

# Zeitbetrachtungen

Bildung – Arbeit – Biografie

Festschrift für Rudolf Husemann

Herausgegeben von Martina Kattein  
und Matthias Vonken

# Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Martina Kattein und Matthias Vonken, Erfurt im März 2013

## Literatur

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

**I.**  
**Bildungsgesellschaft?**

# Öffnung der Hochschulen.

## Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium

*Rolf Dobischat / Robert Schurgatz*

### 1. Problemstellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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