

Anke Grotlüschen

Erneuerung der Interessetheorie

VS RESEARCH

Schriftenreihe TELL

Herausgegeben von

Christiane Hof, Universität Flensburg

Jochen Kade, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main

Harm Kuper, Freie Universität Berlin

Sigrig Nolda, Technische Universität Dortmund

Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München

Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg

Mit der Reihe verfolgen die Herausgeber das Ziel, theoretisch und empirisch gehaltvolle Beiträge zum Politik-, Praxis- und Forschungsfeld *Lebenslanges Lernen* zu veröffentlichen. Dabei liegt der Reihe ein umfassendes Verständnis des Lebenslangen Lernens zugrunde, das gleichermaßen die System- und Organisationsebene, die Ebene der Profession sowie die Interaktions- und Biographieebene berücksichtigt. Sie fokussiert damit Dimensionen auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus und in ihren wechselseitigen Beziehungen zueinander. Schwerpunktmäßig wird die Reihe ein Publikationsforum für NachwuchswissenschaftlerInnen mit innovativen Themen und Forschungsansätzen bieten. Gleichzeitig ist sie offen für Monographien, Sammel- und Tagungsbände von WissenschaftlerInnen, die sich im Forschungsfeld des Lebenslangen Lernens bewegen. Zielgruppe der Reihe sind Studierende, WissenschaftlerInnen und Professionelle im Feld des Lebenslangen Lernens.

www.TELL.de

Anke Grotlüschen

Erneuerung der Interessetheorie

Die Genese von Interesse an
Erwachsenen- und Weiterbildung

Mit einem Geleitwort von Sigrid Nolda

VS RESEARCH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Verena Metzger / Britta Göhrisch-Radmacher

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17491-4

Geleitwort

Die Reflexion über Erwachsenenbildung ist – neben dem bekannten Schisma zwischen der beruflichen und der allgemeinen Erwachsenenbildung – von Dichotomien gekennzeichnet: Hier die Theorie, dort die Empirie, hier die Orientierung am quantitativen, dort am qualitativen Paradigma, hier die Psychologie, dort die Soziologie als Referenzwissenschaft. Dies wirkt sich in wissenschaftlichen Arbeiten so aus, dass sich die kreative und kritische Leistung entweder auf die Theorie oder die Empirie bezieht, dass entweder quantitative *oder* qualitative Methoden angewandt und dass entweder psychologische *oder* soziologische Theorien fundiert rezipiert werden.

Dies ist in der vorliegenden Arbeit anders: In bemerkenswert engagierter und kenntnisreicher Weise befragt die Autorin so unterschiedliche Theorien wie den Pragmatismus (Dewey), die Habitustheorie (Bourdieu) und die Kritische Psychologie (Holzkamp) nach ihrer Relevanz für die Frage nach Lerninteresse, Weiterbildungsinteresse, Bildungsinteresse oder allgemeiner: Interesse an einem Gegenstand bei Erwachsenen. Mit der gleichen Aufmerksamkeit sichtet sie die bisher durchgeführten Forschungen zum Bildungsinteresse: die demografischen und die bildungsbiografisch orientierte Erhebungen, die auf Deutschland bezogenen milieudifferenzierten Studien und die internationalen Monitorings. Dem schließt sich eine kritische Auseinandersetzung mit der pädagogisch-psychologischen Interesserecherche, speziell der sogenannten Münchner Interessetheorie, an. Mithilfe dieser Zugänge begründet die Autorin die Gleichwertigkeit von pragmatischem und habituellem Interesse, die Entscheidung, den Begriff ‚Interesse‘ im Sinne der Handlung ebenso wie Persönlichkeit berücksichtigenden Münchener Interessetheorie zu verwenden und die Empfehlung, die Interessetheorie um begründungslogische und prozessuale Elemente zu erweitern: Es soll also – im Sinne des Konzepts des ‚expansiven Lernens‘ – stärker nach den Handlungsgründen der Individuen und der Entwicklung bzw. den Verläufen von – gesellschaftlich bestimmten und habituell verfestigten Interessen – gefragt werden.

Der Clou der Arbeit besteht nun darin, dass die theoretisch erhobenen Forderungen in unterschiedlichen – quantitativ und qualitativ ausgerichteten – Forschungsdesigns zur Interessenintensität, zu Interesseverläufen und zur (Trägheit der) Interessengenese aufgegriffen werden. Diese sind weniger als Beleg der theoretisch gemachten Vorschläge zu verstehen und eher als – dem pragmatistischen Wissenschaftsverständnis entsprechende – empirische Möglichkeit, diese Vorschläge zu überprüfen und zu differenzieren.

Nach der von der Autorin vorgeschlagenen erneuerten Interessetheorie ist Interesse nicht ausschließlich als internes zu verstehen, sondern ebenso an – den Individuen meist nicht bewusste – gesellschaftliche Interessen gebunden. Obwohl das Subjekt durch habituell inkorporierte Selbst- und Weltaspekte geprägt ist, wird angenommen, dass es auf der Basis von – rekonstruierbaren – Begründungen handelt. Interessen sind außerdem nicht statisch, sondern durchlaufen sequenziell organisierte Prozesse der Entfaltung oder des Vergehens – eine Entwicklung, die durch den Grad an Beteiligung bestimmt wird. Das Konzept des Interesses erweist sich damit als Gegenbegriff zu dem des Widerstands, wie er von der subjektwissenschaftlichen Theorie konzipiert wird.

Insofern handelt es sich bei dieser temperamentvoll geschriebenen und gut lesbaren Arbeit, mit der sich künftige Forschungen auf dem traditionellerweise mit den Begriffen Weiterbildungsmotive und -verhalten, (Nicht-)Teilnahme, Bildungsbeteiligung und -barrieren verbundenen Gebiet auseinandersetzen haben, um eine theoretisch und empirisch fundierende und aktualisierende Ergänzung des subjektwissenschaftlichen Ansatzes von ungewöhnlicher Breite und Tiefe.

Sigrid Nolda

Vorwort

Die Arbeit entstand aufgrund der Ergebnisse aus vorangegangenen Arbeiten zu den Themen E-Learning und Beteiligung. Eine wiederkehrende Frage stellte sich hinsichtlich der Motivationslage erwachsener Lernender. Bei genauerem Hinsehen erwies sich der Motivationsbegriff als unergiebig, da er keinen Gegenstandsbezug enthält und da Motivation leicht als stabile Persönlichkeitsdisposition verstanden werden kann. Man kann dann schlussfolgern, dass es motivierte und weniger motivierte Menschen gäbe. Doch ist das so?

Nimmt man den Interessebegriff zur Hand, wird das Problem differenzierbar. Interesse richtet sich auf einen Gegenstand. Es ist also möglich, dass ein Mensch an einem Gegenstand interessiert ist und an einem anderen nicht. Interesse ist dann keine stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern ein flexibles Konzept, das mit den Gegenständen variiert.

Doch auch Interesse wird leicht missverstanden. Es scheint, als seien Interessen in einem diffus konzipierten „Inneren“ des Menschen anzusiedeln. Interesseforschung fragt dann nach bestehendem Interesse an diesem oder jenem Gegenstand. Diese Forschung impliziert, dass ein Mensch nur in sich hineinfragen müsse, um seine Interessen zu wissen. Das würde heißen, dass im Inneren des Menschen ein Potenzial aller denkbaren Gegenstände vorrätig sei, aus dem der Mensch dann nach seinem Gusto auswählen könnte.

Doch ist es nicht vielmehr so, dass Interessen eben entlang der Gegenstände entstehen, die uns begegnen – und andere gar nicht erst auftauchen? Dass Interessen in der Auseinandersetzung mit den gerade möglichen, im Freundeskreis akzeptablen, finanzierbaren und in der jeweiligen Welt auftauchenden Gegenständen generiert werden? Der Gegenstand im Interessebegriff ist also dringend neu zu fassen als ein sozial und ökonomisch rückgebundener Gegenstand: Es ist nicht beliebig, für welche Gegenstände ein Mensch sich interessiert. Vielmehr hängt die Wahl davon ab, welche Gegenstände uns begegnen und welche tabuisiert werden. Das allerdings ist engstens verbunden mit der Position im sozialen Raum.

Alltagspraktisch gewendet bedeutet das: Wenn eine Jugendliche gern Friseurin werden möchte, dann nicht aufgrund ihres „inneren“ oder gar „stabilen“ Interesses für das Thema, sondern weil ihr das Thema Frisuren, Handwerk, ja der Salon als solcher überhaupt als Arbeitsraum bekannt geworden ist, vielleicht weil ihr Freundeskreis dasselbe denkt und weil sie als Hauptschulabsolventin keine anderen Chancen für sich sieht und gar nicht erst darauf kommt, dass sie vielleicht gern Journalistin werden würde oder Anwältin.

Eine der zentralen Thesen dieser Studie ist demzufolge, dass Interesse nicht „ist“, sondern „wird“. Das heißt auch, dass Interesse im Verlauf eines Lebens entsteht – nach meiner Auffassung durch Handlungen und ihre Verkettung – und dass es notwendig an die Umstände des jeweiligen Lebens gebunden ist. Ich werde mit Hilfe empirischer Annäherungen versuchen, diese These zu belegen und zu differenzieren. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Interessenforschung nicht nur als Ableger der Motivationsforschung, sondern auch als genuines Gebiet der erwachsenenbildnerischen Adressatenforschung zu berücksichtigen ist. Hier ist viel eher eine sozioökonomische Rückbindung vorzufinden, allerdings dominiert auch dort die statisch-punktueller Erhebung von Interessen. Weniger Material findet sich zur Interessegenese.

Mit dieser Arbeit soll sowohl ein Beitrag zu einem auf vorangehenden Arbeiten der Fachgemeinschaft aufbauenden Forschungsverständnis geleistet werden als auch ein Beitrag zum erweiterten Verständnis von Lern- und Interesseentwicklung außerhalb der Schule. Dazu wurde der Forschungsstand kritisch durchgesehen und zusammengestellt. Im Sinne des „standing on the shoulders of giants“ wird deutlich, dass dieser Arbeit sowohl umfassende Forschungsleistungen als auch einschlägige Aufarbeitungen des Forschungsstandes vorausgegangen sind. Die eigene empirische Weiterarbeit hat nunmehr eine Dichte angenommen, die nur im kommunikativen Verbund sinnvoll zu betreiben ist. Dabei spielt Franziska Bonna, langjährige studentische Mitarbeiterin, eine zentrale Rolle. Sie hat nicht nur ausführende Arbeiten übernommen, sondern ihrerseits kreativ und fachkundig an der Entwicklung der qualitativ gewonnen Kategorien mitgewirkt. Durch die Spiegelung der Ideen zwischen zwei Forscherinnen gelang es erstens, die Präzision der Kategoriendefinitionen sicherzustellen. Zweitens wurde so die Codierung des Materials durchweg von zwei Personen geprüft. Drittens sind die Zusammenhänge der Kategorien zueinander und zum Forschungs- und Theoriestand gemeinsam überprüft und erweitert worden. Viertens hat Franziska Bonna ihrerseits die Erhebung und Analyse sämtlicher quantitativer Daten mit mathematischem Sachverstand kritisch hinterfragt. Dadurch ist ein großer Teil der Methodenreflexion systematisch in den Arbeitsprozess integriert worden. Fünftens hat sie sämtliche Videografien aufgenommen, anonymisiert, in Clips geschnitten und – gemeinsam mit Judith Krämer, Benjamin Beck und Eva Kubsch mithilfe einschlägiger Software (MaxQDA und Videograph) codiert. Hier stellen sie die Außenperspektive dar, während ich in den aufgenommenen Weiterbildungsveranstaltungen als Lehrkraft integriert war und daher die Aussagen der Teilnehmenden stark kontextgebunden verstehe.

Insgesamt ist diese Arbeit somit ein gemeinsames Produkt des Lehrstuhls für Lebenslanges Lernen der Universität Bremen sowie des Arbeitsbereichs Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg. Dadurch erklärt sich auch die sprachliche Unter-

scheidung zwischen den referierenden Teilen, in denen ich meine Position im Singular darstelle, und den empirischen Teilen, in denen wir unsere Einschätzungen durchweg im Plural notieren.

Mein Dank gilt allen Trägern und über vierhundert Befragten, ohne deren Hilfe die empirische Grundlage für die Theoriegenese nicht zustande gekommen wäre. Strukturierende und kritische Unterstützung erhielt ich zudem von erfahrenen Kolleg/inn/en. Danken möchte ich insbesondere Detlef Kuhlenkamp, der die Konzeption der Arbeit begleitet hat. Mit einer konstruktiven, genauen Durchsicht hat mir auch Petra Grell sehr weitergeholfen. Zu Dank verpflichtet bin ich weiterhin Norbert Ricken, der sich mit mir über die theoretischen Ausführungen auseinandergesetzt hat. Von erheblicher Bedeutung war die Habilitation von Helmut Bremer, der mir mit bildungssoziologischem Blick Wege gewiesen hat. Sehr wesentliche Hinweise erhielt ich von Horst Siebert, der als einziger Erwachsenenbildner vor der gegenwärtig forschenden Generation die Verbindung von Interesseforschung und Adressatenforschung hergestellt hat und hier sehr weiterführende Gedanken entwickelt. Ihm gebührt auf dieser allgemeinen Ebene Dank für die Verbindung zweier Gebiete und auf spezifischer Ebene Dank für die produktive Auseinandersetzung mit dieser Monografie. Unübertroffen bleibt nunmehr die strukturierende, gradlinige und weiterführende Kritik von Peter Faulstich, der 2008 und 2009 half, aus vielen Stücken dieses Bandes ein konsistentes Ganzes zu gewinnen.

Ich bitte diejenigen um Verzeihung, die sich in diesem Werk nicht wiederfinden und vermuten, ihre intellektuelle Leistung sei vergeblich gewesen: Nicht immer habe ich die vielen Ideen und Hinweise aufgenommen, aber immer haben sie geholfen, meine Argumentation klarer zu entwickeln und zu erläutern.

Anke Grotlüschen

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	5
Vorwort	7
Abbildungsverzeichnis	17
1 Begründetes Interesse	21
1.1 Anforderungen an eine Interessetheorie	26
1.2 Erste Anschlusslinie: Interesse als Nebenthema der Adressatenforschung	26
1.3 Zweite Anschlusslinie: Erwachsene als Nebenthema pädagogischer Interessetheorie	28
1.4 Theoretische Bestimmungen von Interesse und Interessen: Pragmatismus, Habustheorie, Kritische Theorie	33
1.5 Von der Bestandsaufnahme zur Begründungslogik der Interesseforschung – Aufbau der Arbeit	35
2 Pragmatische und habituelle Interessebegründung	37
2.1 Zur Auswahl geeigneter Theoreme zu „Interesse“	40
2.2 Interessehandeln aus pragmatischen Gründen (John Dewey)	44
2.2.1 Rezeption in Bildungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft	46
2.2.2 Zentrale Begriffe hinsichtlich Interesse	50
2.2.3 Konsequenzen für die kategoriale Bestimmung von „Interesse“	53
2.3 Interessehandeln in habitueller Rahmung (Pierre Bourdieu)	56
2.3.1 Rezeption in Bildungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft	57
2.3.2 Geschmack: Interesseloses Interesse	61
2.3.3 Kapitalsorten und Interesse	64
2.3.4 Habitus und Interesse	66
2.3.5 Konsequenzen für die kategoriale Bestimmung von „Interesse“	67
2.4 Subjektives Interesse (Klaus Holzkamp)	67
2.4.1 Rezeption in Bildungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft	68
2.4.2 Subjektiv begründetes Interesse	68
2.4.3 Konsequenzen für die kategoriale Bestimmung von „Interesse“: Begründungslogik	70

2.5	Anforderungen an eine Interessetheorie auf Basis des Theoriestands: begründungslogische Doppelstruktur aus pragmatischem und habituellem Interesse	70
3	Verdeckte theoretische Brüche der Bildungsinteresse-Forschung .	73
3.1	Internal konzipiertes ‚Motiv‘ und external konzipierte ‚Barriere‘ als typische Kategorien demografischer Forschung	78
3.1.1	Sozioökonomische Berichterstattung (SOFI, IAB, ISF, INIFES 2005)	78
3.1.2	Integrierter Gesamtbericht des Berichtssystems Weiterbildung (Kuwan u. a. 2006)	81
3.1.3	Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Erwachsener (Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner, Theisen 2009)	83
3.1.4	Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen (Baethge/ Baethge-Kinsky 2004)	84
3.1.5	Profile lebenslangen Lernens (Schiersmann 2006)	87
3.1.6	Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung (Schröder, Schiel, Aust 2004)	90
3.1.7	Benachteiligte und Bildungsferne (Brüning, Kuwan 2002)	93
3.1.8	Fazit der historischen und demografische Erhebungen	95
3.2	Die biografische Perspektive: Selbst und Sinn-Hervorbringung	97
3.2.1	Fremde Bildungswelten (Bolder, Hendrich 2000)	97
3.2.2	Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken (Friebel u. a. 2000)	99
3.2.3	LiFE (Fend u. a. 2006)	103
3.2.4	Geboren 1964 und 1971 (Hillmert, Mayer u. a. 2004)	104
3.2.5	Fazit der biografischen Studien	104
3.3	Milieudifferenzierte Erhebungen: Habituelles Interesse	106
3.3.1	Alltagsästhetik und politische Kultur (Flaig, Meyer, Ueltzhöffer 1997)	106
3.3.2	Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel (Vester u. a. 2001)	107
3.3.3	Soziale Milieus und Bildungsurlaub (Bremer 1999)	109
3.3.4	Markt und integrative Weiterbildung (Tippelt, Eckert, Barz 1996) . . .	111
3.3.5	Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole (Tippelt u. a. 2003)	112
3.3.6	Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland (Barz, Tippelt 2004)	116
3.3.7	Fazit der milieudifferenzierten Studien: Begriffsüberschneidungen, fehlende Begründungsperspektive und fehlende Verlaufsperspektive .	120

3.4	Internationale Monitorings: Substanzielle Bildungsgewinne	121
3.4.1	Bildung auf einen Blick (OECD 2005)	121
3.4.2	Progress Towards The Lisbon Objectives (Europäische Kommission 2006)	122
3.4.3	Bildung in Deutschland (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006)	123
3.4.4	Fazit der international vergleichenden Erhebungen und Monitorings: Belegbarer Nutzen bei subjektiv wahrgenommener Nutzlosigkeit (Nutzenwiderspruch)	124
3.5	Anforderungen an eine Interessetheorie auf Basis des Forschungsstands: Begriffs- und Ebenenklärung	124
4	Verdeckter Determinismus pädagogisch-psychologischer Interesseforschung	131
4.1	Interessegenese und lebenslanges Lernen	135
4.2	Trainingsstudien zur Vergegenwärtigung des Nutzens eines Themengebiets	137
4.2.1	Studierende lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren (Leutner u. a. 2001)	138
4.2.2	Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien (Leutner, Leopold 2003)	139
4.3	Forschungsstand im Umfeld der Münchner Interessetheorie	140
4.3.1	Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung (K.-P. Wild, Krapp 1996)	140
4.3.2	Entwicklung von Interessen und Abneigungen (Lewalter, Schreyer 2000)	140
4.3.3	Interesse und Selbstbestimmung (Wuttke 1999)	141
4.3.4	Studium und Interesse (F. H. Müller 2001)	142
4.3.5	E-Learning und Interesse (Paschke u. a. 2003)	147
4.4	Anforderungen an eine Interessetheorie auf Basis der Interesseforschung: Begründungslogik und Prozessualität	148
4.4.1	Anforderungen an die Theoriebildung	148
4.4.2	Forschungsstand und Anforderungen an weitere Forschung	149
5	Erste empirische Annäherung an eine begründungslogisch- prozessuale Interessetheorie	153
5.1	Intensität der Interessen (Fragebogen Weiterbildungsinteresse)	154
5.2	Variation der Interesseintensität in Weiterbildung (n = 101) und Hochschule (n = 277)	158

5.3	Ergebnisse der gesamten Stichprobe	160
5.4	Ergebnisse der Teilstichproben (Unterschiedshypothesen)	163
5.5	Zusammenfassung: Emotionale Bedeutung und begrenzte Selbstbestimmung der Weiterbildung	171
5.6	Grenzen der Signifikanzprüfung	172
6	Zweite empirische Annäherung: Entstehung und Verlauf von Interessen – Biografische Kurzerzählungen	177
6.1	Erhebung von Spezialinteressen, Berufsinteressen, Musik-, Sprach- und Sportinteressen	180
6.2	Auswertung und Interessetheoriegenerierung	181
6.3	Ergebnis im Überblick: Erneuerte Interessetheorie	182
6.4	Ergebnisse im Einzelnen – Die pragmatische Achse	188
6.4.1	Berührungsphase – Der Kontakt mit dem Gegenstand des Interesses	190
6.4.1.1	Pointierte Berührung	191
6.4.1.2	Kontinuierliche Berührung	196
6.4.1.3	Diffuse Berührung	198
6.4.1.4	Abwägende Berührung	199
6.4.2	Latenzphase – Fragiler Zustand des Interesses	200
6.4.2.1	Umwege der Latenzphase	201
6.4.2.2	Pausen in der Latenzphase	202
6.4.3	Expansionsphase – Vom zaghaften bis zum massiven Ausbau eigener Interessen	202
6.4.3.1	Schrittweise Expansion	204
6.4.3.2	Tätigkeiten der Expansion	206
6.4.3.3	Vertiefende Expansion	208
6.4.4	Kompetenzphase – Von Kennerschaft und Liebhaberei	209
6.4.4.1	Kenntnisreiche Kompetenz	211
6.4.4.2	Fragende Kompetenz	212
6.4.5	Distanzphase – Der schwierige Abschied vom Interessethema	214
6.5	Ergebnisse im Einzelnen – Die habituelle Achse	216
6.5.1	Verhältnis zu Einflüssen auf die Interessesegense	217
6.5.1.1	Reflektierte Einflüsse	219
6.5.1.2	Negierte Einflüsse	222
6.5.1.3	Prävalente Einflüsse	226
6.5.1.4	Inzidente Einflüsse	228

6.5.2	Beteiligung – Gründe der Interessesegense	231
6.5.2.1	Relevanz – Mittelbarkeit, Wachstum, Rekreation, Engagement, Individuation	232
6.5.2.2	Attraktion – Faszination und Herausforderung	241
6.5.2.3	Involvement – Netzwerke, Spielräume und Grenzen	244
6.6	Von Adressaten- und Interessecforschung zu einer pragmatischen und habituellen Interesstheorie	249
7	Dritte empirische Annäherung: Interessesegense innerhalb einer Weiterbildung	253
7.1	Interessesegense in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung	254
7.1.1	Ablauf der Erhebung und Fragestellungen	256
7.1.2	Videoaufnahmen als zeitversetzte Konfrontation mit eigenen Aussagen	258
7.2	Ergebnisse: Stagnation der Interessesegense	259
7.2.1	Steigende, stagnierende und sinkende Interessen (Trägheitseffekt)	261
7.2.2	Modelldifferenzierung hinsichtlich Erwachsener: Stagnation und Rückschläge	265
7.2.3	Besonderheiten der Interessesegense bei Erwachsenen	266
7.2.3.1	Gegenwärtige Berührung	267
7.2.3.2	Pragmatische Interessesphasen: Latenz, Expansion, Kompetenz	268
7.2.3.3	Differenzierte Beteiligung: Relevanz, Attraktion, Involvement	271
7.2.3.4	Konsolidierte Einflüsse: Inzidenz, Negation, Reflexion, Prävalenz	279
7.2.3.5	Distanz und Interessträgheit	280
7.3	Fazit: Trägheitseffekt der Interessesegense	282
8	Anforderungen und Antworten: Erneuerung der Interesstheorie	285
8.1	Motive und Barrieren oder Interessen und Widerstände?	285
8.2	Begründete pragmatische und habituelle Interessen	287
8.3	Das Modell im Überblick	290
8.4	Selbst bestimmte Interessen?	292
	Literaturverzeichnis	295

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interessegeneese im Spannungsfeld zweier Theorie-Achsen . . .	38
Abbildung 2: Traditionslinien	59
Abbildung 3: Typologie der Bildungsinteressen nach Engelhard 1926	75
Abbildung 4: Ziele beruflicher Weiterbildung nach SOEP 1989, 1993 und 2000	79
Abbildung 5: Mögliche Gründe für Nichtteilnahme an formeller beruflicher Weiterbildung nach SOEP 1989, 1993, 2000	80
Abbildung 6: Image von Weiterbildung 2003	81
Abbildung 7: Weiterbildungsbarrieren 2003	82
Abbildung 8: Grund für berufliche Weiterbildung	83
Abbildung 9: Wichtigste Weiterbildungsbarriere (n = 3764; Angaben in %) .	85
Abbildung 10: Weiterbildungsbarrieren (n = 2421)	88
Abbildung 11: Weiterbildungsbarrieren in der Wahrnehmung der Nichtteilnehmenden (n = 1116)	90
Abbildung 12: Zehn Motive der Nichtteilnahme an Weiterbildung	93
Abbildung 13: Teilnahme an Weiterbildung 1997, Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse	94
Abbildung 14: Weiterbildungsziele, %-Angaben, n des Gesamtsamples = 133, n des Teilsamples = 71. Erhebungen: 1. Welle 1979, 11. Welle 1997	100
Abbildung 15: Weiterbildungsteilnahmeveranlassung in %	101
Abbildung 16: Unterschiede der Bildungsinteressen in drei Milieus derselben Schicht	108
Abbildung 17: Zielgruppen und Bildungstypen der Erwachsenenbildung im Raum der sozialen Milieus	110
Abbildung 18: Milieuspezifische Weiterbildungsinteressen	112
Abbildung 19: Der wichtigste Grund für die Teilnahme an einer Weiterbildung	113
Abbildung 20: Interesse an unterschiedlichen Zielen der beruflichen Weiterbildung	114
Abbildung 21: Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung.	115
Abbildung 22: Interessen und Barrieren der Bürgerlichen Mitte	116
Abbildung 23: Faktorladungen von Motiven zur Weiterbildungsabstinenz . . .	118
Abbildung 24: Asymmetrische Begriffsverwendung in der Adressatenforschung	125
Abbildung 25: Spannungsfeld Interessegeneese	128

Abbildung 26: Verteilung der Studienwahlmotive	144
Abbildung 27: Fragebogen Studieninteresse	156
Abbildung 28: Sample der Befragten der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	158
Abbildung 29: Abschlüsse im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	159
Abbildung 30: Studiengänge im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	159
Abbildung 31: Durchschnittliche Interessewerte im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	160
Abbildung 32: Mittelwerte der Teilskalen im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	161
Abbildung 33: Mittelwerte pro Item im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	162
Abbildung 34: Durchschnittsinteresse nach Studiengängen im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	163
Abbildung 35: Durchschnittsinteresse nach Bildungsinstitution (Weiterbildungsteilnehmende vs. Studierende)	164
Abbildung 36: Teilskala ‚Intrinsischer Charakter‘ nach Bildungsinstitution im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	165
Abbildung 37: Teilskala ‚Emotionale Valenz‘ nach Bildungsinstitution im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	166
Abbildung 38: Weiterbildungsteilnehmende (n = 101) nach Kurstypen im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	167
Abbildung 39: Durchschnittsinteresse nach Weiterbildungstypus im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	168
Abbildung 40: Durchschnittsinteresse nach Alter im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	168
Abbildung 41: Durchschnittsinteresse nach Geschlecht im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	169
Abbildung 42: Durchschnittsinteresse nach Abschluss im Sample der Teilstudie „Fragebogen Studieninteresse“	170
Abbildung 43: Spannungsfeld Interessegenese (Wdh.)	175
Abbildung 44: Themen der Kurzerzählungen zur Interessegenese	181
Abbildung 45: Differenzierung der Interessegenese im Spannungsfeld zweier Theorie-Achsen	184
Abbildung 46: Phasen der Interessegenese und ihre Charakteristika	189
Abbildung 47: Schon immer – schon früh. Retrospektiv kontinuierliche Erstberührung	197

Abbildung 48: Spannungsfeld Interessegenese (Wdh.)	249
Abbildung 49: Spannungsfeld Interessegenese (Empirische Differenzierung) .	250
Abbildung 50: Forschungsdesign gestaffelte Videoanalyse	256
Abbildung 51: Gestaffelte Videoanalyse (Befragte nehmen Stellung zur eigenen, früheren Aussage) . . .	258
Abbildung 52: Kritik am Einsatz des „Fragebogen Weiterbildungsinteresse“ .	260
Abbildung 53: Systematische Gründe für Stagnation der Interessegenese innerhalb einer Weiterbildung	262
Abbildung 54: Spannungsfeld Interessegenese (Wdh.)	264
Abbildung 55: Spannungsfeld Interessegenese (Empirische Differenzierung) .	266
Abbildung 56: Phasen der Interessegenese und ihre Charakteristika (Wdh.) . .	290
Abbildung 57: Interessegenese im Spannungsfeld zweier Theorie-Achsen (Empirische Differenzierung, Wdh.)	291