

Adressatenkonstruktion durch schulische Akteure

Eine Studie am Fall des Zweiten Bildungswegs

Klaus Harney, Sascha Koch

Zusammenfassung:

Die Schulen des Zweiten Bildungswegs (Abendschulen, Kollegs) gründen ihre Programmatik und institutionelle Formung auf ein spezifisches Teilnehmerbild. Zentrale und komplementäre Elemente dieser Adressatenkonstruktion sind die (berufliche und familiale) Belastung einerseits und die zugleich hohe Motivation der bildungswilligen Erwachsenen andererseits, die einen erneuten Schulbesuch legitimieren und zugleich mit Erfolgchancen versehen. Anhand einer quantitativen Befragung der Lehrkräfte und Schüler des Zweiten Bildungswegs in Hessen werden die Einstellungen von Lehrkräften und Schülern zur Motivation und Belastung kontrastiert sowie einer faktoren- und clusteranalytischen Differenzierung unterzogen. Die Ergebnisse werden in professionstheoretischer Hinsicht analysiert und präzisieren die spezifische Anforderungslogik der Lehrkräftearbeit im Zweiten Bildungsweg.

Schulen des Zweiten Bildungswegs (ZBW)¹ gehörten zu den Reformprojekten der Nachkriegszeit. Mit ihnen war beabsichtigt, erwachsenen und berufserfahrenen Schulabsolventen die Möglichkeit des Erwerbs weiterführender allgemein bildender Schulabschlüsse, insbesondere des Hochschulzugangs, zu geben. Der Institutionenaufbau orientierte sich an der normativen Adressatenkonstruktion des bildungswilligen, durch lebenspraktische Bindungen belasteten Erwachsenen, der aufgrund seiner Motivation die Mühen des Lernens durchhält. Traditionellerweise zählt der ZBW deshalb zu den Institutionen der Erwachsenenbildung.

Als Säulen der Adressatenkonstruktion gehören Motivation und Belastung seit der Gründungszeit des ZBW zu seiner Programmatik, welche nach einer quantitativen Übersicht des hier untersuchten hessischen ZBW (1.1) kurz umrissen wird (1.2). Innerhalb der Organisationen des ZBW werden teilnehmerbezogene Motivation und Belastung zu Merkmalen der Selbstbeschreibung von Schülern bzw. der Zurechnung durch Lehrkräfte, die kontrastiert werden können (2.1). Sie sind Elemente einer wahrnehmungsbezogenen Klassifizierungsleistung, durch welche die schulischen Akteure ihre Organisationserfahrungen in Einschätzungen, Perspektiven und Praxis übertragen. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf Klassifizierungsleistungen von Schülern und Lehrkräften als den zentralen Akteuren innerhalb der Schulen des ZBW. Sie überprüft, in welcher Form solche Klassifizierungsleistungen empirisch vorliegen und inwieweit Differenzen innerhalb der Akteursgruppe der Lehrkräfte (2.2) und der Schüler (2.3) bedeutsam werden. In methodischer Hinsicht wird geprüft, inwiefern die Kombination faktoren- und clusteranalytischer Verfahren erkenntnisgenerierend genutzt werden kann. Die bisherige Forschung zum ZBW, die vor zwei Jahrzehnten nahezu vollständig eingestellt wurde, hat sich überwiegend an Sozialisations-, Herkunfts- und Lernermerkmalen orientiert. Fragen der kontextabhängigen und gleichzeitig kontextproduzierenden Konstitution von Zurechnungen wurden dagegen nicht in den Blick genommen (vgl. Laga 1979; Pätzold 1980).

Ogleich die Forschungslage zu Lernerfolgsbedingungen im ZBW einen beratungsorientierten, auf Selbst- und Fremdeinschätzungen reflexiv bezogenen Kommunikationsstil nahe legt (vgl. Walter 1982), wurden feldeigene Mechanismen der Wahrnehmung und Zuschreibung durch die Akteure bislang nicht untersucht. Es geht um die Frage, inwieweit solche Mechanismen auf eine für den ZBW

¹ Die hier vorgestellten Überlegungen beruhen auf Ergebnissen des Forschungsprojekts „Steuerung von Schulen des Zweiten Bildungswegs (Schulen für Erwachsene) in Hessen“. Das vom hessischen Kultusministerium geförderte Projekt erforscht die Umsetzung der „Neuen Verwaltungssteuerung“ an hessischen Schulen des Zweiten Bildungswegs im Zeitraum 2003-2006. Die im Folgenden zugrunde gelegten empirischen Ergebnisse entstammen einer Vollerhebung der Lehrkräfte (N=258) und der Studierenden (N=3120) an den hessischen Schulen für Erwachsene. Weitere Ergebnisse sind unter www.rub.de/sfe-hessen dokumentiert.

spezifische Handlungs- und Professionsthematik hindeuten. An den Differenzen zwischen programmatischer Adressatenkonstruktion, Selbstbeschreibung der Schüler und empirischer Erfahrungsverarbeitung der Lehrkräfte kann man die spezifischen Logiken der Anforderung und Aufgabenbewältigung präzisieren, die den ZBW auszeichnen (3.): Die Programmatik und die institutionelle Entwicklung des Zweiten Bildungswegs gehen von der Funktion der Wiedereinsetzung der individuellen Bildungslaufbahn aus. Für die *Schüler* stellt die Situation des Neubeginns darauf ab, der eigenen bildungsbiografischen Vergangenheit ein anderes Ansehen und eine andere Richtung zu verschaffen. Die Passung von individueller Selbstbeschreibung und institutioneller Zurechnung ist deshalb die zentrale Handlungslogik des ZBW: Durch sie werden die professionellen Anforderungen im ZBW nicht mehr vom Kontext der Erziehung, sondern von dem der Beratung und biografischen Fallkonstitution her bestimmt.

1. Quantitative Bedeutung und programmatische Absicht des Zweiten Bildungswegs

1.1 „Schulen für Erwachsene“: Der Zweite Bildungsweg in Hessen

Als Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs in Hessen bilden die Schulen für Erwachsene (SfE) ein relativ kleines Segment im hessischen Bildungssystem, das von ca. 5000 „Studierenden“ (so die traditionelle Bezeichnung der Erwachsenen, die zugleich Schüler sind) in Anspruch genommen wird. Trotz der Bildungsexpansion und des daraus insgesamt resultierenden höheren Abiturientensockels im Bildungssystem ist die Nachfrage stabil bzw. steigend (Tabelle 1). Etwa vier Fünftel der SfE-Studierenden besuchen eine Schule mit Abendunterricht, die übrigen Studierendenden besuchen eines der so genannten „Hessenkollegs“, d. h. Einrichtungen mit Tagesbetrieb, deren Studierende für die Dauer der Schulzeit ihre Berufstätigkeit aufgeben.²

Tabelle 1: Studierende an Einrichtungen der SfE im Land Hessen in den Jahren 2000 und 2002

Jahr	Studierende insgesamt	Davon Hessenkolleg	Davon Abendgymnasium	Davon Abendrealschule	Davon Abendhauptschule
2000	4.441	924	2.335	1.062	120
2002	4.912	922	2.623	1.214	153

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen

Tabelle 2: Schulabschlüsse an SfE im Schuljahr 2001/02

	Abschlüsse insgesamt	allgemeine Hochschulreife	Fachhochschulreife	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss
2001/02	854	370	175	249	60

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen

Die Übersicht der an den SfE erworbenen Schulabschlüsse zeigt, dass der Hauptteil der erfolgreichen Schulabgänger einen Abschluss erwirbt, der ein Studium an der Fachhochschule bzw. Hochschule ermöglicht (Tabelle 2). Erst seit Anfang der 1980er Jahre erweiterten die Schulen für Erwachsene im

² Die Hessenkollegs ermöglichen den allgemein bildenden Abschluss der Fachhochschul- und Hochschulreife. Der Begriff „Kolleg“ bezieht sich allerdings nicht auf eine Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, wie etwa im langjährigen Kollegschul-Versuch in NRW.

bedeutsamen Umfang ihr Angebot um Real- und im Einzelfall auch um Hauptschulzweige. Die stabile Nachfrage deutet darauf hin, dass den Einrichtungen des ZBW eine Funktion zukommt, die den tiefgreifenden Wandel, den das Bildungssystem seit den sechziger Jahren durchlaufen hat, überleben konnte: Schulen für Erwachsene beziehen sich auf die Funktion der *Wiedereinsetzung der individuellen Bildungslaufbahn*.

1.2 Bildungswille und Außergewöhnlichkeit - der „reife Lerner“ als Fundament

Die Wiedereinsetzung der Bildungsbiografien erfolgt formal auf der Grundlage einer freiwilligen Übernahme der Studierendenrolle, die die Entscheidungsfähigkeit des bereits erzogenen Erwachsenen voraussetzt. Deshalb sind die Attribuierungsmuster in Richtung auf die Schülerrolle im ZBW anders komponiert als in der Schule. Für die die Reproduktion des Schulbetriebs tragende Motivation stehen weder das Elternhaus als Appellationsinstanz noch das erzieherische Interventionsrecht der Schule als Direktionspotenzial zur Verfügung. Stattdessen basiert die Programmatik des ZBW auf einer institutionentypischen Konstruktion seiner Klientel, die sich durch eine spezifische Kombination von *Belastung und Motivation* auszeichnet: Im günstigen Fall steht der unterstellten Belastung durch Familie, Beruf, finanzielle Situation und biografische Vergangenheit eine unterstellte hohe Motivation gegenüber, die die Belastung kompensiert und den gewünschten Adressatentypus konstruiert. Denn erst so wird plausibel, warum Absolventen bei der Wiedereinsetzung der Bildungsbiografie einen Erfolg erzielen sollen, den sie vorher *nicht* erzielen konnten. Vor allem aber rechtfertigt der ZBW sich auf diese Weise als öffentliche Aufgabe.

Die Durchhaltefähigkeit, die den erwachsenen Studierenden im Erfolgsfall zugeschrieben wird, gilt als Indiz der bildungsbiografischen Ernsthaftigkeit. Sie kann mit gesellschaftlicher Anerkennung rechnen. Es ist die Kombination von individueller Belastung und gleichzeitiger Motivation, die Studierende bzw. „Kollegiaten“ (so die Bezeichnung für Studierende an Hessenkollegs) kennzeichnet. Dieses programmatische Leitbild bestimmte die institutionelle (Selbst-)Beschreibung des ZBW in der Vergangenheit ebenso wie in der Gegenwart:

„Der Bildungswille ist ein entscheidendes Charakteristikum der Kollegiaten. Obwohl sie ein den Schülern des Gymnasiums ähnliches Ziel haben, nämlich die Hochschulreife, ist die Art ihrer Bildungsmotivation doch stark von jenen unterschieden. Nicht nur das durchschnittlich höhere Lebensalter, auch die Berufserfahrung und vor allem Lebensschicksal und soziale Herkunftssituation modifizieren ihr Bildungsstreben in vielfältiger Weise und geben tiefere Einblicke in den Sachverhalt, der hier mit dem Begriff des Bildungswillens umschrieben wird. Im Kern steht hier eine Entscheidung und ein Entschluss: Aufzugeben und neu anzufangen. Oft bedeutet das eine vollkommen neue Lebensorientierung, die sich entweder mehr organisch dem bisherigen Lebensstil und den Lebenserwartungen anschließt - oder aber Bruch mit allem Bisherigen. Diesen Entschluss gilt es - und zwar für die meisten - eine „Durststrecke“ durchzuhalten. Und am Ende dieser Vorbereitungszeit beginnt dann eine neue - oft recht lange Zeit des Studiums. Was hier imponiert, ist der lange Spannungsbogen, die neue Zielsetzung und das gehobene Anspruchsniveau. Wie viel dabei die Persönlichkeit hergibt, wie viel die Reife, der Beruf und wie viel die Lebensbewahrung oder auch die Enttäuschung, ist schwer auszumachen.“ (Regenbogen 1968, S. 7)

„Um dieses Angebot erfolgreich nutzen zu können, benötigen Sie Fleiß und Durchhaltevermögen, zu dem auch die Bereitschaft gehört, auf liebgewonnene Freizeitbeschäftigungen zeitweise zu verzichten, denn ohne Ihre volle Konzentration, eine überdurchschnittliche Begabung und den regelmäßigen Unterrichtsbesuch wird es nicht möglich sein, den auf wenige Jahre zusammengedrängten Lernstoff des Gymnasiums erfolgreich zu bewältigen.“

(Homepage des Abendgymnasiums Radolfzell: <http://www.agy-radolfzell.de>; 9.5.2005)

2. Diesseits von Belastung und Motivation

2.1 Einschätzungsasymmetrien zwischen Lehrkräften und Studierenden

Empirisch dienen „Motivation“ und „Belastung“ der kategorialen Klassifizierung der Klientel durch sich selbst wie auch durch ihre Lehrkräfte. Werden Schüler von Lehrkräften als unmotiviert und belastet erlebt, dann gilt dies in der Unterrichtsforschung allgemein als besonderes Erschwernis der Lehrkräftearbeit (vgl. Helmke u. a. 2002, S. 402). Für die Erklärung von Lernschwierigkeiten aus der subjektiven Sicht der Akteure stehen „Motivation“ und „Belastung“ an zentraler Stelle (ebd.). Für den Umgang mit Erwachsenen, die bereits Schüler waren, ist von Bedeutung, inwieweit ihre bildungsbiografisch geprägte Selbstwahrnehmung von Motivation und Belastung mit derjenigen der Lehrkräfte korrespondiert.

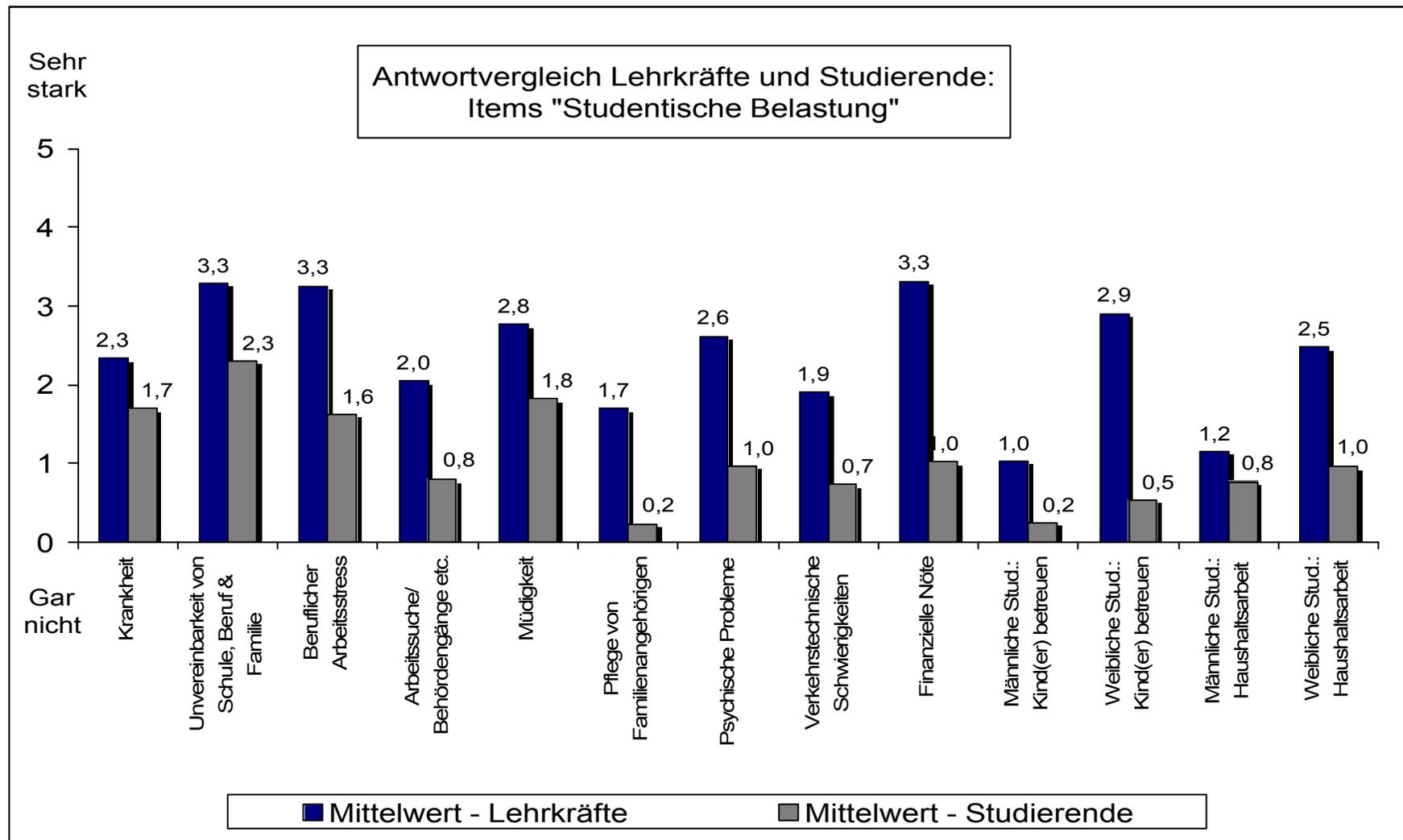
Die empirische Gegebenheit eines von Schülern und Lehrkräften normativ für richtig gehaltenen Adressatentypus kann mit Hilfe der Kategorien genauso zum Ausdruck gebracht werden wie mögliche vom gewünschten Bild abweichende Varianten der von beiden Seiten jeweils wahrgenommenen Realität. Gleichzeitig strukturieren die Kategorien die schul- und unterrichtswirklichkeitsbezogenen Deutungen, in denen das Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis im ZBW ausgelebt wird.

Die Studierenden des ZBW in Hessen wurden anhand von 16 Items befragt, wie stark verschiedene Aspekte sie vom häuslichen Lernen und vom Besuch des Unterrichts abhalten. Die Items bezogen sich auf die finanzielle, berufliche und soziale Lage ebenso wie auf die familialen und individuellen Belastungsvariablen.

Die Lehrkräfte wurden anhand derselben Items wie die Studierenden dazu befragt, wie sie die Belastung *der Studierenden* einschätzen. Da ein Großteil der Lehrkräfte bereits über einen langen Zeitraum im Zweiten Bildungsweg arbeitet, kann man annehmen, dass eine Belastungseinschätzung durch die Lehrkräfte längst in Alltagstheorien und auf sie gestützte Praktiken eingegangen ist. Als ein Beispiel kann die Rolle bzw. der Umfang von Hausaufgaben gelten, deren Erteilung an Abendschulen eine sehr differente Praxis aufweist. Unterstellt man nämlich eine Berufstätigkeit, bei der nach einem regulären Arbeitstag ohne Pause bis in den späten Abend die Schule besucht wird, können Hausaufgaben als außerunterrichtliche Lernzeit nicht in Anspruch genommen werden. Eine abweichende Belastungseinschätzung durch die Lehrkräfte führt hier auch zu einer anderen Hausaufgabenpraxis.

Die Items waren auf einer sechsstufigen Skala beantwortbar (von links nach rechts: 0 = „gar nicht“; 5 = „sehr stark“), wobei die Lehrkräfte nach einer globalen Einschätzung ihrer Studierenden gefragt wurden, während bei Studierenden ihr persönliches Belastungserleben erhoben wurde. Die Einschätzungen beider Akteursgruppen wurden gemittelt und die Itemwerte miteinander abgeglichen (Grafik 1).

Grafik 1: Antwortvergleich Lehrkräfte/Studierende zum Thema „Studentische Belastungen“

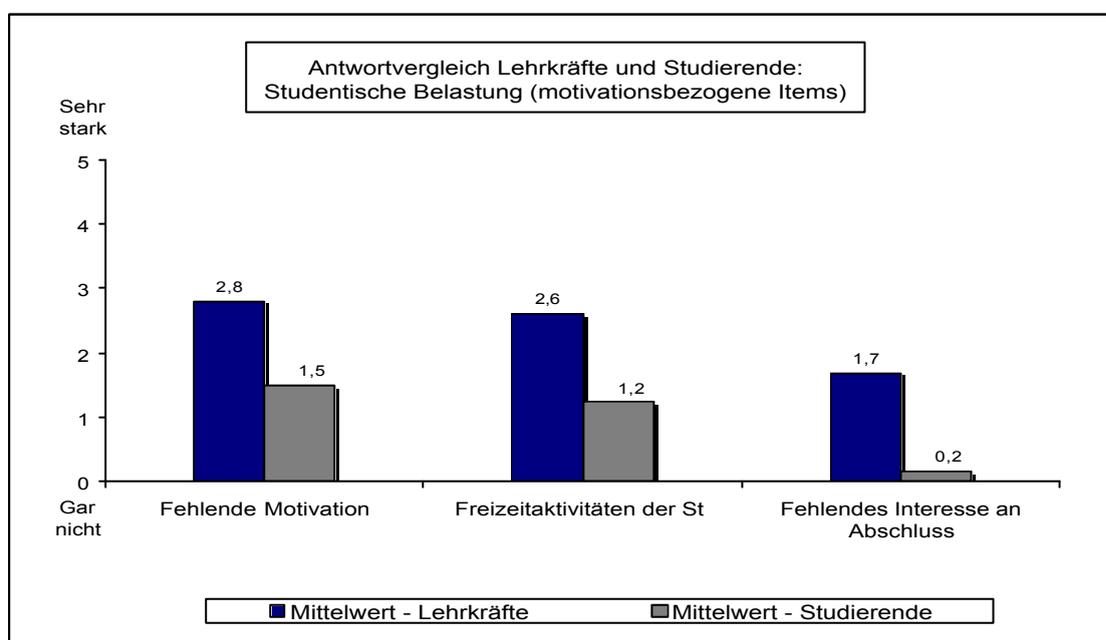


Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

In methodischer Hinsicht werden unterschiedliche Aggregationsniveaus gegenübergestellt. Die Studierenden äußern ihre eigene Befindlichkeit, die über den arithmetischen Mittelwert aggregiert wird. Dagegen wird die Einschätzung der studentischen Belastung durch die Lehrkräfte nicht erst durch die Datenauswertung aggregiert, sondern ist dies bereits in inhaltlicher Hinsicht, sobald sich Lehrkräfte zu Studierenden durchschnittlich äußern, d. h. Intra- oder Inter-Differenzen zwischen Studierenden werden homogenisiert und gehen schon in die Konstitution der Antworten selbst ein. Dies ist im vorliegenden Fall durchaus sinnvoll, da es bei den Lehrkräften ja gerade um generalisierte Einschätzungen geht.³

Drei der 16 Items bezogen sich inhaltlich auf den Aspekt der „Motivation“ in dem Sinne, dass eine fehlende Motivation den Belastungen für das Lernen und den Unterrichtsbesuch zugeordnet wurde (Grafik 2). Diese Items wurden allerdings im Fragebogen nicht besonders hervorgehoben, d. h. die Studierenden und Lehrkräfte beantworteten nur Fragen zur Thematik der „Belastung“. Obwohl die Fragen zur Motivation nicht explizit separiert oder hervorgehoben waren, wurden sie sowohl von Studierenden als auch Lehrkräften als inhaltlich eigenständige Dimension „Motivation“ wahrgenommen, wie eine jeweilige Faktorenanalyse zeigt (s. u.).

Grafik 2: Antwortvergleich Lehrkräfte/Studierende zum Thema „Studentische Belastung (motivationsbezogene Items)“



Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Es ist augenfällig, dass die Lehrkräfte bei *allen* Items eine z. T. deutlich höhere Belastung unterstellen, als die Studierenden sie für sich selbst wahrnehmen. Dabei entspricht die Verlaufskurve der I-

³ Bezieht man pro Variable die Mittelwerte auf die jeweilige Verteilung der Antworten von Lehrkräften und Studierenden, kann die Aussagekraft des arithmetischen Mittels kontrolliert werden. Die Werte für die Schiefe der Verteilung bei den Lehrkräften ist bei allen Variablen durchweg geringer als bei den Studierenden. Die Werte schwanken zwischen $-0,56$ und $+0,89$. Bei den Studierenden liegen die Werte für die Schiefe alle im positiven Bereich zwischen $0,13$ und $5,42$, d. h. sie sind durchweg linkssteil und tendieren von der Anordnung der Skala her betrachtet in Richtung der niedrigeren (Zustimmungs-)Werte.

Der Vergleich der Standardabweichungen zeigt im Fall der Studierenden fast durchweg eine größere Streuung als bei den Lehrkräften, die homogener urteilen, das bedeutet: Die tatsächlichen Differenzen zwischen den Perspektiven der Lehrkräfte und der Studierenden werden durch den Mittelwertvergleich sogar noch relativiert.

tem-Ausprägungen tendenziell dem Muster der Studierenden, nur eben auf einem deutlich höheren Niveau. Die Einschätzung der Lehrkräfte basiert auf einer zur *institutionellen* Selbstbezüglichkeit neigenden Perspektivität, in der sie ihren Schulalltag an den SfE jeweils erfahren. Dabei nutzen sie die Elemente der institutionellen Adressatenkonstruktion nur einseitig, d. h. sie greifen auf das Motiv der Belastung zurück und spiegeln es in ihren Deutungen wider, wohingegen sie dem Bild des motivierten Lernalters starke Vorbehalte entgegen bringen.

Die Studierenden erfahren sich anders als die Lehrkräfte nicht im Medium institutioneller, sondern im Medium *biografischer* Selbstbezüglichkeit. Sie rechnen die Auslassung der ihnen institutionell angebotenen Chancen überwiegend sich selbst zu. Die meisten Studierenden suchen die Gründe der Unterbrechung ihrer Bildungslaufbahn in der eigenen biografischen Verarbeitung von Schulerfahrungen, wie man aus einem weiteren Fragenkomplex unserer Studierendenbefragung schließen kann. Der Wunsch nach materieller Selbständigkeit, Schulunlust und fehlende Selbstdisziplin sind die primären, von den Studierenden selbst angeführten Gründe der frühzeitigen Beendigung des Ersten Bildungswegs (Tabelle 3).

Tabelle 3: Mittelwerte der Items „Gründe für Beendigung des Ersten Bildungswegs“

Items (Skala von 0 bis 5)	Arithmetisches Mittel
Ich wollte endlich eigenes Geld verdienen.	2,8
Ich hatte keine Lust mehr auf Schule.	2,7
Ich hatte zu wenig Selbstdisziplin (häufig gefehlt oder zu spät gekommen, nicht gelernt, ...).	2,4
Meine Noten waren nicht gut genug.	2,2
Für die Ausbildung/ den Beruf, den ich wollte, war kein höherer Abschluss notwendig.	2,2
Es hat mich keiner beraten, dass ein höherer Abschluss sinnvoll wäre.	1,6
Einen höheren Schulabschluss fand ich unwichtig.	1,5
Meine Schulzeit war einfach so schrecklich.	1,5
Meine Lehrkräfte meinten, einen höheren Abschluss würde ich nicht schaffen.	1,4
Ich wollte raus von zu Hause.	1,4
Alle meine Freunde haben auch aufgehört.	1,3
Meine Familie meinte, einen höheren Schulabschluss würde ich nicht schaffen.	0,8
Meine Familie meinte, ein höherer Abschluss wäre unnötig.	0,7
Meine Freunde meinten, ein höherer Abschluss wäre unnötig.	0,6
Habe ein Kind bekommen.	0,2
Habe geheiratet.	0,2

Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Die Klientel sieht in den SfE die Möglichkeit der nachträglichen Korrektur von biografischen Fehlentscheidungen und Fehlentwicklungen, die in den eigenen, individuellen Lern- und Selbständigkeitserfahrungen begründet sind. Die institutionelle Funktion der Wiedereinsetzung von Bildungsbiografien ist aus individueller Perspektive die Funktion der Wiederherstellung der an bildungsbezogenen Erfolgsnormen orientierten biografischen Verlaufskurve. Die positive Selbsteinschätzung der eigenen Motivation liegt auf der Linie dieser Absicht und entspricht zumindest in dieser Hinsicht auch der institutionellen Adressatenkonstruktion, die allerdings bezogen auf den Aspekt der „Belastung“ nicht geteilt wird. So kann man gegenläufige Bezugnahmen auf die institutionelle Konstruktion der ZBW-Adressaten durch die beiden Akteursgruppen feststellen: Die Lehrkräfte schätzen die Motivation als niedrig und die Belastung der Studierenden als hoch ein, wodurch sie z. B. auch die institutionellen Grundlagen ihrer Arbeit legitimieren (Abendschulbetrieb, Bafög-Förderung der Studierenden etc.). Dagegen beziehen sich die Studierenden in ihrer Selbsteinschätzung nicht auf das institutionelle Motiv der Belastung, allerdings auf dasjenige des hochmotivierten und bildungswilligen Lerner. Letzteres sichert ihnen z. B. auch die Verfügbarkeit ihrer eigenen Biografie: In ihrer Selbsteinschätzung haben die Studierenden nicht nur aus eigener Verantwortung heraus den Ersten Bildungsweg beendet, sondern haben es in der Hand, ihre Bildungsbiografie nun erneut aufzunehmen und zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen (vgl. Tabelle 3).

Während die biografische Perspektive der Studierenden also Selbstbezüglichkeiten aus der individuellen Bildungs- und Schulerfahrung bezieht, gehen in die institutionelle Perspektive der Lehrkräfte langjährige Erfahrungen und Erfahrungsverarbeitungsprozesse mit verschiedenen Studierendengenerationen ein. Das Selbstbild der Studierenden trifft bei den Lehrkräften infolgedessen insgesamt gesehen auf Skepsis und Problemzurechnung.

2.2 Differenzen innerhalb von Akteursgruppen: Lehrkräfte

Die vorliegenden Differenzen hinsichtlich der zugerechneten Intensität der Belastung bzw. Motivation basieren auf Durchschnittsbildungen *pro Variable* und auf einer Gegenüberstellung nach Akteursgruppen (hier: Lehrkräfte und Studierende). Nun muss sich die Wahrnehmung schulischer Praxisbedingungen nicht notwendigerweise auf einzelne, nebeneinander gestellte Variablen oder auf den Vergleich vorab definierter Akteursgruppen (Studierende und Lehrkräfte) beschränken. Hier bieten multivariate Verfahren die Möglichkeit der Aggregation oder Differenzierung der Daten. Eine Aggregation in inhaltlicher Perspektive, d. h. eine inhaltliche *Gruppierung der Variablen* wird durch eine Faktorenanalyse ermöglicht. Eine Differenzierung anhand der *Gruppierung der Personen* ermöglicht eine Clusteranalyse. Beiden Verfahren ist gemeinsam, dass sie die Neugruppierung der Variablen bzw. Personen *empirisch* vornehmen, d. h. sich an dem Antwortverhalten orientieren und nicht etwa an inhaltlichen Vorstrukturierungen oder Hypothesen der Befragter. Es handelt sich vielmehr um hypothesengenerierende Methoden. Um die Klassifizierungsleistungen der Lehrkräfte und der Studierenden jeweils auf höherem Informationsniveau analysieren zu können, wurden die Einschätzungen beider Gruppen jeweils für sich zunächst faktorenanalytisch geordnet. Anschließend wurden die so erzeugten Faktorwerte der Personen genutzt, um eine clusteranalytische Zerlegung der jeweiligen Akteursgruppe vorzunehmen.⁴

Eine Faktorenanalyse des Antwortverhaltens der Lehrkräfte zu den 16 Belastungssitems (s. o.) ergab zwei gut interpretierbare Faktoren, durch die die Belastungsvariablen in „Belastung“ (im Sinne einer

⁴ Sowohl die Faktorenanalyse als auch die Clusteranalyse wurden mit SPSS durchgeführt. Bei allen im Folgenden dargestellten Auswertungen wurde bei der Faktorenanalyse mit einer Hauptkomponentenanalyse gearbeitet (Rotationsmethode: Vari-max). Faktorladungen wurden ab 0,5 als faktorrelevant gewertet, allerdings werden hier die Ladungen ab 0,4 erwähnt, da dies häufig das analytische Bild sinnvoll abrundet.

Die folgenden Clusteranalysen wurden alle nach dem „k-means-Verfahren“ (Clusterzentrenanalyse) durchgeführt. Da die Clusteranalyse mit den z-standardisierten Faktorwerten der Faktorenanalyse durchgeführt wurde, werden Abweichungen vom Clusterzentrum in der Maßeinheit „Standardabweichung“ gemessen. Aufgrund der Antwortcodierung der Fragebögen ergibt sich damit *im vorliegenden Fall* eine hilfreiche Anschaulichkeit: Eine Standardabweichung von 1,0 bei der Clusteranalyse entspricht genau *einem* Skalenschritt der Antwortskala im Fragebogen bzw. eine halbe Standardabweichung einem halben Skalenschritt etc.

äußeren Konstellation von Bedingungen) und „Motivation“ unterteilt werden (Tabelle 4).⁵ D. h. die Lehrkräfte strukturieren über ihr Antwortverhalten die Belastungseinschätzung danach, ob es sich um Fragen zur „Belastung“ der Studierenden durch unbeeinflussbare (Außen-)Umstände oder um deren „innere Motivation(slosigkeit)“ handelt. Im Kern gibt die Wahrnehmung der Lehrkräfte also zumindest in ihrer *Struktur* die klassischen Adressatenkonstruktion des Zweiten Bildungswegs wieder. Eine Clusteranalyse soll die Anschlussfrage bearbeiten, inwiefern auch die Ausprägungen der Antworten damit konform gehen.

Tabelle 4: Faktorenanalyse der Items zum Aspekt „Dinge, die vom Lernen/Unterricht abhalten“

	Belastung	Motivationslosigkeit
Unvereinbarkeit von Schule, Beruf und Familie	0,81	
Beruflicher Arbeitsstress (z.B. Überstunden oder sehr unregelmäßige Arbeitszeiten)	0,79	
Arbeitssuche/ Bewerbungsgespräche/ Behördengänge	0,63	
Krankheit	0,57	
Finanzielle Nöte (z.B. Jobben gehen, etc.)	0,55	
Müdigkeit	0,54	
Verkehrstechnische Schwierigkeiten, zur Schule zu kommen		
Fehlende Motivation		0,83
Fehlendes Interesse an einem Abschluss		0,77
Die Studierenden unternehmen lieber etwas mit Freunden (Freizeit/ Hobby)		0,74

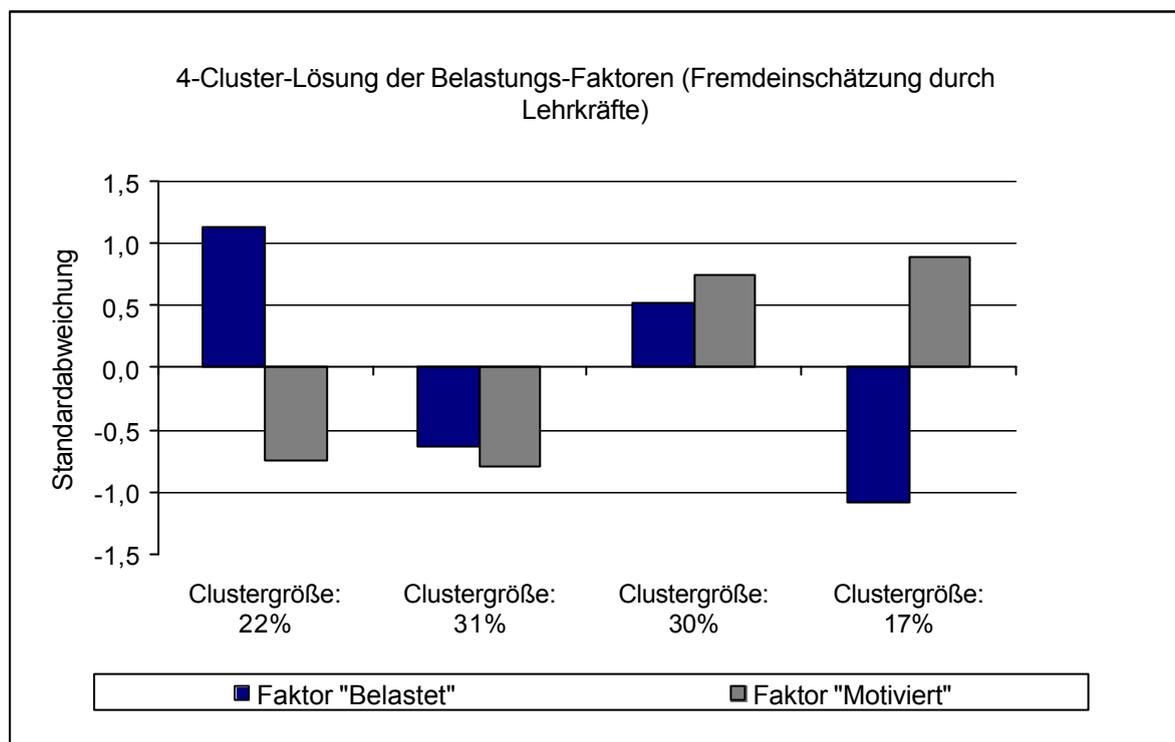
Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Sortiert man die Lehrkräfte anhand der o. g. zwei Faktoren über eine Clusteranalyse in Gruppen, dann ergibt eine Vier-Cluster-Lösung ein plausibles und differenziertes Bild (Grafik 3). Die Clusterbildung beruht hier auf Vergleichswerten, die an der Gesamtgruppe der Lehrkräfte genormt sind. Alle vier Lehrkräftegruppen weichen in ihrer Meinung um mindestens eine halbe bis hin zu mehr als einer ganzen Standardabweichung vom Faktor-Mittelwert aller Lehrkräfte ab, wobei hier alle vier Kombinati-

⁵ Die hier vorgestellte Zwei-Faktor-Lösung ergibt sich erst in einem zweiten Schritt. Im ersten Schritt ergeben die Belastungsitems eine Fünf-Faktoren-Lösung. Dabei zeigt sich allerdings, dass die geschlechtersensiblen Items „Haushaltsarbeit“ und „Kind(er) betreuen“ einen spezifischen Faktor „Männerbelastung“ und einen Faktor „Frauenbelastung“ erzeugen. Des Weiteren forciert die Variable „Psychische Probleme“ durch eine Mehrfachladung zusätzlich die Auffächerung der Faktoren. Nimmt man diese Variablen aus der Faktorenanalyse heraus, bilden sich nur zwei Faktoren, die den (geschlechterneutralen) Kern der Lehrkräfte-Wahrnehmung wiedergeben.

onsmöglichkeiten vertreten sind.

Grafik 3: Clusteranalyse der Faktoren (Lehrkräfte)⁶



Quelle: Eigene Lehrkräftebefragung 2004

In inhaltlicher Hinsicht ist dies so zu interpretieren, dass 22% der Lehrkräfte eine Belastung unterstellen, bei deren Einschätzung sie deutlich über dem Durchschnitt liegen, den die Lehrkräfte insgesamt erzeugen. Zugleich nimmt diese Gruppe in höherem Maße als die übrigen Kollegen an, dass die Studierenden nicht motiviert sind. Letzteres unterstellt auch die zweite Gruppe (31%), die aber bei den Studierenden ansonsten eine deutlich geringere Belastung wahrnimmt. Im Verhältnis zum Durchschnitt aller Kollegen schätzen 30% die Belastung der Studierenden ebenso wie deren Motivation überdurchschnittlich ein. Das bedeutet: Fast ein Drittel der Lehrkräfte hat ein Bild der Studierenden, das in etwa der für den Zweiten Bildungsweg typischen normativen Adressatenkonstruktion von außen entspricht. Das vierte Cluster besteht aus etwa einem Sechstel der Lehrkräfte (17%) und zeichnet sich im Vergleich dadurch aus, dass eine geringere Belastung und eine höhere Motivation bei den Studierenden unterstellt wird, d. h. hier gibt es eine weitgehende Übereinstimmung mit der Perspektivenkonstruktion, welche die Studierenden insgesamt für sich in Anspruch nehmen.

Aggregiert man alle Lehrkräfteaussagen zur Motivation der Studierenden, dann zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Befragten (53%) überdurchschnittlich von deren fehlender innerer Motivation überzeugt sind. Dazu *quer* liegen diejenigen 52% der Lehrkräfte, die erkennbar überdurchschnittlich der Überzeugung sind, dass die Belastung der Studierenden durch „äußere“ Aspekte hoch ist. Man sieht, dass nur ein Drittel der Lehrkräfte die Merkmale des dem ZBW normativ zugeschriebenen Studierendenprofils (= hohe Belastung/hohe Motivation) in die eigene Perspektive übernimmt (30%). Insgesamt kann man demnach festhalten, dass die Lehrkräfte die ZBW-spezifische Adressatenkonstruktion zwar ihrer Wahrnehmungsstruktur zugrunde legen, deren Elemente allerdings mit ganz unterschiedlichen Ausprägungen versehen.

⁶ Für die Übersichtlichkeit wurde der in der Faktorenanalyse gewonnene Faktor „Motivationslosigkeit“ durch Umkehrung der Vorzeichen im Rahmen der Clusteranalyse als Faktor „Motiviert“ verwendet.

2.3 Differenzen innerhalb von Akteursgruppen: Studierende

2.3.1 Belastungseinschätzung

Bei den Studierenden wurde zunächst anhand einer Faktorenanalyse der Belastungssitems überprüft, ob die Einstellungen zu Motivation und Belastung vergleichbar geordnet sind wie bei den Lehrkräften. Das ist der Fall: Motivation im Sinne eines inneren Antriebs wird von äußeren Belastungen unterschieden, d. h. Motivationslosigkeit wird als Faktor gebildet.⁷ Allerdings wird die Belastung durch äußere Bedingungen in mehrere Faktoren aufgespalten, so dass hier eine erkennbare Desaggregation zum Tragen kommt. Unterschieden werden eine allgemeine berufliche Belastung, Belastungen durch Existenzsicherung/Alltagsorganisation, die Belastung durch Haushaltsführung/Kindererziehung sowie die Belastungen durch Krankheit (Tabelle 5).

In der Selbstwahrnehmung der Studierenden tritt Belastung also von vornherein in unterschiedlichen Hinsichten auf. Wir haben deshalb diese Faktorwerte der Studierenden ebenfalls in eine Clusteranalyse eingegeben. Wichtig ist, dass es sich auch bei den hier gewonnenen Werten um an der Studiengruppe normierte Werte handelt. Wir haben eine 8-Cluster-Lösung als Referenz gewählt, um ein möglichst ausdifferenziertes Bild der Studierenden anzubieten, wobei Abweichungen vom Faktormittelwert ab einer Standardabweichung ($= 1,0$) als markant interpretiert und für das Cluster als Kennzeichnung verwendet werden (Grafik 4).

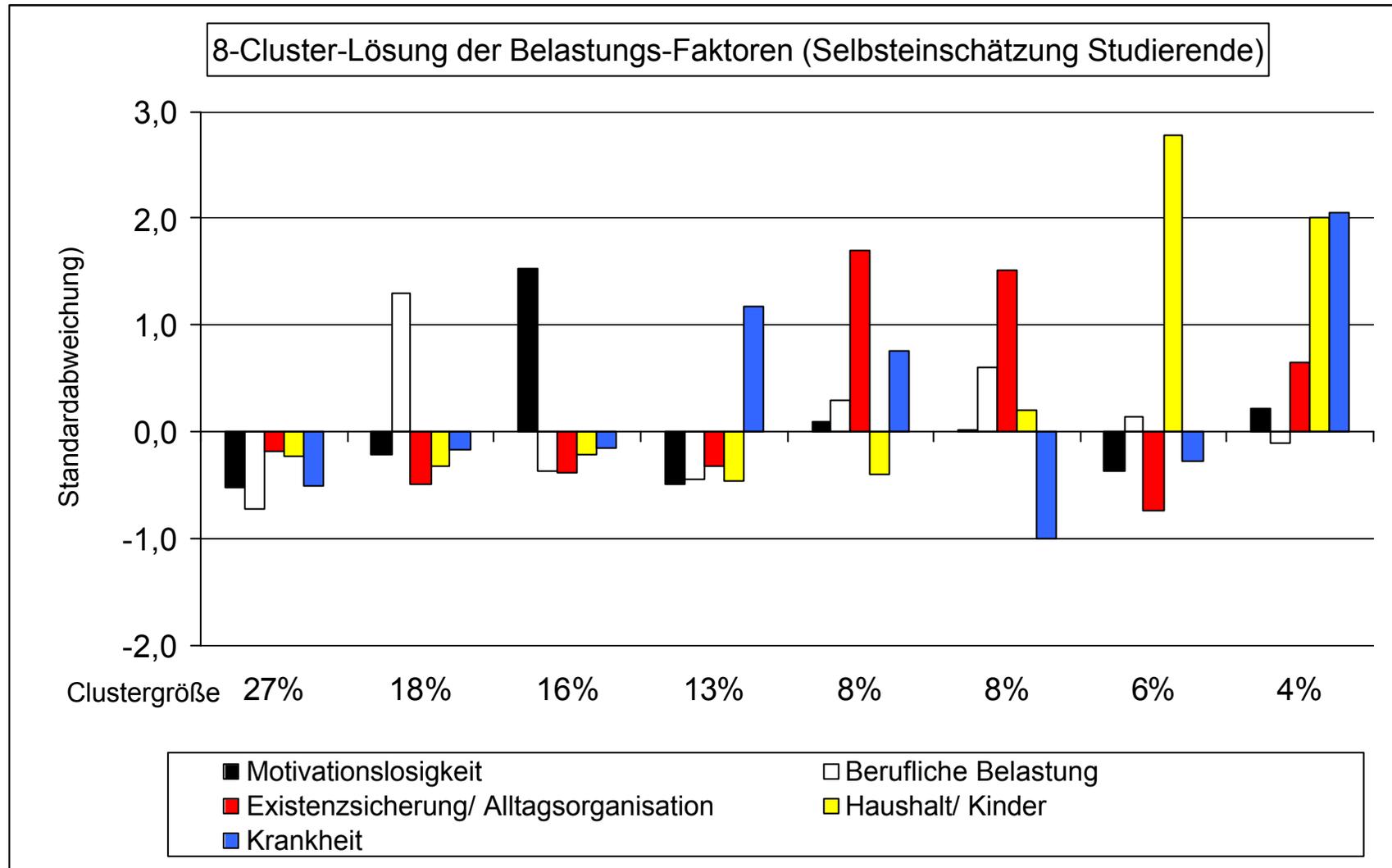
⁷ Das Item „Fehlendes Interesse an einem Abschluss“ war im Falle der Studierenden inhaltlich nicht sinnvoll zuzuordnen, da es offenbar ‚sozial erwünscht‘ beantwortet wurde, und wurde daher aus der Faktorenanalyse entfernt. Es wird von dem Item „Müdigkeit“ ersetzt, d. h. Studierende sehen Müdigkeit im Zusammenhang von Motivationslosigkeit bzw. als deren Folge, während Lehrkräfte Müdigkeit als Folge von beruflicher Belastung im Sinne einer traditionellen Belastung im ZBW interpretieren. Eine Differenzierung der Studierenden nach Abendschulen und Hessenkollegs mit Tagesbetrieb zeigt, dass Abendstudierende die Müdigkeit gleich stark auf die zwei Faktoren „Motivationslosigkeit“ und „Berufliche Belastung“ laden (Faktorladungen: 0,52 und 0,54), wohingegen Studierende an Hessenkollegs das Item „Müdigkeit“ nur dem Faktor „Motivationslosigkeit“ zurechnen. Man muss also zumindest an Abendschulen - in der Selbstwahrnehmung der Studierenden - zwischen zwei Formen von Müdigkeit unterscheiden.

Tabelle 5: Faktorenanalyse der Items zum Aspekt „Dinge, die vom Lernen/Unterricht abhalten“

	Motivati- onslosig- keit	Berufli- che Be- lastung	Existenz- siche- rung/ Alltags- organisa- tion	Haushalt und Kin- der	Krankheit
Mache lieber etwas mit Freunden (Freizeit/ Hobby)	0,81				
Fehlende Motivation	0,77				
Müdigkeit	0,61	0,45			
Beruflicher Arbeitsstress (z.B. Überstunden oder sehr unregelmäßige Arbeitszei- ten)		0,87			
Nicht alles zu vereinbaren (Schule, Beruf, Familie).		0,80			
Finanzielle Nöte (z.B. Job- ben gehen etc.)			0,76		
Arbeitssuche/ Bewerbung- gespräche/ Behördengänge			0,72		
Verkehrstechnische Schwierigkeiten, zur Schule zu kommen			0,48		
Kinder(er) betreuen				0,84	
Muss mich um den Haus- halt kümmern				0,66	
(Eigene) Krankheit					0,80
Psychische Probleme					0,54
Betreuung/ Pflege von Fä- milienangehörigen (nicht Kinder)					0,45

Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Grafik 4: Clusteranalyse der Belastungs-Faktoren (Studierende)



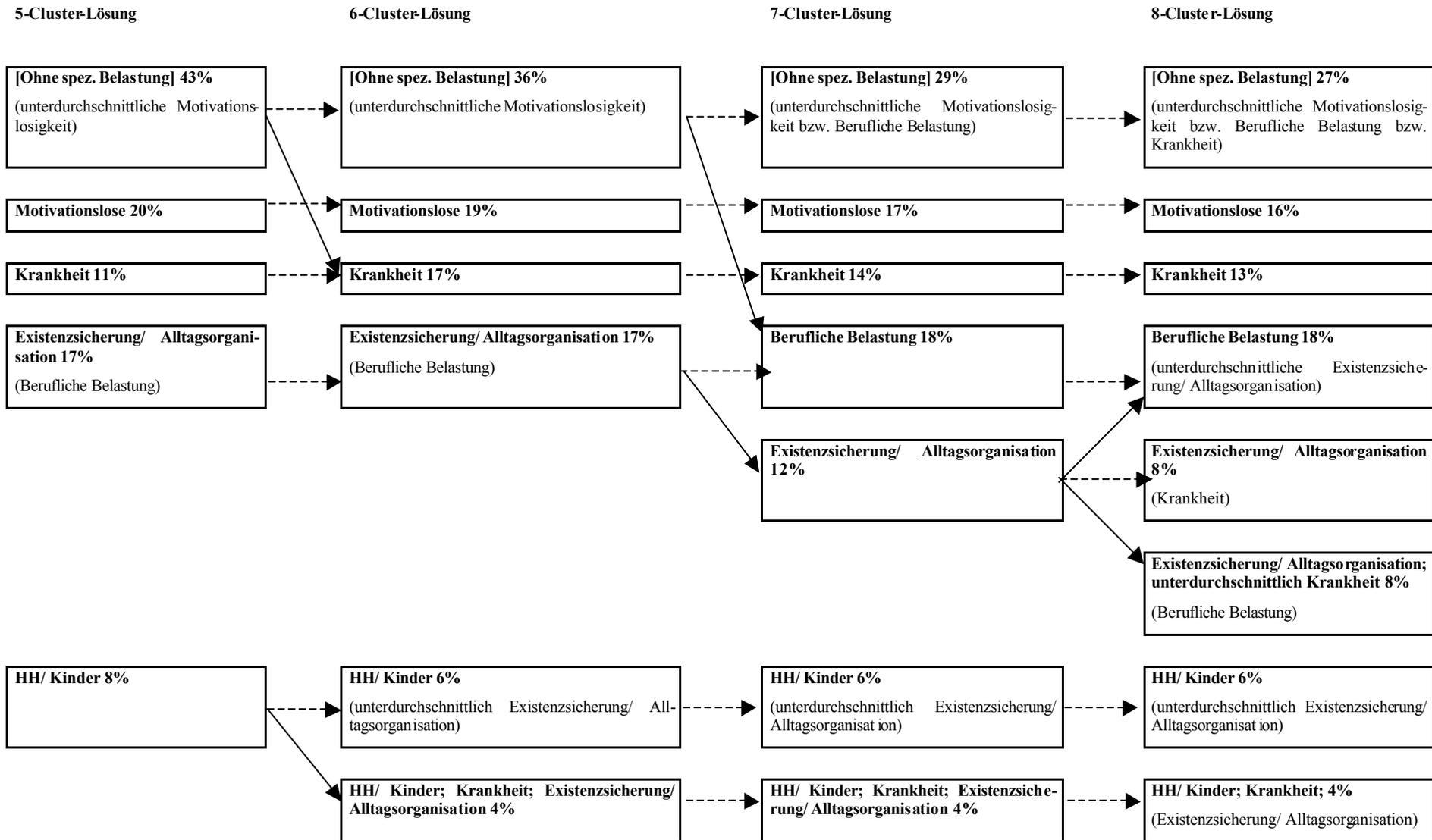
Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Unter dieser Voraussetzung fällt auf, dass bei der 8-Cluster-Lösung nur zwei Cluster mit insgesamt 12% der Studierenden durch mehr als einen Faktor *markant*, d. h. mit mehr als einer Standardabweichung, gekennzeichnet sind (von links: das sechste und achte Cluster). Alle anderen Cluster (88% der Studierenden) zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur durch einen einzigen Faktor markiert sind bzw. 27% der Studierenden sind in einem Cluster anzutreffen, das *keinen* markanten Belastungsfaktor aufweist. Mit anderen Worten: 61% der Studierenden fühlen sich durch jeweils ganz spezifische Aspekte belastet. Von einer generalisierten Belastung, wie sie die Lehrkräfte unterstellen, kann also nicht gesprochen werden. Interpretiert man die Gruppen jeweils als Fall, dann kann man von einer (aggregatbezogenen) Fallspezifität der Belastung sprechen. Weiterhin ist z. B. auffällig, dass bei einem Segment von 16% der Studierenden (drittes Cluster) die Motivationslosigkeit vergleichsweise überdeutlich ausgeprägt ist. Vor allem aber sieht man, dass dieser ausgeprägten Motivationslosigkeit keine äußeren Belastungen hinzutreten. Das bedeutet: Zurechnungsprofile, die fehlende Motivation mit starker Belastung der Studierenden verbinden, findet man zwar bei den Lehrkräften, aber nicht bei den Studierenden, auf die sich diese Zurechnungen richten.

Die Vermittlungslücke, die sich hier auftut, kann nicht durch die Inanspruchnahme erzieherischer Autorität geschlossen werden. Sie verweist auf eine spezifische Problemstruktur des ZBW und mit ihr auf eine ebenso spezifische professionelle Handlungsthematik, die durch die Überschneidung von Beratern und Unterrichtenden gekennzeichnet ist. Es ist gerade die in der Clusteranalyse erkennbare Selbstisolierung der interessenlosen Studierenden von den nahe liegenden, einfachen Kausalzurechnungen und Deutungen ihrer Interesslosigkeit, die eine auf Arbeitsbündnisse gestützte Durchmischung der mit Beratern und Unterrichtenden ansprechbaren Handlungslogiken nahe legt (vgl. Dewe 1996, S. 743).

In methodischer Hinsicht zerlegt eine Clusteranalyse nach dem „k-means“-Verfahren eine Population *unter Vorgabe* einer gewünschten Clusteranzahl. Die Entscheidung für eine bestimmte Anzahl von Clustern ist daher inhaltlich begründungspflichtig. Es liegt in der Logik der hier angewandten Kombination von Faktoren- und Clusteranalyse, dass die Ausprägungen eines Clusters umso größer werden (d. h. vom Faktormittelwert abweichen), je mehr Cluster man dem Auswertungsprogramm vorgibt. Des Weiteren beeinflusst die Anzahl der Faktoren hier die Clusteranzahl insofern, als dass mehr Faktoren auch mehr Cluster mit jeweils *unterschiedlichen Ausprägungsprofilen* ermöglichen. Beide Aspekte sprechen dafür, eine möglichst große Anzahl von Clustern vorzugeben. Für eine Beschränkung der Clusteranzahl spricht - abgesehen natürlich von der Übersichtlichkeit - die Größenordnung eines Clusters in Hinblick auf die darin abgebildete Personenzahl, also das Problem der Repräsentativität. Im Gegensatz zu einem hierarchischen Verfahren der Clusteranalyse erzeugt bei dem „k-means“-Verfahren jedes zusätzliche Cluster die Notwendigkeit einer vollständigen Neuberechnung und somit Neuverteilung. Als Gütekriterium einer ausgewählten Lösung kann hier also gelten, wie stabil die Cluster bei der Neusortierung, die durch ein hinzugefügtes Cluster entsteht, bleiben. Eine mehrstufige Clusterübersicht (hier von der 5-Cluster-Lösung bis zur 8-Cluster-Lösung) enthält Informationen zur Stabilität von Clusterprofilen und wird somit u. a. zum inhaltlichen Begründungskriterium für eine spezifische Clusteranzahl. Zugleich enthält eine solche mehrstufige Übersicht anschauliche Informationen darüber, welche Cluster eine inhaltliche Nähe aufweisen oder sehr isoliert stehen. Liegen die Personen im Grenzbereich zweier Clusterzentren, dann führt schon eine geringe Verschiebung des Zentrums zu Wanderungsbewegungen und inhaltlichen Austauschprozessen im Grenzbereich. Verliert allerdings ein Cluster bei ansteigender Clusteranzahl nur geringfügig an Substanz, weist es einen ‚harten Kern‘ auf, den es nach dem Zwiebelprinzip mit jeder abgetragenen Schicht noch weiter profiliert. In der hier dargestellten Clusterübersicht (Grafik 5) zeigt sich letzteres am Cluster der „Motivationslosen“, das über alle Clusterlösungen hinweg inhaltlich und in Bezug auf seine Größenordnung sehr stabil bleibt. Der Sprung von sieben zu acht Clustern zeigt auch deutlich das Phänomen der Wanderungsbewegungen und zunehmenden inhaltlichen Unschärfe der Cluster („Existenzsicherung/Alltagsorganisation“ sowie „Berufliche Belastung“, z. T. „Krankheit“), das im vorliegenden Fall auch als inhaltliche Begründung fungiert, bei der 8-Cluster-Lösung die Ausdifferenzierung einzustellen.

Grafik 5: Entwicklung der Clusterstruktur „Faktoren der Belastungssitem“ (Größenangabe in Prozent)



Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

(Eine fettgedruckte Clusterbezeichnung entspricht einer Abweichung vom Faktormittelwert, die größer als eine Standardabweichung ist. Eine Clusterbezeichnung in Klammern entspricht einer Abweichung vom Faktormittelwert von mindestens einer halben Standardabweichung.)

2.3.2 Einstellungen zu Lernen/Schule

Vor dem Hintergrund einer so gefassten Typik der professionellen Aufgabe, stellt sich die Frage nach den interessebezogenen Profilen auf Seiten der Studierenden, an die diese Typik herangeführt wird. Denn das Interesse bildet in zweifacher Hinsicht die Perspektive aus, durch die die Überschneidung von Beraten und Unterrichten als Handlungslogik und fallbegründendes Konstituierungsprinzip erklärt werden kann: Zum einen verweist es auf die biografische Konstellation, aus der es hervorgeht, zum anderen verweist es auf die Thematik der Leistung und leistungsbezogenen Selbsteinschätzung, mit der es abgeglichen werden muss (vgl. Krapp 1993).

Die Motivations- und Belastungsthematik haben wir deshalb in einem weiteren Untersuchungsschritt auf Bildungs- und Schulinteressen sowie die Identifikation von Interessenprofilen ausgeweitet. Wir möchten wissen, inwieweit die von Lehrkräften zugeschriebenen Motivationsdefizite und Belastungen mit bildungs- und schulbezogenen Interessenprofilen der Studierenden korrespondieren.

Erfragt wurden die interessebezogenen Einstellungen der Studierenden zur Schule und zum Lernen anhand von 12 Items (Tabelle 6). Belastung kann im Rahmen dieses Untersuchungsschritts mit Interesse und Motivation in Zusammenhang gebracht werden. Wer Interesse an Bildung und Schule hat, kann sich von Interessedefiziten unbelastet am Unterricht beteiligen. Eine deskriptive Auswertung dieser Items zeigt: Die Studierenden entwerfen von sich ein sozial erwünschtes und mit der Programmatik des ZBW hochgradig übereinstimmendes Bild, wonach sie überaus positive Einstellungen zum Lernen und zur Schule haben. Als Bildungsziel dominiert ein (Selbst-)Bildungsideal, das von instrumenteller Nutzung der Bildung zunächst absieht. Das Antwortverhalten der Studierenden greift nur sehr einseitig auf die Antwortmöglichkeiten der verwendeten Sechser-Skala zurück, wodurch eine univariate Auswertung wenig Aussagekraft entfaltet.

Tabelle 6: Mittelwerte der Items „Einstellungen zu Schule/Lernen“

Items (Skala von 0 bis 5)	Arithmetisches Mittel
Ich bin noch einmal zur Schule gegangen, weil ich mehr aus mir machen will (mich weiterentwickeln).	4,6
Mich durch mehr Bildung auch als Mensch weiter zu entwickeln, ist mir sehr wichtig.	4,5
Neue Dinge zu lernen bringt mich im Leben weiter.	4,4
Ich gehe noch mal zur Schule, weil ich später bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben möchte bzw. mich beruflich verbessern möchte.	4,4
Mal unabhängig von Schule: Lernen ist was Positives.	4,3
Etwas zu lernen, finde ich immer gut.	4,3
Grundsätzlich gesehen ist es schön, wieder zur Schule zu gehen.	3,7
Ich gehe nur deshalb noch einmal in die Schule, um einen höheren Schulabschluss zu bekommen - alles andere hier ist mir egal.	2,2
Eigentlich bin ich nur noch mal zur Schule gegangen, weil ich sonst keine Alternativen hatte (z.B. keinen Job oder Ausbildungsplatz bekommen).	1,1
Schon der Gedanke an Schule nervt mich vollkommen.	0,9
Wenn ich meinen angestrebten Schulabschluss erreicht habe, will ich vom Lernen nichts mehr hören.	0,8
Ich habe eigentlich überhaupt keine Lust, noch mal zur Schule zu gehen	0,7

Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Dagegen kann das hier angewandte Verfahren einer Kombination von Faktoren- und Clusteranalyse, d. h. die multivariate Aggregation des Antwortverhaltens nach inhaltlichen Dimensionen sowie die Zerlegung nach Personengruppen ein differenzierteres, auf dem *relativen* Vergleich des Antwortverhaltens beruhendes Bild erzeugen. Es unterläuft damit graduell das methodische Problem einer sozialen Erwünschtheit des Antwortverhaltens, welches sich an der feldtypischen Adressatenkonstruktion orientiert.

Faktorenanalytisch ergibt sich eine sinnvolle Zwei-Faktoren-Lösung, wonach die Studierenden die Items nach solchen unterscheiden, die sich negativ und instrumentell auf Schule im Sinne institutionell arrangierter Lernprozesse beziehen, und solche, die positiv auf Lernen als einen individuellen Bildungsprozess rekurrieren. Als inhaltliche Dimensionen kann man also zugrunde legen: „Bildungsinteresse“ und „Schuldesinteresse“ (Tabelle 7). Die Logik der Faktorenanalyse stellt hier sicher, dass es sich bei der Ablehnung von Schule als einem institutionell organisierten Lernprozess nicht um das komplementäre Gegenstück eines *individuellen* Lern- und Bildungsverständnisses handelt. In einem solchen Fall wäre nur ein einziger Faktor gebildet worden, auf dem die jeweiligen Variablen sich durch das Vorzeichen unterscheiden. Mathematisch gesehen, liegen die beiden Faktoren als Achsen im Raum in einem 90-Grad-Winkel zueinander. In inhaltlicher Hinsicht bedeutet dies, dass die Studierenden ihr Antwortverhalten nach der Thematik „Lernen“ und „Schule“ differenzieren.

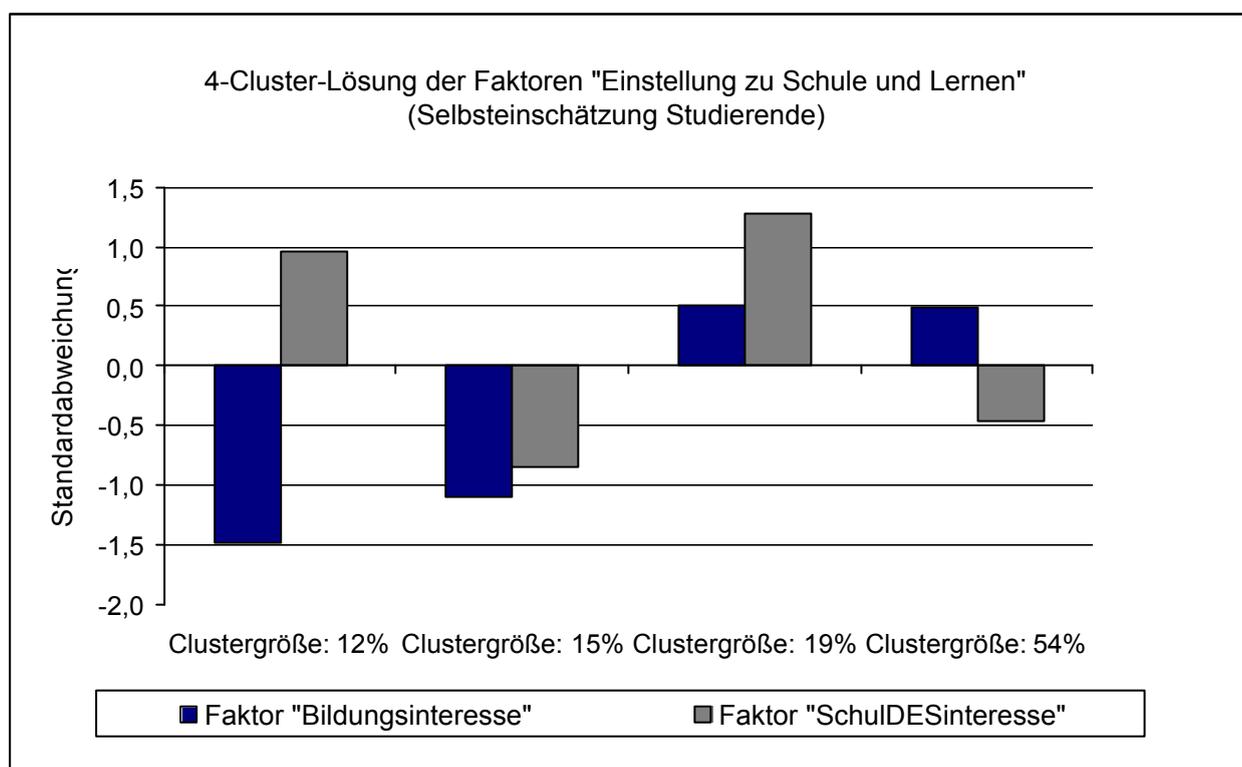
Tabelle 7: Faktorenanalyse der Items zum Aspekt „Einstellungen zu Schule/Lernen“

	Bildungsinteresse	Schuldesinteresse
Mich durch mehr Bildung auch als Mensch weiter zu entwickeln, ist mir sehr wichtig.	0,77	
Ich bin noch einmal zur Schule gegangen, weil ich mehr aus mir machen will (mich weiterentwickeln).	0,75	
Neue Dinge zu lernen bringt mich im Leben weiter.	0,71	
Etwas zu lernen, finde ich immer gut.	0,70	
Mal unabhängig von Schule: Lernen ist was Positives.	0,60	
Ich gehe noch mal zur Schule, weil ich später bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben möchte bzw. mich beruflich verbessern möchte.	0,56	
Ich habe eigentlich überhaupt keine Lust, noch mal zur Schule zu gehen.		0,76
Schon der Gedanke an Schule nervt mich vollkommen.		0,71
Wenn ich meinen angestrebten Schulabschluss erreicht habe, will ich vom Lernen nichts mehr hören.		0,68
Ich gehe nur deshalb noch einmal in die Schule, um einen höheren Schulabschluss zu bekommen - alles andere hier ist mir egal.		0,60
Eigentlich bin ich nur noch mal zur Schule gegangen, weil ich sonst keine Alternativen hatte (z.B. keinen Job oder Ausbildungsplatz bekommen).		0,45
Grundsätzlich gesehen ist es schön, wieder zur Schule zu gehen.		-0,42

Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Führt man mit den zwei extrahierten Faktoren eine Clusteranalyse durch, dann ergibt sich eine sinnvolle Vier-Cluster-Lösung (Grafik 6) mit folgenden Abweichungen vom Faktor-Mittelwert: Ein Cluster mit (wie bei den anderen Clustern auch: *vergleichsweise*) negativem Bildungs- und Schulinteresse (12%), ein zweites Cluster mit negativem Bildungsinteresse und positivem Interesse an Schule (15%), ein drittes Cluster Bildungsinteressierte, aber Schuldesinteressierte (19%) und zuletzt ein viertes Cluster Bildungsinteressierte und Schulinteressierte (54%).

Grafik 6: Clusteranalyse der Faktoren (Studierende)



Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Insgesamt beschreiben sich also über 70% der Studierenden in überdurchschnittlicher Weise als bildungsinteressiert, die Anzahl der Schulinteressierten liegt etwa genauso hoch (69%), verteilt sich aber quer dazu. Die größte Gruppe (54%) sieht sich im normativen Einklang mit der institutionellen Selbstbeschreibung der SfE. D. h.: Sie kann ihre Teilnahme an den SfE mit der Kongruenz von Bildungs- bzw. Lerninteressen und von Interessen an der Schule in Verbindung bringen.

Unübersehbar sind jedoch auch die Spannungen in den Interesselagen: Eine nennenswerte Zahl von Studierenden hat Bildungs- und Lerninteressen, koppelt diese aber vom Schulbesuch als solchem ab (19%). 12% zeigen ein vergleichsweise deutliches Bildungs- und Schuldesinteresse. Ein eher äußerliches, auf die institutionelle Beteiligung an der Schule begrenztes Motiv kann man denjenigen unter den Schulinteressierten zurechnen, die ein relativ geringes Lern- und Bildungsinteresse nennen (15%). Diejenigen Studierenden, die entweder dem Lernen, der Schule oder beidem gegenüber eine überdurchschnittliche Distanz haben, machen mit 46% immerhin fast die Hälfte der Studierenden aus. Dem Zweiten Bildungsweg kam und kommt zwar die Funktion der biografischen Wiedereinsetzung der Bildungslaufbahn zu, diese trifft jedoch bei knapp der Hälfte der Studierenden auf eine im Sinne der Orientierung an Bildung und Schule inkongruente, durch Interessedefizite belastete Motivationslage.

Der Differentialität der Bildungs- und Schulinteressen der Studierenden korrespondiert eine ebenfalls differentielle Motivationszurechnung durch die Lehrkräfte. Zumindest in der Tatsache dieser inneren Differentialität sind sich Studierende und Lehrkräfte einig. Sie lässt auf die Segmentierung charakteris-

tischer Zurechnungs- und Erfahrungsräume der Lehrkräfte im Umgang mit den ebenfalls segmentierten Interesseprofilen der Studierenden schließen.

Dagegen korrespondiert - wie dargestellt - die den Studierenden zugerechnete *Intensität* von Belastung und Motivation(slosigkeit) sowie die uniforme Unterordnung der Belastungen der Studierenden unter eine einzige Dimension *nicht* mit der studentischen Selbsteinschätzung. Strukturell wird daran die Überbrückungsthematik der Perspektiven erkennbar. Diese Thematik korrespondiert mit Divergenzen in beratungsbezogener Hinsicht (Tabelle 8): Befragt man die Lehrkräfte und Studierenden, ob (mindestens) einmal im Semester eine individuelle Lernstandsberatung stattfindet (wie dies auch schulrechtlich vorgeschrieben ist), dann zeigt sich ein divergentes Bild.

Tabelle 8: Gegenüberstellung der Mittelwerte des Items „Regelmäßige Lernstandsberatung“

Item (Skala von 0 bis 5)	Arithmetisches Mittel:	Arithmetisches Mittel:
	Lehrkräfte	Studierende
Alle Studierenden bekommen (mindestens) einmal im Semester eine Beratung zu ihrem Lernstand. (Lehrkräfte)/	4,1	2,3
Ich bekomme (mindestens) einmal im Semester eine Beratung zu meinem Lernstand. (Studierende)		

Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004

Die perspektivischen Differenzen zwischen den Akteuren beruhen auf Schematisierungen, deren fall-spezifische Überbrückung die Anforderung an die Profession markiert. Indirekt bestätigt wird diese Schlussfolgerung, durch Ergebnisse aus der Treatmentforschung, die zeigen, dass eine *technische* Bearbeitung der Problemlage im ZBW im Sinne der Durchführung von Lerntrainings ohne Effekte bleibt (vgl. Drinck 1994).

3. Die Funktion des ZBW unter der professionellen Handlungslogik seiner Lehrkräfte

Mental stützen Studierende an den SfE ihre Bildungsbeteiligung auf Bildungs- und Schulinteresse, Motivation und eine - entgegen der institutionellen Erwartung - vergleichsweise als gering eingeschätzte Belastung durch äußere Lebensumstände. Strukturell wird die Bildungsbeteiligung der Klientel vom Interesse an der Auslöschung des Makels (vgl. Goffman 1963/1975, S. 156ff.) gerahmt, den der ausgebliebene biografische und gesellschaftliche Erfolg im Bildungssystem jeweils einträgt. Strukturelle und mentale Beteiligungsrealität stoßen auf ein Fremdbild der Lehrkräfte, das von skeptischen Zurechnungen geprägt ist, so dass man von einer erkennbaren Asymmetrie der Zurechnungen und wahrgenommenen Realitäten sprechen kann. Dabei erweist es sich als sinnvoll, die traditionelle feldspezifische Adressatenkonstruktion als Bezugspunkt zu nutzen, da sie nach wie vor Bezugspunkt von Akteurswahrnehmungen ist, wenn auch nur in selektiver Weise.

Unabhängig von der Realitätsangemessenheit der Zurechnungen und Zurechnungsasymmetrien, verweist die Diskrepanz zwischen Studierenden und Lehrkräften auf die spezifische professionelle Handlungslogik im ZBW: Der ZBW bearbeitet Wiedereinsetzung, Lernen, und Bildung *im Zusammenhang*. Nicht das Alter der Klientel, auch nicht die Vorbildung, die berufliche Ausgangslage oder der Status des Erwachsenen, sondern der Zusammenhang zwischen Wiedereinsetzung und Makellosigkeit bestimmt den für den ZBW typischen Kontext der Bildungsbeteiligung. Unter Forschungsgesichtspunkten ist der Zusammenhang zwischen funktionaler Inanspruchnahme und kontextspezifischer Konstruktion der Klientel hervorzuheben. Er umreißt die spezifischen Anforderungen an die Lehrtätigkeit, die im Zusammenhang mit der Wiedereinsetzung der Bildungslaufbahn entstehen. Die gezeigten Inkongruenzen und Asymmetrien in den adressatenbezogenen Einschätzungen verweisen auf die Grenzen einer der Praxis der unterrichtlichen Wissensvermittlung allein verpflichteten Wahrnehmung der Lehraufgabe der Lehrkräfte und des Organisationszwecks der Schulen. Für die Schulen des Ersten Bildungswegs gilt dies grundsätzlich auch. Die Vermittlung zwischen der aggregatbezogenen Zurechnung durch Lehrkräfte und der „Selbstintentionalität“ (vgl. Krapp 1993, S. 202) von Motiven und Interessen auf Seiten der Schüler ist jedoch im ZBW feldspezifisch gerahmt. Während im Ersten Bildungsweg die Bearbeitung der Ebenendifferenz zwischen Zurechnungs- und Selbstintentionalität als lerndiagnostisches Kompetenzproblem von Lehrkräften bearbeitet wird (vgl. Schrader/Helmke 1987; Helmke 2004, S. 84f.), für alles weitere aber die Erziehung zuständig ist, haben die Schulen des ZBW für diese Zuständigkeit kein Mandat. Der ZBW ist auf eine durch das Bildungssystem bereits markierte biografische Konstellation bezogen. Das positioniert ihn anders im Lebenslauf als die Schulen des Ersten Bildungswegs: Seine Handlungslogik ist nicht die der Erziehung oder der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung wie in den entsprechenden Feldern des Ersten Bildungswegs, sondern eine an der Thematik des Makels orientierte bildungsbiografische Wiedereinsetzungsleistung *im individuellen Fall*. Strukturell besteht die Anforderung an die Schließung von motivationsbezogenen Zurechnungslücken zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung nicht in einer an institutionellen Vorgaben und Regeln orientierten, erziehungsgeleiteten Kommunikation, sondern in der bildungsbezogenen, an Motivation und Interesse als biografischen Kristallisationen orientierten Verflechtung von Lehr- und Beratungspraxis. Im ZBW - wie überhaupt im Umgang mit Erwachsenen (vgl. Nittel 1999) - ist es eher die Form der Beratung als die der Erziehung, in der Abweichungen vom normativen Bild in Änderungsansprüche umgesetzt und an die Person der Studierenden adressiert und weitergegeben werden können.

Zwischen aggregationsbezogenem Unterricht in Klassen und desaggregierender, lerndiagnostischer *und* bildungsbiografischer Fallberatung zu vermitteln, gehört zu den Funktionsanforderungen, die sich aus der spezifischen Lage des ZBW im Überschneidungsbereich von Schule und Erwachsenenbildung ergeben. (Zur theoretischen Begründung des Falls vgl. Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979; im Kontext pädagogischen Handelns Koring 1987). Dazu bedarf es einer Systemgestaltung, die neben weiteren Aufgaben des ZBW das lehr- und lernberatungsbezogene Arbeitsbündnis (ebd.) als handlungslogisches Substrat der Lehrkräftenrolle anerkennt.

4. Literatur

Böhm, K.-O./ Weishaupt, H.(2002): Belastung und Beanspruchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 3, S. 472–499.

Drinck, B. (1994): Schulabbrecher. Ursachen– Folgen - Hilfen. Studie zur Effizienz von Kursen zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: Bock.

Goffman, E. (1963/1975): Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koring, B. (1986): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt M. u.a.: Lang, S. 358–400.

Laga, G. (1972): Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Strukturen bei Hamburger Studenten. Hamburg. (Diss.)

Laga, G. (1979): Erwachsenensozialisation und Zweiter Bildungsweg. In: Griese, H.M. (Hrsg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim/Basel: Beltz, S. 244-251.

Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayer, K.U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112.

Nittel, D. (1999): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biografieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen: Leske, S. 301-324.

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.

Pätzold, G. (1980): Sozialisations- und Qualifikationsmerkmale Studierender in Bildungsinstitutionen des Zweiten Bildungswegs. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 12, S. 393-400.

Regenbogen, J. (1968): Bildungswille und Bildungssituation: Eine Untersuchung in den Hessenkollegs. Reihe: Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 3. Weinheim: Beltz.

Walter, J. (1982): Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Lehrgängen des Zweiten Bildungswegs. Köln/Wien: Böhlau.

Krapp, A. (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 187-206.

Schrader, F.-W./Helmke, A. (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. In: Empirische Pädagogik - Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 1, H. 1, S. 27-52.

Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungnern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität - Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 714-757.

Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, A./Hosenfeld, I./Schrader, F.-J./Wagner, W. (2002): Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In: Helmke, A./Jäger, R.S. (Hrsg.): Das Projekt MARKUS - Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Empirische Pädagogik, S. 325-412.

Prof. Dr. Klaus Harney
Ruhr – Universität - Bochum
Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik
Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universitätsstrasse 150
44780 Bochum

Sascha Koch
Ruhr - Universität - Bochum
Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik
Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universitätsstrasse 150
44780 Bochum

Email: Sfe-Hessen@rub.de