

Reich, Jutta; Tippelt, Rudolf

Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen "Bildungsverständnisses" in sozialer Differenzierung

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 480-497

urn:nbn:de:0111-opus-47642

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Christine Zeuner
Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung 465

Jutta Reich/Rudolf Tippelt
Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung.
Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung 480

Jochen Kade
Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als
Wissenskommunikation 498

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter
Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung.
Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie 513

Peter Faulstich
Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive 528

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung 543

Allgemeiner Teil

Heinz Reinders
Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen
und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz 551

Jürgen Raithel
Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher 568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Jutta Reich/Rudolf Tippelt

Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung

Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung

Zusammenfassung: *In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie Instrumente der Sozialstrukturanalyse für die Bildungsforschung und insbesondere für die Adressaten- und Teilnehmerforschung fruchtbar gemacht werden können. Es wird die These vertreten, dass – trotz eines unbestritten weiter existenten Einflusses klassischer Herkunftsvariablen – Lebenslagenmodelle nicht mehr ausreichen, um Bildungsbedürfnisse, -interessen und Bildungsbarrieren hinreichend zu differenzieren. Verdeutlicht wird dies anhand der Gegenüberstellung von Befunden zur sozialstrukturellen Differenzierung des grundlegenden Bildungsverständnisses in der Bevölkerung. Basis der Gegenüberstellung bildet einerseits die schichtspezifische Differenzierung des Bildungsbegriffs im Kontext der Göttinger Studie; andererseits werden eigene milieuspezifische Befunde der Studie „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ herangezogen.*

1. Sozialstrukturanalyse im Wandel: Schichten, Lebensstile, soziale Milieus

Klassen- und Schichtmodelle als Instrumente der Analyse sozialer Ungleichheit gelten bis in die 1970er-Jahre als dominante, einander gegenüberstehende Paradigmen der „Lebenslagenforschung“. Unter Lebenslagen verstehen wir in diesem Zusammenhang „das Ensemble der Lebensbedingungen von Gesellschaftsmitgliedern, das ihnen im Vergleich zu anderen Menschen Vor- oder Nachteile bringt“ (Barz/Tippelt 1999, S. 127).

Während Klassentheorien die Entstehung sozialer Ungleichheit ursächlich ökonomisch zu erklären suchen, steht die reine Deskription der Sozialstruktur sowie die Analyse von etwaigen Mobilitätsprozessen im Mittelpunkt von Schichttheorien. Beachtet werden weniger dichotomisch gegenüberstehende, sondern vielmehr abgestufte Lebens- und Handlungsbedingungen, die durch die so genannte meritokratische Triade aus Einkommen, Prestige und Bildung determiniert werden (vgl. Hradil 2001).

Dass sich unter den Vorzeichen zunehmender Differenzierung und Pluralisierung herkömmliche Klassen- und Schichtmodelle immer weniger eignen, die Struktur der Gesellschaft adäquat zu beschreiben, ist innerhalb der Sozialstrukturanalyse mittlerweile unbestritten (vgl. Müller 1997; Hradil 1987). Wird angesichts der teilweise herben Kritik an der Analysefähigkeit bisheriger Sozialstrukturkonzepte auf der einen Seite für eine grundlegende Modifikation und Verfeinerung herkömmlicher Konzepte plädiert (vgl. Geißler 1992; Erikson/Goldthorpe 1992), nimmt man auf der anderen Seite gänzlich „Abschied von Klasse und Schicht“ (Beck 1994) und stellt Aspekte der Individualisierung in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Diese Auflösungstendenzen werden einerseits mit einem klassenübergreifenden „Fahrstuhleffekt“, bedingt durch die Entwicklung zum „Wohlfahrtsstaat“ (vgl. Beck 1986), andererseits mit einem „kulturellen Umbruch“ (Inglehart 1977), hervorgerufen

durch den Bedeutungsverlust materieller Wertorientierungen und deren Ersatz durch postmaterielle Gesellschafts- und Selbstentfaltungswerte, begründet. Im Hinblick auf zunehmende Differenzierungs- und Pluralisierungstendenzen allerdings ein „Ende des Sozialen“ (Müller 1992, S. 23) zu konstatieren, ist u.E. zu weit gegriffen. Statt einer grundlegenden Auflösung vertikaler Strukturen spiegelt sich die wachsende Mobilität sowie die Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen vielmehr in einer zunehmenden horizontalen Differenzierung in Form „neuer sozialer Ungleichheiten“ wider.

Horizontale Disparitäten umfassen dabei erstens Aspekte infrastruktureller Unterversorgung und regionaler Ungleichgewichte, zweitens askriptive Ungleichheiten (z.B. Geschlecht und ethnische Herkunft) und drittens Aspekte der Arbeitsmarktsegmentation. Darüber hinaus ist auch Familienverhältnissen und Wohnbedingungen starker Einfluss bei der Entstehung und Analyse ungleicher Lebensbedingungen zuzuschreiben (vgl. Bertram/Dannenbeck 1990). Nur beispielhaft seien zusätzlich die Studien zur Entwicklung der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung nach Peisert (1967), Bertram/Dannenbeck (1990) oder auch Henz/Maas (1995) genannt. Die Entwicklung regionaler Bildungsungleichheit wird insbesondere von Bertram (1991) und Klemm (2000) näher untersucht.

In neueren Arbeiten zur Analyse der Sozialstruktur wird sowohl über die Herausbildung bestimmter „neuer“ benachteiligter Gruppierungen als auch über rein vertikale Klassen- und Schichtvorstellungen hinausgegangen. Mit der Entwicklung neuer Analysemodelle soll der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und der steigenden Mobilität und Flexibilität sowie der damit gegebenen wachsenden Verschiedenartigkeit und Unbeständigkeit sozialer Prägung Rechnung getragen werden. Dabei erfahren Lebensstil- und Milieukonzeptionen eine Renaissance. Diese bieten neben einer differenzierten Analyse der sich wandelnden Sozialstruktur – so unsere Hypothese – eine fundierte Basis zur Analyse der sich differenzierenden Bildungsverständnisse und darüber hinaus des pluralen Weiterbildungsmarkts von der Nachfrageseite her.

Sowohl Milieu- als auch Lebensstilmodelle gelten als vermittelnde Konzepte zwischen der Annahme einer völligen Entstrukturierung der Gesellschaft sowie dem Fortbestehen hierarchischer „oben-unten-Strukturen“. Als jüngster Forschungszweig sozialer Ungleichheit fokussieren beide Konzepte die sozio-kulturelle Dimension sozialer Ungleichheit. Zwischen Lebensstil- und Milieukonzepten lässt sich schwer analytisch trennen. Einzig eine forschungshistorische Beleuchtung, die im Bereich der Lebensstilkonzeptionen üblicherweise mit Blick auf die Ausführungen Max Webers und Georg Simmels beginnen, vermag zwischen den beiden Konzepten zu differenzieren.

Für Weber kennzeichnet der Lebensstil die typische Form des Konsums sowie die typische Form des Anspruchs auf Ehre bzw. soziale Anerkennung. Dabei weist die „Wahl“ eines Lebensstils – anders als im heutigen Begriffsverständnis – einen nicht-optionalen Charakter auf, denn der Lebensstil ist stark an die ursprüngliche soziale Gruppe rückgebunden: „Die maßgebende Rolle der ‚Lebensführung‘ für die ständische ‚Ehre‘ bringt es mit sich, dass die Stände die spezifischen Träger aller ‚Konventionen‘ sind: alle Stilisierung des Lebens, in welchen Äußerungen es auch sei, ist entweder ständischen Ursprungs oder wird doch ständisch konserviert“ (Weber 1972, S. 537).

Der Beitrag für bzw. die Auswirkung des Weberschen Begriffsverständnisses auf heutige Lebensstilkonzeptionen zeigt sich in der Betonung der Monopolisierung von Ansprüchen sowie der Abgrenzung zu anderen; auch das Merkmal der expressiven Performanz von Lebensstilen wird hier verdeutlicht: der Anspruch einer Gruppe auf soziale Anerkennung wird nach außen (z.B. durch Konsum) transportiert (vgl. Lüdtkke 1989).

Das heutige Verständnis einer relativ freien Wahl von Lebensstilen lässt sich bei Georg Simmel (1989) finden: Simmel übt Kritik an der zunehmenden Verobjektivierung der kulturellen Welt, in der geistige Güter immer mehr vergegenständlicht werden. Der Fülle an Gegenständen und äußeren Reizen steht die stark begrenzte Verarbeitungskapazität des Menschen gegenüber. Dabei reduziert die Wahl eines bestimmten Lebensstils die Komplexität der Gesamtkultur insoweit, als ein Lebensstil eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie von Ähnlichem oder Gleichem markiert und somit Orientierung ermöglicht. Der Lebensstil an sich verdeckt dabei das innere Persönliche und wird zu einer allgemeineren, objektivierbaren Form des Individuellen (vgl. Lüdtkke 1989). Nach Simmel sind demnach Lebensstile zwar etwas frei Gewähltes und der subjektiven Selbstdefinition Ähnliches, welches allerdings Ausdruck in einer allgemeineren sozial vergleichbaren Lebensform findet.

P. Bourdieu (1982) leistete eine theoretische Fundierung des Lebensstilbegriffes und prägte damit die in der Pädagogik rezipierte Ungleichheitsforschung am nachhaltigsten. Sein Verdienst ist die Verknüpfung von Ungleichheitsforschung und alltagsästhetischen Geschmackspräferenzen, die sich in Lebensstilen manifestieren. Dabei wird die Lebensstilforschung an das Klassenparadigma rückgebunden; die Existenz vertikaler, hierarchischer Strukturen wird nicht in Frage gestellt. Neben den Kampf um materielle oder ökonomische Ressourcen tritt allerdings der Kampf um kulturelle Symbole, der in einen symbolischen Klassenkampf mündet. Zur Abgrenzung und Distinktion nutzen die Akteure sozialer Klassen ihren Lebensstil, wobei Stilisierungschancen und -neigungen einer ökonomischen Rangordnung unterworfen sind (zusammenfassend vgl. Mörth/Fröhlich 1994).

Während Weber (1972), Bourdieu (1982) oder auch Vester (1993) Lebensstile im Großen und Ganzen als Ausdruck der Verfügbarkeit über bestimmte Ressourcen betrachten, bescheinigen andere Autoren – unter Rückgriff auf die frühen Konzeptionen Simmels – Lebensstilen eine relativ unabhängige und eigenständige Funktion bei der Analyse von sozialer Ungleichheit. So gehen bspw. Schulze (1992), aber auch Hörning u.a. (1996) von einer grundlegenden Unabhängigkeit von materieller Lage und Lebensstilen aus. Auch Lüdtkke (1989) verweist auf den Charakter des Lebensstils als unabhängige Variable, indem er Lebensstilen unter Makroperspektive eine „expressiv-kulturelle Dimension sozialer Ungleichheit, die teilweise unabhängig vom System sozialer Klassen und Schichten bzw. „quer“ zu diesen organisiert ist“ (ebd., S. 153), attestiert. Einen Mittelweg, der sowohl die soziale Positionierung als auch die davon zunächst unabhängige Lebensstilisierung berücksichtigt, wird u.E. mit dem Konzept sozialer Milieus eingeschlagen.

Kern der heutigen Lebensstilkonzeptionen ist das beobachtbare individuelle Verhalten, das auf einer stark expressiven Gestaltung des Alltags beruht. Diese expressive Ge-

staltung basiert auf einer Synthese aus biografischen Prozessen, bewussten und unbewusst-routinisierten Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertorientierungen und Lebenszielen. Mit Lebensstilen handelt es sich also um synthetische Begriffe, die – je nach Modell – unterschiedliche Dimensionen zusammenführen. In Anlehnung an die eben skizzierten Wurzeln des Lebensstilbegriffes können mit Gluchowski (1987) fünf Merkmale von Lebensstilkonzeptionen als kleinster gemeinsamer Nenner festgehalten werden: *Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit und Wahlfreiheit, Unverwechselbarkeit oder Einzigartigkeit, Stilisierungschancen und Stilisierungsneigung.*

Anders als „reine“ Lebensstilkonzeptionen, die vornehmlich auf Mustern individuellen Handelns rekurren, beziehen sich Milieumodelle stärker auf kulturelle, ökonomische und soziale Lebensbedingungen, die einer Gruppe von Menschen gemeinsam sind. Diese Lebensbedingungen werden subjektiv wahrgenommen und bewertet und prägen so letztendlich das individuelle Verhalten und Denken.

Aus forschungshistorischer Perspektive ist zwischen einer „äußeren“ sowie einer „inneren“, lebensweltlichen Dimension sozialer Milieus zu unterscheiden. Eingeführt von H. Taine (1828-1893) in die sozialwissenschaftliche Analyse, bezeichnet ein „Milieu“ (franz. Umgebung, Mitte) zunächst die Umwelt von Personen, Gruppen, Bevölkerungsteilen oder Gesellschaften. Dabei dominiert – ganz in der Durkheimschen Tradition – eine strukturtheoretische Sichtweise, nach der Milieus gleichzusetzen sind mit objektiv erfassbaren, strukturellen Vorgaben und Umständen des Denkens und Handelns.

Die „innere“ Dimension sozialer Milieus wird erst mit der Lebensstil- und Ungleichheitsforschung in den 1980er-Jahren aufgegriffen; der Milieubegriff erhält hier neben dem äußeren strukturtheoretischen Verortungsmechanismus auch eine handlungstheoretische Fundierung. Milieus sind demnach als Gruppen von Personen zu verstehen, die durch ähnliche Lebensziele und ähnliche Lebensstile Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden (vgl. Hradil 1987, 2001). Weiterhin zeichnen sich soziale Milieus „innerlich“ durch ihr kollektives Hintergrundwissen und ihre spezifische Lebenswelt bzw. ihr gemeinsames Alltagsbewusstsein aus.

Der Einbezug einer „inneren“ Dimension, die die Erfassung objektiver Parameter sozialer Lebenslagen sowie die Feststellung eines sich vermeintlich zwangsläufig ergebenden Klassenbewusstseins transzendiert, ist gemeinsamer Gegenstand qualitativer Forschungsmethoden, die in den 1980er-Jahren verstärkt zum Einsatz kamen und an die phänomenologische Sozialtheorie nach Schütz und Luckmann (1975; 1984) anknüpften.

Mit der „Lebenswelt“ nach E. Husserl (1986) sowie der „Alltagswelt“ nach A. Schütz (1974) werden vor-wissenschaftliche und vor-institutionelle Erfahrungen und Wissensvorräte rehabilitiert; die konkrete Erfahrungswelt wird als eigenständiger Bedeutungszusammenhang aufgewertet. Lebenswelt ist dabei als Fundament wissenschaftlichen Wissens und als umfassender Horizont verschiedener Sinnbereiche zu verstehen, woraus der „Alltag“ einen ausgezeichneten Bereich darstellt. Letzterer ist im Kontext der phänomenologischen Sozialtheorie als Sphäre des Handelns und Erlebens, die allen anderen Sphären zu Grunde liegt, zu bezeichnen. In Form von selbstverständlich und

fraglos gegebenen Kulturtechniken, Erfahrungen und Werten gilt der Alltag als Basis jeglicher bisheriger Erkenntnis sowie als Fundament aller weiterer Erkenntnisansprüche. Im Zuge der Sozialisation kann der Einzelne allerdings im und durch dieses kollektiv geteilte Wissen und Bewusstsein eine spezifische Subjektivität herausbilden, indem er die für seine Subjektivität konstitutiven Elemente des Alltagswissens entnimmt.

Erst durch A. Schütz wird das Alltagsbewusstsein zum sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstand und Objekt pädagogischen Handelns. Das Wissen um und die Orientierung an der spezifischen Alltagswelt aktueller und potenzieller Teilnehmer an Erwachsenenbildung ist in diesem Kontext unabdingbare Voraussetzung für eine mikro- und makrodidaktische Veranstaltungsplanung (vgl. Reich/Tippelt 2004, 23f.).

Eine der einflussreichsten deutschen Forschungstraditionen zur Milieuforschung stellt die vom SINUS-Institut in Heidelberg betriebene Lebenswelt-Forschung dar. Lebensweltforschung in der von SINUS intendierten und praktizierten Form bedeutet, die subjektive Wirklichkeit eines Individuums, also alle bedeutsamen Erlebnisbereiche des Alltags, die bestimmend sind für die Entwicklung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensmustern, zu berücksichtigen. In die Milieukonstruktion fließen dabei sowohl Wertorientierungen, Alltagsroutinen, Alltagsästhetik, Ängste und Zukunftserwartungen als auch Merkmale sozialer Lage mit ein. Milieus sind dabei zu verstehen als „subkulturelle Einheiten innerhalb der Gesellschaft, die Menschen mit ähnlicher Lebensauffassung und Lebensweise zusammenfassen“ (vgl. Flaig/Maier/Ueltzhöffer 1994, S. 55). Derzeit werden 10 soziale Milieus unterschieden.

Dieses Modell erweitert das Instrumentarium der Ungleichheitsforschung, indem sowohl die – unbestritten nach wie vor wirksame – vertikale Strukturierung des sozialen Raumes als auch Werthaltungen, Einstellungen und Lebensweisen untersucht werden, die ungleiche Lebensbedingungen in eine positive oder eine negative Richtung verstärken sowie eine Ungleichheit verschärfende oder mildernde Funktion ausüben können. Weiterhin ist die Kenntnis soziokultureller Differenzierungen unabdinglich, um traditionell bildungsbenachteiligte Gruppierungen anzusprechen.

2. Sozialstrukturanalyse in der Schul- und Weiterbildungsforschung

Modelle der Sozialstrukturanalyse wurden u.a. im Kontext der Diskussion um die Gleichheit von Bildungschancen innerhalb der Schulforschung eingesetzt. Insbesondere die späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre sind von Untersuchungen zum Einfluss herkunftsspezifischer Aspekte auf die Bildungsbeteiligung respektive den schulischen Erfolg oder Misserfolg geprägt. Differenziert wurden die Bildungschancen vornehmlich unter Einbezug von Schichtmodellen, die das Einkommen, den Berufsstatus sowie den Bildungsabschluss vornehmlich des Familienoberhauptes untersuchten. Neben dem Einfluss herkömmlicher Schichtdeterminanten auf Bildungsbeteiligung und -erfolg wurden auch schichtspezifische Erziehungsziele, Bildungserwartungen der Eltern sowie schichtspezifische Sprachstile im Hinblick auf schulische Leistungen untersucht (vgl. Steinkamp 1991; Kohn 1981). Eine weitere „Welle“ von Untersuchungen im Schulsys-

tem auf Basis einer schichtspezifischen Differenzierung folgte Ende der 1980er-Jahre, um die mit der Bildungsreform intendierten Effekte der zunehmenden Chancengleichheit zu überprüfen. In diesen Forschungsvorhaben, die sich im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Soziologie bewegen, wurden anhand von Indikatoren sozialer Herkunft wie bspw. dem Beruf und/oder dem Bildungsabschluss des Vaters schichtspezifische Benachteiligungen ermittelt und über den Zeitverlauf verglichen (vgl. Schimpl-Neimanns 2000; Henz/Maas 1995; Müller/Haun 1994; Shavit/Blossfeld 1993).

Dass in diesem Kontext neuere Instrumente der Sozialstrukturanalyse für die Bildungsforschung fruchtbar gemacht werden könnten und müssten, zeigen nicht zuletzt die häufig beklagten fehlenden Erklärungsansätze makrosoziologischer Studien zum Zusammenhang zwischen Schulbesuchsquoten und sozialer Herkunft sowie Befunde, die statusgruppeninterne Differenzen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung sowie des Bildungserfolges aufzeigen (vgl. Ditton 1995; Köhler 1992). Um den Strukturveränderungen im Bildungswesen Rechnung zu tragen und um eine Feinanalyse der ungleichheitsinduzierenden Faktoren zu ermöglichen, müssen herkömmliche Instrumentarien um den Einbezug horizontaler Disparitäten wie Wohnbedingungen, Eltern-Kind-Beziehung, Region usw. erweitert werden (vgl. Tippelt 2004; Lüders 1997; Ditton 1995).

Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wurden Instrumente der Ungleichheitsforschung vornehmlich für den Bereich der Adressaten- und Teilnehmerforschung fruchtbar gemacht. Die „Feinanalyse“ der Teilnehmerschaft mit ihren Weiterbildungsbedürfnissen und -barrieren ist insbesondere für die makrodidaktische Veranstaltungsplanung innerhalb der Weiterbildung aufschlussreich, da aufgrund fehlender Teilnahmeverpflichtungen besonders stark Bedürfnisse und Interessen des Adressaten berücksichtigt werden müssen. Im Folgenden wird das Potenzial unterschiedlicher Sozialstrukturkonzepte für die Adressaten- und Teilnehmerforschung anhand exemplarischer empirischer Untersuchungen skizziert.

2.1 Die feinen Unterschiede – Auswirkungen der klassenspezifischen Lebensstilisierung auf Bildungsbeteiligung und -bereitschaft

Einstellungen und konkrete Verhaltensweisen in Bezug auf (Weiter-)Bildung standen zwar nicht im Mittelpunkt der Bourdieuschen Analysen, fungieren jedoch als zentrale Lebensstilvariablen, die von Menschen im sozialen Raum zu Distinktionszwecken im Kampf um kulturelle Güter herangezogen werden. Ausdruck findet dieser Kampf um symbolische Güter in kulturellen Vorlieben, Lesegewohnheiten, Speise- und Wohnvorlieben und eben auch Bildungsbedürfnissen und konkretem Bildungsverhalten: Das obere Besitz- und Bildungsbürgertum (Habitustyp: Distinktion) hat es nicht nötig, sich nach unten oder oben abzugrenzen. Die Teilnahme an Veranstaltungen der Weiterbildung erscheint hier nicht erforderlich, zeichnet sich doch das Bildungs- und Besitzbürgertum durch höchste Bildungsabschlüsse und privilegierte Berufspositionen aus. Für diese Gruppen ist eine Integration von Arbeit und Lernen selbstverständlich; in Formen organisierter Weiterbildung sind Angehörige dieser herrschenden Klassen eher selten zu

finden (vgl. Wittpoth 1995). Aus dem Machtgerangel ausgeschlossen scheint auch die Arbeiterschaft, die sich, angesiedelt am untersten Ende des sozialen Raumes, nicht mehr durch Stilisierung nach unten abgrenzen muss und auch kann. Ihre Geschmacksurteile und ästhetischen Vorlieben sind vielmehr den restriktiven Lebensbedingungen unterworfen. Auch Angehörige dieser Gruppe wird man kaum in Bildungsveranstaltungen antreffen, erleben die Mitglieder der Arbeiterschaft doch ihre Position im sozialen Raum und so auch im Beruf als unveränderlich (vgl. Wittpoth 1995).

Tatsächlich verspricht eine Investition der Arbeiterschaft in ihr kulturelles Kapital wenig Rendite, überträgt man die Annahmen einer kulturellen Schließung vom Schulsystem auf den Bereich der Weiterbildung (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982): Normen und Verhaltenscodes werden konflikttheoretischen Annahmen zufolge in Regeln, Normen und Leistungserwartungen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung keinerlei Entsprechung finden. Die unteren Schichten sind so von Anfang an ausgegrenzt, denn „sie verfügen nicht über die richtigen Chips, um am gesellschaftlichen Spiel mit mehr Aussicht auf Gewinn teilnehmen zu können“ (Wittpoth 1995, S. 75). Der Verwertungszusammenhang als zentrales Motiv für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen scheint so für die Arbeiterschaft als zu gering.

Mehr „Profit“ können sich Weiterbildungsplaner von Angehörigen des von Aufstiegswillen und Bildungseifer geprägten Kleinbürgertums in der Mitte des sozialen Raumes erwarten. Hier spielen Möglichkeiten der Stilisierung und des Geschmacks eine große Rolle, zum einen, um sich nach unten abzugrenzen und zum anderen, um den herrschenden Gruppen nachzueifern. Angehörige des Kleinbürgertums verfügen nach Bourdieu (1982) zumeist über einen mittleren Bildungsabschluss und orientieren sich nach oben. Hinsichtlich ihrer Position im sozialen Raum sieht das Kleinbürgertum Aufstiegs- und Verbesserungschancen, was sich in einer ausgeprägten Bildungsbeflissenheit manifestiert.

Über Prognosen und Aussagen zum konkreten Bildungsverhalten der Klassen und Klassenfraktionen hinausgehend ist die Analyse von habitusspezifischen Lern- und Bildungsprozessen von Bedeutung. Geht man mit Bourdieu (1982) davon aus, dass es sich mit dem Habitus um ein übergreifendes Denk- und Wahrnehmungsschema handelt, das bestimmte Geschmäcker hervorbringt, so ist auch anzunehmen, dass Lern- und Bildungsprozesse durch eben diesen Habitus geprägt werden. Inwiefern sich dieser Lernhabitus auf individuelle Bildungs- und Qualifizierungsprozesse auswirkt, und inwiefern er angesichts sozialer Mobilitätsprozesse und dadurch bedingten neuen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen veränder- und entwickelbar ist, wird von Bourdieu allerdings nicht thematisiert. An dieser Stelle sei auf die biografietheoretische Reformulierung von „Lernhabitus“ verwiesen, wie sie bspw. Herzberg (2004) in einer Zwei-Generationen-Studie von Werftarbeitern vornimmt.

Während sich aus den Bourdieuschen Analysen Beiträge zu einer differenziellen Weiterbildungsforschung lediglich ableiten lassen, stellen Erkenntnisse und Beiträge zur Erwachsenenbildungsforschung den Mittelpunkt der Göttinger (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) und der Oldenburger Studie (Schulenberg u.a. 1978) sowie neueren Untersuchungen im Kontext der Milieuforschung dar (vgl. Barz/Tippelt 2004a, b; Tip-

pelt u.a. 2003; Barz 2000). Zu Grunde liegt ersteren Untersuchungen die Vorstellung einer vertikal nach Schichten geordneten Sozialstruktur; letztere Studien operieren auf der Basis neuerer Modelle der Sozialstrukturanalyse.

Um Nutzen und Ertrag „herkömmlicher“ sowie neuerer Sozialstrukturkonzepte für die Adressaten- und Teilnehmerforschung differenzierter darstellen und bewerten zu können, werden die Befunde der älteren schichtbezogenen Studien Ergebnissen der neueren Milieuforschung gegenübergestellt. Ausgangspunkt bildet dabei der Aspekt des grundlegenden Bildungsverständnisses innerhalb der Bevölkerung.

3. Bildungsverständnis in sozialstruktureller Differenzierung

Was „Bildung“ bedeutete und was insbesondere unter einem „gebildeten“ Menschen zu verstehen ist, war einst durch die verbindliche Vorgabe eines „objektiven Wissenskosmos“ relativ eindeutig zu benennen: „Er beherrschte eine oder zwei Fremdsprachen und auch ein Instrument, pflegte untadelige Manieren, war belesen, erwarb eine gute Schulbildung, am besten Abitur, oft auch akademische Weihen, hatte es im Leben zu etwas gebracht und war männlichen Geschlechts. Für Frauen war allenfalls Herzensbildung, nicht jedoch eine qualifizierte Schul- oder Berufsausbildung vorgesehen“ (Rodax/Rodax 1996, S. 16).

Heute erweist sich der Bildungsbegriff als sehr facettenreich und von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet. Bildungsforschung lässt sich in empirischer (Bildung als mess- und zertifizierbare Qualifikation), philosophischer (historische und systematische Begründung von Bildung) und funktionaler Perspektive (Qualifikations-, Integrations- und Statuszuweisungsfunktion) fokussieren; diskutiert wird Bildung aber häufig normativ („alles, was man wissen muss“ – Schwanitz 1999). Mit einer phänomenologischen Annäherung an den Bildungsbegriff haben sich bislang nur wenige empirische Untersuchungen befasst. Aus der Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mag dies umso mehr erstaunen, als die grundlegenden Vorstellungen von „Bildung“ und einem gebildeten Menschen nachweislich nicht nur mit Einstellungen zur Weiterbildung, sondern auch mit dem konkreten Weiterbildungsverhalten in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. Fahrenberg u.a. 1989; Schulenberg u.a. 1978).

Zur empirischen Überprüfung des „Alltagsverständnisses“ von Bildung in verschiedenen Teilgruppen der Bevölkerung bietet sich die Orientierung an verschiedenen sozialstrukturellen Konzepten an.

3.1 Schichtspezifisches Bildungsverständnis: Die Göttinger Leitstudie

Im Mittelpunkt der Leitstudie der differenziellen Weiterbildungsforschung steht die Fragestellung, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet.“ (Strzelewicz/Raapke/Schulen-

berg 1966, S. 39). Die Untersuchung stützt sich dabei auf ein vierstufiges Schichtmodell der Gesellschaft, wobei sich die Schichten durch eine eindeutige Über- oder Unterordnung auszeichnen. Zu unterscheiden ist zwischen der A-, B-, C- und D-Schicht, die durch folgende sozialstrukturelle Merkmale zu charakterisieren sind:

„Zur *A-Schicht* gehören Personen, die führende Positionen im öffentlichen und wirtschaftlichen Leben einnehmen, sowie führende Wissenschaftler, kirchliche Würdenträger u.Ä. Kennzeichnend sind sehr gute Wohnverhältnisse, häufig Privatwagen und Dienstpersonal.

Zur *B-Schicht* gehören Beamte und Angestellte in gehobener Position, selbständige Geschäftsleute mittelgroßer Firmen, gutgestellte selbständige Handwerker, Eigentümer von Hotels und größeren Restaurants u.Ä. Auch gute Wohnverhältnisse, meist Wagen und Telefon.

Zur *C-Schicht* gehören z.B. selbständige Vertreter, kaufmännische und Behörden-Angestellte, Beamte des mittleren Dienstes, Inhaber kleiner Geschäfte, Werkmeister, Landwirte. Dies ist die eigentlich breite Mittelschicht.

Zur *D-Schicht* gehören die Arbeitnehmer mit geringem Einkommen, Vertreter mit kleinem Aufgabenbereich, Händler ohne eigenes Geschäft und mit geringem Verdienst, Rentner, Empfänger von Fürsorgeunterstützung und Arbeitslose“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 60).

In Anlehnung an die theoretische Vorannahme, der Bildungsbegriff oszilliere zwischen den Polen eines romantischen Innerlichkeitsideals und einer äußerlichen Rollenzuweisung im Rahmen der gesellschaftlichen Status-Hierarchie, konnten die Ergebnisse der empirischen Erhebung zu zwei Syndromen verdichtet werden: das personal-differenzierende und das sozial-differenzierende Bildungsverständnis.

Dabei liegt dem sozial-differenzierenden Begriff (Syndrom I) ein eher instrumentelles, zweckgebundenes, dem personal-differenzierenden (Syndrom II) ein eher zweckfreies, auf persönliche Eigenschaften zugespitztes Bildungsverständnis zu Grunde. Für Syndrom I wurden typischerweise Tüchtigkeit, Können und Leistungseigenschaften genannt; im Vordergrund des Syndroms II standen dagegen Entgegenkommen, Höflichkeit, Verzicht auf Prestigedemonstrationen und Rücksichtslosigkeit, dagegen Verträglichkeit und „überhaupt konfliktvermeidendes Verhalten“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 586).

Die Akzentuierungen in den Bildungsvorstellungen werden der Untersuchung zufolge in deutlichem Umfang durch die Zugehörigkeit zu den vorab definierten Schichten beeinflusst. Innerhalb der benachteiligten Gruppen der D-Schicht (Arbeiter, ehemalige Volksschüler, Landwirtschaft, geringeres Einkommen) ist der Anteil des Syndroms I (sozial-differenzierend) höher als in sozial besser gestellten Gruppen. Umgekehrt weisen auch die höheren Schichten wie A- oder B-Schicht einen überproportional hohen Anteil an Anhängern des personal-differenzierenden Syndroms auf. Interessanterweise ist unter den Anhängern einer Extremposition des Syndroms II aber auch ein hoher Anteil sozial benachteiligter Gruppierungen zu verzeichnen.

Eine Fortsetzung fand das beschriebene Forschungsvorhaben in der Oldenburger Studie „Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener“ (Schulenberg u.a.

1978). In Weiterentwicklung der Göttinger Studie lag dieser Untersuchung ein neunstufiges Schichtmodell zugrunde, das sich auch als Vorgriff auf aktuelle Milieumodelle verstehen lässt. Anders als in der Referenzstudie lassen sich hier die Sozialschichten nicht mehr durch eine vertikale Unter- und Überordnung, sondern vielmehr durch grundlegende Lebenslagen und Lebensumstände charakterisieren. Auch dieser Studie zufolge manifestiert sich das Alltagsverständnis von Bildung in einem sozial- sowie einem personal-differenzierenden Bildungsbegriff, wobei wiederum die Schichtzugehörigkeit Einfluss auf die Akzentuierung bei der Kombination der beiden Syndrome hat. Insgesamt ist allerdings im Vergleich zur Referenzstudie eine deutliche Verschiebung der grundlegenden Bildungsvorstellungen hin zu einem eher instrumentalistischen Bildungsverständnis zu konstatieren.

Angesichts der bereits diskutierten Pluralisierung und Differenzierung von Lebenslagen, Lebensstilen und Wertorientierungen ist davon auszugehen, dass die herkömmlichen, hierarchisch orientierten Sozialstrukturkonzepte nicht mehr hinreichend zwischen den unterschiedlichen Konnotationen von Bildung im Alltagsverständnis differenzieren können. Deutlich wird dies anhand der Befunde der deutschlandweiten Untersuchung zu Weiterbildungsinteressen und -verhalten, die in der Tradition der bereits diskutierten Studien anhand qualitativer, problemzentrierter Interviews ebenfalls das grundlegende Bildungsverständnis erforscht (vgl. Barz/Tippelt 2004a, b). Wie im Folgenden aufgezeigt wird, kann für jedes der zehn sozialen Milieus ein charakteristisches Profil im Hinblick auf das zugrunde liegende Bildungsverständnis erstellt werden.

3.2 Milieuspezifisches Bildungsverständnis: „Feine Unterschiede“ zwischen sozialen Milieus der Unterschicht

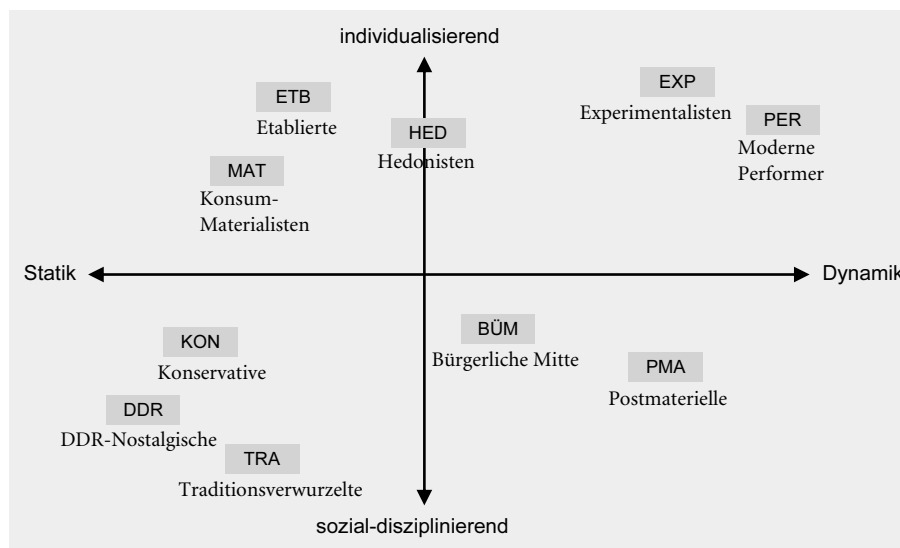
Im Mittelpunkt der deutschlandweiten Untersuchung steht die Analyse des deutschen Weiterbildungsmarktes vor allem aus Sicht der Adressaten von Weiterbildung, also von der Nachfrageseite aus betrachtet. Mithilfe einer Repräsentativbefragung, problemzentrierter Interviews und Gruppendiskussionen wurden neben dem konkreten Weiterbildungsverhalten auch grundlegende Weiterbildungsinteressen, -einstellungen, -motive und -barrieren der 18-75jährigen Bevölkerung erhoben. In Abgrenzung zu anderen Studien werden die Befunde nicht nur nach soziodemografischen und berufskontextbezogenen Variablen, sondern auch nach Lebensstil, Einstellungen und Werthaltungen, also nach sozialen Milieus differenziert. Darüber hinaus fanden auch regionale Aspekte Berücksichtigung.

Wie auch schon in den bereits diskutierten Studien erweisen sich in der vorliegenden Untersuchung – trotz unterschiedlichster Gesprächssequenzen zum Thema Bildungsbegriff – zwei Komponenten für die Bildungsvorstellungen der hier untersuchten Stichprobe konstitutiv: zum einen bewegt sich der gebildete Mensch in einer Welt des Wissens – sei es „Grundwissen“, „Allgemeinwissen“, „Fachwissen“ oder einfach nur das „gescheit sein“ und „was im Kopf haben“; zum anderen muss er fähig sein, dieses Wissen im menschlichen Miteinander umzusetzen und sich in einer sozialen Welt zu orien-

tieren, denn: „es nützt mir das größte Wissen nichts, wenn ich also meinen Mitmenschen gegenüber mich nicht benehmen kann.“ Die beiden Pole „Wissen“ und „Orientierung in einer sozialen Welt“ kommen in den Gesprächssequenzen in unterschiedlichen Kategorien und flankierenden Dimensionen zum Ausdruck, wie im nachfolgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

Die verschiedenen Ausprägungen des Bildungsbegriffes lassen sich zwei weiteren bestimmenden Dimensionen zuordnen: der Achse „Dynamik“ vs. „Statik“ einerseits sowie „individualisierend“ und „sozial-disziplinierend“ andererseits. Dass sich diese beiden Dimensionen neben den Polen „Wissen“ und „Orientierung in einer sozialen Welt“ eignen, um zwischen den Bildungsvorstellungen der zehn sozialen Milieus zu differenzieren, zeigt folgendes, die beiden Achsen verbindendes Positionierungsmodell.

Die Verortung der milieuspezifischen Bildungsvorstellungen basiert auf Befunden einer inhaltsanalytischen Auswertung von Gesprächspassagen zum Themenkomplex „Bildungsbegriff“ und ist als „heuristisch“ zu bezeichnen.



Bildungsverständnis in den sozialen Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2004a, S. 111)

Im Folgenden werden die sechs Dimensionen Wissen vs. Orientierung in einer sozialen Welt, Statik vs. Dynamik sowie individualisierend vs. sozial-disziplinierend in ihrer milieuspezifischen Differenzierung näher beleuchtet. Beispielhaft werden mit den Hedonisten, den Konsum-Materialisten und den Traditionsverwurzelten drei Unterschichtmilieus auf ihr Bildungsverständnis hin untersucht. Auf der Basis der sich deutlich unterscheidenden Begriffskonnotationen innerhalb einer Schicht kann aufgezeigt werden, dass eine Differenzierung nach nur sozioökonomischen oder soziodemographischen Aspekten der Pluralität des Verständnisses von Bildung im Alltagsbewusstsein nicht mehr gerecht würde.

3.2.1 *Bildungsverständnis in der materialistisch geprägten Unterschicht: das Milieu der Konsum-Materialisten*

Unseren Analysen zufolge vertreten die Konsum-Materialisten einen statischen Bildungsbegriff, der zunächst ausnahmslos mit einer institutionengestützten Wissensanhäufung gleichgesetzt wird. „Wissen“ oder „Können“ scheinen hier für „Bildung“ bzw. die wesentlichen Merkmale eines gebildeten Menschen charakteristisch zu sein. Zentral ist hier, dass gebildete Menschen sich grundsätzlich durch ein „Mehr“ an Wissen und Können auszeichnen als man selbst. Es ist insbesondere die schulische Grundbildung wie *„Lesen, Schreiben, Rechnen“*, die zur Wissensanhäufung beiträgt. Gebildet ist somit derjenige, der *„viel weiß, weil er in der Schule aufgepasst hat“* und auch jeder, der etwas genau deshalb *„gescheit kann“*, weil er eine Ausbildung *„von der Pike auf“* durchlaufen hat.

Deutlich resigniert nimmt man in diesem Milieu die statuszuweisende Funktion von Bildung wahr: das Verfügen über Bildung positioniert, garantiert gesellschaftliche Anerkennung und ermöglicht (finanzielle) Freiheit: *„der hat aufgepasst in der Schule, der ist finanziell ein bisserl freier und der wird es weit bringen in seinem Leben ... er hat halt ne Karriere vor sich“*.

Deutlich wird hier, dass die Vorstellungen von „Bildung“ in diesem Milieu stark qualifikatorisch besetzt sind; wer das Bildungssystem korrekt *„im Ganzen“* durchlaufen und alle institutionellen Anforderungen erfüllt hat, kann sich als in die Gesellschaft integriert betrachten: *„...dass er von der ersten bis zu fünften Klasse in die Grundschule gegangen ist. Von der fünften bis zur neunten oder zehnten in die Real- oder Hauptschule, das ist ja egal. Und dass er danach eine Lehre angefangen hat, die er beendet hat und jetzt arbeiten geht. Das ist für mich ein gebildeter Mensch. Also das bin ich nämlich nicht, ich hab keine Lehre und gehe auch nicht arbeiten“*.

In Einklang mit dem milieutypischen Underdogbewusstsein bedauert man die verpassten Bildungschancen. Dabei sehen die Milieuangehörigen für sich allerdings keinerlei Möglichkeiten mehr, im weiteren Lebensverlauf mangelnde Bildung zu kompensieren: *„Der gebildete Mensch hat gute Möglichkeiten gehabt, vielleicht auch von den Eltern her, lernen zu können, das ist eben gefördert worden ... also ich hätte ehrlich gesagt auch ein besseres Wissen gehabt, und bessere Möglichkeiten zu lernen. Es hat nicht sollen sein. Ich bin jetzt leider vom gesundheitlichen nicht so bestellt, dass ich durchziehen konnte; meine Eltern konnten mir ja auch nicht weiterhelfen...“*.

Dass gerade in Gruppierungen der Unterschicht – zunächst eher erstaunlicherweise – auch eine extreme Ausprägung der „Herzensbildung“ hoch im Kurs steht, konnte bereits mit der Göttinger Studie aufgezeigt werden: hier wurde die Betonung einzelner Charakteristika der Herzensbildung mit dem Prozess kognitiver Dissonanzreduktion zu erklären versucht. Dabei scheint die verinnerlichte Bildungsdeutung als Ausweg eines vorgelebten und das Bewusstsein attackierenden sozial-differenzierenden Bildungsverständnisses zu fungieren. Aus unseren Interviews wird deutlich, dass auch die Konsum-Materialisten einen „doppelten Bildungsbegriff“ vertreten: dabei steht die Welt des Wissens und des Könnens der persönlichen Lebenserfahrung und Weisheit nahezu unver-

einbar gegenüber: *„Weise wird man nicht durch die Schule, weise wird man durch's Leben ... man darf nicht vergessen, dass es noch was anderes gibt als Beruf und Schule, sondern dass Bildung auch viel zu tun hat mit dem Leben“.*

Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei soziale Kompetenz, Mitmenschlichkeit und Lebensweltnähe ein: *„...ich bin jemand, der da sehr menschlich denkt: mir ist lieber, mir kann jemand konkrete Tipps zu konkreten Lebenssituationen geben und weiß damit umzugehen, als jemand, der mir irgendwelche Sonaten da von Bach aufzählen kann...“.*

3.2.2 *Bildungsverständnis in der Sicherheit und Ordnung liebenden Kriegsgeneration: das Milieu der Traditionsverwurzelten*

Deutlicher und noch expliziter als im Milieu der Konsum-Materialisten erweisen sich bei den Traditionsverwurzelten die Dimensionen „Wissen, Können“ und „Orientierung in einer sozialen Welt“ als konstitutive Momente des Bildungsbegriffes. Der gebildete Mensch hat neben seinem selbstverständlichen Fachwissen auch eine breite Palette an Wissensvorräten vorzuweisen. Dabei wird „Wissen“ und „Bildung“ als Zustand betrachtet, als Ergebnis eines nicht selten anstrengenden und aufreibenden Weges, dessen Meistertung man ehrfürchtig würdigt: *„diese enorme Anstrengung – da guck ich dann immer mit Hochachtung“.*

Dass allerdings Anstrengung sowie das lückenlose Durchlaufen von Bildungsinstitutionen noch keinen gebildeten Menschen ausmacht, darüber sind sich die meisten Gesprächspartner in diesem Milieu einig. Bildung sei gewissermaßen genetisch veranlagt, denn *„dem gebildeten Menschen fällt alles in den Schoß“.* Ganz wichtig ist es dabei, bei „seinen Leisten“ zu bleiben – in die Welt der Bildung begeben sollte sich deshalb nur derjenige, der auch *„wirklich das Zeug dazu hat ... wer das Grundwissen dazu hat, und wem das Lernen nicht schwer fällt“.*

Anders als im Milieu der Konsum-Materialisten sieht man damit die Distanz zur „Welt der Bildung“ nicht resigniert in unveränderbaren Strukturen verankert, sondern macht in milieutypischer Bescheidenheit die eigene Veranlagung, (Lern-)Freude und Kompetenz für den eigenen Bildungsnotstand verantwortlich.

Im Gegensatz zur distanzierend-resignierten Haltung der Konsum-Materialisten herrscht bei den Traditionsverwurzelten wohl wollende Ehrfurcht vor: der gebildete Mensch vereinigt alle Charaktereigenschaften und Wertorientierungen in sich, die für die Traditionsverwurzelten so zentral sind: Sekundärtugenden (*„der gute Ton“*; *„Taktgefühl“*), Mitmenschlichkeit und – entsprechend dem milieutypischen Streben nach sozialer Integration – Orientierung und Bewegung in einer sozialen Welt: *„Der gebildete Mensch ist einer, der sich in der Gesellschaft bewegen kann. Von den Umgangsformen her und von der Sachkenntnis her. Der Gespräche führen kann. Und der gebildete Mensch ist ein sehr disziplinierter Mensch ..., der sich anpassen kann, je nachdem in welchen Kreisen er sich bewegt, der praktisch nicht aus der Rolle fällt“.*

Man distanziert sich hier explizit vom Bild des praxisfremden Theoretikers, indem die Alltagsrelevanz des Bildungsbegriffes betont wird. Bildung sollte nämlich dazu die-

nen, „fürs Leben fit gemacht zu werden – eben auch für das Alltägliche, und nicht nur für das Wissenschaftliche“.

In Einklang mit der milieutypischen Angst vor Statusverlusten halten sich die Gesprächspartner aus diesem Milieu auch – realistisch und pragmatisch – die unleugbare Qualifikations- und Statuszuweisungsfunktion von Bildung vor Augen: um sich zu den Gebildeten zählen zu können, „müsste man auf jeden Fall einen guten schulischen und beruflichen Abschluss haben“.

3.2.3 *Bildungsverständnis in der spaßorientierten modernen Unterschicht: das hedonistische Milieu*

Im Vordergrund des hedonistischen Verständnisses von Bildung steht ein umfangreiches, deutlich über den eigenen Wissensvorrat hinausgehendes Allgemeinwissen, das weit mehr als den schulischen Fächerkanon umfasst: „Breitbändig, täte ich sagen, also auch kulturelles Zeug, was da so dazugehört“. Dabei grenzt man fachspezifisches Wissen – im Gegensatz bspw. zum traditionsverwurzelten Milieu – mit dem Verweis auf „Fach-idiotie“ deutlich aus dem eigenen Bildungsverständnis aus.

Weiterhin zeigt sich – typisch für ein Unterschichtmilieu – eine deutliche Tendenz zu einem qualifikatorisch besetzten Bildungsbegriff. Anders als die bereits beschriebenen Milieus distanziert man sich weniger in ehrfürchtig-aufblickender, sondern vielmehr in ironischer Manier vom ewig strebenden gebildeten Menschen: „Gebildet ist halt jemand, der auf dem Gymnasium war und doppelt so viel Stoff drin hat wie ich. Es gibt Leute, die hängen sich halt da wirklich rein. Ich kenn einen, der hat ... alles innerhalb der kürzesten Zeit geschafft, das ist schon mal sehr derbe, den ganzen Theoriekram und so ... den Theoriekram hat der sowieso immer schon draufgehabt. Wenn wir gefeiert haben bei ihm, hat der immer nebenan gelernt, der war ohnehin ein ganz komischer Typ, der hat nur gelernt“. Häufig wird in diesem Milieu der gebildete Mensch und der alltagsferne, praxisfremde Theoretiker in einem Atemzug genannt: Dabei wird deutlich, dass Bildung an sich keinerlei Problemlösungskompetenz für die eigenen Belange zugesprochen wird: „Bildung ist schön ... ich mein, wenn man das Leben jetzt so durchgemacht hat wie ich, und sich anschließend dann noch mal bildet, dann ist es schön, aber wenn man sich sein Leben lang nur bildet, ist man der Gearschte. Man kennt alles nur aus Büchern, und was jetzt wirklich Sache ist, davon hat man keine Ahnung“.

Anders als in den bislang beschriebenen Milieus herrscht bei den Hedonisten eine deutliche Ambivalenz in der Begriffskonnotation von „Bildung“ vor. Wird Bildung in den übrigen Milieus ausnahmslos als positiv und generell erstrebenswert beurteilt, trifft man hier auf indifferente und gelegentlich deutlich negative Äußerungen („Bildung für mich brauch ich nicht unbedingt“). Diese Haltung ist nicht zuletzt auf die immer noch gegenwärtige enge Verbindung zwischen „Schulbankdrücken“, Lernen und Bildung zurückzuführen, wie ein Gesprächspartner exemplarisch verdeutlicht: „Bildung, das ist in meinen Augen einfach nur Lernen und Stress. Jedenfalls bei dem, was die Bildung in Deutschland einem abverlangt“.

4. Ausblick

Anhand höchst unterschiedlicher Konnotationen des Bildungsbegriffs konnte aufgezeigt werden, dass zur Beschreibung des Bildungsverständnisses in der Bevölkerung neuere Modelle der Sozialstrukturanalyse notwendig sind. Gleichwohl zeigten sich für alle drei Unterschichtmilieus auch drei stabile, milieuüberdauernde Elemente: zum einen vertreten sowohl Konsum-Materialisten und Traditionsverwurzelte als auch Hedonisten einen vornehmlich statischen Bildungsbegriff, zum anderen wird in allen drei Gruppierungen ein starker, nahezu unauflöslicher Zusammenhang zwischen „Bildung“ und dem (lückenlosen) Durchlauf von (Aus-)Bildungsinstitutionen propagiert – auch wenn dieser Zusammenhang milieuspezifisch unterschiedlich bewertet wird. Zum Dritten grenzt man sich rigide – in resignativer, bewundernder oder gar spöttischer Manier – von der Welt der Bildung ab.

Die Differenzierung des Bildungsverständnisses, aber auch anderer Einstellungen zur Weiterbildung und des konkreten Weiterbildungsverhaltens nach sozialen Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2004a) trägt damit zum einen der Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen Rechnung; zum anderen wird die Tatsache einer weiterhin bestehenden Wirksamkeit vertikaler Strukturen berücksichtigt, die spätestens mit dem PISA-Befund eines „straffen Zusammenhangs zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen“ (PISA-Konsortium 2001, S. 372) deutlich in das öffentliche Bewusstsein gebracht wurde.

Die Analyse von Weiterbildungsverhalten und -interessen über (neuere) Sozialstrukturkonzepte stellt allerdings nur den ersten Schritt auf dem Weg zu einer zielgruppenspezifischen mikro- und makrodidaktischen Programmplanung dar; die Umsetzung der milieuspezifischen Befunde in ein konkretes Marketingkonzept – das auch und insbesondere auf die Integration Bildungsbenachteiligter abzielt – kann nur in ständiger Rückkopplung mit den jeweiligen Adressaten erfolgen. Derzeit wird in Kooperation mit verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung an einer milieuspezifischen Angebotsentwicklung sowie deren Erprobung und Evaluation gearbeitet.

Literatur

- Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied: Luchterhand.
- Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 121-145.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band I: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004b). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band II: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Beck, U. (1994): Neonationalismus oder das Europa der Individuen. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 466-480.
- Bertram, H. (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Darmstadt: Luchterhand.
- Bertram, H./Dannenbeck, C. (1990): Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebensführungen. In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen: Hogrefe, S. 207-231.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses sozialer Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 25-52.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (1995): Ungleichheitsforschung. In: Rolff, H. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Juventa, S. 89-124.
- Erikson, R./Goldthorpe, J. (1992): The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press.
- Fahrenberg, B. (1989): Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lernsituationen. Freiburg: Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie u. Sozialordnung.
- Flaig, B./Maier, T./Ueltzhoeffer, J. (1994): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz Verlag.
- Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47, S. 605-633.
- Herzberg, H. (2004): Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hörning, K./Ahrens, D./Gerhardt, A. (1996): Die Autonomie des Lebensstils. In: Schwenk, O. (Hrsg.), Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 183-199.
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen: Leske+Budrich.
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.
- Inglehart, R. (1977): The Silent Revolution. Princeton: University Press.
- Husserl, E. (1986): Phänomenologie der Lebenswelt. Stuttgart: Enke.
- Klemm, K. (2000): Bildung. In: Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.). Soziologie des Sozialstaates. Weinheim: Juventa, S. 145-166.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kohn, M. (1981): Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kreckel, R. (1983): Theorie sozialer Ungleichheiten im Übergang. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Hogrefe, S. 3-15.
- Lipset, S./Clark, T. (1991): Are Social Classes Dying? In: International Sociology 6, S. 397-410.
- Lüders, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, S. 301-321.
- Lüdtke, H. (1989): Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile. Opladen: Leske+Budrich.
- Mörth, I./Fröhlich, G. (Hrsg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt a.M.: Campus.

- Müller, H.-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Vom Menetekel Klassengesellschaft zur Schönen neuen Welt. Von Risiko- und Erlebnisgesellschaft – und zurück? In: Report, 26 (1), S. 13-32.
- Müller, H.-P. (1997): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 (1), S. 1-42.
- Noll, H./Habich, R. (1990): Individuelle Wohlfahrt: vertikale Ungleichheit oder horizontale Disparitäten? In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen: Hogrefe, S. 153-189.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): Pisa 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 54 (1), S. 23-36.
- Rodax, A./Rodax, K. (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung.. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 636-669.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart: Enke.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursociologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Band I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung: Alles was man wissen muss. Frankfurt a.M.: Goldmann.
- Simmel, G. (1989): Die Philosophie des Geldes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Juventa, S. 251-277.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (Hrsg.) (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2004): Soziale Disparitäten in den Bildungslaufbahnen von Kindern. In: Politische Studien (396), S. 75-86.
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln: Bund-Vlg.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Wittpoth, J. (1995): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.). Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report des DIE). Frankfurt a.M., S. 73-78.

Abstract: *The authors show how instruments of the analysis of social structures can be applied fruitfully to educational research and to research on addressees and participants, in particular. They posit the thesis that – despite an undisputed, still existing influence of classical variables of background – models of living conditions are no longer sufficient to differentiate adequately between educational needs, educational interests, and educational barriers. This is made evident by a comparison of different findings on the socio-structural differentiation of the basic educational concept held by the population. This comparison is based, on the one hand, on the class-specific differentiation of the concept of education in the context of a study carried out in Göttingen, and, on the other hand, on milieu-specific findings of a study carried out by the authors, entitled “Further Education and Social Milieus in Germany”.*

Anschrift der Autorin und des Autors:

Jutta Reich M.A./Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilian-Universität München, Leopoldstr. 13, 80802 München,
E-Mail: Reich@lrz.uni-muenchen.de, E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de.