

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 323-340



Quellenangabe/ Reference:

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf: Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 323-340 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38810 - DOI: 10.25656/01:3881

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38810>

<https://doi.org/10.25656/01:3881>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

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.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich – Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität

Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung

Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses 443

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448

Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning
in a metropolis 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of
“Life-Long Learning”: Conceptional consequences to be drawn from results of
a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany 362

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning
typologies as a form of pedagogical knowledge 383

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education 400

Peter Euler

Education as a “Critical” Category 413

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective
of educational science 422

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner..... 431

Book Reviews 432

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002 448

New Books 480

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole

Zusammenfassung: Die Forschung zum lebenslangen Lernen hat eine lange und interessante Tradition. Im Feld der Adressaten- und Teilnehmerforschung stand zunächst die Frage im Vordergrund, welche sozialen Gruppen sich für berufliche und kulturelle Weiterbildung interessieren. Später wurden dann Analysen durchgeführt, die die sozial-ästhetischen Dimensionen der Interessen an Weiterbildung und des lebenslangen Lernens berücksichtigten. Daran knüpfen die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Studie an, in der die Weiterbildungsinteressen ausgewählter sozialer Milieus in einer Großstadt analysiert werden. Die Partizipation der berücksichtigten gesellschaftlichen Leitmilieus (Etablierte, Postmaterialisten, Moderne Performer) an der Weiterbildung gibt Hinweise für die sich stark ausdifferenzierenden und pluralen Bildungsformen in einer Metropole. Sowohl in den älteren Studien der Teilnehmerforschung als auch in dieser aktuellen „München-Studie“ erweisen sich auch das Alter von Lernenden und deren Bildungsniveau als sehr einflussreich für die konkreten Bildungs- und Lernprozesse über die Lebensspanne.

Die Thematisierung des lebenslangen Lernens und insbesondere der Teilnehmer- und Adressatenforschung kann auf eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition zurückgeführt werden und ist durch die mit den Städtenamen Hildesheim (Schulenberg 1957), Göttingen (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) und Oldenburg (Schulenberg u.a. 1979) verbundenen Studien zum festen Bestandteil der Erwachsenenbildungsforschung geworden. Schon im Jahr 1895 wurden in Wien erste Datensammlungen zu Hörerzahlen, Veranstaltungsthemen, Alter und Geschlecht und ab 1898 auch zum sozialen Hintergrund der Hörschaft systematisch angelegt (Strzelewicz 1979). Ludo Moritz Hartmann, Mitinitiator der Wiener Universitätsausdehnungsbewegung, versuchte auf diese Weise Hörerinteressen und Teilnahmemotive zu erschließen, an denen er sein Bildungsangebot orientieren wollte. Er setzte sich damit in Widerspruch zur Mehrheit seiner Mitstreiter in der österreichischen Volksbildungsbewegung, insofern diese ihre Bildungsaufgabe vorrangig darin sahen, „in den objektiven Kosmos der Wissenschaften einzuführen“ (Vogel 1959, S. 24). Hartmanns frühes Interesse am Teilnehmer markiert die „Entdeckung des Adressaten“ und fällt zusammen mit dem Beginn der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung.

In der deutschen Nachkriegsgeschichte ist dann insbesondere die „Göttinger Studie“ zu einem Meilenstein der Weiterbildungsforschung geworden (vgl. Schlutz 1992). Sie versuchte, die damals tatsächlich in den verschiedenen sozialen Schichten der Bevölkerung vorhandenen Vorstellungen von Bildung empirisch zu rekonstruieren. Dies bedeutet eine Zäsur, denn seither sollten nicht mehr nur normative Überlegungen zum Bildungsideal die Praxis anleiten, sondern der Ist-Zustand des gesellschaftlichen Bewusstseins über die Fragen, was Bildung ist, wobei sie nützt und wie man sich zu ihr stellt, konnte zum Ausgangspunkt von Bildungsplanung und Angebotsentwicklung gemacht

werden. Auch für gegenwärtige Frage- und Problemstellungen der Erwachsenenbildung kann die Teilnehmer- und Adressatenforschung wichtige Aufschlüsse liefern. Natürlich sind aus dieser Perspektive immer Aspekte der Zielgruppenentwicklung impliziert.

Das jüngere Paradigma der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung in Form der Lebensstilforschung und des Modells der sozialen Milieus beinhaltet u.E. bedeutende Chancen für die Erziehungswissenschaft (Lüders 1997), die Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Barz/Tippelt 1999; Barz 2000) und auch die Interpretation des Konzepts des lebenslangen Lernens (Tippelt 1999, 2000). Auf diese Chancen hinzuweisen, bisherige Erträge sowie Desiderata zu benennen, ist Absicht der folgenden Darstellung.

1. Adressatenforschung und lebenslanges Lernen in neuer Perspektive

Am Anfang der Bildungsexpansion stand in den 60er-Jahren neben der qualifikationstheoretischen Begründung die Erkenntnis, dass soziale Ungleichheit auch Ungleichheit in der Teilhabe an Bildung sei, ja dass die ungleiche Bildungspartizipation ein wesentlicher Faktor für die Perpetuierung ungleicher Macht- und Besitzverhältnisse und damit ungleicher Lebenschancen darstelle. Der empirisch klar aufweisbare Zusammenhang zwischen sozialer Lage und schulischen Bildungschancen stand dabei im Mittelpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen und gesellschaftspolitischer Forderungskataloge. Mit dem Begriff der sozialen Lage oder Lebenslage wurde das Ensemble der Lebensbedingungen von Gesellschaftsmitgliedern bezeichnet, das ihnen im Vergleich zu anderen Menschen Vor- oder Nachteile bringt (vgl. Hradil 1992, S. 31). Bis Ende der 70er-Jahre war als Paradigma der Lebenslagenforschung die Schichtungsforschung dominant. Zentrale Annahme der Schichtungsforschung war, dass die Lebenslage wesentlich durch drei Faktoren, nämlich das Einkommen, das berufliche Prestige und die Bildung der Gesellschaftsmitglieder bestimmt sei (vgl. Bolte 1990; Peisert 1967; Rolff 1967/1997). Ein instruktives Beispiel für diese Forschungsrichtung in der Erwachsenenbildung, das aber auch schon auf spätere Lebensstilforschungen vorausweist, ist die Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966). Schon vom Forschungsdesign her wurden Maßstäbe gesetzt, indem eine Repräsentativbefragung mit Gruppendiskussionen und Einzelinterviews kombiniert wurde. Damaligen sozialwissenschaftlichen Standards entsprechend wurden vier Schichten der Bevölkerung unterschieden, deren unterschiedliche Weiterbildungspartizipation die bekannten Strukturen bestätigte:

„Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einem Angestellten: Anfang zwanzig, ledig, Abitur, Dissident¹, in wirtschaftlich guten Verhältnissen, in Berlin lebend. Dagegen ist mit geringer Wahrscheinlichkeit aktiver Volks-

1 Der Begriff „Dissident“ wird von den Autoren der Göttinger Studie nicht im heute gebräuchlichen politischen Sinne gebraucht, sondern als Bezeichnung für diejenigen, die nicht Mitglied der katholischen oder einer protestantischen Kirche sind.

hochschulbesuch zu erwarten bei einer Arbeiterin: Ende fünfzig, verwitwet, Volksschule, katholisch, mit geringem Lohn, in einem Dorf in Rheinland-Pfalz lebend“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 182).

Bereits der Titel „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ lässt aber deutlich werden, dass man auch an der Rekonstruktion von Werthaltungen und kognitiven Orientierungen, an der kulturellen Einbettung von Bildungsanstrengungen also, interessiert war. Und ein zentraler Befund dazu lautete, dass Bildung von den sozial schlechter gestellten Befragten als ein Attribut von sozialen Gruppen verstanden wird, „zu denen man selbst nicht gehört und zu denen man auch kaum durch Bildungsbemühungen wird aufsteigen können“ (Schulenberg u.a. 1979, S. 39).

Einzelne Befunde wiesen auch bereits auf die Notwendigkeit hin, innerhalb der einzelnen Sozialschichten eine Binnendifferenzierung vorzunehmen. So wurde deutlich, „dass sich etwa in der Affinität zu den einzelnen Syndromen der Bildungsvorstellungen und in Bildungsaktivitäten unter Erwachsenen in mancher Hinsicht Personen mit gleicher Schulbildung aus verschiedenen Sozialschichten näher stehen als Personen der gleichen Sozialschicht mit verschiedener Schulbildung“ (Strzelewicz 1968, S. 39). Hier wird schon eine Art „horizontale“, auf Werthaltungen bezogene Differenzierung angedeutet, die quer zur klassischen soziodemographischen „vertikalen“ Differenzierung nach sozialen Schichten liegt. Erst mit den in den 80er-Jahren entwickelten Konzepten der sozialen Milieus sollten die in solchen Befunden liegenden Herausforderungen an die Sozialstrukturanalyse systematisch aufgegriffen werden.

Das Paradigma der Lebensstilforschung, anfangs oft als kurzatmige Modeerscheinung beargwöhnt (vgl. Müller 1992, S. 376) und im Diskurs der Erziehungs- und Sozialwissenschaften kaum aufgegriffen, hat sich im Laufe der 80er-Jahre als neues Modell der gesellschaftlichen Differenzierung durchgesetzt (vgl. z.B. Müller 1992; Hradil 1987, 1992, 2001). Bereits Anfang der 90er-Jahre hat es Eingang ins Lehrbuchwissen (vgl. Wiswede 1991, S. 314ff.) gefunden und wird inzwischen selbst von Kritikern als *Mainstream* der deutschen Sozialstrukturanalyse bezeichnet (vgl. Geißler 1996, S. 320). Es steht im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung der soziokulturellen, der ästhetischen und expressiven Dimensionen sozialer Differenzierung, die seit den Tagen eines Georg Simmel, eines Ernst Cassirer oder eines Thorstein Veblen kaum mehr intensiv in den Blick genommen wurden. Auch Pierre Bourdieu (1982) spricht in der kritischen Tradition neben dem „ökonomischen“ vom „symbolischen Kapital“ und meint damit die Summe an kultureller Anerkennung, die ein einzelnes Individuum oder auch eine soziale Gruppe durch geschickte Verwendung des gesellschaftlichen Symbolsystems für sich gewinnen können. Dabei geht Bourdieu davon aus, dass in den kollektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der sozialen Gruppen die positionsbedingten Nutzenkalküle als „Habitusformen“ geronnen seien. Geschmacksfragen wie Essgewohnheiten, Kleidungsstile oder Kunsturteile sind für Bourdieu damit nicht das spontane Resultat ästhetischer Empfindungen, sondern das Produkt eines Bildungsprozesses, in dem der Geschmack gruppenspezifisch erlernt wird. Im „Habitus“ sind die Strategien des gesellschaftlichen Konkurrenzkampfes sozialer Gruppen als unterschiedliche Geschmacksstile und Lebensgewohnheiten erstarrt.

Ausgehend von der breiten Rezeption der „feinen Unterschiede“ Bourdieus (1982) rückte damit die kulturelle und ästhetische Dimension des sozialen Lebens und seiner symbolischen Grenzen stärker ins Zentrum der Diskussion – auch in den Erziehungswissenschaften. Die Kategorie des „Lebensstils“ verbindet dabei sozioökonomische Merkmale mit Einstellungs- und Wertdispositionen. Lebensstil bezeichnet dementsprechend alltagsästhetische Grundmuster der Lebensführung von Individuen oder Gruppen, die sich in bestimmten expressiven Verhaltensweisen ausdrücken und der Selbstdarstellung (Kleidung, Konsumgewohnheiten, kulturelle Partizipation) sowie der Abgrenzung von anderen dienen (vgl. Hradil 1992, S. 10).

Noch während der 70er- und 80er-Jahre richtet sich das Interesse der Teilnehmer- und Adressatenforschung vorwiegend auf Zielgruppenarbeit unter emanzipatorischen Vorzeichen. Besondere Gruppen Benachteiligter wurden verstärkt Gegenstand der Forschung wie der praktischen Erwachsenenbildung: Ausländer, Deklassierte, Arbeitslose, Behinderte, Analphabeten, sozial Benachteiligte. Die Aufzählung macht schon deutlich, dass Zielgruppenarbeit sich damit wenig von Problemgruppen- oder Randgruppenarbeit unterschied. Erst in den 90er-Jahren sind dann unter neuen Vorzeichen wieder Forschungsbemühungen zu verzeichnen, die das gesamte gesellschaftliche Spektrum in seiner Differenzierung abzubilden versuchen. Die skizzierte Weiterentwicklung des Schichtparadigmas zur Lebensstil- und Milieuforschung stellt seither ein wesentlich trennschärferes Modell der gesellschaftlichen Differenzierung bereit, das der gewachsenen Bedeutung soziokultureller und sozioästhetischer Kategorien in postindustriellen Gesellschaften Rechnung trägt. Es liegt dabei auf der Hand, dass diese Modelle sozialer Segmentierung in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Individualisierungsthese Ulrich Becks (1986) stehen, die von einer Auflösung aller gruppenspezifischen Kohäsionskräfte in der feinkörnig atomisierten Weltrisikogesellschaft ausgeht.

Während das Milieumodell, das Gerhard Schulze in seinem viel diskutierten Buch „Die Erlebnisgesellschaft“ (1992) konzipiert, kaum in die empirische Forschungspraxis Eingang gefunden hat, wird das vom Heidelberger SINUS-Institut entwickelte Modell sozialer Milieus mittlerweile in zahlreichen Anwendungsbereichen der Forschung eingesetzt.² In Anwendung auf den Weiterbildungsbereich sind vor allem fünf Forschungsprojekte zu nennen:

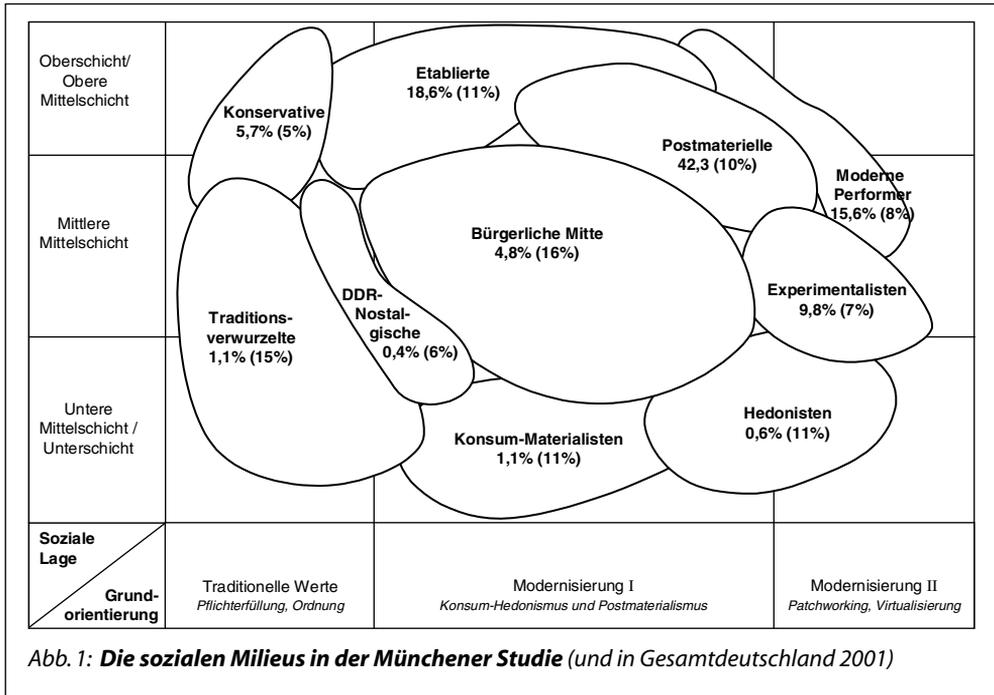
1. Eine Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung (Meyer 1993), die 1991/92 durchgeführt wurde und milieuspezifische Affinitäten zur Politischen Bildung ermittelte.
 2. Die Studie „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs“ der Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis) an der Universität Hannover, die von 1995 bis 1998 durchgeführt wurde und die milieugeprägte Kluft zwischen unterschiedlichen Adressatengruppen sowie zwischen diesen und den Initiatoren des Bildungsurlaubs zum Gegenstand hatte (Bremer 1999).
- 2 Auf eine nähere Vorstellung des Milieumodells wird hier verzichtet. Leicht zugängliche einführende Darstellungen finden sich beispielsweise bei Barz (2000), Barz/Tippelt (1999), Barz/Tippelt (2001).

3. Die Studie „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“, die 1995-1998 in Freiburg durchgeführt wurde und milieuspezifische Erwartungen, Erfahrungen und Orientierungen in Bezug auf die Allgemeine Weiterbildung sowie in Anknüpfung an die Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) das Bildungsverständnis der verschiedenen sozialen Gruppen zu ermitteln suchte (Barz 2000; Tippelt 1999).
4. Die Münchener Studie, die 2000-2002 anknüpfend an die Ergebnisse der Freiburger Erhebung die milieuspezifischen Weiterbildungsinteressen für die Stadt München empirisch erfasst hat. Auf dieses Projekt bezieht sich die nachfolgende Darstellung in erster Linie.
5. Auf der Basis einer Repräsentativerhebung, von Gruppendiskussionen, qualitativen Interviews und Expertengesprächen will ein weiteres von den Autoren initiiertes Projekt das Weiterbildungsverhalten und die -erwartungen für die gesamte BRD im Rahmen des Milieumodells beschreiben. Dieses Projekt wird vom BMBF gefördert und umfasst in seiner Erhebungsphase zunächst den Zeitraum von Herbst 2001 bis Frühjahr 2003. Eine besondere Nähe zur Weiterbildungspraxis ist hier insofern gegeben, als die Ergebnisse in einer zweiten Phase in die Entwicklung von Öffentlichkeitsarbeit und exemplarischen Programmangeboten eingehen sollen.

2. Ziele und Anlage der München-Studie zur Weiterbildung

Ziel des von uns in Kooperation mit dem Referat Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München, der Münchener Volkshochschule und dem bayerischen Kultusministerium³ durchgeführten Forschungsprojektes waren die Gewinnung von Erkenntnissen über die sich wandelnden Einstellungen der Bevölkerung zur Weiterbildung. Der zugrunde gelegte theoretisch-konzeptionelle Bezugsrahmen, der sowohl den beruflichen Kontext als auch die sozialen Milieus einbezieht, erlaubt die notwendige soziale Differenzierung der ermittelten Einstellungen und Teilnahmebereitschaften. Dies ist heute umso wichtiger, als eine für alle Bevölkerungssegmente pauschal gültige Aussage über Weiterbildungsinteressen in Zukunft immer weniger möglich sein wird: Die realen dynamischen Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt ebenso wie der rasante kulturelle Ausdifferenzierungs- und Entdifferenzierungsprozess gesellschaftlicher Segmente macht es erforderlich, auch auf der Angebotsseite über entsprechend differenzierte Informationen zu verfügen. Denn nur dann ist eine für die Zukunft tragfähige zielgruppenspezifische Programm- und Profilplanung möglich. Wenn dies hier am Beispiel und bezogen auf den Weiterbildungsmarkt Münchens vorgestellt wird, dann kann damit selbstverständlich nicht der Anspruch verbunden werden, für die gesamte Bundesrepublik repräsentative Ergebnisse vorzustellen – zu groß sind die regionalen Unterschiede und die strukturellen Gegensätze, etwa der Stadt-Land- oder der Nord-Süd-Unterschied, aber auch immer noch der Ost-West-Gegensatz. Es werden aber Ergebnisse präsentiert, die

3 Diese Institutionen trugen auch den Hauptteil der Kosten. Kleinere Zuwendungen kamen darüber hinaus vom Verein der Freunde und Förderer der Münchener VHS und vom Bayerischen Volkshochschulverband e.V. Dafür sei noch einmal herzlich gedankt.



unter Berücksichtigung spezifischer regionaler Besonderheiten Gültigkeit für die analysierten Lebensstilgruppen und beruflichen Positionen haben. Denn die fraglichen Prozesse verlaufen – wenngleich regional und lokal eingefärbt – doch im Wirtschafts- und Kulturraum BRD in der gleichen Richtung. Dies gilt auch für die Entwicklung von Bildungsinteressen und Bildungsinstitutionen.

Das Forschungsdesign der Münchener Studie umfasste Expertengespräche, biografische Interviews, Gruppendiskussionen sowie eine schriftliche Fragebogenerhebung. Inhalt der Fragen waren u.a. Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsbarrieren, Weiterbildungsinteressen und -motive, Ansprüche an Dozenten, Kursgestaltung, Ambiente und Angebotstypen. In erster Linie beziehen wir uns im Folgenden auf die schriftliche Erhebung.

Verschickt wurden 4.000 Fragebögen, wobei eine vom Statistischen Amt der Landeshauptstadt München gezogene Zufallsstichprobe der Adressenliste zugrunde lag. Die Feldzeit lag in den Monaten April bis Juni 2001. Der Rücklauf war mit 1048 verwertbaren Fragebögen – bereits ohne Mahnaktion – ausreichend hoch (26%), stellte sich jedoch im Hinblick auf die Verteilung der Bildungsgruppen und der sozialen Milieus als erwartungskonform verzerrt dar. Dementsprechend ist die Münchner Studie aufgrund der Disproportionalität des Fragebogenrücklaufs nicht für alle sozialen Milieus gleichermaßen aussagekräftig (vgl. Abb. 1). Stark vertreten sind insbesondere diejenigen Bevölkerungsgruppen, die traditionell durch eine hohe Bildungsbereitschaft gekennzeichnet sind. Stark unterrepräsentiert sind dagegen die Milieus der Traditionsverwur-

zelten, Konsum-Materialisten und Hedonisten. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass damit gerade die in Großstädten stark vertretenen sozialen Milieus (Postmaterialisten, Moderne Performer, Experimentalisten⁴) in wünschenswerter Breite repräsentiert sind, die auch und gerade in ihrem Bildungsverhalten und in ihren Weiterbildungsansprüchen eine Art Trendsetterfunktion übernehmen. Von daher steht den Schwächen in der Ausleuchtung des Bereichs der Bildungsbenachteiligten die Chance gegenüber, zukunftssträchtige Entwicklungen des lebenslangen Lernens in den gesellschaftlichen Leitmilieus genau zu beschreiben. Im Folgenden wird ein kleiner Ausschnitt aus den Münchener Ergebnissen vorgestellt.

3. Weiterbildungsinteressen in einer Metropole

Die Weiterbildungsbeteiligung der Münchener erreicht mit 59% einen hohen Wert – einen Wert jedenfalls, der deutlich über dem zuletzt für die gesamte BRD vom Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2001) mit 43% angegebenen liegt. Ob sich hierin ausschließlich die Spezifika der Münchener Stichprobe abbilden, oder ob dies möglicherweise als Hinweis zu lesen ist, dass sich der langfristige Anstieg der Weiterbildungsteilnahme fortsetzt, der nur in der Mitte der 80er-Jahre und zuletzt im Jahr 2000 kurzfristig unterbrochen wurde, muss dahingestellt bleiben⁵. Die Weiterbildungsbeteiligung variiert mit der Milieuzugehörigkeit. So erweisen sich die „Modernen Performer“ mit 68,8% als weiterbildungsaktivste Gruppe und das Konservative Milieu bildet mit 48,9% das Schlusslicht – übrigens ein deutlicher Hinweis darauf, dass auch innerhalb derselben sozialen Schicht deutliche Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zu finden sind, denn beide Milieus gehören zur Oberschicht bzw. oberen Mittelschicht. Im folgenden Abschnitt werden daher für die gehobenen gesellschaftlichen Leitmilieus (Etablierte, Postmaterialisten, Moderne Performer), aber auch für das konservative Milieu Befunde zur Weiterbildungspartizipation vorgestellt.

3.1 Weiterbildungsinteressen in ausgewählten Milieus

Beginnen wir mit den *Konservativen*, die einen Teil des deutschen Bildungsbürgertums repräsentieren. Sie pflegen Traditionen und ziehen sich von der sich wandelnden Welt,

- 4 Dies ergibt sich aus den bereits vorliegenden Daten einer bundesweiten telefonischen Repräsentativerhebung im Rahmen unseres BMBF-Weiterbildungsforschungsprojektes, die Infratest für uns durchgeführt hat. Danach leben von je 100 Befragten der Gesamtstichprobe (n=3006) 37 in Städten über 500.000 Einwohner, 63 in Orten mit geringerer Einwohnerzahl oder auf dem Lande. Von den befragten Postmaterialisten allerdings leben 49 in Städten über 500.000, von den Modernen Performern 41 und von den Experimentalisten 49. Diesen stehen als stärker ländlich geprägte Milieus die Konservativen (30), die Traditionellen (31) und – vielleicht etwas überraschend – auch die Hedonisten (33) gegenüber.
- 5 Für das Jahr 1997 berichtete das BSW eine Weiterbildungsquote von 48% – gegenüber den 1979 gemessenen 23% immerhin eine Verdoppelung der 19–65jährigen. In München waren es die 19–69jährigen.

oftmals in zeitkritischer Distanz, zurück. Kennzeichnend ist eine humanistisch geprägte Pflichtauffassung sowie Abstand zu modernen Lebensstilen und technologischem Fortschritt. Entsprechend leiden sie unter dem „Verfall der Werte und der guten Sitten“. Sie legen großen Wert auf Abgrenzung durch die Betonung ihrer gehobenen Stellung in der Gesellschaft. Nach erfolgreicher Karriere als leitende Angestellte, Beamte oder Selbstständige sind sie heute häufig bereits im Ruhestand. Teilweise stehen auch größere Vermögen im Hintergrund. Auf den ersten Blick überraschen muss die Tatsache, dass wir hier, im Milieu der alten Bildungsbürger, mit 27,1% vergleichsweise viele Befragte mit Volks- oder Hauptschulabschluss finden. Und auch die geringe Weiterbildungspartizipation bildet dazu zunächst einen Widerspruch. Letztere findet allerdings im hohen Altersdurchschnitt eine Erklärung sowie in der Tatsache, dass vor allem berufsbezogene Weiterbildung hier nur noch wenig Interesse findet. Die typischen Interessensgebiete liegen eher im Bereich Literatur, Musik, Geschichte, aber auch Gesundheit. Der Bildungsdurchschnitt erklärt sich durch die vor der Bildungsexpansion noch sehr massive Geschlechterdifferenz bei den höheren Abschlüssen: Die höheren Abschlüsse waren weitgehend den Männern vorbehalten.

Entsprechend ihrer geringen Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten besuchen Konservative eher selten Angebote von Firmen und Betrieben (18,5% vs. $\bar{\sigma}$ 37,3%). Auch die Volkshochschulen werden im konservativen Milieu deutlich unterdurchschnittlich besucht (14,8% vs. $\bar{\sigma}$ 27,0%). Dies könnte auf das ausgeprägte Status- und Standesdenken sowie die Abgrenzung nach „unten“, die für dieses Milieu charakteristisch sind, zurückzuführen sein. Hier scheint das Image der Volkshochschule als Bildungseinrichtung für „alle“, d.h. auch für weniger gut gestellte gesellschaftliche Schichten, abzuschrecken. Schon die Freiburger Studie ließ hier in typischen Antworten ein deutliches Abgrenzungsbedürfnis erkennen: „Ich halte mich nicht für den typischen Volkshochschulbesucher. Ich habe ja eine Hochschule hinter mir und die Volkshochschule will ja etwas anderes [...]. Da bin ich mal ganz arrogant: das brauch' ich nicht“ (Barz 2000, S. 106).

Im Gegenzug stellen die Konservativen in Universitäten und Fachhochschulen (22,2% vs. $\bar{\sigma}$ 13,1%) sowie in Berufsverbänden, Kammern und Arbeitgeberverbänden (22,2% vs. $\bar{\sigma}$ 12,2%) eine starke Teilnehmergruppe. Führt man sich vor Augen, dass die akademisch gebildeten Konservativen ihr Studium oftmals noch vor der Bildungsexpansion ablekten, ist davon auszugehen, dass sie Universitäten als Bildungseinrichtungen für die privilegierte gesellschaftliche Elite kennen und schätzen und daher den Weg dorthin leichter finden als andere Gruppen. Das konservative Milieu stellt offenbar die Kerngruppe der Teilnehmenden an von kirchlichen Einrichtungen angebotenen Weiterbildungen (33,3% vs. $\bar{\sigma}$ 8,2%). Dies wiederum korrespondiert mit ihrer vergleichsweise großen Kirchnähe (vgl. Barz 2000, S. 64). Ein interessanter Detailbefund verweist auf die Ausstattung des Veranstaltungsortes und sonstigen atmosphärischen Aspekten der Erwachsenenbildung, denen gegenüber eine eher pragmatische Einstellung dominiert: sauber und ordentlich sollte es sein. Nicht zuletzt soll man sich ruhig auch einmal anstrengen müssen – die Spaßgesellschaft mit ihren Errungenschaften Infotainment und Edutainment gilt als Inbegriff des Kulturverfalls.

Während für die Konservativen eine auf Traditionen gerichtete Haltung typisch ist, haben sich im benachbarten Milieu der *Etablierten* ausgeprägt zukunftsoptimistische und am Machbaren orientierte Lebenskonzepte durchgesetzt. Neuen Herausforderungen wird aktiv und flexibel begegnet. Sie stellen die gut ausgebildete, sehr selbstbewusste Elite. Man bekennt sich zu hohen Exklusivitätsansprüchen und auch zur bewussten Abgrenzung gegenüber anderen. Sie sind sehr aufgeschlossen gegenüber technologischem Fortschritt und den beruflichen wie privaten Vorteilen, die er bringt. Beruflicher Erfolg als materielle Basis des gehobenen Lebensstils ist wichtig; es werden klare Karrierestrategien verfolgt. Das Milieu ist dementsprechend im Bereich leitender beruflicher Positionen, Selbstständiger und Unternehmer, hoher und höchster Einkommen angesiedelt.

Das Milieu der Etablierten nahm in der Münchner Studie leicht unterdurchschnittlich an Weiterbildungsangeboten teil (55,2% vs. $\bar{\sigma}$ 59,2%). Es zeigten sich keine ausgeprägten thematischen Präferenzen. Unterdurchschnittlich fiel die Beteiligung am Themengebiet „Kunst, Literatur, Religion, Geschichte oder Länderkunde“ (14,2% vs. $\bar{\sigma}$ 18,5%) aus. Dies wird kaum – wie vielleicht in der Bürgerlichen Mitte – mit mangelndem Interesse an diesem Themengebiet erklärt werden können. Im Gegenteil bedeutet kulturelle Bildung diesem Milieu sehr viel; sie ist zentraler Bestandteil der Selbstdefinition. Allerdings verhindern zeitliche Barrieren, die der starken Berufs- und Karriereorientierung der Milieugehörigen geschuldet sind, eine höhere Teilnahmequote.

So geben die Nichtteilnehmenden unter den Etablierten als Grund für ihre Abstinenz signifikant häufiger als andere Befragte an, dass sie keine Zeit gehabt hätten (53,5% vs. $\bar{\sigma}$ 42,4% vs. Konservative 15,9%). Dies erscheint nachvollziehbar, führt man sich das hohe berufliche Engagement der Etablierten vor Augen. Wo im Konfliktfall sogar das Privat- und Familienleben zurückstehen muss, spielt Weiterbildung, die nicht unbedingt notwendig ist, eine nachgeordnete Rolle. Ein weiteres stärker gewichtetes Nichtteilnahmemotiv ist die Einstellung, man sei zu alt für Weiterbildung (20,9% vs. $\bar{\sigma}$ 11,3%). Der milieuspezifische Altersschwerpunkt liegt zwischen 40 und 60 Jahren, in einer Altersgruppe also, in der die Weiterbildungsbeteiligung generell abnimmt. Hier spielt möglicherweise das milieutypische Statusdenken eine Rolle, das mit einer ausgeprägten Führungsbereitschaft und dem Streben nach gehobenen hierarchischen Positionen einhergeht: dem Alter, sich etwas beibringen zu lassen, fühlt man sich entwachsen.

Finanzielle Aspekte erweisen sich bei den Etablierten als untergeordnet (9,3% vs. $\bar{\sigma}$ 11,9% vs. Konservative 2,3%), wobei sie im Vergleich zu den anderen gesellschaftlichen Leitmilieus allerdings vergleichsweise wichtig sind. Dies hängt damit zusammen, dass die von Etablierten gewählten Angebote im Vergleich zu solchen, die z.B. von Konservativen gewählt werden (allgemeine Weiterbildung, z.B. Gesundheitsbildung in Kirchen oder Fachhochschulen und Universitäten), per se kostenintensiver sind. Gemäß ihrer starken Berufsorientierung nehmen Etablierte überdurchschnittlich an durch Firmen und Betriebe organisierten Weiterbildungsveranstaltungen teil (42,9% vs. $\bar{\sigma}$ 37,3%), während sie Universitäten und Fachhochschulen vergleichsweise selten besuchen (8,2% vs. $\bar{\sigma}$ 13,1%).

Gemeinsam mit den Experimentalisten stellen die *Postmaterialisten* das gesellschaftliche Segment mit den höchsten Bildungsabschlüssen: 67,9% der Postmaterialisten und

68,7% der Experimentalisten in unserer Münchener Stichprobe haben Abitur oder Fachabitur. Die Postmaterialisten verkörpern das aufgeklärte Post-68er-Milieu. Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung nehmen eine Schlüsselposition im Werteset ein. Der Technologisierung und den Globalisierungsfolgen stehen sie eher kritisch gegenüber. Erfolg um jeden Preis lehnen sie ab, sie definieren sich mehr über Intellekt und Kreativität, weniger über Besitz und Konsum. Hohe Standards gelten als gleichsam selbstverständlich. Nach sehr guten Ausbildungen stellen sie die gehobenen Angestellten, Beamte, Freiberufler und Selbstständige. Kennzeichnend ist ein mehrdimensionales, ganzheitliches Bildungsverständnis mit Interessen an gesellschaftspolitischen Fragestellungen, kultureller Bildung und Gesundheitsbildung. Weiterbildung wird sowohl beruflich als auch privat gerne aufgesucht. Man hat hohe Ansprüche an professionell aufbereitete Inhalte und an ein stimmiges, natürliches Ambiente. Die Betonung des gesellschaftlichen Status würde dem milieutypischen Hang zum Understatement zuwiderlaufen, folglich akzeptiert man auch milieuheterogene Kursgruppen.

In der Weiterbildung fallen bei den Postmaterialisten die berufsbezogenen Motive (z.B. eine berufliche Verschlechterung zu vermeiden: 16,7% vs. Ø 36,4%) weniger ins Gewicht. Dies erklärt sich zum einen aus dem hohen Bildungsstand und den gehobenen beruflichen Positionen der Milieuangehörigen, zum anderen aus der milieutypischen geringen Status- und Aufstiegsorientierung. Die Teilnahme an Weiterbildungen beruht hier stärker auf einer intrinsischen Motivation, weshalb die unmittelbare Verwertbarkeit des Gelernten im funktionalen Sinne der beruflichen Statusverbesserung von geringerer Bedeutung ist. Die Ablehnung eines instrumentellen, auf Prüfungen bezogenen Bildungsverständnisses wird hier bestätigt (vgl. Barz/Tippelt 1999). Die Postmaterialisten beteiligen sich folglich unterdurchschnittlich an Weiterbildungen, die von Berufsverbänden, Kammern und Arbeitgeberverbänden organisiert sind (6,3% vs. Ø 12,2%).

Die von Experten immer wieder beklagte fehlende Transparenz des Weiterbildungsmarktes erscheint im Milieu der Postmaterialisten weniger als Problem (6,3% vs. ø 14,1%). Dies erklärt sich durch den in gesellschaftlichen Leitmilieus oft gegebenen souveränen Umgang mit einer ungeordneten Informationsfülle, der im Beruf, aber ebenso infolge eines ausgeprägten Leseinteresses selbstverständlich ist. Somit fällt die Auswahl der Kurse und Veranstalter nach selbst definierten Kriterien leichter als in bildungsfernen Milieus. Der Preis einer Veranstaltung ist für Postmaterialisten eher nebensächlich.

Die *Modernen Performer* sind erst im Jahr 2000 in das Milieumodell integriert worden. Sie sind somit nicht nur von der Altersstruktur her das jüngste Milieu. In ihnen finden die in Richtung Individualisierung, Ökonomisierung und Intensivierung des persönlichen Lebens gehenden Strömungen ihren schärfsten Ausdruck. Sie stellen die junge, unkonventionelle Leistungselite, leben beruflich und privat Multioptionalität und Flexibilität. Ihr ausgeprägter Ehrgeiz richtet sich auf „das eigene Ding“, oft die eigene Selbstständigkeit (Start-ups). Dabei haben sie nicht nur den materiellen Erfolg im Auge. Treibendes Motiv ist ebenso zu experimentieren, spontan Chancen zu nutzen, wenn sie sich auf tun, und die eigenen Fähigkeiten zu erproben. Der moderne Performer

ist eine Art Prototyp der vielzitierten „Ich-AG“. Er ist mit Multimedia groß geworden. Die modernen Kommunikationstechnologien nutzt er intensiv und lustvoll, im beruflichen wie im privaten Leben. Neben der Multimedia-Begeisterung besteht auch ein großes Interesse an sportlicher Betätigung und „Outdoor-Aktivitäten“ (Kino, Kneipe, Kunst).

Die Modernen Performer erreichen erwartungsgemäß die höchste Weiterbildungsbeteiligung (68,8%). Berufsbezogen sind für sie Fremdsprachen, Rechtsfragen und kaufmännische Weiterbildungen von besonderem Interesse. In der New Economy spielen gerade Kenntnisse in diesen Bereichen eine zentrale Rolle. Fremdsprachen sind aufgrund der Internationalisierung der modernen Berufe, z.B. der High Tech-Industrie, unabdingbar geworden und gewinnen weiterhin an Bedeutung. Know-How in Rechtsangelegenheiten und kaufmännischen Fragen bildet die Grundlage für die in diesem Milieu häufig angestrebte Selbstständigkeit.

Zudem wurden die – eher im Freizeitbereich angesiedelten – gesundheitsbezogenen Weiterbildungen überdurchschnittlich genutzt. Dies verweist auf das in diesem Milieu vorhandene Streben nach Auflösung traditioneller Dichotomien: es stellt sich nicht länger die Frage, ob man sich beruflich bis hin zur Selbstausschöpfung engagiert oder eine erlebnisintensive Freizeit sucht, sondern beides wird angestrebt.

Dass auch Weiterbildung Spaß machen muss und dem kennen lernen netter Leute dabei Bedeutung zugemessen wird, passt ebenfalls zur Überschreitung traditioneller Grenzziehungen: Freizeit und Arbeit werden kaum getrennt, in beiden Bereichen wird auf Kommunikation und Austausch Wert gelegt, die hohe Leistungsorientierung darf nicht zu „Verbissenheit“ werden. Es überrascht nicht, dass dieses Milieu auch in den Items zur Messung informeller Lernprozesse jeweils Spitzenwerte im Milieuvvergleich belegt.

3.2 *Bildung und Weiterbildungsinteressen*

Bei der Analyse von Weiterbildungserfahrungen und Weiterbildungseinstellungen oder auch der Beschreibung individueller Bildungsbiografien waren neben der sozialen Lage, den kulturellen Grundorientierungen und der Region von Anfang an auch das Alter und das Bildungsniveau wichtige Kriterien der Unterscheidung. In den oben bereits erwähnten empirischen Untersuchungen hat sich immer wieder das schulische Bildungsniveau als besonders einflussreich für die späteren Bildungserfahrungen erwiesen. Schon Engelhardt (1926) formulierte Interessenprofile in Abhängigkeit von einzelnen Berufsgruppen, die ihrerseits wiederum stark durch Bildung charakterisiert wurden. In den frühen 30er-Jahren wurde für die damals größte, weltanschaulich neutrale Volkshilfsbildungseinrichtung Wiens, das Wiener Volksheim, festgestellt, „dass die Besucher des Volksheims im Wesentlichen aus den nicht gebildeten Schichten der Bevölkerung stammten, wobei ‚nicht gebildet‘ eine Beschränkung des Schulbesuchs auf Volks- und Bürgerschule ausdrücken soll“ (Radermacher 1932, S. 476). Man unterschied nach der Art der zu schließenden Bildungslücken zwei Hauptgruppen von Volksheimhörern, den

so genannten H-Typus und den A-Typus. Der H-Typus wurde am deutlichsten durch die Handarbeiter mit geringer Bildung, der A-Typus durch die Angestellten mit mittlerer und höherer Bildung repräsentiert. Der „H-Typus hat elementare Bildungsgrundlagen nachzuholen oder zu festigen (elementares Rechnen, Schreiben, Lesen), während für den A-Typus, dem die elementaren Fächer selbstverständlich geläufig sein müssen, die Fremdsprachen eine solche Bildungslücke darzustellen scheinen. In Bezug auf das Bildungsneuland liegt der Unterschied zwischen den beiden Typen darin, dass das Interesse des Handarbeitertypus vor allem an seine sachliche Arbeit anschließt und deshalb in den verschiedenen Berufsschichten spezifisch verschieden ist, während das Bildungsneuland des Angestelltentypus allgemeinen sozialen Charakter trägt, und in allen Berufskategorien unspezifisch geisteswissenschaftlich-künstlerische Gegenstände umfasst“ (ebd., S. 482). Otto Ritz (1957, S. 210) zeigte auf, dass die höheren Schichten der Angestellten und Beamten wie auch viele Selbstständige auf der Basis ihrer mittleren und oft höheren Bildung eine beachtliche innere Verwandtschaft ihrer Interessen aufzeigen. Sie bevorzugen den ästhetisch-künstlerischen Bereich, beteiligen sich dagegen kaum an Kursen, die Berufswissen, Englisch und Französisch vermitteln, weil sie bereits darüber verfügten. Demgegenüber stellte er Vorlieben für andere Fremdsprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch usw. fest. Naturwissenschaften wiederum wurden eher abgelehnt, ebenso Gesellschaftskunde.

Die eigentliche Leitstudie der differenziellen Weiterbildungsforschung, die Göttinger Studie (Strzelewicz/Rapke/Schulenberg 1966), hat in ihren empirischen Analysen herausgearbeitet, dass die unteren sozialen Schichten mit weniger Bildung zum sozial-differenzierenden Syndrom eine höhere Affinität entwickeln, während die gehobenen Schichten mit höherer Bildung zum personal-differenzierenden Syndrom der Bildung tendierten. Dabei liegen die Akzente beim sozial-differenzierenden Bildungsverständnis auf Merkmalen wie bessere soziale Position, gutes Benehmen, höhere Schulbildung und Wissensumfang, während beim personal-differenzierenden Bildungsverständnis die Schwerpunkte im Sozialverhalten, bei der Ausbildung von Toleranz und bei einer „guten Gesinnung“ liegen. Hinsichtlich der expliziten Weiterbildungsaktivitäten wurde in der Göttinger Studie zum ersten Mal das Bild von der Weiterbildungsschere formuliert: Ähnlich wie in bereits vorliegenden amerikanischen Untersuchungen wurde aufgezeigt, dass die Neigung und Eignung für das Weiterlernen im Erwachsenenalter mit dem formalen Niveau des Schulabschlusses und der Dauer des Schulbesuchs steigt (vgl. Strzelewicz 1973, S. 153). Interessant ist in der späteren Oldenburg-Studie (Schulenberg u.a. 1979, S. 25) der Hinweis, dass der Bildungsabschluss eines Probanden für die spätere Weiterbildungsbereitschaft wichtiger war als die komplexer definierte Schichtzugehörigkeit. In dieser Studie wurde auch das erste Mal explizit aufgezeigt, dass die Wertschätzung von Weiterbildung und die tatsächliche Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten stark auseinander klaffen, wobei sich dieser Widerspruch zwischen Meinung und Verhalten scherenartig bei ungünstigen sozialen Faktoren und insbesondere bei Personen mit weniger Bildung verstärkt.

Die hier an ausgewählten historischen Daten aufgezeigten Zusammenhänge von Bildungsniveau und Weiterbildung konnten in der Münchner Studie zum großen Teil er-

neut belegt werden, es ergaben sich aber auch neue Zusammenhänge. Betont man nur die signifikanten Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen, so ist Folgendes als empirisch gesichert anzunehmen:

Die Probanden *mit höherer Schulbildung* (Abitur, Fachabitur) haben generell eine höhere Weiterbildungsteilnahme und präferieren insbesondere die Fächergruppe Literatur, Geschichte, Kunst, Religion und Länderkunde. Ebenfalls deutlich interessierter zeigen sie sich im naturwissenschaftlichen und technisch-mathematischen Wissensbereich, während sie Kursen, in denen praktische Kenntnisse vermittelt werden oder auf Rechtsfragen eingegangen wird, mit signifikant geringerem Interesse gegenüberstehen. Die höheren Bildungsgruppen wissen, dass Weiterbildung ihnen häufig beruflich nützt, dagegen ist das utilitaristische Motiv (praktischer Nutzen für den Alltag) gering ausgeprägt. Wenn Weiterbildung aufgesucht wird, dann geschieht dies aus eigenem Antrieb und äußerst selten aufgrund betrieblicher Anordnung. Es geht auch nicht in erster Linie darum, berufliche Verschlechterungen zu vermeiden oder Berufs- und Hochschulabschlüsse nachzuholen, sondern die intrinsischen Sachinteressen am Weiterbildungskurs, die Themen sind deutlich dominant.

Wenn Weiterbildungsbarrieren auftreten, dann liegt dies häufig am eigenen zu engen Zeitbudget, dagegen nur selten an der Intransparenz des Weiterbildungsmarktes – man fühlt sich informiert. Die Einstellung zu alt oder kein guter Lerner zu sein oder letztlich keinen persönlichen Nutzen davonzutragen, ist bei den höheren Bildungsgruppen kaum ausgeprägt.

Wenn man nun die Gruppen *mit geringerer Schulbildung* (Volks- oder Hauptschule, ohne Abschluss) kontrastiert, ist zunächst deren niedrigere Weiterbildungsteilnahme festzuhalten. Allerdings besteht an Kursen mit praktischen Inhalten und mit alltagsverwertbaren Kenntnissen und – überraschend – an Weiterbildungsveranstaltungen zu Themen der Umweltbildung und der Ökologie ein Interesse. Man hofft auch in diesen Kursbereichen Kenntnisse zu erwerben, die im Alltag hilfreich und umsetzbar sind: die Interessen an Bildung sind stark anwendungs- und nutzenorientiert. Allerdings werden die durch Weiterbildung erschließbaren beruflichen Vorteile sehr viel niedriger eingeschätzt als von den Gruppen, die eine höhere Schulbildung haben. Wenn man sich zur Weiterbildung entschließt, dann muss für die unteren Bildungsgruppen Weiterbildung einen Unterhaltungswert haben, sie muss „Spaß“ machen. Gleichzeitig wird Weiterbildung oft nur dann aufgenommen, wenn eine betriebliche Anordnung vorliegt oder wenn ein unmittelbarer Vorschlag des Vorgesetzten besteht – im Sinne einer technischen Anpassungsfortbildung. Berufliche Weiterbildung, die praxisnah und „problemauthentisch“ sein muss, soll berufliche Verschlechterung vermeiden und berufliche Zertifikate werden vor allem zur Verbesserung der Arbeitsplatzsicherheit angestrebt. Diesen Bildungsgruppen erscheint der Weiterbildungsmarkt überwiegend nicht transparent und Beratung wird dringend angemahnt. Man habe „zu wenig Zeit für Weiterbildung“, wird zwar auch genannt, aber doch signifikant seltener als von Befragten mit höherer Schulbildung. Weiterbildungsbarrieren werden von diesen Bildungsgruppen sehr viel stärker mit fehlenden finanziellen Mitteln, mit dem eigenen (fortgeschrittenen) Alter und mit aus der Schulzeit tradierten Lernschwierigkeiten begründet, auch wird häufiger

ein resignativer Zug sichtbar, denn man erwartet von Weiterbildung seltener einen persönlichen Nutzen.

In der Münchner Studie wird eine *doppelte Weiterbildungsschere* sichtbar: Diejenigen, die aufgrund familialer und anderer Förderung eine höhere schulische Bildung genossen haben, nutzen nicht nur häufiger die institutionalisierten Angebote der formalen Weiterbildung, sie sind auch im selbstorganisierten, medial gestützten, informellen Weiterbildungsbereich wesentlich aktiver. Es ist also keineswegs so, dass selbstorganisiertes informelles Lernen per se eine Alternative zur organisierten Weiterbildungsaktivität ist, vielmehr haben diejenigen, die in der formalen Weiterbildung stark partizipieren, auch Vorteile beim Nutzen des Internets, beim Besuch von Messen und Museen, beim Lesen von Fachzeitschriften, beim problembezogenen Gespräch am Arbeitsplatz etc.

3.3 *Alter und Weiterbildungsinteressen*

Eine immer wichtiger werdende Kategorie beim Lernen im Erwachsenenalter ist das Lebensalter der Probanden (vgl. Kade 1994; Kruse 1999). Dabei ist in der erwachsenenpädagogischen Forschung seit den grundlegenden Arbeiten von E. Erikson (1966) anerkannt, dass die gesamte Lebensspanne kontinuierliche und kumulative, aber auch überraschende und diskontinuierliche Lernprozesse aufweisen kann. Bei den Älteren ist eine Dynamik zwischen Wachstum, Aufrechterhaltung und Verlustregulierung im Lebensverlauf zu beobachten (vgl. Baltes 1997), wobei mangelnde Stimulation und mangelndes Training zu einem Verlust der kognitiven und alltagspraktischen Kompetenz führen kann. Gerontologen treffen die Aussage, dass ein bestimmtes Maß an Stimulation und Aktivität sowie an kognitivem und alltagspraktischem Training im Alter notwendig ist, damit Selbstständigkeit und Selbstverantwortung erhalten bleiben (vgl. Kruse/Maier 1999, S. 531f.). In diesen entwicklungs- und lerntheoretischen Kontext ist auch die Weiterbildung eingebunden. Das Alter erweist sich in der Münchner Studie als eine Determinante, die in erheblichem Maße das konkrete Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsinteressen beeinflusst. Trotz der im Zeitverlauf wachsenden Anteile der weiterbildungsaktiven Älteren (hier definiert als die über 50-Jährigen) ist die Weiterbildungsintensität dieser Gruppe (vgl. Kuwan u.a. 2000) auch heute deutlich geringer als die Weiterbildungsbeteiligung der 35- bis 49-Jährigen; diese wiederum weisen aber eine höhere Weiterbildungsbeteiligung als die jüngeren Altersgruppen auf. Erscheint den unter 35-jährigen ihr Wissen und ihre Problemlösungskompetenz als adäquat und sind diese noch häufig unmittelbar in berufliche Erstausbildungen an Hochschulen und Fachschulen eingebunden, so ist es besonders die mittlere Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen, die sich durch Weiterbildung Aufstiegschancen verspricht oder die ihren beruflichen Arbeitsplatz sichern will. Dieser Wunsch spiegelt sich in der Wahl des Weiterbildungsanbieters, denn die mittleren Altersgruppen nehmen an der betrieblichen Weiterbildung, an der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen und an den berufsbezogenen Angeboten der Kammern überdurchschnittlich teil.

Die Themenpräferenzen der Altersgruppen variieren deutlich: Die Präferenzen der über 50-Jährigen liegen bei EDV-Anwendungen, weil hier kompensierend Kenntnisse, Wissen und Fertigkeiten nachgeholt werden müssen. Dies trifft bereits bei über 40-Jährigen zu, während die Jüngeren eine signifikant geringere Themenpräferenz im EDV- und neuen Medienbereich haben. Dies drückt kein Desinteresse, sondern bereits vorhandene Kompetenz aus. Die Älteren interessieren sich sehr viel stärker für Literatur, Geschichte, Kunst, Religion und Länderkunde, setzen sich gerne mit Rechtsfragen (Erbrecht) auseinander und haben ein deutlich höheres Interesse an politischen Themen.

Dagegen nimmt mit zunehmendem Alter das Interesse kontinuierlich ab, sich an die Entwicklungen der beruflichen Anforderungen anzupassen und berufliche Kenntnisse zu erweitern; ein ähnlicher Effekt ist naturgemäß bei dem Ziel zu konstatieren, eine berufliche Verbesserung und beruflichen Aufstieg zu erreichen. Das Interesse, durch Kompetenzentwicklung beruflich flexibel zu sein, ist eine Domäne der jüngeren 20- bis 30-Jährigen, während die über 50-Jährigen dieses Interesse an beruflicher Flexibilität weniger zum Ausdruck bringen. Die bis 30-Jährigen wollen beruflich aufsteigen und verbinden dies mit Weiterbildung, während bereits bei den 40-Jährigen und noch deutlicher bei den 50-Jährigen dieser Aufstiegswunsch immer weniger stark ausgeprägt ist. Das Interesse an Umschulung ist bei den Jüngeren stärker vorhanden, was bisweilen möglicherweise als Hinweis auf eine falsche Berufswahl zu deuten ist; von den über 40-Jährigen wird dieser Wunsch sehr viel seltener formuliert. Andere kompensatorische Aufgaben der Weiterbildung wie das Nachholen des Hochschulabschlusses oder des Schulabschlusses, also zeitaufwendige Weiterbildungsaktivitäten, sind nahezu ein Monopol der Jüngeren.

Die Weiterbildungsbarrieren und die Gründe für eine generelle Nichtteilnahme an der Weiterbildung sind ebenfalls klar altersabhängig. Die Jüngeren beklagen die ungünstig gelegenen Veranstaltungstermine häufiger, wünschen sich eine flexiblere zeitliche Gestaltung der Weiterbildungsveranstaltungen; für die Älteren sind dies nicht die vorrangigen Weiterbildungsbarrieren. Die hohen Weiterbildungskosten und fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten sind entsprechend der prägenden Familienphase eine häufige Weiterbildungsbarriere der 30- bis 50-Jährigen. Die Jüngeren und die Älteren nennen dies viel seltener. Bei den über 50- und den über 60-Jährigen spielt mangelnde Zeit – trotz der vielen Verpflichtungen – eine deutlich geringere Rolle, aber die internalisierte Vorstellung für Weiterbildung zu alt zu sein, ist – auch im großstädtischen Kontext – von vielen verinnerlicht. Da die Älteren auch ein geringeres Vertrauen in ihre Lernfähigkeit haben, deutet sich an, dass die Defizithypothese des Alterns zwar vielfach zurecht wissenschaftlich angegriffen wurde (vgl. Lehr 1979; Kruse 1999, 1994), dass die Mehrheit der Älteren selbst aber dazu neigt, sich eine reduzierte Leistungsfähigkeit zuzuschreiben. Inwieweit dies als resignative Reaktion auf die noch vielfach im sozialen und beruflichen Umfeld existierende Unterschätzung der Kompetenzen der Älteren zu interpretieren ist, eine negative und in Teilen stigmatisierende Fremdzuschreibung also negative Folgen für das Selbstbild Älterer hat, was sich dann auch bei der Weiterbildung und bei den Bildungsinteressen negativ auswirkt, kann nur hypothetisch vermutet werden (siehe hierzu Kruse/Maier 2002). In das skizzierte Bild der Altersdifferenzierung

passt die Erwartung, sich enorm anstrengen zu müssen, wenn man formalisierte Weiterbildungskurse besucht: mit zunehmendem Alter wird Weiterbildung als Anstrengung erlebt.

Die jüngste von uns befragte Altersgruppe, die 19- bis unter 30-Jährigen, erwartet in den Weiterbildungskursen emotional und sogar hedonistisch gefärbte Erlebnisse. Der Preis der Kurse ist ihnen wichtiger als den im Durchschnitt wohlhabenderen älteren Probanden. Jüngere fordern Zertifikate, während ab dem 40. Lebensjahr zertifizierten Bescheinigungen zunehmend geringere Bedeutung zugeschrieben wird. Die Jüngeren wollen verstärkt kurze Just-in-time-Kurse, Ältere lassen sich auch gerne auf längerfristige und kontinuierlichere Weiterbildungsaktivitäten ein. Insgesamt zeigt sich bei den Wünschen und Erwartungen an die Weiterbildung bei den Jüngeren eine stärkere berufliche Orientierung, ein klarerer Wunsch, im sozialen Kontext andere Menschen neu kennen zu lernen. Ältere wiederum tendieren zu Kursen der Persönlichkeitsentwicklung und zur Gesundheitsbildung, was ein Grund dafür ist, dass sie die Volkshochschule und vor allem die kirchlichen Bildungsstätten, die hier ein breites Angebot bieten, gerne besuchen. Interessanterweise wird die Rolle des Dozenten von der jüngsten und der ältesten Gruppe, den unter 30-Jährigen und den über 50-Jährigen, in ähnlicher Weise gesehen: hier wird von den Dozenten mehr Verständnis und Interesse für die Belange des Teilnehmenden erwartet. Dies ist für die mittleren Altersgruppen, die selbstverständlich in soziale Netzwerke eingebunden sind, offenbar weniger bedeutsam.

4. Bildungs- und Milieuforschung

Die Münchner Studie zeigt in der Tradition differenzieller Bildungsforschung erneut den großen Einfluss von Bildung, Alter, und sozialer Lage. Darüber hinaus konnte die Bedeutung der Zugehörigkeit zu sozialen Milieus für die weitere Bildungserfahrung empirisch erhärtet werden. Bislang sind Milieuforschung und Bildungsforschung selten systematisch in Verbindung gesetzt worden. Die Münchner Studie versucht, einen systematischen Bezug von Milieu und Bildung zu formulieren und sie zeigt, dass soziales Milieu und Bildung oder Alter, durchaus unabhängig voneinander, eigenständige Einflusspotenziale auf das lebenslange Lernen und die Weiterbildung entfalten. Der starke Zusammenhang von Schulbildung einerseits, Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungseinstellung andererseits, weist darauf hin, dass Bildungskarrieren häufiger durch Kontinuität und seltener durch Diskontinuität geprägt sind. Konkret heißt dies, dass Wünsche und Erwartungen, die man an die Schule hat, gewisse Entsprechungen im Bereich der Weiterbildung finden, dass defizitäre und problematische Schulerfahrungen negative Einstellungen in der Weiterbildung auslösen. Es bedarf weiterer empirischer Beobachtung, ob sich in der Weiterbildung – möglicherweise sogar hinter dem Rücken der Anbieter und gegen deren Intentionen – eine relativ bildungshomogene und auch milieuhomogene Zusammensetzung von Kursen durchsetzt. Wäre dies der Fall, so müsste neu gefragt werden, ob der soziale und kulturelle Auftrag der Erwachsenenbildung, zur Integration in unserer Gesellschaft beizutragen, reformuliert werden muss.

Literatur

- Baltes, P.B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: *Psychologische Rundschau* 41, S. 1-24.
- 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. 121-144.
- Barz, H./Tippelt, R. (2001): Soziale Milieus. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (42. Ergänzung.-Lieferung). Neuwied: Luchterhand.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bolte, K.M. (1990): Strukturtypen sozialer Ungleichheit. Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland im historischen Vergleich. In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 der Sozialen Welten*. Göttingen: Schwartz, S. 27-50.
- 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.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Engelhardt, V. (1926): *Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: o.V.
- Erikson, E. H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48, S. 319-338
- Georg, W. (1998): *Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er-Jahre. In: Hradil, S. (Hrsg.): *Zwischen Bewusstsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-55.
- Hradil, S. (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kruse, A. (1999): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 581-587.
- Kruse, A./Maier, G. (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 529-544.
- Kuwan, H. u.a. (2000): *Berichtssystem Weiterbildung VII*. Bonn: bmbf.
- Lehr, U. (1979): *Psychologie des Alterns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lüders, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 301-320.
- Meyer, T. (Hrsg.) (1993): *Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel*. 4 Bände. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Müller, H.-P. (1992): *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peisert, H. (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Radermacher, L. (1932): Zur Sozialpsychologie des Volkshochschulhörerers. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 43, S. 461-486.

- Ritz, H.-O. (1957): Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörschaft der Volkshochschule Wuppertal, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft. Köln: Wissenschaftl. u. sozialwissensch. Forschung (Diss.).
- Rolff, H.-G. (1967/1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule (überarb. Neuauag.). Weinheim/München: Juventa.
- Schlutz, E. (1992): Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuisl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt a.M.: DIE, S. 39-55.
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Siebert, H. (1998): Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? Kernaussagen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-123.
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Strzelewicz, W. (1973): Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.
- Tippelt, R. (1999): Bildung und soziale Milieus. Oldenburger Universitätsreden, Nr. 119. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 69-91.
- Vogel, M.R. (1959): Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zu Theorien- und Ideengeschichte. Stuttgart: Klett.

Abstract: Research on life-long learning has a long and interesting tradition. The field of research on addressees and participants initially focussed on the question of which social groups are interested in professional and cultural further education. Later, analyses were carried out which took into account the social-aesthetic dimensions of interest in further education and in life-long learning. Referring to these, the authors present results of an empirical study which analyzes the interest in further education of selected social environments in a large city. The degree to which the societal leitmilieus considered (the established, the postmaterialists, and the modern performers) participate in further education allows conclusions to be drawn about the clearly differentiated and plural forms of education in a metropolis. In both the older studies on participants and the above mentioned recent "Munich-study", the age of learners and their educational level is shown to strongly influence the concrete processes of education and learning throughout a life-span.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Universitätsstr. 1, 40255 Düsseldorf.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München.