

Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957–2007

SCHICHT, KLASSE, MILIEU

Helmut Bremer

Schon immer war die Erwachsenenbildung daran interessiert zu erfahren, aus welchen sozialen Gruppen ihre Teilnehmenden kommen und welche Erwartungen, Motive und Voraussetzungen sie haben. Untersucht werden solche Zusammenhänge heute vermehrt mit dem Ansatz der »sozialen Milieus« (vgl. Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007). Studien mit diesem Konzept sind zwar noch recht neu, aber sie stehen in einer langen Tradition der Weiterbildungsforschung, die Teilnahme (und Nicht-Teilnahme) an Weiterbildung in Beziehung setzt zur Sozialstruktur der Gesellschaft. Einen Längsschnitt durch diese Forschungstradition liefert der folgende Beitrag, der an wichtigen soziologischen Veröffentlichungen des Jahres 1957 ansetzt.

In den vergangenen 50 Jahren hat sich die Sozial- und somit die Adressatenstruktur beträchtlich gewandelt. Diese »Modernisierung« kann insbesondere auf drei zeitlich nacheinander einsetzende und sich überlagernde Prozesse zurückgeführt werden (vgl. Vester u.a. 2001, S. 72 ff.): (1) Seit den 1950er Jahren beteiligen sich breite Schichten an Wohlstand und gesellschaftlicher Partizipation (»Teilhabevolution«). (2) Seit den 1960er Jahren hat eine »Kompetenzrevolution« begonnen, gekennzeichnet durch den Ausbau des Bildungs- und Weiterbildungswesens und den steigenden Bedarf an Berufen und Tätigkeiten, die sich besonders durch höhere Bildung, mehr Eigenverantwortung und kommunikative Kompetenz auszeichnen. (3) Seit den 1970er Jahren kam eine Entwicklung hinzu, die man als »Emanzipation der Lebensstile und Alltagskulturen« bezeichnen kann, d.h., dass Werte wie Selbstbestimmung, Emanzipation und die Distanz von formalisierten und institutionalisierten Gesellungs- und Beteiligungsformen zugenommen und andere Bildungsstile hervorgebracht haben. Dieser sog. »postmaterielle Wertewandel« hat die frühere Klassen- und Schichtstruktur besonders deutlich und nach außen sichtbar verändert und die Entwicklung

der heute bekannten Milieuansätze eingeleitet, die auch vermehrt Eingang in die Erwachsenenbildungsforschung gefunden haben.

Klassen und Schichten: »Polarisierung oder Nivellierung?«

Die Debatte zur Klassen- und Schichtstruktur in den 1950er Jahren war noch recht stark von der Frage bestimmt, ob die Entwicklung der Industriegesellschaft eher zu einer Polarisierung oder zu einer Nivellierung sozialer Klassen und Schichten führt. Die orthodoxe Klassentheorie ging unter Berufung auf Marx von einer zunehmenden Entqualifizierung und damit verbunden von einer Angleichung und Verelendung aus. Vor dem Hintergrund von Prosperität und steigendem Wohlstand war das nun immer weniger plausibel. Im Jahr 1957 legte Helmut Schelsky seine jugendsoziologische Arbeit »Die skeptische Generation« vor und untermauerte damit seine wenige Jahre zuvor entwickelte These der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft«. Demnach würde soziale Mobilität zunehmen und die Schichten würden sich materiell wie kulturell immer mehr angleichen.

Auch Ralf Dahrendorf verwarf in seiner ebenfalls 1957 erschienenen Arbeit »Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft« die These einer polarisierten Klassenstruktur. Moderne Industriegesellschaften zeichneten sich demnach nicht durch ein immer größer werdendes Heer von ungelerten Arbeitern aus. Die zunehmende Arbeitsteilung führe vielmehr zu immer mehr Differenzierung, Spezialisierung und Bildung und zu einem steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften.

Das Bild einer differenzierten Arbeiterschaft zeichnete sehr deutlich die ebenfalls aus dem Jahr 1957 stammende, federführend von Heinrich Popitz und Hans-Paul Bahrdt an der Universität Göttingen durchgeführte Studie »Das Gesellschaftsbild des Arbeiters«, in der nicht weniger als sechs Typen von Arbeitern mit unterschiedlichem Alltags- und Weltbild unterschieden werden konnten.

In Tabelle 1 ist die Schichtstruktur jener Zeit sehr vereinfacht dargestellt. Dahrendorf knüpft dabei an das Modell des Soziologen und Erwachsenenbildners Theodor Geiger aus den 1920er Jahren an, der damals bereits mit der These der polarisierten Klassenstruktur gebrochen und fünf »Hauptgruppen« gefunden hatte. Dahrendorf kam für die 1960er Jahre auf sieben Schichten.

Daneben gestellt sind in der Tabelle die Zahlen des ebenfalls in den 1960er Jahren entwickelten Modells der sog. »Bolte-Zwiebel«, in dem besonders Durchlässigkeiten und Überlappungen des Ungleichheitsgefüges ausgedrückt werden sollten. Rainer Geißler, einer der heute bekanntesten Schichtungssoziologen, hat das Dahrendorf'sche Haus der 1960er Jahre weiterentwickelt. Im Vergleich fallen dabei das Anwachsen der Dienstleistungsschichten als Ausdruck für die Ausdehnung des »tertiären Sektors« und die stärkeren Differenzierungen der Arbeiterschichten auf. Insgesamt aber finden wir tatsächlich in den Anfängen der Bundesrepublik Deutschland eine recht differenzierte

**Tabelle 1: Schichtstruktur Deutschlands 1920er, 1960er und 1990er Jahre
(aus Geiger 1987; Geißler 2002)**

1920er Jahre (Mentalitätstypen nach Geiger)	1960er Jahre (»Dahrendorf-Haus«)	1960er Jahre (»Bolte-Zwiebel«)	1990er Jahre (»Geißler-Haus«)
Kapitalisten (ca. 1 %)	Eliten (weniger als 1 %)	Oberschicht (2 %)	Machteliten (weniger als 1 %)
alter Mittelstand (ca. 18 %)	alter Mittelstand 20 %)	obere Mittelschicht (5 %)	selbstständiger Mittelstand (7 %)
			ausländischer Mittelstand (2 %)
			Bauern (1 %)
neuer Mittelstand (ca. 18 %)	Dienstklasse (12 %)	mittlere Mittelschicht (14 %)	höhere Dienstleistungsschicht (23 %)
			untere Mittelschicht (29 %)
			mittlere Dienstleistungsschicht (22 %)
Proletariat (ca. 51 %)	Arbeiterelite (5 %)	unterste Mittelschicht bzw. oberste Unterschicht (29 %)	ausführende Dienstleistungsschicht (9 %)
			Arbeiterschicht (45 %)
			Arbeiterelite (2 %)
Proletaroiden (ca. 13 %)	Unterschicht (5 %)	Unterschicht (17 %)	Facharbeiter (14 %)
			ausländische Facharbeiter (2 %)
			un-, angelernte Arbeiter (12 %)
		sozial Verachtete (4 %)	ausländische Un-, Angelernte (6 %)

Schichtstruktur und eine beginnende Auffächerung sozialer Klassen, wobei im Lauf der Jahre viele verschiedene Modelle entstanden, mit denen dies empirisch ausgedrückt werden sollte.

1957 ist nun aber auch das Jahr, in dem mit der »Hildesheim-Studie« die erste der großen, später als »Leitstudien« der Erwachsenenbildung geadelten Untersuchungen zur Bildungsbeziehung Erwachsener erschien, die in den 1960er und 1970er Jahren mit der »Göttinger« (Strzelewicz u.a. 1966) und der »Oldenburger Studie« (Schulenberg u.a. 1978) eine Fortsetzung fand.

Ein zentrales Ergebnis der »Hildesheim-Studie« war, dass Bildung und Kultur zwar quer durch alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen positiv bewertet und hoch geschätzt wurden, dass auf der Ebene der Praxis aber ganz unterschiedlich an den Angebo-

ten der Erwachsenenbildung partizipiert wurde. Vor allem bei unteren Sozialschichten wurden vielfältige Barrieren der Teilnahme deutlich. Für das Verstehen der unterschiedlichen Beteiligung sozialer Gruppen an Erwachsenenbildung lieferte eine zu Beginn der 1960er Jahre von Hans Tietgens vorgelegte Analyse wichtige Erkenntnisse (vgl. Tietgens 1978). Ausgehend von der Frage, warum wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule kommen, stellte er fest, dass die VHS sich seinerzeit häufig an der eher »zweckfreien«, auf persönliche Selbstentfaltung zielenden Bildungsidee des Humanismus orientierten, was mit eher gesicherten Lebensbedingungen und einem am »elaborierten Code« orientierten Lerntyp korrespondierte. Dagegen waren die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Arbeitern stärker von Prekarität, Notwendigkeit und Konkretheit geprägt, so dass auch

Bildung stärker mit Nützlichkeits in Verbindung gebracht wurde. Entsprechend vermutete Tietgens bei den Arbeitern einen am Praktischen und Fachlichen orientierten Lerntyp, auf den jedoch die Volkshochschulen in jener Zeit kaum eingestellt waren.

»Warum wenig Industriearbeiter?«

Die theoretische Arbeit von Tietgens entstand in einer Zeit, in der rückblickend betrachtet die Kompetenzrevolution bereits eingesetzt hatte. Pierre Bourdieu hat diesen Prozess später als »Umstellungsstrategien« (1982, S. 210 ff.) bezeichnet. D.h.: Die Milieus ändern ihren Umgang mit dem Bildungswesen, sie antizipieren gewissermaßen, dass Bildung (und Weiterbildung) wichtiger werden, um eine sozial anerkannte Stellung zu behaupten oder zu verbessern. Das alles setzte das Bildungs- und Weiterbildungswesen enorm unter Druck. In der zwischen 1958 und 1960 an der Universität Göttingen durchgeführten Untersuchung »Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein« (Strzelewicz u.a. 1966) wurde an Schulenburgs Arbeit angeknüpft. Insbesondere wurde nach dem Zusammenhang von »Typen von Bildungsvorstellungen« mit »bestimmten sozialen Merkmalen« gesucht (ebd., S. 39). Ein zentraler Befund war auch hier, dass die Einstellung zu Bildung und die Bildungspraxis in der Bevölkerung weit auseinander klafften. Während sich in Bezug auf Bildung und Kultur in allen Schichten – zugrunde gelegt wurde ein eigenes Schichtungsmodell – noch eine insgesamt breite Zustimmung bzw. Wertschätzung zeigte, wurden in der Weiterbildungsbeteiligung große Unterschiede nach sozialen Merkmalen deutlich: Höhergebildete, den oberen Schichten zugeordnete sowie Beamte und Angestellte hatten deutlich höhere Teilnahmequoten als Personen mit niedrigem Bildungsgrad, unterer Schichtzugehörigkeit und Tätigkeit als Arbeiter (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Weiterbildungspraxis nach Strzelewicz u.a. 1966

	Hätten Sie Lust, sich einmal weiterzubilden?		Haben Sie nach der Schule Kurse besucht?		Kennen Sie einen Menschen, der gebildet ist?	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Gesamt	30	70	33	67	73	26
Abitur	69	31	61	35	91	9
Mittlere Bildung	54	46	57	43	91	7
Volksschule	24	76	27	73	68	30
A/B-Schicht	51	49	61	37	91	9
C-Schicht	30	70	34	66	75	23
D-Schicht	17	83	17	83	58	40

Die Autoren zogen aus ihren Befunden den Schluss, dass Schelskys von vielen geteilte These der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« nicht haltbar sei.

1973 wurde an der Universität Oldenburg die Untersuchung »Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener« durchgeführt. Die Befunde zeigten (1), dass das Bewusstsein um die Bedeutung von Bildung inzwischen beträchtlich gestiegen und »schärfer ausgeprägt« war (Schulenberg u.a. 1978, S. 520). Bestätigt wurde (2) unter Bezug auf ein Modell, das insgesamt neun Schichten unterschied, dass die Herkunft aus Mittelschichten zu stärkerem Bildungsstreben führte, während die Herkunft aus Arbeiterfamilien mit weniger Bildungsnähe verbunden war. Dies wurde in einer Typologie der Weiterbildungsbeteiligung zugespitzt (3). Die nach wie vor vorhandene »Schere« (ebd., S. 525), wonach sich »die sozialen Unterschiede« bei der Teilnahme »erheblich stärker« auswirkten als bei der »verbalen Wertschätzung« (ebd., S. 526), klappte noch weiter auseinander, wenn man die Schulbildung der Befragten als Indikator heranzog. Offensichtlich wurden Bildungsdispositionen sozial vererbt: »In der allgemeinen Bildungsbereitschaft der Erwachsenen wirkt das bildungsmäßige Milieu der Herkunftsfamilie stark nach« (ebd., S. 50).

Insgesamt zeigen diese Arbeiten: Wenn die auf der sozialen Stufenleiter

unten stehenden Schichten an Bildung und Weiterbildung weniger teilnehmen, so ist das nicht darauf zurückzuführen, dass diese Gruppen generell kein oder wenig Interesse an Bildung haben.

Vielmehr können sie ihre vorhandenen Bildungswünsche im bestehenden Bildungssystem *nicht umsetzen*. Zudem bringen die bildungsungewohnten Gruppen auch immer mehr ihre Kultur und ihre stärker von Pragmatismus, Nützlichkeit und Sachlichkeit geprägten Bildungsvorstellungen in das Bildungswesen mit, auf die die etablierte Erwachsenenbildung oft nicht hinreichend eingestellt ist.

»Nur vertikale Unterscheidungen« sind zu wenig

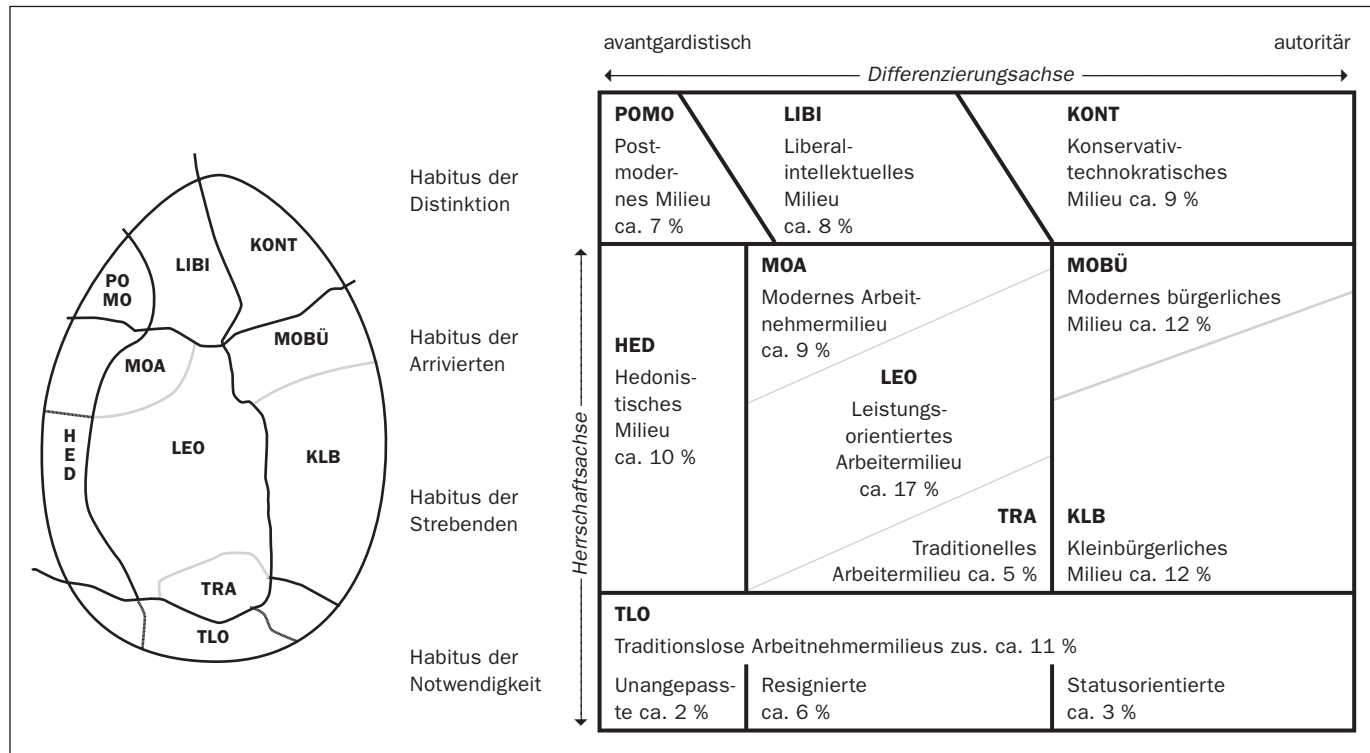
Tabelle 3: Schichten, Bildungsbereitschaft und Weiterbildungsquote nach Schulenberg u.a. 1978

Schicht	Anteil (ø %)	Hohe Bildungsbereitschaft (ø 35 %)	Weiterbildungsquote (ø 34 %)
Selbstständige I	2,2	44	44
Selbstständige II	7,5	37	35
Landwirte	4,0	18	26
Angest./Beamte I	5,3	68	61
Angest./Beamte II	23,1	51	48
Arbeiter I	20,8	32	33
Arbeiter II	13,5	18	17
Pensionäre	3,9	44	40
Rentner	15,3	13	16

Tippelt (2000, S. 82) ordnet die »Oldenburger Studie« so ein, dass sie »in mancher Hinsicht als ein Vorgriff auf aktuelle Milieukonzepte in der Bildungs- und Weiterbildungsforschung« verstanden werden kann. Denn in ihrem komplexen, auf soziale Lagen und die »Lebenswirklichkeit« (ebd., S. 20) zielenden Ansatz werden die Grenzen der Schichtansätze in den Sozialwissenschaften deutlich. Vor allem drei Probleme wurden in den 1970er Jahren offensichtlich: (1) Die Ansätze gehen stets von Berufen und somit von der Erwerbssphäre aus und berücksichtigen nicht andere Lebensbereiche wie Freizeit, Wohnumfeld, Lebensform. (2) Sie unterstellen mindestens tendenziell ein »Sein-Bewusstseins-Schema«, indem sie von der beruflichen und ökonomischen Situation auf das Denken und Verhalten der Menschen schließen und der Reflexivität der Subjekte nicht gerecht werden, was speziell für den Bildungsbereich hoch problematisch ist. (3) Sie ermöglichen nur vertikale Unterscheidungen, also Differenzen von »Oben« und »Unten«, nicht aber horizontale, also solche auf der gleichen sozialen Stufe.

Bei der Entwicklung von Milieuansätzen sind solche Probleme mit aufgenommen worden (vgl. Hradil 1987; überblickend auch Bremer/Lange-Vester 2006). Soziale Milieus stellen die ganze Lebensweise, die »Kultur des

Abb. 1: Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004



Quelle: agis.uni-hannover.de (nach Zahlen von SIGMA) 2004

Alltags«, in den Mittelpunkt. Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Individualisierung und Pluralisierung sind nicht, wie von vielen in Anlehnung an Beck (1986, S. 121 ff.) vermutet, gleichzusetzen mit der Auflösung von sozialen Großgruppen. Vielmehr lassen sich (mit vielfältigen Unterschieden im Detail) nach wie vor Gruppen mit ähnlichen Grundhaltungen bzw. mit einem ähnlichen »Habitus« finden (Bourdieu 1982).

Empirisch gefunden wurden die sozialen Milieus erstmals durch die Sinus-Lebensweltforschung (Flaig u.a. 1993, S. 51 ff.), was man getrost als »Pionierleistung« (Vester u.a. 2001, S. 230) bezeichnen kann. Dabei hat sich auch schnell gezeigt, dass in den Milieus ältere sozialhistorische Mentalitätstraditionen fortleben (vgl. Flaig u.a. 1993, ebd.; Lange-Vester

2007). Insofern können soziale Milieus als »Nachfahren früherer Klassen und Schichten« (Vester u.a. 2001) betrachtet werden. Seit jener Zeit hat es verschiedene Wege der Weiterentwicklung des Modells gegeben. Es ist hier nicht der Ort, diese unterschiedlichen Forschungsrichtungen näher zu diskutieren.

Das Modell der Sinus-Lebensweltforschung, das auch den meisten im Bereich der Erwachsenenbildung durchgeführten Milieustudien zugrunde lag, hat immer besonders die Ebene der Ästhetik und des stärker sich wandelnden Lebensstils betont, letztlich die »horizontale Ebene« der Sozialstruktur. Das Modell wurde zudem in den letzten Jahren mehrfach umgebaut (vgl. Bremer 2007, S. 135 f.). Hier wird Bezug genommen auf ein Konzept, das sich empirisch von den Sinus-Milieus inspirieren ließ, aber durch inhaltliche Akzentsetzungen und die Verbindung mit der Theorie von Habitus und sozialem Raum Bourdieus

(1982) die beständigeren sozialmoralischen Werte und Prinzipien der Lebensführung betont. Trotz nach wie vor bestehender Gemeinsamkeiten kommt man dadurch teilweise zu anderen Einschätzungen, Milieubenenungen und Ergebnissen (vgl. Vester u.a. 2001). Eingeordnet in den sozialen Raum ergibt sich eine »Landkarte der sozialen Milieus«.

Es lassen sich sieben »Traditionslinien« sozialer Milieus unterscheiden (in Abb. 1 fett umrandet), von denen fünf besonders ausgeprägt sind: Die beiden Milieutraditionen oben im sozialen Raum – *Macht und Besitz* (oben rechts) und *akademische Intelligenz* (oben halb-links) – verbindet ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den »gewöhnlichen« Milieus und ihrer Massenkultur abgrenzen. Die Milieus der beiden großen Traditionslinien auf der mittleren sozialen Stufe verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachte-

ten, stetigen Lebensweisen, wobei sich die *ständisch-kleinbürgerlichen Milieus* stärker an der Einbindung in hierarchische Strukturen, an Status und Prestige orientieren, während sich die *Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* (Mitte links) auf Autonomie, Leistung und Kompetenz stützen und daher auf vermehrten Bildungserwerb setzen.

Die unterprivilegierten Milieus (unten) schließlich ringen am stärksten um den Anschluss an die respektable Gesellschaft, d.h. um ein geregeltes Leben in geordneten, »vorzeigbaren« Verhältnissen. Daneben erkennt man am linken Rand das jugendkulturelle *hedonistische Milieu* sowie das avantgardistische junge *postmoderne Milieu*, die beide (noch) nicht so ausgeprägte Traditionen entwickelt haben (ausführlich Vester u.a. 2001).

Vergleicht man das aktuelle Milieubild mit den Zahlen aus den ersten Erhebungen der frühen 1980er Jahre, so zeigt sich, dass sich Veränderungen nicht willkürlich vollziehen, sondern vor allem innerhalb der im Diagramm fett umrandeten großen »Milieustamm-bäume« (in der Abb. durch die feineren, diagonalen Linien gekennzeichnet). Das Moderne Arbeitnehmersmilieu gab es 1982 ebenso wenig wie das Moderne bürgerliche Milieu, und auch die innere Differenzierung der traditionslosen Arbeitnehmersmilieus ist damals noch nicht auszumachen. Es ist vor allem diese Entwicklung, die Ulrich Beck als Individualisierung bezeichnet. Insgesamt lässt sich das als »horizontale Pluralisierung der Klassenkulturen« beschreiben. Das heißt, dass in den jüngeren Generationen, gestützt auf verbesserte Lebens- und höhere Bildungsstandards, modernere Lebensstile entwickelt und vergleichsweise mehr Selbstbestimmung und Autonomie in der Lebensgestaltung gefordert werden. Dabei wandeln sich Milieus stetig, aber keineswegs sprunghaft, ganz nach der Devise: »Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm«.

In der Weiterbildungsforschung kam dieser neue Ansatz erstmals zu Beginn der 1990er Jahre in einer

Studie zum Einsatz, die von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Sinus-Institut durchgeführt wurde (vgl. Flaig u.a. 1993). Ziel war es, die Teilnehmenden und Adressat/inn/en anhand »sozialästhetischer Unterschiede« zu differenzieren (ebd., S. 9) und dies dann zu einem überwiegend normativ und kognitiv geprägten Verständnis von politischer Bildung in Beziehung zu setzen. Tatsächlich zeigte sich eine starke milieuspezifische Differenzierung der Teilnehmenden und der Bildungszugänge. Für die Friedrich-Ebert-Stiftung lassen sich zugespitzt drei Kernzielgruppen in der Milieulandkarte ausmachen: ein »traditionelles Segment«, geprägt vor allem vom traditionellen und traditionslosen Arbeitnehmersmilieu, ein Segment des »modernen Mainstream«, geprägt vom »neuen Arbeitnehmersmilieu« und ein »gehobenes Segment«, geprägt vor allem durch die akademischen Milieus. Schon kurze Zeit später begann die Forschungsgruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt mit der Untersuchung der milieuspezifischen Haltungen zu Weiterbildung. Sie knüpfen einerseits an die erwähnten Studien zur sozialen Differenzierung der Teilnehmenden und Adressat/inn/en an. Andererseits stellen sie ihre Arbeiten auch in den Kontext einer marktorientierten Modernisierung des Weiterbildungsbereichs, was ein »präzises Bildungsmarketing« (Barz/Tippelt 2004) erfordert. Auch sie konnten aufzeigen, dass die besondere Lebensweise der oberen Milieus sich zumeist auch in einem exklusiven Bildungsverständnis ausdrückt, das stärker von Aspekten wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und – in jüngerer Zeit – auch von solchen der Selbstvermarktung geprägt ist. Diese Gruppen artikulieren deutlich ihre Interessen, sind häufig dominant und verbinden mit Weiterbildung eher Chancenerweiterung. Bei den weiter unten stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung »unaufgeladener«. Es geht auch um Status, Tugenden, sozial bezogene Ziele, Qualifikation oder Mühsal; solche Aspekte der Notwendigkeiten und Nutzenerwägungen

mischen sich stärker mit Horizonterweiterung. Speziell bei den unteren Milieus bestehen nach wie vor große Barrieren zu Bildung und Weiterbildung. Entsprechend diesen allgemeinen Haltungen unterscheiden sich auch die konkreten thematischen Orientierungen. Insgesamt zeigt sich, dass die Milieudifferenzierung im Bildungswesen nicht einfach eine Vielfalt darstellt, sondern dass es nach wie vor Privilegierte und Nichtprivilegierte gibt.

In unserer eigenen Studie ging es um die Teilnahme am gewerkschaftlichen Bildungsurlaub (vgl. Bremer 1999). Hier konnten fünf milieuspezifische Bildungstypen herausgearbeitet werden: Dem Typus der »Unsicheren« (Schwerpunkt im traditionslosen Arbeitnehmersmilieu) erscheint Bildung als »unnützlich« und wird als notwendiges Übel empfunden. Beim Typus der »Traditionellen« (Schwerpunkt im traditionellen Arbeitnehmersmilieu) erinnert vieles an die klassische, strukturierte Lehr-Lern-Situation. Bei den »Pragmatikern« (Schwerpunkt im leistungsorientierten Arbeitnehmersmilieu) sind das Funktionale und die Orientierung an Kriterien wie Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen besonders deutlich ausgeprägt. Für die jüngeren »Selbstbestimmten« (Schwerpunkt im modernen Arbeitnehmersmilieu) ist wichtig, eigene Bezüge herzustellen und Praktisches und Theoretisches verbinden zu können. Beim Typus der akademisch Gebildeten (Schwerpunkt im liberal-intellektuellen Milieu) besteht eine hohe Wertschätzung von intrinsischer Motivation und individueller Entfaltung.

»Fahrstuhleffekt«

So zeigen die bisherigen Milieustudien, dass man auf diese Weise gut die Tradition der nach sozialen Gruppen differenzierten Weiterbildungsteilnahme fortsetzen kann. Inhaltlich knüpfen sie mehr oder weniger nahtlos an das an, was man früher schon (und heute noch) durch Klassen- und Schichtansätze sowie durch die Weiterbildungsstatistik weiß: »Die Bildungskumu-

lation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort« (Faulstich 2003, S. 650). Das muss besonders in Bezug auf die heute oft propagierten konstruktivistischen Konzepte des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens berücksichtigt werden, denn in ihnen werden die sozialen Rahmungen oft erschreckend vernachlässigt (vgl. Bremer 2004). Gleichwohl bedarf es vermehrter Forschung darüber, inwiefern Lernprozesse selbst milieuspezifisch geprägt sind und was dies für eine milieubezogene pädagogische Reflexivität bedeutet. Milieuansätze tragen dabei zu mehr Transparenz des Bildungsverhaltens bei. Die Alltagsnähe ermöglicht ein Verstehen von Bildungsmotiven und -barrieren, das durch soziodemografische Daten oder die Weiterbildungsstatistik so nicht sichtbar wird. Das unterstützt eine fundierte Programm- und Angebotsplanung und liefert unverzichtbare Hinweise im Hinblick auf Teilnehmerorientierung. Weiterhin zeigen die bisherigen Arbeiten, dass die Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlich in den sozialen Milieus verankert sind und spezifische Schwerpunkte haben. Die Entwicklung seit 1957 zeigt insgesamt eine Art »Fahrstuhleffekt«, d.h.: Die Teilnahme ist insgesamt in allen Gruppen gestiegen, aber die Abstände zwischen den Etagen sind mehr oder weniger gleich geblieben. Das führt zu beträchtlichen Problemen, zum einen, weil Lebenschancen heute in hohem Maße von Bildungs- und Weiterbildungschancen abhängen, zum anderen auch, weil die Gesellschaft insgesamt höhere Kompetenzstandards braucht. Das Bildungswesen trägt jedoch offenbar zu wenig zu sozialer Mobilität und Chancengleichheit bei, sondern sorgt für Blockierungen. Insofern kann man von einer »gefesselten Wissensgesellschaft« sprechen (Vester 2006). Für die Erwachsenenbildung bleibt die Beachtung der milieuspezifischen Voraussetzungen der Teilnehmenden und Adressat/innen und der Ursachen sozialer Selektivität von Bildung und Weiterbildung eine drängende Aufgabe.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover
- Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonomen lernenden Subjekt. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, S. 189–213
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (2006): Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: dies. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 12–36
- Dahrendorf, R. (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 625–660
- Flaig, B. B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Geiger, T. (1987) [1932]: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart
- Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen
- Lange-Vester, A. (2007): Habitus der Volksklassen. Münster
- Popitz, H./Bahrdt, H.-P./Jüres, E. u.a. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen
- Reich, J./Tippelt, R. (2005): Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsfor-schung. Verstehen des realen »Bildungsverständnisses« in sozialer Differenzierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 480–497
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Düsseldorf
- Schlüter, A. (2004): Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, G./Strasser, H. (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M., S. 30–151
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

Tietgens, H. (1978) [1964]: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174

Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 69–90

Vester, M. (2006): Die gefesselte Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (Hrsg.): »Die Wissensgesellschaft«. Wiesbaden, S. 173–219

Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.

Abstract

Der Autor liefert einen Längsschnitt durch 50 Jahre Erforschung von Weiterbildungsteilnahme. Ausgehend von wichtigen Veröffentlichungen des Jahres 1957 (Schelsky, Dahrendorf) stellt er die soziologischen Bezugskonzepte vor, die in den jeweiligen Epochen für die Erklärung der Sozialstruktur herangezogen wurden: zunächst Schicht und Klasse, später – unter dem Einfluss Bourdieus – das soziale Milieu. Für beide Phasen stellt er einschlägige Studien aus der Bildungsforschung vor, die Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung erheben. Die soziale Selektivität von (Weiter-)Bildung ist dabei unabhängig vom Gesellschaftsmodell ein konstantes Muster.



PD Dr. Helmut Bremer vertritt im WS 2007/08 die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg

Kontakt: hbremer@uni-muenster.de