

Schützt "Lebenslanges Lernen" vor Prekarität? Bildung im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheit

Autor(en): **Langenmeyer, Ines**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **27 (2007)**

Heft 52

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-651791>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schützt „Lebenslanges Lernen“ vor Prekarität?

Bildung im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheit

Lernen ist eine Grundbedingung menschlicher Entwicklung. Aber Lernprozesse verlangen mitunter, Bekanntes oder Gewohntes in Frage zu stellen: Routinen müssen unterbrochen, Zeit, Geld und andere Ressourcen verfügbar gemacht werden. Dies kann schon unabhängig von prekären Lebenslagen eine Verunsicherung der eigenen Lebensführung oder Existenz implizieren. Was bedeutet dies jedoch unter den heutigen strukturellen Bedingungen, die höhere Qualifikationen zwar immer noch statistisch gesehen mit besseren Arbeitsmarktpositionen „belohnen“, aber keinen eindeutigen und sicheren Weg in die Beruflichkeit bzw. in „gute“ Arbeitsverhältnisse mehr aufzeigen?

Als Antwort auf die steigenden Qualifikations- und Flexibilitätsanforderungen taucht Mitte der 90er Jahre der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ wieder auf. Er steht nicht nur für eine wirtschaftspolitische Programmatik, die neue eigenverantwortliche und prozessorientierte Lernformen fördern soll, sondern auch für eine „Anrufung der Subjekte“ (Althusser), ihr Lernen, ihre eigene Bildung selbstunternehmerisch zu gestalten. Diese Ausrichtung der aktuellen Bildungspolitik ist zwar kritisiert worden (z.B. Forneck 2001), ihre empirische Basis wurde aber noch kaum untersucht.

Aktuelle statistische Untersuchungen sind dem Zusammenhang von Einkommen, Arbeitsmarktchancen und Bildung gewidmet; sie zeigen, dass sich die Situation für qualifizierte Menschen heute immer noch besser darstellt als für Unqualifizierte, und sie gehen der Frage nach, weshalb ein positiver Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung besteht. Diese Ausrichtung wird allerdings den ökonomischen und politischen Hintergründen des „Lebenslangen Lernens“ nicht gerecht. Die Studien verkennen die Tatsache, dass die „subjektivierte“¹ Bildungsprogrammatik, die die Probleme der Lohnabhängigkeit individualisiert und „pädagogisiert“, eine Reaktion auf den globalen Wettbewerb um Standortvorteile und Innovationen darstellt; zweitens vernachlässigen die Studien das Zusammenspiel verschiedener Segregationsmechanismen unter den aktuellen gesellschaftspolitischen Bedingungen. Die Studien erklären nicht, warum prekäre Lebenslagen gegenwärtig häufiger auch bei höherem Bildungsabschluss auftreten und welches die strukturellen Ursachen sind.

Mit welchen statistischen Befunden wird die These von der positiven Wirkung höherer Qualifikation untermauert? Eine Studie der Hans-Böckler-Stiftung zur gegenwärtigen Lohnstruktur in der BRD belegt, dass „trotz fallender relativer Löhne [...] die Arbeitslosigkeit der geringer Qualifizier-

ten“ gestiegen sei (Schettkat 2006, S. 37), während „die Prämien für Bildungsabschlüsse in Deutschland [...] im Zeitraum von 1990 bis 2000 generell zugenommen“ hätten, für Beschäftigte mit Abitur und einer Berufsausbildung sowie für Fachhochschul- und Hochschulabsolventen sogar „überproportional“ (S. 40f). Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung berechnete, inwieweit Bildungsinvestitionen sich durchschnittlich auszahlen: Danach stieg mit jedem zum Qualifikationserwerb verwendeten Jahr das Einkommen in den letzten 10 Jahren um 6.7 bis 8.8 Prozent. Die Arbeitslosigkeit unter Akademikerinnen und Akademikern war zudem im Zeitraum von 1998 bis 2004 im Vergleich zu Menschen mit einem Berufsabschluss (Lehr-/Fachschule) weniger als halb so hoch und im Vergleich zu denjenigen ohne Berufsausbildung etwa fünf- bis siebenmal niedriger (Reinberg/Hummel 2005). Prekäre Lebenslagen müssten daher durch Bildung zumindest langfristig vermieden oder überwunden werden können.

Beschäftigung, sicherere Arbeitsplätze und höhere Einkommen durch Qualifikation?

In letzter Zeit wurden allerdings auch andere Erfahrungen diskutiert: Es wurde die Schwierigkeit des Berufseinstiegs für Hochschulabsolventen entdeckt und die These von der „Generation Praktikum“ verbreitet: „Je mehr arbeitslose junge Akademiker es [...] gibt, desto lieber stellen die Unternehmen Praktikanten ein, die für wenig Geld professionelle Arbeiten verrichten.“ (Stolz, DIE ZEIT 14/2005)² Die Arbeitslosenquote von Akademiker/innen mit Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss stieg in der Tat seit 1998 von 3.4 auf 4.0 Prozent im Jahr 2004 an, und gemessen an der Quote von 1975 verschlechterte sie sich in Westdeutschland sogar um 190 Prozent. Wenn auch für Qualifizierte wie z.B. IT-Fachkräfte derzeit 20'000 und für Ingenieurinnen und Ingenieure sogar 22'000 Stellen offenstehen (FAZ 15.3.2007, S. 11), so wurde jedoch in früheren Jahren von der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung gemeldet, dass Stellenangebote für Hochschulabsolventen um 23 Prozent und für IT-Experten sogar um 44 Prozent zurückgegangen wären (bezogen auf das Jahr 2002, www.sueddeutsche.de, 23.05.2003).

Derartige Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt sind beträchtlich. Eine andere Studie zeigt zudem, dass ein Praktikum die Chancen auf eine Übernahme im Vergleich zu anderen Einstellungspraxen selten erhöht, und wenn Arbeitsverträge abgeschlossen werden, dann handelt es sich eher um befristete Beschäftigungsverhältnisse (Rebien/Spitznagel 2007). Mit der zunehmenden Einführung von Studiengebühren, die am Ende zu einer durchschnittlichen Verschuldung von rund 120.000 Euro (bei 14 Semestern) pro Studium führen können (Finetti, SZ, 29.01.07, S. 18), wäre eine solch prekäre Berufseinstiegsphase ein enormes Risiko für Hochschulabsolven-

ten, die nicht nur eine eigene Existenz aufzubauen versuchen, sondern zugleich in die Abhängigkeit von Banken geraten und ihre Kredite abbezahlen müssen.

Einige der eben genannten Beobachtungen werden allerdings relativiert. Ein Projektbericht vom Hochschulinformationssystem (HIS) hat anhand einer Befragung von knapp 12'000 Absolventen errechnet, dass nur etwa 15 Prozent der Fachhochschul- und Hochschulabsolventen ein Praktikum macht und dass nur unmittelbar danach die Arbeitslosigkeit auf hohem Niveau liegt, aber langfristig gesehen positive Effekte feststellbar sind: „Knapp drei Viertel der Fachhochschulabsolventen sind ein halbes Jahr nach dem Ende des Praktikums regulär beschäftigt. Bei den Universitätsabsolventen liegt dieser Anteil mit knapp der Hälfte zwar deutlich unter diesem Wert, allerdings wechseln zahlreiche Universitätsabgänger in der Folgezeit ins Referendariat (13 Prozent sind sechs Monate nach Praktikumsende in dieser zweiten Ausbildungsphase) oder qualifizieren sich akademisch weiter. So studieren zehn Prozent von ihnen sechs Monate nach dem Praktikum wieder, und 15 Prozent promovieren zu diesem Zeitpunkt.“ (Briedis/Minks 2007, 7) Genauer betrachtet zeigt sich auch für die allgemeine Arbeitsmarktsituation, dass zwar „die Zahl arbeitsloser Akademiker zwischen 2002 und 2004 noch einmal um etwa 30'000 gewachsen“ ist, dass „die Akademiker in dieser Zeit aber noch einmal rund 270'000 Arbeitsplätze hinzugewinnen, während alle anderen Qualifikationsgruppen erneut massive Beschäftigungseinbußen in Kauf nehmen mussten“ (Reinberg/Hummel 2005). Wie aber lassen sich die dennoch beobachtbaren Prekarisierungstendenzen, die auch höher Qualifizierte einschließen, erklären und welche Folgen haben sie für Lernprozesse, die über die schulischen und beruflichen Ausbildungsphasen hinausgehen?

Qualifizierung und „Lebenslanges Lernen“ in prekären Lebenslagen

Es wäre verkürzt, Prekarität nur an niedrigen Einkommen oder Arbeitslosigkeit festzumachen, obwohl dies natürlich zentrale Faktoren sind. Doch wurde der Begriff nicht als Synonym für Armut oder als Kennzeichen einer neuen sozialen „Unterschicht“ eingeführt (wie die Friedrich-Ebert-Stiftung ihn verwendet), sondern für eine in den letzten Jahren immer häufiger auftretende Problemsituation von Lohnabhängigen, häufiger in befristeten, nicht sozialversicherungspflichtigen und/oder geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen zu stehen und immer wieder Phasen der Erwerbslosigkeit überbrücken zu müssen (vgl. Castel 2000; Dörre 2005 und 2006). Prekär sind diese Situationen vor allem deshalb, weil die existierenden sozialstaatlichen Sicherungssysteme sich nach wie vor an unbefristeten Vollzeitverhältnissen als Normalfall orientieren, obwohl nach Angaben der EU-Kommission der Anteil „irregulärer Beschäftigung“ in Deutschland mittlerweile über 40 Prozent gestiegen ist.

Diese Situation hat brisante ökonomische Folgen, die heute zum Teil noch nicht direkt sichtbar sind, wie etwa die verkürzter Rentenansprüche und die ansteigende Altersarmut; sie hat aber auch Folgen für die soziale Integration, weil für jüngere Generationen zum Beispiel eine Lebensplanung in diskontinuierlichen sozialen Zusammenhängen nur beschränkt möglich ist. In prekären Lebenssituationen stehen unmittelbar Probleme der Jobsuche, der Vertragsverlängerung oder der Verbesserung und Sicherung von Auftragslagen an, die längerfristige Planungen wie etwa Familiengründung oder Ausbildung hinausschieben. Ähnliches gilt – als Folge z.B. der betrieblichen Auslagerung von Dienstleistungen – für viele Selbständige und Freiberufler, deren Auftragslage schwankt und deren Einkommen insgesamt gering bleibt. Unter dem Handlungsdruck haben prekäre Lebenslagen für die Subjekte teils etwas Verbindendes (es gibt daraus entstehende soziale Netzwerke zur gegenseitigen Unterstützung), zugleich aber auch etwas Individualisierendes, weil die spezifischen Probleme in erster Linie dazu auffordern, die eigene Wettbewerbsfähigkeit auf dem Markt zu erhöhen. Darauf richtet sich auch die allgemeine Erwartung des „Lebenslangen Lernens“.

Wie Ergebnisse der oben erwähnten Studien belegen, sind Phasen der Prekarität oft mit dem Übergang von einer Ausbildung ins Erwerbsleben verbunden. Häufig werden bei Neueingestellten schlechtere Vertragsbedingungen gesetzt: das Einstiegsgehalt wird niedriger festgelegt als bei früheren Einstellungen, Extrazuwendungen gestrichen, eine Befristung wird eingebaut oder weiter verkürzt, die Verpflichtung zu Sozialversicherungsleistungen umgangen, Kündigungsschutz abgebaut und/oder Teilzeitarbeit erzwungen. Die Zahlen dazu sind lückenhaft: Nach Berechnung des IAB ging die Vollzeitbeschäftigung zwischen 2000 und 2005 um 10 Prozent zurück, wobei unklar ist, wie hoch der Anteil unbefristeter Arbeitsverhältnisse ist. Die Arbeitslosigkeit bei Akademiker/innen lag in der Altersgruppe der 15-34-Jährigen 2004 bei 4.8 Prozent, bei 55-64-Jährigen nur bei 3.5 Prozent, während das Verhältnis 1998 noch genau umgekehrt ausfiel: 3.3 zu 5.6 Prozent. Die Erosion sicherer Beschäftigungsverhältnisse fordert eine höhere Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt, beschränkt aber zugleich eine aktive, selbstgewählte Mobilität. Diese könnte nicht nur für einen karrieretypischen Aufstieg in bessere Positionen stehen, sondern auch für eine horizontale Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit, durch welche man sich unabhängig von kostenpflichtigen Kursen oder verordneten Umschulungen weiterbilden könnte.

Was „Lebenslanges Lernen“ unter den derzeitigen Bedingungen für die Einzelnen bedeutet und was es unter anderen Bedingungen sein könnte, ist die *zentrale Frage*, die auch nach anderen Analysen verlangt. Während die oben genannten Statistiken und Untersuchungen vor allem auf institutionalisierte Formen der schulischen und akademischen Qualifikation sowie Berufsausbildungen abheben, kommen beim „Lebenslangen Lernen“

verschiedene andere Bedingungen und Zusammenhänge zum Tragen. Die entsprechenden Programme gehören zu Modernisierungsstrategien, um Menschen an die Bedingungen und Erfordernisse technologischer Produktivkraftentwicklung gemäß des Leitbilds einer „lernenden Gesellschaft“ bzw. „Wissensgesellschaft“ anzupassen und damit eine neue Form von „Humankapital“ zu schaffen, das weniger einem feststehenden Set von Fähigkeiten und Fertigkeiten gleicht, sondern vielmehr ein entwicklungs- und innovationsfähiges sowie flexibel einsetzbares Arbeitsvermögen garantieren soll.

Allgemeine und berufliche Bildung sowie Programme für ein „entschultes“, „selbstorganisiertes“ Lernen „im Prozess der Arbeit“ und „im sozialen Umfeld“ stehen dabei im Vordergrund. Damit sollen „Kompetenzen“ ermöglicht werden, die sich von herkömmlichen Qualifikationen und Fertigkeiten darin unterscheiden würden, dass sie stärker subjektgebunden seien. Die daraus abgeleiteten pädagogischen Ansätze sind nicht grundsätzlich verfehlt, sie lassen nicht nur mehr Raum für Selbständigkeit, sondern verlangen diese geradezu. Doch tragen jene Vorstellungen von allseitigen und subjektgebundenen Kompetenzen dazu bei, die Frage nach den Möglichkeiten und Voraussetzungen selbstbestimmten und sachgerechten Lernens zu verdrängen/unterschlagen. Denn die sachlichen Lernanforderungen und fachlich notwendigen Qualifikationen werden häufig nicht mehr differenziert angegeben. Teils werden die Lernziele oder -anforderungen als Persönlichkeitsanteile vereignschaftet und stilisiert, teils wird die Subjektebene dabei als autopoietische Systemebene verdinglicht (Langemeyer 2005, Kap. 2).³

Der Diskurs des „Lebenslangen Lernens“ artikuliert so die unhintergehbaren Erwartungen an den Einzelnen, die eigene „Beschäftigungsfähigkeit“ zu sichern, für die eigene Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt selbst verantwortlich zu sein und Momente des Scheiterns sich als persönliches Versagen zuzuschreiben, statt die gesellschaftlichen Erwartungen und Bedingungen in Frage zu stellen. Auf diese Weise erzwungene und zugleich höchst individualisierte Lernphasen können – abhängig von Konjunkturverläufen und Rahmenbedingungen – leicht in eine Krise geraten, wenn Lernbeziehungen von Machtstrukturen, Interessen und Konflikten im Betrieb eingeschränkt oder überlagert werden und Widersprüche erzeugen (vgl. auch Langemeyer 2006a).

Es sind darüber hinaus die Machtverhältnisse einer strukturell hohen Arbeitslosigkeit und der drohende soziale Abstieg in Zonen der Prekarität, die die Verhandlungsposition von Arbeitnehmer/innen und Arbeitsuchender über alle Qualifikationsniveaus schwächt. So wird auch auf gut Ausgebildete Druck ausgeübt, schlecht oder gar nicht entlohnte Praktika zu absolvieren, was allerdings je nach Berufsfeld variiert und besonders von Frauen häufiger geleistet wird (vgl. Briedis/Minks 2007). Es ist zu vermuten, dass bestehende Segregationseffekte des Arbeitsmarktes durch die Erosion von

„Normalarbeitsverhältnissen“ noch weiter verstärkt werden. Genauere Datenanalysen z.B. über Berufseinstiegsphasen (auf welchem Qualifikationsniveau, mit welcher Bezahlung und welcher Befristung Arbeit gefunden wird, mit einer Differenzierung für benachteiligte Gruppen wie Frauen, Väter und Mütter, Migrant/innen) liegen allerdings noch nicht vor (ebd.).

Besser ist die Informationslage bezüglich der Situation der schlecht Ausgebildeten und Arbeitslosen. Studien belegen, dass schlecht Ausgebildete im gegenwärtigen Bildungssystem relativ geringe Chancen haben, allgemeinbildende Schulabschlüsse nachzuholen oder alternative Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen zu erhalten (s.u.). Dabei stellt sich mehr denn je die Frage nach der Finanzierung von Aus- und Weiterbildungsphasen, inwiefern sie als Eigenleistung erwartet (Thema: Bildungssparen) oder noch mit staatlicher Förderung (über SGB II und III) unterstützt werden.⁴

Die Relevanz solcher Fragen zeigt sich deutlich bei der Weiterbildung von Arbeitslosen. Mit der Einführung des Hartz-III-Gesetzes in Deutschland wurde die Vermittlung von Weiterbildungsteilnehmenden durch das Arbeitsamt durch ein Gutscheinmodell ersetzt. Man wollte Bildungsteilnehmer zu entscheidungssouveränen Kunden auf dem Weiterbildungsmarkt machen. Die Empfänger lösten jedoch nur etwa zur Hälfte ihre Gutscheine ein, weil sie vermutlich nicht langfristig für sich planen konnten und nicht ausreichend über Angebote informiert waren oder diese ihren Vorstellungen nicht entsprachen oder weil sie mangels Nachfrage überhaupt nicht zustandekamen. Durch die neu festgeschriebene Mindestquote von 70 Prozent der Arbeitslosen, die nach einer Maßnahme in Arbeit vermittelt werden sollten, gerieten Bildungsträger in kurzer Zeit in eine Krise. Viele meldeten Insolvenz an oder bauten bis zu 75 Prozent ihres Personals ab, ersetzten dabei tariflich abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse für Lehrkräfte durch Lehraufträge und lagerten andere Bereiche wie den Mensabetrieb als Dienstleistung aus. Ein Großteil der Beschäftigten rutschte so selbst in eine Zone der Prekarität (Dörre 2005) ab, was wiederum Lehr-Lernbeziehungen erheblich beeinträchtigen kann (vgl. Langemeyer 2005, Kap. 6-7). Für die Bildungsträger war der Zeithorizont, in welchem sie sich umstrukturieren mussten, zu eng, um andere Lösungen für die pädagogische Arbeit zu finden.

Um größere Einnahmeausfälle zu vermeiden und weil langfristige Umschulungen kaum noch finanziert werden, bieten heute viele Bildungsträger nur noch kurzfristige, Qualifikationen ergänzende Weiterbildungsmaßnahmen an. Die Frage, ob langfristige Programme arbeitsmarktpolitisch und pädagogisch gesehen sinnvoller wären, wird so gegenüber der Finanzierungs- bzw. Einsparungsfrage zweitrangig. Dies zeigt, dass nicht nur mehr Geld für eine Absicherung des „Lebenslangen Lernens“ notwendig wäre, sondern dass zudem Finanzierungs- und Regulierungsmodelle im einzelnen auf ihre Folgen für prekäre Lebenslagen und ihre Effekte auf pädagogische und Beschäftigungsverhältnisse zu untersuchen sind.

Selektionseffekte institutioneller Bildung

Man kann davon ausgehen, dass auch beim „Lebenslangen Lernen“ ähnliche Mechanismen wie in Bildungssystemen eine Rolle spielen, durch die sich soziale Ungleichheit herstellt. Selektionseffekte schulischer bzw. formalisierter Bildung werden immer wieder statistisch belegt: In den letzten zwei Jahrzehnten sind beispielsweise die Hürden zur akademischen Ausbildung und die Chancenvorteile höherer Bildungs- und Einkommenschichten auf höhere Bildungsabschlüsse immer höher geworden.⁵ Im Laufe ihres Erwerbslebens bleiben zudem schlecht Ausgebildete generell zwei- bis dreimal häufiger von Weiterbildungen fern als Qualifizierte (Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“⁶). Oder andersherum betrachtet und auf ein Jahr bezogen: Menschen mit Hochschulabschluss nehmen über fünfmal häufiger an Weiterbildungen teil als Menschen ohne Berufsabschluss (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 67). Darüber hinaus wird auch informelles Lernen, das Ausprobieren, das Beobachten oder das Selbststudium⁷, häufiger bei denjenigen festgestellt, die schon mal an formalisierter Weiterbildung teilgenommen haben (S. 69). Eine Repräsentativstudie zur Lernmotivation ergab, „dass nur 10% für sich Kostengründe als wichtigste Barriere für Weiterbildungsteilnahme reklamieren, aber über die Hälfte auf fehlenden persönlichen oder beruflichen Nutzen und Informationsdefizite über die Qualität von Bildungsangeboten verweist, mithin Unsicherheit und Unklarheit über den Sinn von Lernanstrengungen als Barriere für die Teilnahme an (institutionalisierter) beruflicher Weiterbildung angibt“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 54 f., zit. n. ebd.).

Eine Benachteiligung bzw. Selbstselektion gering Qualifizierter setzt sich demnach auch in verschiedenen Formen des „Lebenslangen Lernens“ fort und scheint sich – wie schon gesagt – sogar eher noch zu verstärken. Da die Programme dieses Lernens zum Großteil auch auf nicht-formalisierte Formen der Bildung setzt, können sich hier neue Ausschlussmechanismen bzw. Selektionsmuster abzeichnen, die mit soziologischen Ansätzen bisher noch nicht präzise erfasst wurden. Spielt zum Beispiel die „symbolische Gewalt“ sowie das „kulturelle“ und „soziale Kapital“ bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Schulen, Hochschulen und Universitäten eine wesentliche Rolle (Bourdieu 1983)⁸, so könnten in den neuen Lernformen solche Mechanismen von weiteren überlagert oder von anderen abgelöst werden.

Dies berührt die Frage der Umwandelbarkeit der Kapitalformen. Bourdieu deutet an, dass man gemäß der ungleichen Verteilung von Bildung und Kompetenzen eigentlich erwarten könnte, „dass die kollektive Macht der Inhaber von Kulturkapital“ zunimmt: Eine Art Neutralisierung ihrer Macht könnten „die Inhaber von ökonomischen Kapital (als der dominierenden Kapitalform)“ allerdings dadurch erreichen, indem sie „die Inhaber von kulturellem Kapital in eine Konkurrenzsituation bringen können“, was umso leichter fiele, „als letztere aufgrund der von ihnen erfahrenen Aus-

bildungs- und Auslesebedingungen (und insbesondere der Wettbewerbslogik in der Schule und bei Prüfungen) ohnehin zum Konkurrenzverhalten neigen“ würden (S. 189). In diesem Sinne müsste man auch untersuchen, welche Folgen die marktförmige Vermittlung zwischen Angebot und Nachfrage sowie Finanzierungsmodelle in der Weiterbildung haben. Schwierigkeiten könnte auch fehlende Transparenz bereiten, wenn kaum entscheidbar ist, inwiefern man die eigene Lage durch Lernen verbessern oder das eigene Beschäftigungsverhältnis längerfristig absichern kann.

Voraussetzungen selbstbestimmten, handlungsbefähigenden Lernens

Während mit dem Verweis auf die „Prekarisierung“ nur eine allgemeine Tendenz angegeben wird, stellen sich die Veränderungen der Lebensverhältnisse im einzelnen spezifisch dar. Relevant ist hier nicht nur der graduelle Zuwachs von Unsicherheitsmomenten, sondern die historisch-strukturell entstandene Situation von bestimmten Anforderungen und Bedingungen, auf die die Menschen reagieren, durch die sie vergesellschaftet werden und gegenüber welchen sie sich handlungsfähig machen müssen. Daher wird in diesem Beitrag auch nicht von „Prekarisierung“ im Sinne einer quantitativen Zunahme, sondern von „prekären Lebenslagen“ als einer konkreten historisch-gesellschaftlichen Problemsituation gesprochen. Denn es geht nicht mehr allein um Durchschnittswerte, die diese Entwicklungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene belegen, sondern vielmehr darum, die Vergesellschaftungszusammenhänge im einzelnen historisch-strukturell zu erfassen (vgl. Langemeyer 2006b und 2007). Nur so lässt sich die Tatsache erklären, dass selbst Qualifizierte in dauerhafte prekäre Lebenslagen geraten können.

Zur Programmatik des „Lebenslange Lernens“ gehört, dass es weitgehend oder sogar überwiegend in eigener Regie geleistet werden soll und von daher auf Fähigkeiten wie das Reflexionsvermögen und andere Voraussetzungen wie Kooperation und soziale Teilhabe angewiesen ist. Lernprozesse selbst zu gestalten, zu planen und zu realisieren, schließt immer ein Sich-Orientieren ein, was in einer Situation sinnvoller Weise zu lernen ist, wie es unter bestimmten Bedingungen gelernt werden kann und welche Ressourcen dafür eingesetzt werden müssen und gegebenenfalls zu gewinnen sind. Da Lernen zudem von der Motivation und der Bereitschaft abhängt, sich auf etwas Neues einzulassen, Denk- und Arbeitsweisen oder sogar die eigene Lebensführung zu verändern, sind auch die subjektiven Begründungszusammenhänge und individuellen Handlungsmöglichkeiten zu berücksichtigen, wann jemand überhaupt etwas lernen wollen kann.

Strukturell werden dadurch vor allem folgende Voraussetzungen auf der Subjektseite bedeutsam: Erstens, über welche sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen man verfügt, um längerfristig planen und

Fernziele ansteuern zu können; zweitens, welche Art von Lernverhältnisse man (z.B. im Betrieb oder in Organisationen) durch bestimmte Formen der Partizipation und Kooperation herstellen kann und welcher Einfluss auf bzw. welche Kontrolle über die Lernbedingungen damit möglich ist; drittens, welche Beratung und Unterstützung man von anderer Seite erhält, um sich den Sinn und Zweck von bestimmten Lerngegenständen und -methoden zu erschließen; und viertens, welchen biographischen Erfahrungshintergrund man mitbringt, um sich in unabwägbaren und unsicheren Situationen neu orientieren und Rückschläge oder Krisen verarbeiten zu können.

Auf der Seite der gesellschaftlichen Bedingungen werden ebenfalls eine Reihe von Aspekten relevant, die von den Lernenden erst einmal vorgefunden werden: Hier spielt eine Rolle, wie demokratisch Arbeits- und Lernverhältnisse organisiert sind, das heißt, wie beeinflussbar die dort herrschenden Machtverhältnisse und die eingeschliffenen Strukturen sind, welche selbstgewählte Mobilität innerhalb des Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt möglich ist, welche Finanzierungsmodelle politisch entwickelt und gefördert werden, wie Angebot und Nachfrage für Weiterbildung reguliert und gesteuert wird, unter welchen Bedingungen der Übergang zwischen Lernphasen und Erwerbsarbeit geschieht und welche Ansprüche auf Lernzeiten und Weiterbildungsteilnahme jedem Einzelnen betrieblich bzw. staatlich gewährt werden.

Perspektiven entprekarierteter Lernverhältnisse

Die Annahme, dass sich mit „Lebenslangem Lernen“ nicht nur Phasen der Prekarität verbinden, sondern prekäre Lebenslagen sogar verstetigen können, bleibt bei der aktuellen Informationslage noch offen. Dagegen spräche das Argument, dass sich höhere Qualifikationen durchschnittlich gesehen immer noch auszahlen. Dafür spricht aber, dass in Phasen der Prekarität, etwa nach einer Ausbildung, wenn der Einstieg in den Beruf nicht direkt gelingt, eine Reihe von häufig festgestellten Aspekten des „Lebenslangen Lernens“ zum individuellen, teils nicht kompensierbaren Risiko werden können: das Aufbrauchen finanzieller Rücklagen bis hin zur Verschuldung, die mangelnde Qualität des Bildungsangebots, die fehlende Einsicht in den Nutzen bestimmter Wissensbestände, der geringe Lernertrag von Praktika, die schlechte Regulation des Bildungsmarktes, die Zurückhaltung bzw. Verweigerung von Arbeitgebern, Lernen in der Arbeit selbst zu fördern und qualifizierte Mitbestimmung im Arbeitsprozess einzuführen. Solange auch Phasen der Ausbildung nicht mehr für Rentenansprüche angerechnet werden, werden langfristig betrachtet diejenigen benachteiligt, die zum permanenten Um- und Weiterlernen zwar bereit waren, aber damit langfristig trotzdem nur unsichere, schlecht bezahlte oder Teilzeit-Arbeitsverhältnisse erreichten.

Ein Zusammenhang von „Lebenslangem Lernen“ und prekären Lebenslagen ist nicht als einseitige Kausalbeziehung zu verstehen, sondern nur in Wechselwirkung mit den variablen Prekarisierungsfaktoren des Arbeitsmarktes und mit den Strategien der Menschen, sich über Lernen und Qualifikationserwerb handlungsfähig zu machen. Je mehr jedoch ihre Potentiale und Qualifikationen durch hohe Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung und schlechter Arbeitsplatzgestaltung vernachlässigt werden (vgl. Livingstone 2003 und 2004), desto weniger können sie selbstbestimmt lernend ihre berufliche Handlungsfähigkeit erweitern. Dabei stellen sowohl die Verfügung und Kontrolle über die gesellschaftliche Wissensentwicklung als auch die Aneignung und Nutzung dieses Wissens durch Verwissenschaftlichung und Informatisierung grundlegende Bedingungen für die Bildung und Vergesellschaftung von Arbeitsvermögen dar. Die Verknappung von Zugängen zu Bildung und Lernmöglichkeiten bei gleichzeitig steigender Erwartung an höhere Qualifikationen und Flexibilität schafft insgesamt restriktive und von Konkurrenz durchsetzte Lernverhältnisse, in denen die schnelle Verwertbarkeit menschlicher Potentiale für Profit und Extraprofit alles, der Eigensinn, der produktive Umweg und die Unabhängigkeit der Lernenden nichts gelten.

Anmerkung

- 1 Zur Subjektivierung vgl. Langemeyer 2004.
- 2 http://www.zeit.de/2005/14/Titel_2fPraktikant_14
- 3 Einen anderen Effekt kritisiert auch Priddat an den „weichen“ Kompetenzen, die am Geschlecht festgemacht werden: „Frauen/Männer-Unterscheidungen sind spezifische Ressourcen-Neudefinitionen. Organisationen führen keine geschlechtsrechtlichen Diskurse, sondern selektieren Kompetenzen, um wertschöpfende Kooperationen zu organisieren. [...] Es gibt keinen besonderen Grund für ein Management, auf Gender-Differenzen zu achten, wenn es ihm keine Kooperationsvorteile bietet. Die Kategorie der ‚Kooperationsvorteile‘ (bzw. ‚Kooperationsrenten‘) ist keine unmittelbare Profit-Kategorie, sondern eine organisatorisch vermittelte Idee der Ressourcendifferenzierung und Ressourcenspezifizierung, die neue Niveaus der Wertschöpfung überhaupt erst möglich macht bzw. vermittelt.“ (2005, S. 91f) „Nur für eine Übergangszeit können Frauen diese soft-skill-Zuschreibung karrieretaktisch nutzen. Denn es zeigt sich, dass nicht die Kaprizierung auf soft skills den Frauen Karrieren eröffnet, sondern ihr Zugriff auf hard skills, die sie vordem noch nicht aufnahmen oder von sich wiesen. Frauen, die sich auf soft-skill-Zuschreibungen einlassen, erleben ihre neue Karriereblockierungen, weil sie die andere Seite ihrer Kompetenz nicht entwickeln.“ (S. 93f)
- 4 Zwischen 2001 und 2005 sind z.B. berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die einen Ausbildungsabschluss beinhalteten, von 90.551 auf 16.183 (gemeldeter Zugang) gesunken. http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/anba/jg_2006/jahreszahlen/084.pdf
- 5 Vgl. den Gesamtbericht der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2001, S. 117) sowie den Kurzbericht der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2004, S. 11f).
- 6 http://www.einblick.dgb.de/grafiken/2007/03/Grafiken03.htm/tbildkatalog_view_singlepic?imgid=g070302.jpg

- 7 In Kanada hat informelles Lernen nach den Feststellungen des OISE (Toronto) seit den 1960er Jahren um 50 Prozent zugenommen (Livingstone 2003, S. 9).
- 8 Zur Erinnerung: Bourdieu liefert zwei überzeugende Erklärungsmodelle für das Entstehen sozialer Ungleichheit. Erstens zeigt er, wie sich aus der Strukturhomologie von Feld und Habitus als inkorporierte, haltungsmäßige Disposition (1997, 62) eine gewisse Trägheit in gesellschaftlichen Institutionen und Praxen (z.B. Bildungsinstitutionen) entwickeln, die, bildlich gesprochen, für bestimmte Anziehungs- und Abstoßungskräfte verantwortlich sind und damit soziale Öffnungs- bzw. Schließungsprozesse etwa für Frauen und MigrantInnen in bestimmten Berufen erklären. Darüber hinaus liefert Bourdieu eine Erklärung dafür, warum die ungleiche Verteilung von Chancen, Ressourcen, Anerkennung und Aufmerksamkeit im Alltag häufig unsichtbar ist, oder anders gesagt, wie sie erfolgreich verschleiert werden. Er geht davon aus, dass in gesellschaftlichen Institutionen und Praxen der „praktische Sinn“ der handelnden Subjekte in einem bestimmten Feld dem „objektivierten Sinn“ entspricht. Das heißt, dass die Art und Weise, wie die Einzelnen in einem Feld spontan handeln, rational, selbstverständlich, angemessen oder natürlich empfunden wird. Denn sowie „die Handelnden an der in den Institutionen objektivierten Geschichte beteiligt sind“, entsteht ihr Habitus, der es ihnen ermöglicht, „Institutionen zu bewohnen (habiter), sie sich praktisch anzueignen und sie damit in Funktion, am Leben, in Kraft zu halten“ (Bourdieu 1987, 107). Und genau „als ständig von regelhaften Improvisationen überlagerte Erzeugungsgrundlage bewirkt der Habitus als praktischer Sinn das Aufleben des in den Institutionen objektivierten Sinns“, so dass die „erzeugten Praktiken wechselseitig verstehbar und unmittelbar den Strukturen angepasst“ sind (ebd.). Dementsprechend erscheint in einem Feld die ungleiche Verteilung von Ressourcen als natürliche Ordnung, so, wenn dem Erstgeborenen das Erbe, dem Bankier das Finanzkapital zukommt: „Das Eigentum eignet sich seinen Eigner an, indem es sich in Form einer Struktur zur Erzeugung von Praktiken verkörpert, die vollkommen mit seiner Logik und seinen Erfordernissen übereinstimmen.“ (Ebd.) Die Verteilungsstruktur des ökonomischen Kapitals reproduziert sich wiederum über andere Kapitalarten, wie über das kulturelle, soziale und symbolische Kapital, und sichert so den privilegierten Schichten eine bestimmte Position in der Gesellschaft.

Literatur

- Baethge, M./ Solga, H./ Wieck, M. (unter Mitarbeit von Chr. Petsch), 2007: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, 183-198
- Bourdieu, P., 1987: Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P., 1997: Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In Ders.: Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik & Kultur 2. Hg. v. M. Steinrück. Hamburg: 59-78
- Briedis, K. / Minks, K.-H., 2007: Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS-Projektbericht, <http://www.his.de/pdf/22/generationpraktikum.pdf>
- Castel, R., 2000: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz
- Dörre, K., 2003: Entsicherte Arbeitsgesellschaft. Politik der Entprekariisierung. In: Widerspruch 49, Zürich, 5-18
- Dörre, K., 2006: Prekäre Arbeit. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse und ihre sozialen Folgen. In: Arbeit, 1/06, 181-193
- Forneck, H., 2001: Die große Aspiration. In: Erwachsenenbildung, 47, 158-163
- Langemeyer, I., 2004: Subjektivität und kollektive Erfahrung. Subjektivierung als Machtinstrument im Produktionsprozess. In: Widerspruch 46, Zürich, 65-78
- Langemeyer, I., 2005: Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster

- Langemeyer, I., 2006a: Contradictions in Expansive Learning: Towards a Critical Analysis of Self-dependent Forms of Learning in Relation to Contemporary Socio-technological Change. Forum: Qualitative Social Research, Learning at risk, Vol. 7 (1) <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/1-06-12-e.htm>
- Langemeyer, I., 2006b: Für eine historisch-strukturelle Analyse des Zusammenhangs von Subjekt, Produktion und Macht. In: Turnaround? Strategien für eine neue Politik – Herausforderungen an Gewerkschaften und Wissenschaft, hg. v. Dieter Scholz / Heiko Glawe / Helmut Martens / Pia Paust-Lassen / Gerd Peter / Frieder Otto Wolf, Münster; 153-164
- Langemeyer, I., 2007: Eingreifendes Denken für neue Arbeitsverhältnisse? Zum Paradigmenwechsel der arbeitssoziologischen Forschung. In: Gerd Peter (Hg.), Grenzkonflikte der Arbeit. Hamburg
- Livingstone, D. W., 2003: Hidden Dimensions of Work and Learning: The Significance of Unpaid Work and Informal Learning in Global Capitalism. Working Paper No. 3.
- Livingstone, D. W., 2004: The education-jobs-gap. Underemployment or economic democracy. Ontario
- Priddat, B. P., 2005: Umstellung von Geschlecht auf Kompetenz: Gender in Organisationen. In: M. Funder / S. Dörhöfer / C. Rauch (Hg.), Jenseits der Geschlechterdifferenz? Geschlechterverhältnisse in der Informationsgesellschaft. München und Mehring, 79-96
- Rebien, M. / Spitznagel, E., 2007: Auf Umwegen zum Ziel. IAB-Kurzbericht Nr. 7. 30.2.2007
- Reinberg, A. / Hummel, M., 2005: Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor höherer Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht Nr. 9, 13.6.2005.
- Schettkat, R., 2006: Lohnspreizung: Mythen und Fakten. Edition der Hans-Böckler-Stiftung
- Schnitzer, K. / Isserstedt, W. / Middendorf, E., 2001: Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Gesamtbericht der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://www.studentenwerke.de/se/2001/Soz16Ges.pdf>
- Schnitzer, K. / Isserstedt, W. / Weber, S. / Middendorf, E. / Wolter, A., 2004: Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Gesamtbericht der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hg. v. BMBF. http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf

Buchhandlung am Helvetiaplatz

Stauffacherstrasse 60

8026 Zürich 4

Telefon 044 241 42 32

Telefax 044 291 07 25

www.helvetiabuch.ch

info@helvetiabuch.ch

Politik und Literatur

von > Autonomie

bis > Zwangsneurose