechen der Anbieter kann sich erst während der Teilnahme selbst erfüllen, wenn das Gelernte mit den beruflichen und privaten Lebensaufgaben in Beziehung gesetzt werden kann. Dieses In-Beziehung-Setzen kann misslingen, wenn die Inhalte nicht zu den Handlungsproblemen der Teilnehmenden passen. Der Beitrag skizziert einen Ansatz, der diese Suchbewegung nachzeichnet. Damit werden auch Lücken der bisherigen Beteiligungstheorien gefüllt.

1. Einleitung

Lernen und Weiterbildung werden als wesentlich für die selbstbestimmte Gestaltung des Lebenslaufs in komplexen Arbeits- und Lebensbedingungen angesehen. Die Annahme ist, dass über Weiterbildung Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die die Gestaltung des eigenen Lebens unterstützen. Gleichwohl zeigt die Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung, dass es trotz steigenden und in der Schweiz auch relativ hohen Teilnahmequoten eine soziale Selektivität in der Weiterbildungsbeteiligung gibt (BFS 2018). Um zu verstehen, wie es überhaupt zu Teilnahme und auch zu Abstinenz kommt, genügen statistische Erhebungen nicht (vgl. Wittpoth 2018 und Editorial dieses Hefts). Daher werden zunehmend auch theoretische Ansätze entwickelt, die aus unterschiedlichen grundlagentheoretischen Perspektiven auf Weiterbildungsbeteiligung schauen. Sie zeigen verschiedene Aspekte auf, die dazu beitragen können, dass Teilnahmeentscheidungen getroffen werden oder eben nicht. Und sie öffnen den Blick für die Komplexität des Themas Beteiligung und für die «Suchbewegung» (Tietgens 1986), die potenzielle Teilnehmende immer vollziehen, wenn sie den Weg in eine Weiterbildung finden. Zugleich weisen diese Theorien eine eigentlich erstaunliche Lücke auf: Sie lassen ausser Acht, dass vor allem auch Inhalte und ihr Potenzial für die Lösung von Handlungsanforderungen im Lebensalltag für Weiterbildungsentscheidungen relevant sind. Sie lassen zudem ausser Acht, dass diese Bedeutsamkeit erst in der Auseinandersetzung mit dem Thema einer Weiterbildung subjektiv erschlossen werden kann.

Im Folgenden werden zentrale Ansätze der Teilnahmeforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung kurz systematisiert. Auf dieser Grundlage wird dann ein Ansatz vorgeschlagen und begründet, der die Suchbewegung in Teilnahmeentscheidungen sichtbar macht und deren Inhaltlichkeit einbezieht.

2. Theoretische Ansätze der Teilnahmeforschung in der Erwachsenenbildung

Rational-Choice- und Humankapitalansätze: Diese Ansätze betonen die Rationalität von Entscheidungen. Sie haben in der Weiterbildungsforschung ein gewisses Gewicht bekommen und wurden einige Zeit lang auch verstärkt empirisch verwendet (vgl. Kaufmann/Widany 2013; Schmidt-Hertha 2009; Reich-Claassen 2010). Im Zentrum stehen individuelle Entscheidungen für oder gegen Weiterbildungsaktivitäten, und es wird davon ausgegangen, dass der Teilnahmeentscheidung Kosten-Nutzen-Kalküle zugrunde liegen. Die Weiterbildungsteilnahme ist also das Ergebnis eines rationalen Abwägungsprozesses von (direkten und indirekten) Kosten der Weiterbildung und ihrem erwarteten Nutzen. Der Nutzen kann dabei durchaus über rein Materielles (Lohnsteigerung) hinausgehen und Kompetenzerleben, Selbstverwirklichung oder subjektives Wohlbefinden beinhalten (vgl. Schmidt 2009). Problematisch an die-

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



sen Ansätzen ist, dass sie zum einen strukturelle Bedingungen für die Entscheidungsfähigkeit nicht einbeziehen (vgl. z. B. Schmidt 2009). Sie setzen zum anderen die vollständige Informiertheit von Individuen voraus. Damit können sie kaum die Unsicherheit systematisch einbeziehen, die damit einhergeht, dass der Nutzen einer Teilnahme ggf. eben erst hinterher eintritt und dass es dafür eine eigene Relationierungsleistung der Teilnehmenden braucht, in der sie das Gelernte mit den Handlungsproblemen in ihrer Arbeits- oder Lebenssituation in Verbindung bringen.

Habitus- und milieutheoretische Ansätze: Diese Ansätze haben dauerhaft ein starkes Gewicht in der Teilnahmeforschung. Ihnen wird eine relativ hohe Erklärungskraft für Weiterbildungsabstinenz und für den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Selektivität in der Weiterbildung zugesprochen. Verkürzt gesagt ist hier die Annahme zentral, dass sich im Laufe der Sozialisation grundsätzliche habitualisierte Dispositionen gegenüber Bildung herausbilden, die sich in milieuspezifischen Bildungsstrategien realisieren und letztlich den Zugang zu Bildung regulieren (vgl. Bremer 2009 und 2021 in diesem Heft). Es kann zu einem «Selbstausschluss» kommen – also zur «freien» Entscheidung, nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Mit dieser Perspektive wird verständlich, warum z. B. gerade Personen, die ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko tragen und damit – von aussen betrachtet – einen hohen Bedarf an Weiterbildung und Qualifizierung haben, oft hartnäckig der Weiterbildung fernbleiben (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004). Für die Weiterbildung ist dies vor allem ertragreich, um die Persistenz ungleicher Beteiligungsstrukturen zu erklären. Weniger in den Blick kommt aber mit einem solchen Ansatz, dass auch konkrete, situative Anforderungen oder Beschränkungen eine Rolle spielen für die Beteiligung an Weiterbildung. Selbst in eher bildungskeptischen Milieus kann es zur Teilnahme kommen, wenn der Weiterbildung subjektiv ein Sinn beigemessen wird – trotz Unsicherheiten und Ängsten gegenüber institutionalisierter Bildung. Andersherum führt die Zugehörigkeit zu einem bildungsnahen Milieu allein noch nicht zwingend zur aktiven Teilnahme an Weiterbildung – auch hier braucht es Gründe und Ziele, die in der konkreten Situation, bezogen auf konkrete Lerninhalte, zu einer Entscheidung für Weiterbildung führen (vgl. auch Wittpoth 2018).

Biografiethoretische Ansätze: Etwas anders akzentuiert sind Ansätze der Biografieforschung. Untersucht wird hier Lernen im Lebensverlauf, das vor allem in der Auseinandersetzung mit biografischen Herausforderungen und Krisen wie etwa Übergänge im Lebenslauf oder Krankheiten und Verlusterfahrungen stattfindet. Darüber hinaus werden Teilnahmeentscheidungen etwa an formalen Bildungsgängen untersucht und in ihrer Wirkung als biografische Transition eingeordnet (z. B. Lobe 2015). Allerdings geraten über Biografieforschung tendenziell eher informelle Lernprozesse im alltäglichen Lebensverlauf in den Blick und gerade nicht institutionell gebundenes Lernen im Teilnahmeverlauf (z. B. Nittel/Seltrecht 2013). Die Prozesse von Teilnahme- oder auch Abbruchentscheidungen bezogen auf Weiterbildungsangebote werden daher

kaum untersucht. Noch weniger wird die Bedeutung konkreter Inhalte systematisch analysiert, da Gegenstand des biografischen Lernens eben biografische Ereignisse, Erfahrungen, letztlich die eigene Biografie ist.

(Sozial-)raumtheoretische Ansätze: In jüngerer Zeit haben sich darüber hinaus Ansätze herausgebildet, die die Bedeutung von Lernorten für Teilnahmeentscheidungen untersuchen (vgl. Mania/Bernhard/Fleige 2015, schon früher Faulstich/Bayer 2009, Mania 2021 in diesem Heft). In ihnen wird gezeigt, dass die Teilnahme an Weiterbildung auch davon abhängt, ob es entsprechende Angebote in der näheren Umgebung gibt, und es wird aufgezeigt, dass potenzielle Lernorte unterschiedliche Grade von Lernförderlichkeit aufweisen (vgl. Haberzeth 2018). Die ungleiche Verteilung von Angeboten in einer Region kann sich dann in einer ungleichen Beteiligungsstruktur zeigen (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird diskutiert, dass neben räumlichen Distanzen zwischen Angebot und Teilnehmenden auch bspw. ortsgebundene Netzwerkaktivitäten oder die Nutzung lokaler Ressourcen die Teilnahme beeinflussen können (ebd.; Mania 2018). Konkrete Lebens- und Handlungssituationen und damit einhergehende inhaltliche Bildungsinteressen können über diese Ansätze nicht erfasst werden. Gleichwohl können sie dafür sensibilisieren, dass bei Unsicherheiten über den Nutzen einer Teilnahme die Entfernung zur Bildungsstätte am Ende das «Zünglein an der Waage» sein könnte, das zur Vollendung oder zum Abbruch eines (vielleicht ambivalent betrachteten) Kurses führt.

Handlungsorientierte Ansätze: Schliesslich gibt es noch Ansätze, die stark auf die konkreten Lebensbedingungen der Individuen abzielen, in denen Weiterbildungsteilnahme stattfindet und zu deren Gestaltung sie auch beitragen soll. In dieser theoretischen Perspektive steht zwar das Individuum im Zentrum, es wird aber gleichzeitig danach gefragt, wie die Bereitschaft zu Weiterbildung kontextuell (v.a. Arbeit und Familie, aber auch makrogesellschaftliche Bedingungen) geprägt ist, ohne dabei die Spielräume für individuelle Entscheidungen und subjektive Deutungen aussen vor zu lassen. Dabei gibt es sowohl Ansätze, die in der Tendenz stark die Makroebene beachten (Rubenson/Olesen 2007; Kulmus 2021), als auch Ansätze, die konkreter die Anforderungen der unmittelbaren Lebenskontexte (v.a. Arbeit und Familie) auch empirisch in den Blick nehmen (Haberzeth/Käpplinger/Kulmus 2013). Hier zeigte sich auch in einem ersten empirischen Zugriff, dass die Bedeutsamkeit der Inhalte mitentscheidend ist dafür, ob gegen verschiedene Widrigkeiten wie familiäre oder berufliche Verpflichtungen, finanzielle Engpässe oder Freizeitansprüche dennoch an Weiterbildung teilgenommen und die Teilnahme auch abgeschlossen wird (Haberzeth/Käpplinger/Kulmus 2013). Die Auseinandersetzung mit Inhalten wird aber auch hier nur am Rande in die Analyse von Teilnahmeentscheidungen einbezogen.

Diese theoretischen Ansätze fokussieren alle unterschiedliche Aspekte, die für die Teilnahme an Weiterbildung relevant werden. Sie alle lassen aber zwei Dinge ausser Acht, die nicht nur für ein wissenschaftliches Verstehen von Beteiligung relevant sind, sondern auch für die

praktische Bildungsarbeit bedeutsam sein können: Zum einen fehlt ein systematischer Blick auf die inhaltlichen Gründe für eine Teilnahme bzw. die Aneignung von Inhalten als Motiv. Zum anderen wird nicht beachtet, dass eine dauerhafte und gelingende Teilnahme keine nur einmalige Entscheidung ist (als Entscheidung für die Anmeldung zu einem Kurs), sondern während einer Kursteilnahme auch aufrechterhalten werden und für jeden neuen Kurstermin aktualisiert werden muss. Dieser Aspekt wird, wenn überhaupt, vor allem dann als relevant diskutiert, wenn es Kursabbrüche gibt, Teilnahme also gewissermaßen in Nicht-Teilnahme umschlägt. Er kann aber auch genau dann relevant werden, wenn es darum geht, inhaltliche Suchbewegungen von Teilnehmenden in Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Kurses und mit der eigenen konkreten Lebenssituation nachzuzeichnen. Damit ist zweitens auch die Prozesshaftigkeit von Teilnahme angesprochen, wenn Teilnahme nicht zum Selbstzweck werden oder per se als «gut» betrachtet werden soll (Wittpoth 2018). Es müsste also darum gehen, das Verständnis von Beteiligung zu erweitern, das heisst inhaltsbezogene Ansätze einzubeziehen und zugleich die Prozesshaftigkeit von Teilnahmeentscheidungen auch empirisch zugänglich zu machen.

3. Teilnahmeentscheidungen als beständige Suchbewegung im Kursverlauf

Entscheidungen für eine Teilnahme an Weiterbildung sind komplex und in gewisser Hinsicht riskant: Anbieter geben mit ihrem Programm ein Leistungsversprechen, das sich erst durch die Teilnahme erfüllen kann. Das heisst, es braucht einen Vertrauensvorschuss der Teilnehmenden in dieses Versprechen. Gerade die Erwachsenenbildung, die in weiten Teilen auf Freiwilligkeit in der Teilnahme beruht, muss in besonderem Masse die Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die jeweiligen Teilnehmendeninteressen im Blick behalten, das heisst, an die subjektiven Lebenswelten der Teilnehmenden und ihre daraus resultierenden Lerninteressen anschliessen. Diesen Anschluss wiederum können Lehrende nicht alleine ermöglichen, sondern es braucht die aktive Eigenleistung der Subjekte, nämlich das inhaltliche Angebot mit den eigenen beruflichen oder privaten Lerninteressen in Beziehung zu setzen und damit an der Passung auch selbst mitzuarbeiten.

Diese Erarbeitung geschieht in der Auseinandersetzung mit dem Thema, mit dem, was das Thema, der Gegenstand «zu bieten» hat und welche Horizonte er für die jeweilige Lebenssituation und die daraus resultierenden Interessen eröffnen kann. Dazu kommt, dass die Teilnehmenden Zeit, Geld und auch Energie für eine Weiterbildung aufwenden müssen, und dieses durchaus in Konkurrenz zu anderen Lebensinteressen stehen kann: zu familiären Verpflichtungen, beruflichen Anforderungen oder auch Freizeitinteressen. Auch hier müssen also Teilnehmende austarieren, wie sie ihre unterschiedlichen Lebensinteressen miteinander vereinbaren und welche Prioritäten sie wann setzen.

Dies ist aus erwachsenenpädagogischer Perspektive die Kerntätigkeit des Subjekts: die Suchbewegung, die die inhaltliche Aneignung prägt und leitet und in der in Bezug auf die verschiedensten Aspekte der Lebenswelt Lernen bzw. die Teilnahme an Weiterbildung über einen längeren Zeitraum zur Priorität wird – oder eben nicht. Die Suchbewegungen beziehen sich also nicht nur darauf, ein (hoffentlich) passendes Angebot zu finden, sondern sie können sich über die gesamte Dauer einer Teilnahme fortsetzen: Eine einmal getroffene Teilnahmeentscheidung ist kein Garant für deren erfolgreichen Abschluss, im Gegenteil: Eine Teilnahme kann auch beendet werden, wenn Teilnehmende keine Passung herstellen können oder andere Lebensbereiche doch wieder stärker nach Aufmerksamkeit rufen. In jüngerer Zeit gewinnt daher auch Drop-out-Forschung wieder an Gewicht, in der auch Abbrüche von Weiterbildung empirisch untersucht werden (vgl. Hoffmann u.a. 2020). In einer empirischen Sekundäranalyse von Interviews aus einem jüngst abgeschlossenen Projekt zu Drop-out¹ zeigte sich bei einer Teilnehmerin folgende Entwicklung der Kursteilnahme:

Teilnahmefall I: Eine Teilnehmerin beschreibt ihre Entscheidung für den Abbruch eines Kurses, indem sie zunächst den Prozess der Teilnahme beschreibt. Dabei zeigt sich, dass die fehlende Passung, die nicht (mehr) gelingende Priorisierung der Teilnahme nicht plötzlich da ist, sondern sich erst im Prozess der Kursteilnahme und in der zum Teil schmerzhaften Auseinandersetzung mit der Bildungsveranstaltung entwickelt – im Kontakt mit Themen, aber auch mit Methoden, Lehrpersonen, Mitlernenden. Die Teilnehmerin beschreibt vordergründig Schwierigkeiten auf der sozialen Ebene im Kurs und dass es sie deshalb von Sitzung zu Sitzung erneut Kraft kostet, den «Schritt in die Institution» (vgl. S. Kade 1994), in den Kurs zu vollziehen. Dabei zeigen sich ausgeprägte Hin- und Her-Bewegungen ihrer Teilnahmewilligkeit während der Dauer des Kurses, die bei genauerem Hinsehen auch in der Auseinandersetzung mit den Themen des Kurses liegen. Diese erscheinen ihr in manchen Kurseinheiten unmittelbar anschlussfähig an die eigenen Interessen, in anderen Einheiten scheint ihr das Thema eher fremd und nicht hilfreich für ihre Anliegen. Sie müsste sich seine Bedeutsamkeit in einem vertieften Reflexionsprozess erst erschliessen. Diese Hin- und Her-Bewegungen und die Kämpfe, die mit dem Gang in den Kurs einhergehen, lösen Frust und Abwehr aus angesichts der Anstrengung und des Aufwandes, die mit der dauerhaften Teilnahme verbunden sind. Das inhaltliche Interesse wird also immer hinterfragt und mit den jeweils unterschiedlich in den Vordergrund tretenden situativen Bedingungen relationiert.

Allerdings werden Inhaltsfragen und Fragen von Beteiligung an Weiterbildung im Grunde in der Teilnahmeforschung nicht zusammen gedacht. Inhaltsfragen werden üblicherweise eher innerhalb didaktischer Diskussionen geführt und damit letztlich vorrangig aus einer Planungsperspektive (vgl. Haberzeth 2010). Bis heute hält sich sogar generell die These vom Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenen-

bildung (Nolda 2001). Sie ist Ausdruck der Besorgnis, die vor allem in den 2000er Jahren im Zuge konstruktivistischer und subjektwissenschaftlicher Theoriekonjunkturen entstand, als die Hinwendung zu den Teilnehmenden zumindest im Theoriediskurs einseitig überspitzt wurde. Allerdings werden in der Erwachsenenbildung gleichwohl immer Inhalte angeboten. Die These selbst war also auch eine starke Zuspitzung. Sie hat aber auch und vielleicht sogar noch stärker Gültigkeit für die Forschung, die Inhaltsfragen und vor allem die inhaltliche Aneignung durch Teilnehmende nach wie vor kaum zum Forschungsgegenstand macht (vgl. Habermas 2010). Selbst in bildungstheoretischen Überlegungen bleibt die Inhaltlichkeit von Bildungsprozessen oft ausgeblendet (vgl. Ricken 2019). Umso notwendiger und ertragreicher ist es, Beteiligungstheorie und Inhaltsfragen zusammenzudenken und dabei die Suchbewegungen zu rekonstruieren, als die sich Teilnahme vollzieht. Die zentrale Frage könnte sein, wie es Teilnehmenden gelingt, ihr inhaltliches Interesse an einer Weiterbildung während der Teilnahme trotz vielleicht vielfältiger anderer Aufgaben in ihrem Lebensalltag aufrechtzuerhalten.

4. Zum Weiterdenken: Subjektorientierte Lernforschung und prozessbezogene Beratungsforschung

Es gibt bei genauerem Hinsehen durchaus einige Ansätze aus der Erwachsenenbildung, die für eine Erweiterung beteiligungstheoretischer Zugänge neu gelesen und fruchtbar gemacht werden können. Drei sollen hier angeführt werden: Forschung zu Lernwiderständen, Forschung zur Genese von Weiterbildungsinteresse und Forschung zur Dynamik von Beratungsgesprächen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Forschung zu Lernwiderständen:

Die Forschung zu Lernwiderständen nimmt gewissermaßen spiegelbildlich inhaltliche Lerninteressen und Lernwiderstände in den Blick. Grell (2006) hat bspw. eine Phänomenologie von Lernwiderständen vorgelegt und kann zeigen, dass die Widerstände oft inhaltlich begründet sind. Sie geht davon aus, dass Menschen über inhaltsgebundene Lernbemühungen die Erfahrung von (z.B. beruflichen) Handlungsproblemen oder Widersprüchen in der Lebensführung zu bearbeiten versuchen. Nicht die Beteiligung an sich, sondern die Aneignung von konkretem inhaltlichem Wissen (Fähigkeiten, Kompetenz etc.) ist es, die hilfreich für die Bewältigung solcher Erfahrungen ist (vgl. Holzkamp 1995). Damit ist aber auch eine Verbindung von gegenstandsbezogenen Lerninteressen und den konkreten Lebenssituationen und -anforderungen zu sehen. Themen oder Inhalte werden dann als potenzielle Lerngegenstände interessant, wenn sie die Bewältigung von Diskrepanzerfahrungen in der Lebens- oder Arbeitssituation versprechen. Widerstände oder gar Gründe für den Abbruch einer Teilnahme wären dann zumindest auch darin zu suchen, dass dieses Versprechen erweiterter Handlungsfähigkeit sich nicht oder bei sich verändernden Lebensbedingungen nicht mehr zu er-

füllen scheint – genauso wie eine fortdauernde Teilnahme ein Zeichen dafür sein kann, dass die Relationierung von Inhalt und konkreter Lebenssituation bzw. konkretem Handlungsproblem gut gelingt.

Forschung zur Genese von Weiterbildungsinteresse:

In derselben lerntheoretischen Tradition und auch explizit im Anschluss an die Forschung zu Lernwiderständen richtet auch Grotlüschen (2010) den Blick darauf, wie das Interesse an konkreten Themen entsteht und wie es sich im Kursverlauf verändern kann. Sie nutzt den Begriff des Interesses, weil der in der Forschung häufig verwendete Begriff der Motivation «leicht als stabile Persönlichkeitsdisposition verstanden werden kann» (ebd., S. 7) und damit der konkrete Bezug zu Lerninhalten und konkreten Lebenssituationen nicht mehr erfasst wird. Die Studie weist aber eine Besonderheit auf, die über die Forschung zu Lernwiderständen hinausgeht: Interesse wird nicht als etwas statisch Vorhandenes begriffen, sondern als etwas, das entstehen muss: Interesse ist nicht, sondern Interesse wird. Damit kommt, neben der Betonung des Gegenstandsbezugs von Interessen (und damit der Inhaltlichkeit von Teilnahme an Weiterbildung) eine Prozesshaftigkeit der Entstehung von Interesse in den Blick. Grotlüschen zeigt mehrere Phasen auf, in die auch die Teilnahme an Weiterbildung eingeordnet wird: Ausgehend von einer unbedingt notwendigen ersten «Berührung» mit einem Gegenstand wird in mehreren Phasen (Latenz, Expansion, Kompetenz) das Interesse für diesen Gegenstand (weiter-)entwickelt, und zwar wenn und weil ihm ein Zukunftswert beigemessen wird. Die Teilnahme an Weiterbildung erfolgt in dieser Rekonstruktion erst in der Phase der Expansion (ebd., S. 268) bzw. andersherum könnte man sagen, dass sich nach der ersten Berührung und der zunächst latenten Entwicklung von Interesse genau durch die Teilnahme an Weiterbildung die Expansion des Interesses realisiert und idealerweise in Kompetenz mündet.

Während es in dieser Studie letztendlich sehr grundsätzlich habituell-sozialstrukturell um die Möglichkeit der Entwicklung von Interesse an einem Thema oder Gegenstand geht, wird nicht explizit die Aufrechterhaltung desselben während einer Teilnahme untersucht. Sie legt aber nahe, die Interessenentwicklung auch in Auseinandersetzung mit dem angebotenen Inhalt zu untersuchen und zu rekonstruieren, in welchen Momenten und aufgrund welcher Überlegungen und vielleicht Emotionen die Fortsetzung der Teilnahme zumindest fraglich wird und welche Relationierungsprozesse hier stattfinden.

Forschung zur Dynamik von Beratungsgesprächen in der Weiterbildung:

Drittens kann ein Ansatz herangezogen werden, der für die Analyse von Beratungsgesprächen in der Weiterbildungsberatung entwickelt wurde (Gieseke/Stimm 2016). Er nimmt deren Prozess in den Blick und ist daher auch für eine methodische Erweiterung der Teilnahmeforschung interessant. Es wurden Beratungsgespräche auf ihre Dynamiken hin

untersucht und Wendungen in den Gesprächen herausgearbeitet. Diese wurden als «Gelenkstellen» bezeichnet, durch die die Gespräche eine andere Richtung genommen haben, in denen sich also bspw. ein Weiterbildungsinteresse geklärt hat. Für die Analyse von Entscheidungsprozessen während einer Weiterbildungsteilnahme lässt sich hier zum einen mit der Überlegung anschließen, dass es innerhalb einer Weiterbildungsteilnahme kritische Momente geben kann, in denen etwas geschieht, sich das «Ja» zur Teilnahme ändert oder zumindest verunsichert wird. Dies könnten bspw. Phasen sein, in denen andere Lebensbereiche sich wieder in den Vordergrund schieben oder die Bedeutsamkeit eines Kursthemas nicht mehr deutlich gesehen wird, sodass die Teilnahme am nächsten Kurstermin fraglich wird. Genau in solchen Momenten, so die Annahme, lässt sich nachzeichnen, wie Prioritäten in der Abwägung von Lebens- und Arbeitsinteressen mit inhaltlichen Lerninteressen in Beziehung gesetzt werden und was die konkreten Auslöser dafür sind, dass die Teilnahme dann trotzdem fortgeführt wird – oder warum es eben zu einem Abbruch kommt.

Teilnahmefall II: Für eine Teilnehmerin ist die Teilnahme an einem umfassenden formalen Bildungsgang mit einem hohen organisatorischen und finanziellen Aufwand verbunden: Umzug in ein anderes Land, damit verbundene hohe Kosten zusätzlich zu den Weiterbildungskosten und erhebliche private Einschränkungen durch die resultierende Fernbeziehung. Sie hat die Weiterbildung nach langer, mühevoller Überlegung begonnen, sie dann aber am Ende doch nicht abgeschlossen. Den Abwägungsprozess zur Teilnahme wie auch die Entscheidung zum Abbruch beschreibt sie einerseits als sehr rationalisierten Prozess mit expliziten Kosten-Nutzen-Abwägungen, zugleich aber als höchst emotional und beinahe schmerzhaft (zur Bedeutung von Emotionen bei Entscheidungen siehe Gieseke 2016). Dies hat damit zu tun, dass sie beständig das nach wie vor vorhandene Interesse an den Inhalten und mit der erhofften Erweiterung der Handlungsfähigkeit reflektiert und mit den Belastungen der Teilnahme in Beziehung setzt, die aus der akuten Lebenssituation resultieren und deren «emotionales Gewicht» im Vergleich mit dem inhaltlichen Gewinn sie im Vorhinein trotz aller rationalen Überlegungen einfach nicht einschätzen konnte.

5. Relevanz für die Praxis

Suchbewegungen, die eher in Lernwiderstände oder einen Abbruch münden, können für Weiterbildungseinrichtungen und v.a. für die Kursgestaltung zum Problem werden, etwa wenn Teilnehmende Unmut und Unzufriedenheit deutlich artikulieren und sich dadurch die Kursdynamik verändert oder es gar zu einem Abbruch kommt. Eine genauere Kenntnis über die Muster von Abwägungsprozessen, über typische «Gelenkstellen» in einer Teilnahme und mögliche Gründe dafür können daher auf verschiedenen Ebenen des pädagogischen Handelns hilfreich sein:

Für (Programm-)Planungshandeln könnten sich hieraus Hinweise ergeben darüber, welche inhaltlichen und organisatorischen Informatio-

nen über die Kurse bspw. in Weiterbildungsprogrammen und Seminarbeschreibungen von vornherein wichtig sind, damit zumindest eine grundsätzliche Passung möglich wird. Auch wären gerade für längerfristige oder umfassendere Weiterbildungen ausführlichere Informationsveranstaltungen denkbar, die mögliche Konkurrenzen von Prioritäten wie Familie oder Erwerbstätigkeit schon von vornherein thematisieren und ggf. auch zu Lösungen beraten (Möglichkeiten von Bildungsfreistellung, von finanzieller Unterstützung, wenn erforderlich, für die Kurse oder gar Überlegungen zu Kinderbetreuungsangeboten etc.).

Für die Lehre ergeben sich verschiedene Anschlussmöglichkeiten: Zum einen kann das Wissen um die Bedeutsamkeit der Inhalte für die Bewältigung von Anforderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten die Lehrenden darin bestärken, den Handlungsanforderungen der Teilnehmenden auch Raum zu geben und die Relationierungsarbeit zu unterstützen. Je nach Kursthema ist es durchaus möglich, dass Teilnehmende konkrete Arbeits- oder Lebenssituationen im Sinne von Anwendungsfällen einbringen und sie bearbeiten. Prinzipiell kann auch schon bei der Planung einzelner Kurseinheiten immer ein Mehr an Material oder Themen bereitgehalten und in den Kurs mitgebracht werden, das dann flexibel eingesetzt werden kann, wenn es den Bedürfnissen von Teilnehmenden entspricht.

Für beratende Tätigkeiten, sei es innerhalb der Lehre oder auch vorgelagert als Unterstützung bei der Auswahl eines Kurses, kann zudem verstärkt bei der Frage unterstützt werden, ob die Bedeutsamkeit der Inhalte ausreicht gegenüber anderen Verpflichtungen, die in Konkurrenz zur Teilnahme stehen, oder eben auch die Erschließung der Bedeutsamkeit überhaupt unterstützt werden. Zugleich kann eine solche Perspektive, wie es auch schon für den Ansatz der Lernwiderstände gilt, Lehrende und Beratende auch in einer Haltung unterstützen, die Widerstände, Distanzierungsbewegungen im Kurs oder gar artikuliert Abbruchüberlegungen nicht als Angriff auf die eigene Person begreift, sondern angemessen professionell einordnet.

Leitende Fragen für die unterstützende Auseinandersetzung mit Teilnehmenden könnten sein:

- Ermöglichen die Inhalte eine Verbesserung der konkreten Arbeits- oder Lebenssituation der Person?
- Stehen aus der Perspektive der Person der mit dem Lernen verbundene Aufwand und die erwartbare Verbesserung in einem angemessenen Verhältnis?
- Werden die jeweiligen Arbeits- oder Lebenssituationen der Person berücksichtigt?
- Können eigene Handlungsprobleme eingebracht werden?
- Werden im Lernprozess Bezüge zur Anwendungssituation hergestellt?
- Bestehen zeitliche, räumliche und sonstige organisatorische Spielräume im Kurs?

(vgl. auch Gnahs 2002; Faulstich/Grell/Grotlüschen 2005)

- 1 Das Projekt «Analyse von Drop-out in der Weiterbildung (Verbreitung, Einflussfaktoren, Auswirkungen) – Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorieperspektive auf Drop-out», gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), wurde von 2017 bis 2019 an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/ebwb/forschung_neu/projekte/analyse-von-drop-out-in-der-weiterbildung-verbreitung-einflussfaktoren-auswirkungen-entwicklung-einer-gegenstandsverankerten-theorieperspektive-auf-drop-out [5.3.2021]

Diese Fragen können die Verknüpfung von Inhalten mit dem Lebensalltag begleiten und so zu gelingender inhaltlicher Aneignung beitragen. Zugleich erlauben sie die Haltung, dass Entscheidungen sowohl für eine fortdauernde Teilnahme als auch für ihren Abbruch Ausdruck von sich klärenden Bildungsbedürfnissen sein können und damit vernünftig im Sinne einer aktiven und selbstbestimmten Lebensführung (vgl. Bolder/Hendrich 2000).

DR. CLAUDIA KULMUS, wissenschaftliche Mitarbeiterin (PostDoc) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Kontakt: claudia.kulmus@hu-berlin.de

Literatur

- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Beltz/Juventa
- Bremer, Helmut (2021):** Milieusensible Weiterbildung. In: Education Permanente EP 2021-1, S. 21-31. Zürich: SVEB
- Bundesamt für Statistik (2018):** Lernen in der Schweiz Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2016. Neuchâtel. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/weiterbildung.asset-detail.5766407.html> [5.3.2018]
- Faulstich, Peter/Grell, Petra/Grotlüschen, Anke (2005):** Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart: IGM Baden-Württemberg (Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit, 5).
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.) (2009):** Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: vsa
- Gieseke, Wiltrud (2016):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld: wbv
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016):** Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Wiesbaden: Springer VS
- Gnahn, Dieter (2002):** Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: Peter Faulstich, Dieter Gnahn, Sabine Seidel und Mechthild Bayer (Hg.), Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. S. 99-107 Weinheim: Juventa
- Grell, Petra (2006):** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster u.a.: Waxmann
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerte Interessetheorie. Wiesbaden: VS

Haberzeth, Erik (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Hohengehren: Schneider

Haberzeth, Erik (2018): Orte des Lernens. In: Education Permanente, H. 1, S. 4–6

Haberzeth, Erik/Käpplinger, Bernd/Kulmus, Claudia (2013): Geld und Bildungsentscheidungen – themen- und lebenslaufbezogene Teilnahmeeffekte des Bildungschecks Brandenburg. In: Bernd Käpplinger, Rosemarie Klein und Erik Haberzeth (Hg.) (2013): Weiterbildungsgut-scheine. S. 211–238. Bielefeld: wbv

Hoffmann, Stefanie/Thalhammer, Veronika/v. Hippel, Aiga/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (43), S. 31–46. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40955-019-00143-1.pdf> [5.3.2020]

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus

Kade, Sylvia (1994): Individualisierung wider Willen – Lernen im Lebenshaushalt Älterer. In: Sylvia Kade (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. S. 139–158. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kaufmann, Kaufmann/Widany, Sarah (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2013, S. 29–54

Käpplinger, Bernd/Kulmus, Claudia/Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen für eine Arbeitsversicherung. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf> [5.3.2021]

Kulmus, Claudia (2020): Working on positive age images in Germany. Adult education as a room for responsibility and commitment. In: Christian Nägele, Beate E. Stalder und Natasha Kersh (Hg.), Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), S. 178–185. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4006705> [5.3.2021]

Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven als berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer VS

Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter «bildungsferner Gruppen» in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1139w> [5.3.2021]

Mania, Ewelina (2021): Weiterbildungsbeteiligung und Sozialraumorientierung: Potenziale eines mehrdimensionalen Blicks. In: Education Permanente 2021-1, S. 32–39. Zürich: SVEB

Mania, Ewelina/Bernhard, Christian/Fleige, Marion (2015): Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In: Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang (Hg.), Erwachsenenbildung und Raum: theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. S. 29–39. Bielefeld: wbv

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer

Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 101–120

Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Münster: Lit

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Norbert Ricken, Rita Casale und Christiane Thompson (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. S. 95–118. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Rubenson, Kjell/Olesen, Henning Salling (2007): Theorizing participation in adult education and training. https://forskning.ruc.dk/files/47046733/learning_motivation_and_participation_KR_HSO_Link_ping2007.doc [5.3.2021]

Schmidt-Hertha, Bernhard (2009): Weiterbildung älterer Arbeitnehmer. Wiesbaden: VS

Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung – Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld: W. Bertelsmann

Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga v. Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. S. 1149–1172. Wiesbaden: Springer VS