

Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt:  
Von der Qualifizierung zur Sozialisation  
Von Prof. Dr. Bernd Dewe

**Von der Qualifizierung zur Sozialisation**

Erwachsenenbildung und  
Arbeitsmarkt

Prof. Dr. Bernd Dewe

# Von der Qualifizierung zur Sozialisation

## Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt

1

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt erschien bis Ende der sechziger Jahre, als die Gesetzgebung und neu geschaffene Instanzen der Bildungsplanung der beruflichen Weiterbildung einen zentralen Platz einräumten, politisch überwiegend optimistisch und pädagogisch unproblematisch (zum Beispiel das Arbeitsförderungsgesetz von 1968 in der Bundesrepublik und das Gesetz zur Education permanente von 1971 in Frankreich). Unter dieser Perspektive sah man Erwachsenenbildung vornehmlich als eine Instanz, die Qualifizierungsangebote bereithält, die ihren Teilnehmern Chancen beruflichen Aufstiegs und eine Absicherung gegenüber Risiken des Arbeitsmarktes durch Mobilitätsfähigkeit versprechen. Aus der Sicht wohlfahrtsstaatlicher Politik kam Erwachsenenbildung so in den Rang eines planerischen Instruments, um die Flexibilität und selbstregulativen Kräfte des Arbeitsmarkts zu stärken. Und unter einem meritokratischen Vorzeichen verband sich im öffentlichen Bewusstsein mit der beruflichen Erwachsenenbildung schließlich auch die Vorstellung, sie trage als eine »zweite Bildungschance« zum Abbau sozialer Ungleichheit bei.

Vor dem Hintergrund einer Wirtschaftspolitik, die an stetigen Wachstumsraten und an einem dauerhaften, durch Umweltbedingungen nicht begrenzten technologischen Fortschritt orientiert war, erschien diese Perspektive politisch gesehen wie ein »Selbstläufer«, der sich in einer sachzwangartigen Dynamik durchsetzt und auf die Zustimmung nahezu aller gesellschaftlicher Gruppen stößt. Pädagogisch gesehen blieb diese berufliche Weiterbildung weitgehend unproblematisch, so lange es plausibel erschien, dass hier in erster Linie Lernprozesse eingerichtet werden, die ein neutrales Leistungswissen vermitteln, das der Qualifizierung des Arbeitsvermögens der Teilnehmer dient, deren Identität aber kaum berührt. Die Identifikation der Lernenden mit Inhalten und Zielen des Lernens, ihre Bereitschaft und Motivation blieben Randprobleme, solange die Vernünftigkeit des Lernens zugleich mit seiner äußeren, beruflichen Nützlichkeit gegeben erschien. Vor diesem Hintergrund sind erwachsenenpädagogische Konzeptionen wie das Baukastensystem entstanden und vor diesem Hintergrund erschien es auch vertretbar, schulische und für das Jugendalter konzipierte Modelle von Lernen in die Erwachsenenwelt zu übertragen: Die Oberstufe des Gymnasiums als Vorbild des zweiten Bildungswegs, die betriebliche Lehrlingsausbildung als Modell der Umschulung Erwachsener oder die herkömmliche Fachschule als organisatorischer und didaktischer Kontext der Fortbildung.

2

Was ist aus diesen Erwartungen geworden? Wie sieht die Realität von Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt heute nahezu 25 Jahre nach diesem optimistischen Aufbruch aus? Eine solche Bilanz hätte zunächst einmal die ernüchternde sozialstatistische Einsicht zu registrieren, dass berufliche Erwachsenenbildung sich keinesfalls als ein politischer »Selbstläufer« erwiesen hat. Auf Seiten der Unternehmen äußert sich nur ein relativ beschränkter Bedarf an einer öffentlichen beruflichen Erwachsenenbildung, und dieser Bedarf betrifft zumeist die ohnehin schon privilegierten Gruppen unter den Beschäftigten. Festzuhalten ist ferner die Einsicht, dass mit der strukturellen Krise des Arbeitsmarktes berufliche Weiterbildung zum Teil gar nicht mehr unter ihrem ursprünglichen Ziel des Qualifizierens auftritt, sondern instrumentalisiert wird, um einen Teil der Arbeitslosen »institutionell zu verwalten«, ohne dass immer schon klar ist, ob das ihnen angebotene Lernangebot in irgendeiner Weise ihre Beschäftigungschancen verbessern könnte. Dies ist neuerdings bereits unter der »Absorptionsfunktion« von Erwachsenenbildung verbucht worden.

3

Neben dieser an makrostrukturellen Daten ablesbaren Ernüchterung gibt es jedoch auch auf der mikrostrukturellen Dimension der Erwachsenenbildung Erfahrungen und Veränderungen, die die ursprünglich zu einem bildungsökonomischen und technischen Optimismus geprägten Vorstellungen als fiktiv erscheinen lassen und insbesondere in der Praxis laufender Erwachsenenbildung neue, kompliziertere Probleme aufwerfen. Kurz gesagt handelt es sich um Erfahrungen, die deutlich machen, dass das, was zumeist als berufliche Erwachsenenbildung verstanden wird, nicht ausschließlich eine Qualifizierung ist, sondern zugleich auch mehr oder weniger deutlich ausgeprägte Charakteristika von Sozialisationsprozessen Erwachsener trägt. Oder um es anders zu sagen, dass die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vorgenommene Trennung zwischen einem »Qualifikationslernen« und einem »Identitätslernen« als eine praktische Trennung nicht zutrifft. Tatsächlich wirken sich Qualifizierungsprozesse zumeist auf das Selbstverständnis der Teilnehmer erkennbar aus und nötigen sie teilweise zu drastischen Umorientierungen gegenüber ihrer sozialen Umwelt und zu neuen Entwürfen der Selbsteinschätzung, was die Betroffenen in zum Teil krisenhaften Prozessen eines Identitätswandels durchleben. Dies wird unter anderem deshalb verständlich, weil Prozesse einer beruflichen Erwachsenenbildung häufig verbunden sind mit nicht unerheblichen Verschiebungen im Lebensmilieu und im sozialen Status der Teilnehmer (Berufswechsel, Aufstieg in Akademikermilieus, Erlebnis von Arbeitslosigkeit usw.), wobei die jeweilige Erwachsenenbildung neben den eigentlichen lebenspraktischen Umbrüchen nur eine Dimension im Bild einer solchen Statuspassage ist.

Empirisch wichtig ist jedoch, dass die beispielhaft genannten Prozesse beruflicher Erwachsenenbildung zumeist unter dem zunächst weniger problematischen leistungsbezogenen Motiv des Qualifikationslernens Statuspassagen auslösen, die sich in Wirklichkeit und für die Betroffenen oft unvorhersehbar als ein Sozialisationsprozess im Sinne eines Identitätslernens herausstellen. Diese nicht selten krisenhaften Prozesse einer Umorientierung, in denen Erwachsene über das jeweilige fachspezifische Verhaltensrepertoire hinaus Deutungsmuster ihrer Rollen innerhalb neuer Bezugsgruppen erwerben, werden zwar in rigiden Kontexten von Erwachsenenbildung manchmal leicht hin als »private« Probleme abgetan und mit psychologischem Vorzeichen versehen, das heißt, sie werden als nicht zur Sache gehörig ausgeklammert. Nicht zu übersehen sind jedoch jene Fälle, in denen dieses Ausklammern nicht gelingt und in denen die sozialisatorischen Nebenfolgen von Qualifikationsprozessen in den pädagogischen Verlauf von Erwachsenenbildung »hinüberschlagen« und hier als Problem der sozialen Interaktion in den Lerngruppen manifest werden - wie auch immer erfolgreich diese Nebenfolgen dann pädagogisch aufgearbeitet werden können.

4

Solche nicht-intendierten sozialisatorischen Folgen von Qualifikationslernen, wie man sie zum Beispiel im zweiten Bildungsweg oder auch in der beruflichen Umschulung beobachtet, sind abzusetzen von jenen Prozessen beruflicher Weiterbildung, die neuerdings häufiger ausdrücklich darauf abstellen, in sozialtherapeutischer Weise den von der Krise des Arbeitsmarktes betroffenen sozialen Randgruppen Fähigkeiten und Interpretationen an die Hand zu geben, mit denen sie ihre prekäre soziale Situation bewältigen und sich selbst wieder in den Arbeitsmarkt integrieren sollen. Solche Programme, die sich unter anderem an langfristig Arbeitslose, an Jugendliche oder an Frauen, die nach langer Berufsunterbrechung wieder einen Arbeitsplatz suchen, wenden, haben somit die Rangfolge verkehrt und das Identitätslernen bereits vor das Qualifikationslernen gestellt.

## Von der Qualifizierung zur Sozialisation

### Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt

5

Ungeachtet der Frage, ob diese Sozialisationsprozesse bewusst ausgelöst werden, oder ob sie als nicht-intendierte Folgen auftreten, wird in diesen Fällen einer berufsbezogenen Erwachsenenbildung den Bedürfnissen der Teilnehmer nach Wissensaneignung und sozialer Handlungsfähigkeit häufig nur ungenügend entsprochen. Verantwortlich ist hierfür unter anderem eine Grundeigenschaft zahlreicher Organisationen von Erwachsenenbildung: Sie sind wegen ihrer primär betonten Qualifizierungsfunktion und fachlichen Spezialisierung auf eine effiziente Wissensvermittlung abgestellt. Dies ist aber nicht immer auch der geeignete soziale Rahmen, innerhalb dessen Interaktionsprobleme oder Aspekte der Persönlichkeitsstrukturen der Teilnehmer verarbeitet werden können. Unter dem Vorrang einer eher administrativen Effizienz geraten pädagogische Anforderungen - in allerdings sehr unterschiedlicher Weise - ins Hintertreffen: Es kann beispielsweise dazu kommen, dass Prozesse eines Identitätslernens durch die vorgegebenen Kriterien effizienten Wissenserwerbs und durch die entsprechenden sozialen Erwartungen der Lernsituation administrativ »abgeblockt« werden. Sie lassen sich so als »Privatprobleme« aus dem pädagogischen Prozess heraushalten. Mangelnde soziale Anpassung und psychische Fehlreaktionen werden teilweise sogar unter das Vorzeichen krankhaften Verhaltens gestellt und so derart zum Tabu gemacht. Auf der anderen Seite sind Beispiele von Erwachsenenbildung zu beobachten, wo das Lehrpersonal in einseitig psychologisierender Sicht auf Orientierungsschwierigkeiten von Teilnehmern eingeht und dabei die Gefahr heraufbeschwört, Erwachsene zu »infantisieren«. Diese Beispiele können andeutungsweise erkennbar machen, was die praktische Relevanz und auch die theoretischen Schwierigkeiten von Untersuchungen ausmacht, die sich die sozialisatorischen Interaktionen Erwachsener in den durch berufliche Erwachsenenbildung vorgegebenen administrativen Bedingungen zum Thema machen.

6

Angesichts der sich abzeichnenden Tatsache, dass die Massenarbeitslosigkeit kein vorübergehendes Phänomen ist, aber auch vor dem Hintergrund einer weiteren Entfremdung von Individuen, die in komplexen Organisationen in anonymisierte und sinnentleerte Rollen hineingedrängt und damit als soziale Existenz wiederum vereinzelt werden, ist anzunehmen, dass Erwachsenenbildung mit einem Schwergewicht auf dem „Identitätslernen“ eher noch zunehmen wird. Andererseits sind die hier erwähnbaren Phänomene bislang nur ansatzweise untersucht worden. Und diese Arbeiten stecken noch im Anfangsstadium, insbesondere weil sie hilfswise zunächst einmal sozialisationstheoretische und erziehungswissenschaftliche Kategorien verwenden, die sie aus Analogien zu primären und schulischen Sozialisation gewinnen. Die Spezifika von Erwachsenenbildung als einer Erwachsenensozialisation werden auf diese Weise bisher nur bruchstückhaft erkennbar.