

Grotlüschen, Anke; Krämer, Judith E.

Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese

Bildungsforschung 6 (2009) 1, S. 17-39

urn:nbn:de:0111-opus-47125



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese

Anke Grotluschen, Judith E. Krämer

Offenbar verbreitet erscheint uns die Annahme, dass Interesse von innen, aus sich selbst heraus, also selbstbestimmt entstünde. Diese Annahme wird hier einer empirischen Analyse unterzogen. Das Ergebnis zeigt, dass Interessen zwar selbst bestimmt ausgewählt zu sein scheinen, doch zeigen die Berichte die enge Verbindung zur sozialen Schicht und zur Erfahrungswelt - mithin also zu fremden Einflüssen. Das dahinter stehende Vergessen sozialer Einflüsse ist genuines Merkmal des Habitus im Sinne Bourdieus. Ergo prüfen wir am Material, inwiefern wir es mit habituellen Charakteristika bei der Interessegenese zu tun haben.

1. Einleitung

In gebotener Kürze soll zunächst *Selbstbestimmung* begrifflich umrissen werden. Es folgt ein Blick auf die *Adressat/inn/en-Forschung* mit ihren Interessebegriffen. Anschließend nehmen wir Bezug auf die *Interesseforschung* und kontrastieren den Diskurs mit Pierre Bourdieus Habituskonzept. Dieses leitet dann den Blick auf die qualitativen Daten. Schlussendlich habe wir, ähnlich wie Krapp (Krapp 2002) und Deci/ Ryan (Deci et al. 2002) eine differenzierte Vorstellung von Selbstbestimmung - bei uns speist sich diese allerdings aus einer habitustheoretischen Grundlage. Wir hoffen so zwei große, bisher eher getrennte Forschungsstränge (Interesseforschung und Adressatenforschung) vorsichtig zu verschränken.

2. Graduelle und vermeintliche Selbstbestimmung

In aller Kürze soll hier ein Verständnis von Selbstbestimmung umrissen werden, auch wenn hier selbstverständlich keine erschöpfende philosophische Diskussion geführt werden kann. Die konstituierenden Elemente des Begriffs sind - mindestens - ein näher zu spezifizierendes ‚Selbst‘, das in ebenfalls näher zu

spezifizierendem Verhältnis mit der Welt und den Anderen über eine Angelegenheit bestimmt.

Daher folgen wir zunächst einem Begriffsverständnis, das aus dem Diskurs um ‚Selbstbestimmtes Lernen‘ erwächst. Der Begriff wird unterschieden von ‚Selbstorganisiertem Lernen‘. Als Unterscheidungskriterium gilt die Frage, ob der/die Lernende auch über die Lerninhalte entscheiden darf. Wenn nicht, bleiben den Lernenden lediglich organisatorische Entscheidungsspielräume, ergo handelt es sich um Selbstorganisation, nicht um Selbstbestimmung (Faulstich 1999, Faulstich 2002).

Dabei wird die Frage, wie die Entscheidungen über Lerninhalte und Interessen letztlich zustande kommen, von Faulstich nicht als Dichotomie zwischen entweder Lehrenden bzw. Institution oder Lernenden gefasst, sondern als Achse, auf der unterschiedliche ‚Grade von Selbstbestimmung‘ möglich sind (Faulstich 1999, Faulstich 2002). Wie sinnvoll diese Differenzierung ist, mit der eine Dichotomie von Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung aufgebrochen wird, zeigt sich auch anhand der empirischen Daten.

Weiterhin gehen wir in einer nächsten Präzisierung davon aus, dass das Verhältnis von Selbst und Welt plausibel beschrieben ist durch das Habituskonzept bei Pierre Bourdieu (1987), sprich, die Klassenlage beeinflusst den Habitus und die Entscheidungen des Selbst. Allerdings ist der Habitus u. E. nicht unveränderbar, sondern lediglich träge. So entsteht theoretischer Raum für ein handelndes Subjekt: Wir setzen ein Subjekt voraus, das seinerseits Absichten und Pläne hat und in seinem übergeordneten Interesse agiert, allerdings setzen wir nicht voraus, dass diese Absichten rational oder bewusst wären (Holzkamp 1993, S. 27ff). Diese Konzepte decken sich zwar nicht bruchlos mit der Theorie der Interessenforschung, jedoch gibt es interessante Anschlüsse (Krapp 2004).

Der Begriff der Selbstbestimmung auf den wir uns im Anlehnung an Bourdieu und Holzkamp beziehen, ist nicht zur Verwechslung mit dem von Deci und Ryan entwickelten Begriff der Selbstbestimmung, der für die Münchner Interessentheorie von Bedeutung ist (vgl. Grotlüschen & Krämer, im Druck). In ihrem Verständnis gehen Deci und Ryan davon aus, dass Selbstbestimmung ein Kontinuum sei, das von Amotivation über vier Formen extrinsischer Motivation zu intrinsischer Motivation führe (Ryan & Deci 2002, 17f), wobei die Autonomie stufenweise zunehme. Im Kern trifft die Idee die notwendige Differenzierung der Dichotomie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Die psychologisch-

bedürfnistheoretischen Grundannahmen passen jedoch nicht zum hier bevorzugten metatheoretischen Rahmen. Dewey, Holzkamp und Bourdieu betonen die Begründungsstruktur und Intentionalität des Individuums im Interessenprozess und seine Auseinandersetzung mit der Welt, während Deci/Ryan den Fokus beobachtend den Blick darauf legen, wie Menschen primären Bedürfnissen folgen.

Mit dem Verhältnis von Selbst und Welt müssen wir jedoch noch eine weitere Ebene konzipieren: Interesse ist ein Prozess, kein Zustand. Interessen sind nicht nur graduell zwischen Selbst- und Fremdbestimmung angesiedelt. Sie sind auch gewachsen - und zwar in einem sozialen Prozess in einer bestimmten historischen und ökonomischen Lage. Mehrere Theorieansätze schlagen vor, dass einst gesellschaftlich fremd Bestimmtes sukzessive verinnerlicht und zu selbst Bestimmtem wird (z. B. Elias' Zivilisierungsprozess, Foucaults Techniken des Selbst, Bourdieus Habituskonzept). Wir vermuten also, dass die Wahl von Interessen in gradueller Selbstbestimmung verläuft, die jedoch zu vermeintlicher Selbstbestimmung umetikettiert und verinnerlicht wird: Die Einflüsse von Außen werden übersehen, vergessen oder verkleinert. Um den theoretischen Bogen nicht zu überspannen, belassen wir es hier aber bei einem Rückgriff auf Pierre Bourdieu.

3. Asymmetrische Interessebegriffe der Adressat/inn/en-Forschung

Motive und Interessen als treibende Kraft des Lernens werden seit Beginn der erwachsenenbildnerischen Adressat/inn/en-Forschung breit diskutiert. Eine Zeitlang erschienen Hörer/innen-Studien, die dezidiert nach Bildungsinteressen verschiedener Bevölkerungsgruppen fragten (z. B. Hermes 1926, Engelhardt 1926, Große 1932, Buchwald 1934). Danach verschwand der Begriff ‚Interesse‘. Erst in jüngerer Zeit taucht er - präzisiert als Weiterbildungsinteresse - wieder auf (Barz 2004). Die bevorzugten Begriffe zeigen, dass bei Weiterbildungsteilnahme gern von Interesse, Motiv, Gründen, Ziel oder Disposition gesprochen wird. Diese Begriffe implizieren eine Lokalisierung im Selbst, weniger in der Welt. Frappierend ist jedoch das Gegenstück: Bei Weiterbildungsabstrenzung wird von Barrieren, Hemmnissen oder Hürden gesprochen. Implizit liegt die Lokalisierung also eher außen, in der hinderlichen Welt. Nach unserem Dafürhalten ist diese Begriffstradition asymmetrisch und aus diesem Grund unzulänglich (siehe Tabelle 1).

Jahr	Autor/in	Seite	Begriffe zum Verstehen der Hinwendung zu einem Thema bzw. zu Weiterbildung	Seite	Begriffe zum Verstehen der Abwendung von einem Thema bzw. von Weiterbildung
1999	Bremer	58	Motive	58	Barrieren (äußere und innere)
2002	Brüning & Kuwan	199	Motivation	158 122	Barrieren (Weiterbildungs-) Gründe (für Nicht-Teilnahme)
2004	Baethge & Baethge-Kinsky	62 62	Neigung (Weiterbildungs-) Disposition	55 62	Barrieren (Weiterbildungs-) Hürden
2004	Schröder, Schiel & Aust	93 98 74	Interesse (Weiterbildungs-) Interesse (Weiterbildungs-) Bedarf (Weiterbildungs-)	74 74 74	Gründe (Beweg-) Hindernisse Motive (für Nicht-Teilnahme)
2004	Barz & Timpeltl	117	Interesse (Weiterbildungs-)	118	Barrieren (Weiterbildungs-)
2004	Barz & Timpeltl II	92	Motive	92 92f	Abstinenz Barrieren (Weiterbildungs-)
2005	Wilkens	512 514	Ziele Interesse	514	Barrieren
2005	SOEP	506 506 511 515 506	Interessen Motivation Ziele Nutzen Motive	511 511	Barrieren Gründe (für Nicht-Teilnahme)
2006	Kuwan u. a.	275 275	Motive (Weiterbildungs-) Interesse	261 265	Barrieren (Weiterbildungs-) Dispositionen
2006	Schiersmann	45	Bedarf (Weiterbildungs-)	47 47 47	Barrieren (Weiterbildungs-) Motivation (mangelnde) Interesse (geringes)

Tabelle 1: Weiterbildungsinteressen und -absistenz in der Fachliteratur

Problematisch ist an dieser Begriffsverwendung die changierende Lokalisierung der Interessen.

- Im positiven Fall der Teilnahme liegt das implizit in einer (wie auch immer konzipierten) Person, welche offensichtlich nachhaltigen, selbst bestimmten Einfluss auf ihre Interessen hat.
- Im negativen Fall der Nichtteilnahme liegt das offenbar an der umgebenden Welt. Diese Lokalisierungen widersprechen jedoch den zugrunde liegenden Theorien.

Die Symmetrie der Begriffe muss sich daher auch in einem tragfähigen Konzept von Interesse widerspiegeln. Die Münchner Interessetheorie, die Interesse als gerichtetes Verhältnis von Person und Gegenstand fasst, bietet hier einen guten Anschluss. Einer ihrer Vertreter, Andreas Krapp, hat sich durchaus auch zu Lebenslangem Lernen und zu Erwachsenenbildung geäußert, daher wird er hier bevorzugt rezipiert. Wir lassen bei der Rezeption die Verknüpfung von Interessetheorie und Self Determination Theory dabei aber zurück, sprich: Wir folgen zwar Krapp und der verbundenen tendenziell handlungstheoretischen Münchner Richtung, aber nicht Deci und Ryan und der dortigen bedürfnistheoretischen Rahmung.

Interessethematische Handlungen finden immer im sozialen Raum statt, sie sind nicht spontan, sondern basieren auf individueller Entwicklung und auf historischer Rahmung. Zudem dienen sie auch der Herstellung von Zugehörigkeit oder der Distinktion (Bourdieu 1987).

4. Habituelle Achse der Interessegenese

Es wären also eine ganze Reihe von Begriffen genauer zu besprechen, doch das lässt sich in diesem Rahmen nicht leisten. Wir beziehen uns hier nur auf „Interesse“ und schlagen daher eine Definition vor, die zwei Diskussionssträngen Rechnung trägt. Das ist erstens eine pragmatistische Richtung, die einen Ausgangspunkt bei John Dewey (1913) hat und die die Münchner Interessetheorie (z. B. Krapp 2006) erkennbar inspiriert hat. Diese stellen wir hier zurück.

Zweitens ist das ein habitustheoretischer Strang, der Interesse an die jeweilige soziale Schicht sowie den dort erworbenen und vergessenen Habitus zurück bindet (Bourdieu 1987). Demnach definieren wir Interesse als gerichtetes Verhältnis zwischen handelnder Person und Interessegegenstand, erneuern die Perspektive aber um die prozessuale Achse (Dewey 1913) und die habituelle

Achse (Bourdieu 1987). Konkret beziehen wir uns hier auf verschiedene habitustheoretische Annahmen, um die gesellschaftliche Einbindung von Interessen näher zu fassen. Sie erlauben, den sozialen Raum in mittleren Einheiten zu vermessen, die sich zwischen der individuellen und der gesamtgesellschaftlichen Ebene verorten lassen. Da sich u. E. Interessen nicht allein individuell und in aktuellen Situationen generieren, sondern sich ihre Wurzeln in Gewohnheiten und sozioökonomischen Gefügen entwickeln, erscheint dieser Ansatz von Bedeutung, um besonders die Entstehung von Interessen zu umschreiben. Eine kurze Charakterisierung des Habitusbegriffs ist daher unumgänglich.

Der Habitus kann als Ort der Verinnerlichung äußerer Ansprüche und gleichzeitig als Ort der Veräußerlichung innerer Ansprüche gelten. Er kommt in Lebensstilen zum Ausdruck. Sie sind die systematischen Produkte des Habitus und drücken sich über „unendlich redundante“ (Bourdieu 1987, 347), oft nur unbewusst wahrgenommene Unterscheidungsmerkmale wie Sprache, Kleidung, Haltung, Gang, Umgangsform etc. aus: „Der Habitus ist Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (...) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum Anderen, konstituiert sich die repräsentierte soziale Welt, mit anderen Worten der Raum der Lebensstile“ (Bourdieu 1987, 277f; Hervorhebungen im Original). Erzeugungsformel und praktischer Operator ist dabei der Geschmack. Über diesen werden Wahlverwandtschaften gefunden, die sich über das unbewusste Entschlüsseln der genannten äußeren Merkmale zusammenfinden. Dabei gilt Bourdieu der Geschmack sowohl als verbindendes Element von Dingen und Menschen, die auf einander abgestimmt sind, als auch die stärkste Klassenschranke (vgl. Bourdieu 1987, 347f.). Über inkorporierte Aversionen gegenüber anderen Lebensstilen werden Klassen und Schichten reproduziert. Der Geschmack wirkt hierarchisierend (a.a.O., 381 ff.). An anderer Stelle präzisiert Bourdieu, wie sehr s. E. Berufswahlentscheidungen habituell beeinflusst sind: „Der häufig als ‚Berufung‘ beschriebene langwierige dialektische Prozess durch den man ‚sich zu dem macht‘, durch das man gemacht wird, ‚wählt‘, was einen wählt und an dessen Ende die verschiedenen Felder genau zu den Handelnden kommen, die mit dem für das reibungslose Funktionieren dieser Felder erforderlichen Habitus ausgestattet sind.“ (Bourdieu, 1998, 124). Jedoch ist dieser Ausspruch nicht deterministisch zu denken. In Bourdieus Theoriesystem gibt es durchaus die Möglichkeit Klassenschranken zu überschreiten, allerdings sind

diese Grenzübergänge meist mit Verlusten (z. B. ehemalige soziale Bezüge, sicheres Bewegen im Habitus) zu bezahlen.

Die so skizzierte habituelle Achse der Interessegenese zeigt sich besonders an der Bedeutung möglicher Berührungen mit einem Thema: Welchen Interessegegenständen überhaupt begegnet werden kann, ist maßgeblich von der jeweiligen Schicht beeinflusst. Weiterhin zeigt sich die habituelle Achse an der Bedeutung der umgebenden Anderen. Bei unseren Berichten über die eigene Interessegenese wird sich zeigen, dass Interessen auf Basis von Berührungen mit Gegenständen entstehen, dass diese Berührung jedoch vergessen wird. Zudem wird deutlich, dass die Anderen erheblichen Einfluss nehmen, dass diese Einflüsse jedoch bis zur Unkenntlichkeit umgedeutet werden, so dass zu guter Letzt wider besseres Wissen ein vermeintlich selbst bestimmtes, frei entscheidendes Individuum konstruiert wird. Doch ist es so, dass die Frage der Selbstbestimmung für Interesse und speziell Weiterbildungsinteresse überhaupt eine Rolle spielt?

5. Quantitative Befunde zum Weiterbildungsinteresse

Viele Studien befassen sich mit den Gründen, die Menschen dazu bewegen, sich für Weiterbildung und bestimmte Weiterbildungsthemen zu interessieren. So untersucht z. B. Schmidt (2006) die Weiterbildungsinteressen älterer Arbeitnehmer/innen und ihre Ausgangspunkte. Die von Schmidt vorgelegten Kategorien lauten: ‚betriebliche Anordnung‘, ‚Vorschlag von Vorgesetzten‘, ‚ging von mir selbst aus‘ (Eigeninitiative). Es zeigt sich, dass Arbeitnehmer/innen über 50 Jahre häufiger (46,9%) an einer Weiterbildung aus eigenem Antrieb teilnehmen als Jüngere (44,8%). Jedoch wird für Ältere seltener eine Weiterbildung durch die Vorgesetzten vorgeschlagen (20,4% vs. 24,2%). Schmidt betont, dass sich Aussagen über die Interessen jedoch nur über eine differenzierte Analyse unter Einbezug aller signifikante Haupteffekte, wie berufliche Ausbildung, das Geschlecht und Erhebungszeitpunkt, treffen lassen. Hier wie in vielen anderen Studien steht aber die Frage im Raum, ob man sich bei der Genese von Weiterbildungsinteressen als graduell selbstbestimmt oder als graduell fremdbestimmt erlebt. Die Studie liefert also einen Hinweis darauf, dass die Lokalisierung der Interessegenese noch weiter zu klären ist. Dasselbe Problem finden wir in einer eigenen, kleinen empirischen Studie, die wir im Auftrag der DFG durchführen. Wir fragen u. a., in welchem Interessezustand Teilnehmende mit einer Weiterbildung beginnen und in welchem Zustand sie diese verlassen. Eine zentrale Frage darin ist die eingangs erwähnte nach dem Zusammenhang

zwischen Interesse und Selbstbestimmung, bzw. nach dem entwickelten Interesse und der Freiwilligkeit der Teilnahme.

Drei verschiedene Veranstaltungstypen wurden in unsere kleine Erhebung einbezogen: - eine wissenschaftliche Weiterbildung zum Thema Lebenslanges Lernen (WWB), eine Eignungsfeststellung für langzeitarbeitslose Migrantinnen (MWB) sowie zwei Aufstiegsfortbildungen für Kaufleute (HWB & FWB). Es handelte sich bei drei Kursen um frei zugängliche Lehrgänge und bei einem Kurs um eine vom Arbeitsamt vermittelte, verpflichtende Maßnahme (MWB).

In der Erhebung wurde in Anlehnung an den Fragebogen Studieninteresse (FSI) (Schiefele u. a. 1993) der Fragebogen Weiterbildungsinteresse (FSI-W)¹ generiert und eingesetzt. Die Abwandlung bestand darin, den Begriff ‚Studium‘, der im FSI gelegentlich auftaucht, durch den Begriff ‚Weiterbildung‘ auszutauschen.

Alle beforschten Veranstaltungen wurden mit dem FSI-W zu Beginn und zum Kursende befragt. Die Mittelwertsabweichungen zwischen Eingangs- und Ausgangsbefragung sind durchweg nicht signifikant, was uns eher ernüchterte, da wir die Vorannahme hatten, dass sich das Interesse im Kursverlauf intensivieren würde. Allerdings sind die Streuungen sehr weit, so dass die eintretende Veränderung der Mittelwerte sich gelegentlich wieder aufhebt. So verharren die Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung auf hohem Niveau (WWB1: 2,07>2,03 und WWB2: 2,10>2,06). Ähnlich zeigt sich die kaufmännische Aufstiegsfortbildung zu Beginn der Kurse². Etwas niedriger liegen die Einstiegswerte bei Kursen für Migrantinnen, dafür ist die Steigerung höher (MWB: 1,82>1,93)

¹ Man hätte die Neufassung als FWI bezeichnen können (Fragebogen Weiterbildungsinteresse). Da aber die Items und Skalen des FSI nur minimal angepasst wurden, halten wir es für sinnvoll, die nahe Verwandtschaft zum FSI auch angemessen deutlich zu erkennen zu geben.

² Es handelt sich um zweijährige Kurse, die Ausgangserhebungen sind noch nicht möglich.

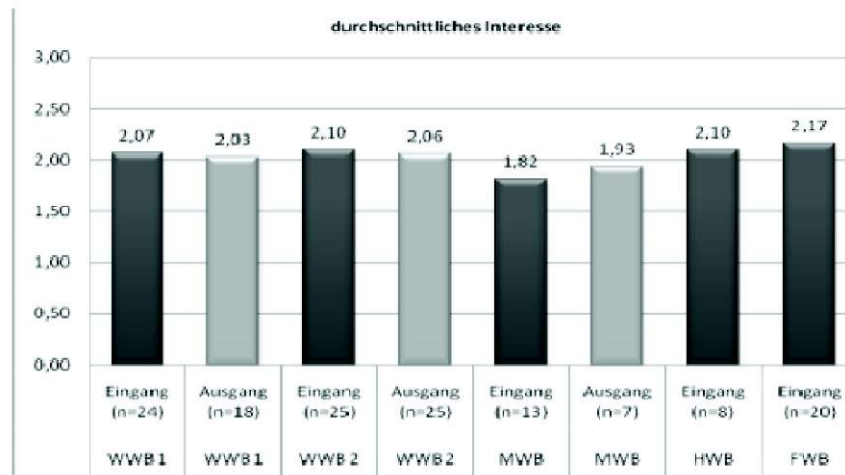


Abbildung 1¹: Stagnation des Interesses - durchschnittliches Interesse vor und nach einer Veranstaltung (Eingangs- und Ausgangserhebung, n=92, Mittelwertsunterschiede sind an keiner Stelle signifikant).

Ein Fazit aus diesen Daten könnte heißen, dass Menschen, die in der Weiterbildung ankommen, entweder schon hochgradig interessiert sind (WWB, HWB, FWB) oder aber dazu unter Androhung von Sanktionen gedrängt wurden (MWB). Was nun aber Bedrängnis oder Freiwilligkeit für die Entwicklung von Interesse bedeuten, lässt sich aus solchen Studien nur schwer erahnen. Daher greifen wir nun auf eine Erhebung zurück, in der wir retrospektive Berichte verschiedener Interessesegeenen rekonstruieren. Wir betrachten nun das Verhältnis, die zwischen dem Selbst und der Welt im Rückblick geschildert wird. Als Datenbasis dienen ausschließlich erfolgreiche Interesseverläufe.

6. Qualitative Befunde retrospektiver Interesseschilderungen

Die nachstehenden Ausschnitte sind Teil einer größeren Interesse-Studie mit mehreren theoretischen und empirischen Annäherungen (Grotluschen in Vorbereitung.). Die hier vorgestellten Kategorien entstammen einer Theorie gene-

¹ Die Datenerfassung und die Erstellung der Grafiken übernahm Benjamin Beck im Rahmen des DFG-Projekts "Entwicklung von Weiterbildungsinteressen durch formative Leistungsbewertung" (GR 3336/1-1).

rierenden Auswertung von Interesseschilderingen. Diese wurden von über 80 Studierenden als Retrospektive auf ihre eigene Interessegenese aufgeschrieben. Wir folgen dabei einem variierten Codierparadigma (Glaser 1998, Strauss 1996): Anstelle von leicht missverständlichen und kausalanalytisch konnotierten „Ursachen“ gehen wir von „Begründungen“ für subjektive Handlungslogiken aus (ähnlich: von Felden 2006). Das so generierte Theoriesystem enthält mehrere Phasen der Interessegenese. Sie spiegeln die pragmatische Achse der so erneuerten Interessetheorie wider, sie stehen hier jedoch nicht im Vordergrund. Weiterhin gibt es eine verflochtene Struktur von Beteiligung und Einflüssen. Im Rahmen dieses Artikels gehen wir nur auf einen spezifischen Umgang mit Einflüssen ein. Diese Theorieelemente zeigen in besonderer Weise die habituelle Achse der Interessegenese und -verläufe. Es wird deutlich, dass es eine oberflächliche Wahrnehmung der selbstbestimmten Interessegenese gibt, dass diese aber im Widerspruch zu explizierbaren Einflüssen steht. Diese werden vergessen, und ebendiese Art der Inkorporierung ist ein typisches Merkmal des Habitus. Das Vergessen der Einflüsse kann in Anlehnung an Bourdieu als Prozess der Verinnerlichung und Naturalisierung der eigenen gesellschaftlichen Position (bei Bourdieu Klassenlage) beschrieben werden. Bourdieu bezeichnet diesen Ort der Verinnerlichung, aber auch der Veräußerlichung, als Geschmack. Dabei ist Geschmack keineswegs eine natürliche Eigenschaft des Einzelnen, sondern innerhalb seiner Klassenlage erworben, wobei es dazu gehört, den Erwerb so lange zu verleugnen, bis er vergessen ist (vgl. Bourdieu 1987,123f)¹.

6.1. Das immerwährende Interesse (Kontinuitätszuschreibung)

Nach allen Analysen, die uns bisher möglich waren, entsteht Interesse nicht unspezifisch aus sich selbst heraus, sondern bedarf einer ersten Berührung und meistens auch mehrerer weiterer Berührungen zwischen handelnder Person und interessantem Thema. Diese Berührung nimmt allerdings die Form einer Kontinuität an, die vermutlich so weit reicht, dass die eigentlichen Berührungs-

¹ „Wie jede aus dem tagtäglichen Klassenkampf geborene ideologische Strategie zieht auch die Ideologie des natürlichen Geschmacks ihren ideologischen Schleier und ihre Wirksamkeit aus der Neutralisierung realer Unterschiede: Unterschiede in den Modi des Erwerbs von Bildung in solche von Natur umkehrend, lässt sie als legitimes Verhältnis zur Bildung (wie zur Sprache) nur das gelten, was die Spuren seiner Genese am wenigsten sichtbar trägt (...)

punkte vergessen werden - wir bezeichnen dies als Kontinuitätszuschreibung. Die Befragten berichten im Rückblick, sie hätten schon als Kind ihre Interessen gefunden, schon seit sie denken könnten, schon immer oder schon früh am Gegenstand Interesse gehabt. Die Tabelle zeigt, wie ähnlich die Wortwahl ist.

Kategorie	Zitat (Qualitatives Datenmaterial)
Schon als Kind	Schon seit meiner Kindheit reise ich gerne (72-2).
	Ich interessiere mich für Fußball. Meine Neugier an diesem Sport besteht bereits seit meiner Kindheit (31-2).
	Mein Interesse an Musik hat seinen Ursprung wohl schon in meiner Kindheit . In meiner Familie war es immer normal, dass bei jeder Gelegenheit das Radio eingeschaltet wurde (56-2).
	Schon als Kind habe ich mir vorgestellt, ich hätte eine kleine Stadt mit lebendigen Menschen (58-3).
	Mein Interesse für die Musik besteht schon sehr lange. Schon als Kind mochte ich gerne Musik hören und ich liebte die Mini Playback Show (34-2).
	Ich studiere Mathematik und Biologie/ Sachunterricht auf Lehramt, meine Interessen lagen schon von klein auf eher im naturwissenschaftlichen Bereich (64-2).
Seit ich denken kann	Seit ich denken kann spielt Kunst für mich eine große Rolle (7-2).
	Mein Interesse gilt der Tierheilkunde und -psychologie. [...] Seit ich denken kann haben wir Hunde, Pferde und Kleintiere gehabt (86-2).
	Außerdem hat meine Mutter so weit ich zurückdenken kann immer in irgendeiner Form musiziert. So hatte ich also schon damals relativ viel Kontakt zur Musik (56-3).
	Für Musik interessiere ich mich schon so lange ich denken kann (63-2).
	Schon so lange ich denken kann , hat es mir immer Spaß bereitet mich mit Kindern zu beschäftigen (57-3).
	Ich war gerade ein paar Tage alt, da hat meine Mutter mich schon mit in den Reitstall genommen. Solange ich denken kann , bestand also immer eine Beziehung zu Pferden (73-2).
	Seit ich denken kann interessiere ich mich für Sport in jeglicher Hinsicht (80-2).
Ich hege schon seit jeher ein Interesse für die Fotografie (21-2)	

Kategorie	Zitat (Qualitatives Datenmaterial)
Schon immer - schon früh	Ich hege schon seit jeher ein Interesse für die Fotografie (21-2)
	Die Arbeit mit Kindern hat mir schon immer sehr viel Spaß gemacht (22-2).
	Der Beruf der Grundschullehrerin ist und war schon immer der einzige der mich wirklich interessiert. Allerdings ist dieses Interesse nicht plötzlich aus mir heraus gekommen, sondern hat sich vielmehr über Jahre durch verschiedenste positive Erfahrungen bezüglich pädagogischer Arbeit manifestiert (26-2).
	Da meine Eltern beide schon immer berufstätig waren, habe ich mich schon früh viel mit meinen jüngeren Geschwistern beschäftigt (12-2).
	Das liegt wohl daran, dass ich mit zwei jüngeren Geschwistern aufgewachsen bin und als Älteste schon relativ früh etwas Verantwortung für meinen Bruder und meine Schwester übernehmen musste. Wir haben viel Zeit miteinander verbracht und oft zusammen gespielt.
	Ich wusste schon früh , dass ich später beruflich etwas mit Menschen machen wollte, ganz besonders gerne etwas mit Kindern (41-1).
	Dazu bin ich gekommen, da es in meiner Familie viele Lehrer und Erzieher gibt. So bin ich schon früh in dieses Berufsfeld eingeführt worden (42-3).
	Mein Interesse an frühkindlichen Entwicklungen und an Erziehung begann schon früh . Als ich selber noch ein Kind war, hatte ich bereits den Wunsch einmal selber Kinder zu bekommen, Kinder zu betreuen und zu erziehen (59-2).
	Schon früh erkannte ich meinen starken Bezug zu Kindern (47-2).
	Mein Interesse am Schreiben entwickelte sich schon recht früh ... Ich konnte es kaum erwarten, endlich schreiben zu lernen und somit meiner Sprache auf diese Weise Ausdruck zu verleihen (76-3).
Ähnlich: 81-4, 18-4, 49-2	

Tabelle 2: Schon immer währendes Interesse (Ziffern: Person und Absatz der Erzählung)

Die Ausdrucksweise zeigt, wie sehr den Autor/inn/en ihre Interessegenese als Kontinuum erscheint und dass dieses Kontinuum seinen Ausgangspunkt quasi vor der eigenen Bewusstwerdung nimmt. Bemerkenswert ist, dass von 85 Erzählungen immerhin 24 diese Kontinuitätsfigur enthalten. Gegenüber den 55 präzisen Anfangsschilderungen ist dies zwar der kleinere Anteil, jedoch scheint

die Zuordnung des Adverbs ‚immer‘ zu eigenen Interessen keineswegs unüblich. Zudem gibt es Schilderungen, die mit einem Kontinuitätsargument beginnen und im weiteren Schreiben in einen Reflexionsprozess eintreten, aus dem präzisere Ausgangspunkte hervorgehen. Insofern ist nicht jede Kontinuitätsfigur in sich glaubhaft: Sie stellt eine erste Annäherung an die Reflexion dar und ist ein offenbar typischer begrifflicher Zugang zur eigenen Interessegenese.

Die Interessegenese enthält insofern ein sich verstetigendes Moment, das sich in der Kontinuitätsschilderung abbildet. Hier zeigt sich zweierlei: Das Interesse entsteht durch Berührungen, die als Kontinuum zur Selbstverständlichkeit werden und so verinnerlicht werden. Dabei sind die möglichen Themen durch die Herkunftsfamilie und ihren Horizont mit bestimmt. Musik wird zum Beispiel nicht etwa durch ein Instrument definiert, sondern durch die Berührung mit der „Mini Playback Show“ des Fernsehens beschrieben - alternativ genügt das Radio. Es wäre also beispielsweise zu prüfen, wie sich unterschiedliche Milieus zu Musik verhalten und welche Horizonte ihren Angehörigen dadurch erschlossen oder entzogen werden.

6.2. Das Vergessen der Einflüsse (Selbstzuschreibung)

Eine weitere, unseres Erachtens zentrale Kategorie lautet in voller Länge: „Etikettierung der Interessegenese als unbeeinflusste Entscheidung“. Wir haben die zugehörigen Passagen anfangs als ‚Illusion der Selbstbestimmung‘ codiert. Diese Illusion verdeutlicht sich durch die Schreibanregung, in der wir danach gefragt haben, ob die Autor/innen ‚selbst entschieden‘ haben, womit sie sich befassen. Die Autor/innen antworten auf die Frage in unterschiedlicher Weise. Bemerkenswert ist nun, dass sich mehr als ein Viertel der Gruppe seine Interessenwahl als unbeeinflusst deklariert, obwohl die Einflüsse einige Absätze vorher niedergeschrieben werden. Dieses Phänomen bezeichnen wir analog zur Kontinuitätszuschreibung als Selbstzuschreibung. Es handelt sich um Passagen einer Erzählung, die die Interessegenese als unbeeinflusste Entscheidung darstellen und die im Widerspruch zu Passagen derselben Erzählung stehen, in der spezielle Einflüsse geschildert werden.

Bei genauer Definition der Kategorie zeigt sich nun auch, dass ein Dualismus von Selbst- und Fremdbestimmung hier fehl am Platze ist. Alle Auseinandersetzungen mit Einflüssen, auch die Zurückweisung von Einflüssen, finden im Verhältnis zur umgebenden Gesellschaft statt. Ergo ist auch die eigenständigste Entscheidung immer schon auf die historisch konkrete Gesellschaft bezo-

gen. Insofern handelt es sich bei dem vorgefundenen Phänomen zwar um eine gegenwärtig moderne Etikettierung des erwachsenen Menschen als frei, selbst bestimmt und individuell, letztlich ist die Interessegenease aber an Herkunft, Gesellschaftsform und viele andere Facetten gebunden. Es lohnt also einen differenzierenden Blick auf die Trennlinie, die hier von den Befragten gezogen wird, zu werfen.

Mancherorts wird das jeweilige Interesse als individuelle Entwicklung geschildert, während einige Absätze später eine Ursache in anderen Bereichen lokalisiert wird:

„Das Interesse, das ich behinderten Kindern entgegenbringe, kam von mir alleine. [...] Ich bin froh, ein FSJ in diesem Bereich absolviert zu haben, denn dadurch wurde ein neues Interesse in mir geweckt, das ich auch zum Beruf machen möchte" (9-4).

Alternativ werden auch Umgebungsanstöße und Peers erwähnt, die wiederum nicht als Einfluss, sondern als Reflexionspunkt bewertet werden:

„Das Interesse entstand durch Beobachtungen und aus Gesprächen mit eigenen Freunden. Die Themenwahl liegt also an mir" (87-12).

Diese widersprüchliche Art von Schilderungen, in denen die Entscheidungen gleichzeitig dem Subjekt und einem Dritten oder einem Ereignis zugeschrieben werden, sind retrospektive Konstruktionen, die mehr über das Selbstbild der Person als über die Interessegenease als solche aussagen. Dennoch ist es plausibel, dass eine Interessegenease nur vonstatten geht, wenn sie mit dem Selbstbild kompatibel ist. So gibt es einige Akteure, die es als ‚natürlich‘ ansehen, sich für Interessegebiete frei entscheiden zu können:

„Für mein Interesse habe ich mich natürlich frei entschieden. Ich bin überzeugt, dass wenn man gezwungen ist, etwas zu machen, wird das Interesse sofort verloren" (55-12).

„Natürlich habe ich mich zu Beginn meines Studiums auch freiwillig für dieses Fach entschieden" (75-7)

Dabei wird erkennbar, dass explizite Formen von Zwang als schädigend für die Interessegenease angesehen werden. Dabei ist offenbar unerheblich, wozu man

angehalten wird - die bloße Wahrnehmung von Zwang vernichtet erst einmal das Interesse:

„Ich wurde nie von meinen Eltern gezwungen Sport zu treiben und sie haben mir immer freie Entscheidung gelassen ob und was ich mache. Ich denke andernfalls hätte Sport auch nie mein Hobby werden können" (29-4).

Salopp gesagt: Egal, was es ist - wenn man gezwungen wird, ist es uninteressant. Dies Phänomen findet sich als typisches Begründungsmuster auch in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Der Kern des so genannten „zentralen Umkehrschlusses" (Holzkamp 1993, 450ff) lautet (verkürzt): Wenn die Schule ein ganzes Arsenal an Zwängen und Sanktionen auf mich als Schüler/in richtet, um mich zum Lernen der vorgegebenen Inhalte zu bewegen, können die Inhalte ja nicht besonders spannend sein. Sonst müsste man mich ja nicht so gängeln.

Nun gibt es jedoch gelegentlich Zwänge, die die Interessen der Autor/inn/en trotzdem nicht zerstören. Dazu werden auch massive Einflüsse durch Dritte durchaus auch so interpretiert, als seien sie kein Zwang gewesen:

„Zu betonen ist allerdings, dass ich während dieser Zeit in keinsten Weise von meinen Eltern unter Leistungsdruck gesetzt wurde. Im Gegenteil: Ich war bezüglich meiner Entscheidungen völlig frei. Die einzige Bedingung, die meine Eltern stellten war, dass ich wöchentlich Reitstunden nehme, um das Reiten wirklich richtig zu lernen und nicht einfach als Wald- und Wiesenreiter durch die Prärie jage" (6-3).

Die Autorin hebt hervor, dass es keinen Druck gegeben habe, die elterliche Bedingung (!) wird nicht als Druck oder Einschränkung der Entscheidungsfreiheit interpretiert. Die zentrale Eigenschaft des Interesses, nämlich frei von Zwang zu entstehen, ist somit eine Frage der Übereinstimmung von Akteur/in und Dritten. Wenn der Zwang eine Richtung betrifft, die dem handelnden Subjekt einsichtig ist, wird die Interessegenese davon nicht beeinträchtigt. Diese Interpretation von Selbstbestimmung findet sich in variierten Form bei der Differenzierung extrinsischer Motivation in vier Stufen (Deci 1993).

Auch andere nehmen die Einflüsse Dritter wahr, resümieren aber, in der Summe sei die Interessegenese von ihnen selbst zu verantworten. So auch im fol-

genden Fall: Zwar liegen in der Familie Fachzeitschriften auf dem Tisch, aber die Zuschreibung läuft auf die eigene Person:

„Insgesamt würde ich schon sagen, dass ich mich ‚frei entschieden‘ habe, mich mit diesem Bereich auseinander zu setzen, weil ich es nicht tun muss und es jeder Zeit lassen kann, wenn ich keine Lust mehr dazu habe“ (70-7).

Dieses Muster - eine Ausstiegsoption - stellt also die präzise Trennlinie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung bei der Interessegenese dar. Unter diesen Umständen werden Einflüsse Dritter als Grundstein, Anstoß, Unterstützung oder Ansteckung verarbeitet:

„Aber ich denke, ich habe mich frei für dieses Gebiet entschieden, der Grundstein allerdings ging von meinen Lebensverhältnissen und von meinen Eltern aus (86-2).“

„Mit Sicherheit hat meine Mutter mich dahingehend beeinflusst [...] Dennoch kann ich mich nicht erinnern, jemals unter Druck gestanden zu haben, ihr nacheifern zu MÜSSEN“ (73-4, auch: 85-3).

Die Autor/in kann sich nicht erinnern und gibt einen leisen Hinweis darauf, dass hier der Prozess des Vergessens, der für den Habitus so charakteristisch ist, in der Theoriebildung berücksichtigt werden muss. Erneut wird deutlich, dass die „eigene Entscheidung“ nur noch durch eine Ausstiegsoption definiert wird. Solange der/die Autor/in aus dem Geschehen aussteigen könnte, wird das Thema als selbst entschieden etikettiert. Die subtilen oder offenen Einflüsse Dritter oder der Zeitgeschichte, der Medien und der Lebenslage werden hier nicht wahrgenommen, nicht reflektiert oder wurden möglicherweise vergessen:

„Meist kam die Entscheidung zu verreisen aus meinem eigenem Antrieb heraus. Manchmal steckte mich auch meine Umgebung an. Dennoch war es natürlich immer meine eigene Entscheidung zu verreisen“ (72-5, auch: 11-7, 21-9).

Die ‚Freie Entscheidung‘ wird somit verstanden als die Chance, etwas abzulehnen. Solange eine Ausstiegsoption vorhanden ist, werden die hier durchaus reflektierten Einflüsse des Milieus als nicht dominierend angesehen. Positiv gewendet heißt die nicht realisierte Ausstiegsoption, mit einer Sache zu beginnen oder sie fortzuführen:

„Ich denke schon dass es auch an mir liegt, ich habe einfach immer weiter gemacht. Wenn man auf gewerkschaftliche Bildung sensibilisiert ist, dann hat man oft das Gefühl manches ‚fällt einen in den Schoß‘. Es war meine freie Entscheidung in dem Bereich immer weiter zu machen“ (71-7).

Gelegentlich schwankt die Antwort zwischen Einflüssen und Autonomie satzweise hin und her. Dabei scheint es nicht opportun zu sein, Interessen zu generieren, die man nicht selbst hervorbringt und entscheidet:

„Mein Interesse am Sachunterricht hat sich weitestgehend eigenständig entwickelt, wobei familiäre Einflüsse natürlich nicht zu verachten und auszuschließen sind. Das Interesse an naturwissenschaftlichen Themen scheint in der Familie zu liegen und ebenso das Interesse am Lehren. Dennoch, ich entwickelte eigenständige Interessen und gehe auch mit meinem Schwerpunkt in eine andere Richtung“ (74-9, auch 36-9).

Offenbar ist also eine Lenkung durch Andere wenig vorteilhaft für die eigene Identität und die Vorstellung von Selbstbestimmung oder - in vivo - Eigenständigkeit. Eine weitere Erzählung zeigt die Illusion, das Interesse sei ‚von innen heraus‘ entstanden. Der/die Autor/in wuchs nach eigenen Worten in der Nähe einer Stiftung für Menschen mit Beeinträchtigungen auf und lernte diese durch Schulführungen kennen, wie er/sie schildert, die Erzählung endet in einem Studium der Behindertenpädagogik. Trotz der Verschriftlichung der Interessenese genese wird der Prozess als unklar und als Bauchentscheidung formuliert:

„Ich denke schon das ich diese Entscheidung eigenständig getroffen habe, wie diese zustande kam weiß ich aber leider auch nicht da es eine Bauchentscheidung war, es hat mich also niemand gedrängt - ich habe das einfach so gefühlt“ (10-8).

Noch einmal fordern die empirischen Daten dazu auf, die Frage des Vergessens zu stellen: Wie kann es sein, dass eine so folgenschwere Entscheidung wie die Berufswahl als Bauchentscheidung deklariert wird, obwohl ihr erkennbare Informations- und möglicherweise Abwägungsprozesse vorausgegangen sind? Hat man sich hier nicht vielmehr treiben lassen von den Möglichkeiten, die sich

anboten sowie von den Informationen, die das Umfeld bereithielt - um diese Entscheidung dann gleichermaßen als eigenständig abzuspeichern?

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt u. E. auch die Emanzipation vom Elternhaus, die durch die Erlaubnis, eigene Entscheidungen zu treffen, markiert wird:

„Doch ab einem gewissen Alter habe ich selber entschieden, welche Sportart ich machen möchte, und was ich noch zusätzlich in diesen Bereich investiere. Diese Entscheidungen treffe ich selber“ (81-10).

Sehr plausibel ist eine Argumentation, die das unterschiedlich gelagerte Interesse der Geschwister anführt, um die eigene Individualität gegenüber den Einflüssen der Familie zu unterstreichen:

„Ich denke meine Familie hat dieses Interesse schon stark beeinflusst [...] Dennoch denke ich nicht, dass nur dieser Faktor eine Rolle gespielt hat. Meine Schwester, die ja immerhin genauso aufgewachsen ist wie ich, interessiert sich für ganz andere Dinge.[...]. Ich denke mein Charakter spielt dabei ebenso eine Rolle“ (49-6).

Dabei ist jedoch nicht erkennbar, ob die Eltern die Geschwister ggf. unterschiedlich gefördert haben. Nichtsdestotrotz bringt dies Argument die individuelle Verarbeitung von Einflüssen auf den Punkt. Solch eine Negation von Einflüssen dient also dem Erhalt des Selbstbildes, für das Freiräume, Spielräume oder gar Autonomie unabdingbar zu sein scheint. Die theoretisch vorhandene Ausstiegsoption genügt dabei, um das Konstrukt der Autonomie aufrecht zu erhalten.

Beide hier vorgestellten Zuschreibungen (Kontinuitäts- und Selbstzuschreibung) erlauben eine Lokalisierung der Interessehandlung in einem unbeeinflussten Selbst, überspitzt gesagt: eine vermeintliche Selbstbestimmung der Interessegenese. Die Zuschreibungen begünstigen das Vergessen und die Verinnerlichung - also eine Habitualisierung - der einstigen Berührungsmomente der Welt und Einflüsse der Anderen. So denken wir, sie sind nicht nur graduell zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu verorten (sensu Faulstich ‚Grade der Selbstbestimmung‘). Vielmehr müssen wir diese Zuschreibungen gleichzeitig theoretisch als habituelle Achse der Interessegenese präzisieren, denn sie stellen eine Verinnerlichung fremder Einflüsse als eigene Wahl dar.

Diese empirischen Ergebnisse haben selbstverständlich gewisse Grenzen. Das betrifft zum einen die Verallgemeinerbarkeit der quantitativen Daten, da bei kleiner Stichprobe und mangelnder Signifikanz der Unterschiede zunächst nur vorsichtige Hinweise aus den Daten entnommen werden können. Zum anderen gilt das auch für die qualitativen Daten, da hier ausschließlich junge Erwachsene mit erfolgreicher Bildungsbiographie zu Wort kamen. Es liegt zwar eine hohe Zahl von über 80 Interessegeschichten vor, jedoch weisen diese nur eine begrenzte Tiefe auf. So müssen diese Daten als Baustein für weitere Forschungsansätze gelesen werden.

7. Figuren vermeintlicher Selbstbestimmung

Zusammenfassend soll noch einmal etwas zugespitzt werden, was sich nunmehr schlussfolgern lässt - und wie die zwei qualitativ freigelegten Figuren zu einer vermeintlichen Selbstbestimmung zusammen laufen. Interesse ist aus subjektiver Sicht ‚immer‘ schon dagewesen und ‚ich‘ habe mich dafür entschieden. Diese Immer-Ich-Logik stützt die Gesamtlogik subjektiv vermeintlicher Selbstbestimmung bei objektiv eher gradueller Selbstbestimmung.

Wir halten fest: Eine lange Forschungstradition von Adressatenforschung und Interesseforschung bildet die asymmetrische Begriffe und bleibt unverbunden. Der prägnante Interessebegriff der Münchner Schule wird unsererseits von der bedürfnistheoretischen Selbstbestimmungstheorie entkoppelt und neu mit habitustheoretischen Argumenten verkoppelt. Die quantitative Befundlage zeigt, dass Selbstbestimmung ein bedeutsames Thema der Interesseforschung ist. Die qualitativen Befunde weisen nun aber zwei Figuren auf, nämlich eine Kontinuitätszuschreibung (immer) und eine Selbstzuschreibung (ich) bei der Genese von Interessen. Beide erlauben dem Subjekt zu meinen, es habe selbst bestimmt, wofür es sich interessiere. Bei genauerem Hinsehen werden aber die verschiedenen Berührungen mit der Welt deutlich, die die Kontinuitätszuschreibung konterkarieren. Das Interesse entsteht also nicht innerlich, sondern im Kontakt mit der Welt. Außerdem werden sind die Einflüsse Dritter gut erkennbar, das Interesse entsteht also nicht individuell, sondern im Austausch mit Anderen. Auf dieser ersten Ebene kann zunächst von intersubjektiv erkennbarer, gradueller Selbstbestimmung (Faulstich 1999) gesprochen werden. Auf einer zweiten, abstrakteren Ebene muss aber der subjektiv vermeintlichen Selbstbestimmung noch einmal Beachtung gewährt werden: Interessen werden erst rückblickend als selbst bestimmt etikettiert, auch wenn sie anfangs

nur graduell oder fast gar nicht selbstbestimmt ausgesucht wurden. Dieser Mechanismus lässt sich mit Bourdieus Habituskonzept aufklären.

Es ist folgenreich, dass die Subjekte vermittelt Selbst- und Kontinuitätszuschreibung die Kontakte mit Dritten und Welt vergessen. So wird die Interessengene als vermeintliche Eigenleistung markiert und soziokulturell entkoppelt: Scheinbar könnte sich jeder für alles interessieren, man hat vordergründig die freie Wahl. Bourdieu enttarnt diese Analyse und verweist auf den Habitus, dessen Inkorporierung gerade im Wege des Vergessens vonstatten geht. Der Habitus ist jedoch immer an die Lage im sozialen Raum gebunden, also eben nicht individuell, sondern sozial, historisch und ökonomisch. Für Interesse lautet die Schlussfolgerung dann: Die Möglichkeiten, sich für etwas zu interessieren, sind gerade nicht für alle gleich, sondern strukturell ungleich verteilt - das wird nur tunlichst vergessen.

Autorinnen

Prof. Dr. Anke Grotluschen
Professur für Erwachsenenbildung in kulturellen und sozialen Kontexten
Universität Hamburg
Fakultät 4, Sektion 3
Web (b): <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/1970>
E-Mail: anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Judith Krämer M.A.
Universität Bremen
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung
Web (b): <http://www.ifeb.uni-bremen.de>
E-Mail: jkraemer@uni-bremen.de

Literatur

- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Woderich, Rudolf (2004). Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann (Edition QUEM, 16).
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004a). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1. Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: Bertelsmann.

- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004b). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000). Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske und Budrich
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (suhrkamptaschenbuch wissenschaft, 658).
- Bourdieu, Pierre (1998). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (1999). Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover [agis Texte 22]
- Bremer, Helmut (2005). Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung. unveröffentlichte Habilitationsschrift. Hamburg.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (2002). Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buchwald, Reinhard (1934). Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hg.) (2002). Handbook of Self-Determination Research. New York: University of Rochester Press.
- Dewey, John (1913). Interest and Effort in Education. Boston, New York and Chicago: The University Press Cambridge.
- Engelhardt, Viktor (1926). Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung von Dr. Viktor Engelhardt. Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter Verlag.
- Faulstich, Peter (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüningoff, Elisabeth u. a. (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a.M. (=DIE Materialien für die Erwachsenenbildung).
- Faulstich, Peter (2002). Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. Aus: Faulstich, Peter, Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine u. a. (Hrsg.), Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung (S. 61-98). Weinheim, München: Juventa.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2004). Expansives Lernen(Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag..
- Felden, Heide von (2006). Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, Hermann J.; Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hrsg.), Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahres-

- tagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (217-233). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Friebel, Harry; Epskamp, Heinrich; Knoblauch, Brigitte u. a. (2000). Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken ; eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne" (Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, 4). Opladen: Leske + Budrich.
- Große, Franz (1932). Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats (Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen II). Breslau: Schlesierdruck.
- Grotlüschen, Anke; Krämer, Judith (im Druck). Entwicklung von Weiterbildungsinteressen. Eingereicht in: Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.
- Grotlüschen, Anke (2003). Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt. Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Hamburg, Diss. 2003. Münster (Internationale Hochschulschriften).
- Grotlüschen, Anke (in Vorbereitung). Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Interessegenese. Hamburg.
- Hermes, Gertrud (1926). Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Krapp, Andreas (2002). An Educational-Psychological Theory of Interest and its Relation to SDT. In: Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hg.), Handbook of Self-Determination Research (405-430). Soft cover ed. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Krapp, Andreas (2004). Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim: Expansives Lernen (275-287). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Krapp, Andreas (2006). Lebens- und Lerninteressen Erwachsener. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 307-316.
- Kuwan, Helmut; Bilger, Frauke; Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine (2006). Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Deutschland. Berlin: Bundesmin. für Bildung und Forschung.
- Ludwig, Joachim; Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (Hg.) (2006). Erwachsenenbildung 1990 - 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten; Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Ritz, Hans-Otto (1957). Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörschaft der Volkshochschule Wuppertal, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft. Köln: Universität Köln.
- Deci, Edward L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hrsg.), Handbook of Self-Determination Research (S. 3-33). Soft cover ed. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas; Wild, Klaus-Peter; Winteler, Adolf (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). In: Diagnostica, Jg. 39, H. 4, S. 335-351.

- Schiersmann, Christiane (2006). Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Unter Mitarbeit von Hans Christoph Strauß. Bielefeld: W. Bertelsmann (DIE spezial).
- Schmidt, Bernhard (2007), Weiterbildung älterer Erwerbstätiger: Veränderungen hinsichtlich Partizipation, Interessen und Barrieren. In: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen (S. 265-276). Münster: Waxmann.
- Schmidt, Bernhard (2006), Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: bildungsforschung 2/3, Abrufbar unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten/>
- Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert (2004). Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld (Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, 5).
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU.
- Tietgens, Hans (1978). Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? (1964). In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.), Erwachsenenbildung (S. 98-174). Darmstadt: Wiss. Buchges. (Wege der Forschung, 291).
- Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylva u. a. (2003). Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wilkens, Ingrid (2005). Weiterbildung/lebenslanges Lernen und soziale Segmentation. In: SOFI Soziologisches Forschungsinstitut, I. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ISF Institut für sozialwissenschaftliche Forschung INIFES Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen (S. 505-521). Wiesbaden: Sozialwissenschaften.

Online verfügbar unter:

- Grotlüschen, Anke & Krämer, Judith E. (2009). Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/interesse/>