

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hermann Havekost

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hermann Havekost
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
havekost@bis1.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **119**

Rudolf Tippelt

Bildung und soziale Milieus

**Ergebnisse
differentieller Bildungsforschung**

1999

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
1. <i>Bildungsexpansion und soziale Milieus</i>	7
2. <i>Zur Tradition der differenzierenden Adressatenforschung</i>	11
3. <i>Leitstudien der differentiellen Bildungsforschung</i>	15
4. <i>Soziale Milieuforschung als Basis für differentielle Bildungsforschung?</i>	18
5. <i>Soziale Milieus und Bildungserfahrungen</i>	21
6. <i>Literaturliste</i>	31
<i>Anlagen</i>	43
<i>Der Autor</i>	59

VORWORT

Die Universität Oldenburg verfügt über eine lange Tradition auf dem Gebiet der Bildungsforschung. Bildungsforschung zählt – das ist den bisher von der Universität vorgelegten Forschungsberichten zu entnehmen – zu den ausgewählten Schwerpunkten, für die es so etwas wie eine gesamtuniversitäre Verpflichtung zur besonderen Förderung gibt.

Auch wenn Bildungsforschung sich nicht auf eine zur Erziehungswissenschaft ausgeweitete Pädagogik begrenzen läßt, ist es insbesondere der Fachbereich 1 Pädagogik, der die Bildungsforschung schwerpunktmäßig betreibt und somit zu ihrer Entwicklung und Verankerung im universitären Forschungsbetrieb maßgeblich beigetragen hat. Zwei Namen sind mit dieser Entwicklung verbunden: der im Jahre 1985 verstorbene Soziologe und Experte für Weiterbildungsfragen, Professor Dr. Wolfgang Schulenberg, und der Pädagoge und Erwachsenenbildner, Professor emeritus Dr. Hans-Dietrich Raapke. Beiden Wissenschaftlern kommt mehr als nur eine Anregungsfunktion für die Entwicklung und Ausprägung der Bildungsforschung in Oldenburg zu. Sie haben beide über Akzentsetzungen u.a. in der *empirischen* Bildungsforschung und über wissenschaftliche Nachwuchsförderung die Etablierung als Forschungsschwerpunkt der Oldenburger Universität betrieben. Durch Neuberufungen im Zusammenhang mit der Universitätsgründung – vor nunmehr fünfundzwanzig Jahren – wurde dann auch die Chance genutzt, über zwei weitere Aspekte – den *historischen* und den *international vergleichenden* – die Bildungsforschung in Oldenburg zu profilieren, zu verstärken und auszubauen.

Ein sichtbarer Ausdruck für das auf Interdisziplinarität gerichtete Verständnis und auf eine die drei genannten Aspekte erfassende Bildungsforschung ist die im Fachbereich 1 Pädagogik bestehende *Arbeitsstelle Bildungsforschung*. Über regelmäßige

Kolloquien und Ringvorlesungen sichert sie sowohl den ständigen wissenschaftlichen Diskurs der auf dem Gebiet der Bildungsforschung tätigen WissenschaftlerInnen als auch die öffentlich wahrnehmbare Präsenz dessen, was Bildungsforschung heute leisten kann und muß, nämlich

- die Untersuchung und Erklärung der Wirklichkeit des Bildungsgeschehens,
- das Zusammenfügen isoliert und/oder bruchstückhaft vorliegender Forschungsgebiete verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, die sich um die komplexen Bereiche von Erziehung, Bildung, Unterricht, Weiterbildung kümmern,
- die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung von Modellen und Reformen des Bildungswesens und
- der Entwurf von Konzepten und Modellen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens.

Im Sommersemester 1999 feierte die Carl von Ossietzky Universität ihr 25-jähriges Bestehen. Dieses Jubiläum und die Tatsache, daß die Bildungsforschung in Oldenburg über eine gleich lange Tradition verfügt, war Anlaß eines Symposions der Arbeitsstelle Bildungsforschung, auf dem der Münchener Bildungsforscher und Experte für Erwachsenen- und Weiterbildung, Rudolf Tippelt, den Festvortrag hielt. Die Herausgeber der Oldenburger Universitätsreden danken ihm, daß er seinen – geringfügig überarbeiteten – Vortragstext zur Veröffentlichung zur Verfügung gestellt hat.

Oldenburg, im Oktober 1999 Prof. Dr. Friedrich W. Busch

RUDOLF TIPPELT

Bildung und soziale Milieus

Ergebnisse differentieller Bildungsforschung

Differentielle Bildungsforschung hat eine lange Tradition, denn bei der Analyse von Bildungserfahrungen und -einstellungen oder der Beschreibung individueller Bildungswege waren Alter, Region, Geschlecht, Bildungsniveau, kulturelle Zugehörigkeit oder soziale Lage von Anfang an wichtige Unterscheidungskriterien. Im folgenden muß ich dieses sehr breite Forschungsfeld daher einengen. Angeregt durch die für die Erwachsenenbildung und die Bildungsforschung auch heute noch faszinierende Göttingen-Studie (Strzelewicz u.a. 1966) und die Oldenburg-Studie (Schulenberg u.a. 1978) möchte ich die Entwicklung und einige ausgewählte Ergebnisse der sozial differenzierenden Bildungsforschung aufzeigen.

1 Bildungsexpansion und soziale Milieus

In der neueren Bildungsforschung rückt die Pluralität der Lebenslagen und Lebensstile der Bevölkerung verstärkt in den Vordergrund. Da sich moderne Gesellschaften sozial und kulturell differenzieren ist eine einheitliche Beschreibung der Lebensverhältnisse nicht möglich und ein Rückgriff auf das Konstrukt von der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ ist heute so problematisch wie in den 60er Jahren (vgl. Tippelt 1997b). Auch wenn es zutreffend ist, daß sich beispielsweise die Bildungsbeteiligung sozialer Gruppen, also der Arbeiter, Angestellten und Beamten oder auch der sozialen Schichten kollektiv, sozusagen im Fahrstuhleffekt erhöht hat, wirken doch in diesem bildungsstatistisch relativ klar beschreibbaren Bereich soziale

Unterschiede weiter. Insbesondere das „Bildungsparadox“ und die relative Entwertung von Bildungstiteln trifft heute soziale Gruppen, die den sozialen Aufstieg durch verstärkte Anstrengungen im Bildungssystem erreichen wollen. Der französische Bildungssoziologe P. Bourdieu (1982) hat uns eindringlich darauf aufmerksam gemacht:

„Die bloße Tatsache, im weiterführenden Schulwesen Fuß gefaßt zu haben, läßt die aufgerückten Klassen von diesem erwarten, was es früher, als sie noch praktisch ausgeschlossen waren, tatsächlich auch erfüllte. Doch häufig genug, und manchmal auch rascher als gedacht, werden diese Hoffnungen und Erwartungen, die zu einer anderen Zeit und für ein anderes (und kleineres, R.T.) Publikum vollkommen realistisch waren, da sie tatsächlichen objektiven Chancen entsprachen, von den gegenläufigen Sanktionen des Bildungs- und Arbeitsmarktes Lügen gestraft.“ (1982, 242)

Folgt man der gegenüber dem Bildungssystem skeptischen Einschätzung von Bourdieu, erfährt in der fortgeschrittenen Phase der Bildungsexpansion die Herkunftsfamilie eine erneute Aufwertung, denn dort wird das kulturelle Kapital weitergegeben, das im Kampf um knappe Ressourcen heute wichtig bleibt und dort existiert, mehr oder weniger soziales Kapital, das bei Konkurrenz- und Selektionsprozessen um knappe Stellen und Positionen seine (oft unsichtbare) Wirkung entfaltet. Die stark utilitaristisch geprägte Einschätzung Bourdieus ist auch auf die Weiterbildung übertragen worden, denn es muß bezweifelt werden, daß Weiterbildung mangelnde Bildungsvoraussetzungen ausgleichen kann. Zwischen Weiterbildung und beruflicher Sicherheit jedenfalls besteht kein kausaler Zusammenhang (vgl. Noll 1987). Da zudem empirisch immer wieder nachgewiesen wurde, daß die höher gebildeten Bevölkerungsgruppen deutlich höhere Weiterbildungsquoten aufweisen, ist auch zu bezweifeln, daß Weiterbildung zu mehr Gerechtigkeit führen kann (vgl. Brödel 1995). Weiterbildungserfahrungen und Bildungsleistungen allgemein sind heute offenbar keinesfalls hinrei-

chende, wenngleich aber notwendige Bedingungen für berufliche und soziale Integration.

Die Bildungsforschung kann sich also nicht nur auf das Individualisierungstheorem und die Pluralisierungstendenzen in modernen Gesellschaften beziehen, sondern ist in erheblichem Maße mit Polarisierungstendenzen konfrontiert. Anknüpfungspunkt für eine in diesem Sinne kritische Bildungsforschung kann u.a. die neuere Lebenswelt- und Milieuforschung sein, die über Forschungen zur Individualisierung hinausgeht (vgl. Tippelt 1997a) und erneut Anschluß an die traditionelle Theorie sozialer Differenzierung sucht, beispielsweise an die Einteilung von Max Weber (1972), der von vier sozialen Klassen ausging: der Arbeiterschaft, dem Kleinbürgertum, der besitzlosen Intelligenz und Fachgeschultheit und der Klasse des Besitz- und Bildungsbürgertums.

Aber was sind in der Sozialstrukturforschung heute soziale Milieus?

Unter sozialen Milieus werden Menschen zusammengefaßt, die sich in Lebensstil- und Lebensführung zumindest ähneln und in gewisser Weise Einheiten innerhalb der Gesellschaft darstellen (vgl. Hradil 1992). Aber im Gegensatz zu sozialen Schichten, lassen sich soziale Milieus nicht nur nach Berufsstatus, Bildungsabschluß und Einkommen hierarchisch ordnen, sondern sie stehen auch horizontal nebeneinander, wenn man Wertewandel, Lebensziele und Lebensstile als Unterscheidungsmerkmale berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, daß die sozialen Milieus jeweils besondere Interessen im Bildungsbereich haben und daß sie entsprechend einen differenzierten Bildungs- und auch Weiterbildungsbedarf artikulieren. Die Milieu- und Lebensstilforschung kann einerseits Behauptungen von einer Entstrukturierung oder gar Auflösung hierarchischer Sozialstrukturen widerlegen, ohne andererseits die Individualisierung von Lebensläufen infrage zu stellen. Sie weist auf unterschiedliche soziale Lagen hin und arbeitet milieuspezifische Differenzierungen bei den Wünschen, Motiven und Interessen im Bildungs-

bereich heraus. Dabei ist der einzelne sicher nicht durch seine Milieuzugehörigkeit determiniert, denn niemand ist das bloße „Abziehbild“ seiner sozialen Umgebung, aber eine soziale und kulturelle Prägung ist dem Aufwachsen und Leben in sozialen Milieus doch zuzuschreiben. Im Kontext des Konstruktivismus könnte man davon sprechen, daß das Milieu Menschen nicht umfassend formt, aber doch perturbiert, d.h. anregt (vgl. Siebert 1998, 122).

Milieuforschung hat auch praktische Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In einer auf die politische Bildung bezogenen Studie kommen die Autoren zu folgender Konsequenz:

„Die Berücksichtigung unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher Seminarerwartungen der Angehörigen verschiedener Milieus kann zum Abbau von Kommunikationsbarrieren beitragen. Wenn Seminarangebote möglichst alle Interessen gleichermaßen zufriedenstellen wollen, finden diese heute kaum noch Chancen auf Zuspruch, zu stark sind die milieuspezifischen Wertschätzungen von künstlerischen oder freizeitbezogenen Elementen. ... Derartige, tief in den Grundorientierungen und Erlebnisweisen des sozialen Milieus verankerte Barrieren lassen sich nicht einfach durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lebenswelten im gemeinsamen Semindiskurs überwinden, seien sie sozial-emanzipatorisch auch noch so gut gemeint. Politische Bildung muß zunächst dort ansetzen, wo die sozial-ästhetische Segmentierung der Gesellschaft ihre Alltagswirksamkeit am nachhaltigsten entfaltet, nämlich an den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern, alltagsästhetischen Empfindungen und bevorzugten Erlebnisweisen des Sozialmilieus“ (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993, S. 163).

2 Zur Tradition der differenzierenden Adressatenforschung

Der Zusammenhang von sozialer Lage und Bildung, insbesondere von sozialer Lage und Erwachsenenbildung – wenngleich noch nicht mit Kategorien der Milieuforschung – wurde seit langem analysiert: Zu den wichtigen Pionierarbeiten auf diesem Gebiet gehört sicher die in den 70er Jahren von Schulenberg u.a. (1978) publizierte Oldenburg-Studie. Aber die Tradition von sozial differenzierenden Bildungsstudien, die wir in der Weiterbildung der Adressatenforschung zuordnen, geht weiter zurück (vgl. Barz 1999). Hierzu nur einige wissenschaftshistorische Anmerkungen:

Schon im Jahre 1895 wurde in Wien Zahlenmaterial zu Veranstaltungsthemen, Hörerzahlen, Alter und Geschlecht und ab 1898 auch zum sozialen Hintergrund der Hörschaft systematisch gesammelt. Ludo Moritz Hartmann, Mitinitiator der Wiener Universitätsausdehnungsbewegung, versuchte auf diese Weise Hörerinteressen und Teilnahmemotive zu erschließen, um dann das Bildungsangebot daran zu orientieren. Er setzte sich damit in Widerspruch zur Mehrheit seiner Mitstreiter der österreichischen Volksbildungsbewegung, weil diese ihre Bildungsaufgaben darin sahen, „in einen objektiven Kosmos der Wissenschaften einzuführen“ (Vogel 1959, 63). Hartmanns frühes Interesse am Teilnehmer markiert die „Entdeckung des Adressaten“ und bedeutet zugleich den Beginn der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Robert von Erdberg (1921) fordert, daß die „inneren seelischen und geistigen Dispositionen“ der Teilnehmer bei der Bildungsarbeit berücksichtigt werden müssen.

Als einer der Ersten formulierte Viktor Engelhardt (1926) Interessenprofile der einzelnen Berufsgruppen, indem er Bildungsveranstaltungen von vierundvierzig Berufsgruppen auswertete. Er kam zu folgendem – bei den Defiziten der Männer in der allgemeinen Weiterbildung – auch heute noch diskutierbaren Ergebnis:

„Die Interessenverteilung bei Frauen entspricht dem, in bürgerlichen Kreisen geltenden Idealen der allgemeinen Bildung, ganz gleichgültig, ob es sich um proletarische oder bürgerliche Frauen, Arbeiterinnen, Angestellte oder Hausfrauen handelt. ... Die Interessenverteilung des Mannes unterscheidet sich von derjenigen der Frau durch die viel geringere Rolle, welche literarisch-ästhetische Fächer spielen und durch den viel größeren Einfluß, den Beruf- und Klassenlage des Mannes ausüben“ (Engelhardt 1926, 32 f.).

Von Engelhardt stammt auch eine der frühesten Typologien des Kursteilnehmers in der Erwachsenenbildung, denn er unterscheidet den Typus des Fachmenschen, den Typus des politischen Menschen, den Typus des ästhetisch-literarischen Menschen und einen inhomogenen Typus (sozusagen als Restkategorie).

Walter Hoffmann (1930) sieht in seiner grundsätzlichen Betrachtung über „Individuum und Typus als Gegenstand der Leserkunde“ trotz aller Pluralisierung und Vielfalt „das Leben in typischen Zusammenballungen geordnet“ und er formuliert die Aufgabe, die Vielheit der Erscheinungen nach ihren typischen Merkmalen zu ordnen. Lotte Radermacher (1932) versuchte Ende der 20er Jahre mittels einer Fragekartenaktion bei Besuchern des Wiener Volksheims, der damals größten weltanschaulich neutralen Volksbildungseinrichtung Wiens, Aufschlüsse über das soziale Profil der Kursbesucher zu ermitteln. Sie kam zu überraschenden Ergebnissen, denn es zeigte sich,

„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, 476).

Frauen und Männer, so ermittelte Radermacher,

„interessieren sich ungefähr gleich stark: zunächst für die uneigentlichen Bildungsfächer (Sprachen und grundlegende Kurse) und danach für die geisteswissenschaftliche Wissensgruppe (Philosophie, Psychologie, Geschichte usw.). Von hier ab wendet sich aber das Interesse der Männer deutlich den Naturwissenschaften ... zu, auf die erst in einigem Abstand die Literatur und Kunst, Medizin und Zeichnen folgen. Das Hauptinteresse der Frauen dagegen gilt nach der Philosophie zunächst der Literatur und Kunst, und erst an vorletzter Stelle der Skala ihrer Bildungsbestrebungen stehen die Naturwissenschaften“ (1932, 470).

Auch Radermacher entwickelt Bildungstypen:

„Die männlichen Berufsgruppen ... suchen dort zweierlei: sie wollen einerseits Bildungslücken schließen, die innerhalb ihres Arbeits- und Lebensbereichs stören, und sie wollen andererseits Bildungsneuland erobern, das über ihren aktuellen Arbeits- und Lebensbereich hinausgeht. Nach der Art der zu schließenden Bildungslücken lassen sich zwei Hauptschichten von Volksheimhörern unterscheiden, der H-Typus und der A-Typus, so bezeichnet nach der Tatsache, daß der erste am deutlichsten durch die Handarbeiter, der andere durch die Angestellten repräsentiert wird. 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“ (Radermacher 1932, 482).

Hans-Otto Ritz (1957) wollte mit Hilfe der Hörerstatistik der VHS Wuppertal in den 50er Jahren die „Bildungsinteressen der sozialen Schichten“ ermitteln, wobei er den alters- und geschlechtsspezifischen Interessenschwerpunkten breiten Raum einräumte. An den damals gängigen Modellen sozialer Gliederungen bemängelt Ritz deren undifferenzierte Kategorien insbesondere für jene Gruppe, die noch nicht oder nicht mehr im Erwerbsleben steht. Für Hausfrauen etwa, aber auch für Rentner oder Schüler und Studenten, könne nicht davon ausgegangen werden, daß sie in sozialer Hinsicht aus einer einheitlichen Schicht stammen. In seiner Zusammenfassung hält Ritz den Einfluß von sozialen Schichten fest:

„Die höheren Schichten der Angestellten, der Beamten und Selbständigen weisen eine beachtliche innere Verwandtschaft ihrer Interessen auf. Sie bevorzugen deutlich den ästhetisch-künstlerischen Bereich, lehnen Berufswissen, Englisch und Französisch ab (denn über dies verfügen sie schon, R.T.), beschäftigen sich aber mit Vorliebe mit sonstigen Fremdsprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch usw. Naturwissenschaften lehnen sie ab, ebenso Gesellschaftskunde“ (Ritz 1957, 210).

Nach weiteren Hörerbefragungen beispielsweise an der VHS Dortmund (Götte 1959) wurden einige Studien durchgeführt, die sich im Rückblick als Meilensteine der empirischen Adressatenforschung bezeichnen lassen.

So versucht die Hildesheim Studie mittels Gruppendiskussionen (unter Verzicht auf Repräsentativität) „die Einstellung zur Erwachsenenbildung möglichst breit innerhalb des vielfältigen Geflechts anderer Einstellungen ... von denen sie beeinflusst oder bedingt wird“ (Schulenberg 1957) zu analysieren. Eines

der wichtigsten Ergebnisse besteht darin, daß eine große Diskrepanz besteht zwischen der großen Wertschätzung von Bildung und auch Weiterbildung an sich und einer nur sehr schwach ausgeprägten faktischen Bildungsaktivität. Wenngleich die faktische Bildungsaktivität seit den 70er Jahren erheblich stärker geworden ist (immerhin hat sich die Weiterbildungsquote in 20 Jahren verdoppelt), besteht diese Diskrepanz von äußerst hoher Wertschätzung und deutlich zurückhaltenderer Bildungspraxis bis heute weiter (vgl. Barz 1996; Bmbf 1996). Das aktuelle Berichtssystem Weiterbildung geht davon aus, daß die übergreifende Weiterbildungsquote bei etwas unter 50 % liegt, die Wertschätzung gegenüber Weiterbildung aber nahezu von allen geteilt wird.

3 Leitstudien der differentiellen Bildungsforschung

In der Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) werden mehrere Erhebungen aufeinander bezogen, u.a. geht es dabei darum, empirisch zu überprüfen, welche Vorstellungen die deutsche Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, wozu sie verhilft oder was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet (Strzelewicz u.a. 1966, 39). Die Göttinger Studie mit ihren drei Erhebungsebenen ist sowohl theoretisch als auch methodologisch für die Bildungsforschung wichtig. Um einen Überblick zu den Bildungsvorstellungen der Deutschen Gesellschaft zu erhalten, wurde eine Repräsentativumfrage, und um besondere Motive, Interessen und begriffliche Konnotationen darstellen zu können, wurden Gruppendiskussionen und qualitative Intensivinterviews durchgeführt. Schon in der ideengeschichtlichen und sozialhistorischen Einleitung dieser Studie führt Strzelewicz eine für die Ergebnisinterpretation wichtige Unterscheidung ein. Die eigenartige Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffs oszilliere zwischen den Polen des romantischen Innerlichkeitsideals und der äußerlichen Rollenzuweisung im Rahmen der gesellschaftlichen Statushierarchie: In den Worten von Strzelewicz u.a. (1966, 31):

„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte, von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nichts mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte. In dieser Antinomie zwischen einer sozial-differenzierenden Deutung und einer personal- oder charakterlich-differenzierenden Deutung des Bildungsbegriffs ... versteckt sich aber gleichzeitig auch die Spannung zwischen einer der Demokratisierung verbundenen und einer von ihr abgewandten Haltung.“

Diese Unterscheidung ist auch für spätere empirische Bildungsanalysen von großer Bedeutung. Strzelewicz u.a. konnten eine größere Nähe unterer sozialer Schichten zum sozial-differenzierenden Syndrom und eine höhere Affinität der gehobenen Schichten zum personaldifferenzierenden Syndrom nachweisen. Beim sozial-differenzierenden Syndrom lagen die Akzente auf Merkmalen wie Schulbildung, soziale Position, gutes Benehmen und Wissensumfang, beim personal-differenzierenden Syndrom dagegen lagen die Schwerpunkte im Sozialverhalten, bei der Ausbildung von Toleranz und einer „Gruppengesinnung“. Auch hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten selbst formulierte die Göttinger Studie zum ersten Mal das Bild von der Weiterbildungsschere, weil ähnlich wie in amerikanischen Untersuchungen festgestellt wurde, daß je höher das formale Niveau des erreichten Schulabschlusses und je länger der Schulbesuch ist, um so größer die Neigung und Eignung für das Weiterlernen im Erwachsenenalter (vgl. Strzelewicz 1973, 153). In Bezug auf die Teilnahme am Angebot der VHS werden basierend auf den umfangreichen Auswertungen zwei idealtypische Gruppen unterschieden:

„Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einem Angestellten: Anfang 20, ledig, Abitur, dissident (verstanden nicht im politischen Sinne sondern als Nichtmitglied der katholischen oder protestanti-

schen Kirche), in wirtschaftlich guten Verhältnissen und in Berlin lebend. Dagegen ist mit geringerer Wahrscheinlichkeit aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einer Arbeiterin: Ende 50, verwitwet, Volksschule, katholisch, mit geringem Lohn, in einem Dorf in Rheinland-Pfalz lebend“ (a.a.O. S. 182).

Die Oldenburg Studie (Schulenberg u.a. 1978; 1979) versuchte dann als repräsentative Meinungsumfrage Aufschluß über Erwartungen, Verhalten und Meinungen gegenüber den Angeboten der Erwachsenenbildung zu erhalten, und zwar mit dem Ziel, die sozialen Determinanten (beispielsweise Beruf, familiäre Situation) näher zu bestimmen. Hervorzuheben ist, daß im Vergleich zur Göttinger Studie eine starke Verschiebung in den Bildungsvorstellungen deutlich wird: Antworten, die personale, affektive oder charakterliche Dimensionen zur Kennzeichnung eines gebildeten Menschen hervorheben, werden seltener (der Rückgang von 43 % auf 18 %), dagegen nehmen Antworten, die Bildung stärker als ein formales Vermögen auffassen, das als Instrument für bestimmte Zwecke erworben und verwertet werden kann, stark zu (von 50 % auf 71 %). Man könnte sagen, daß hier ein kompetenzorientierter Bildungsbegriff, heute breit verwendet, empirisch eine erste Grundlegung erfährt. Auch die Gliederung nach typischen Lebenslagen (Schulenberg u.a. 1979, 12) kann als ein erster Schritt zur Überwindung des damals geläufigen klassischen Schichtmodells der sozialen Differenzierungen angesehen werden. Der Oldenburg Studie lagen neun Sozialschichten zugrunde, die „zwar dem herkömmlichen Schichtungsschemata ähneln, aber bewußt nicht von Kennzeichnungen der Über- und Unterordnung“, sondern von grundlegenden sozialen Lebensumständen ausgehen (S. 13).

Diese Studie kann in mancher Hinsicht als ein Vorgriff auf aktuelle Milieukonzepte in der Bildungs- bzw. Weiterbildungsforschung verstanden werden, dennoch ist noch immer ein sozialstrukturelles Schichtungsmodell gegeben. In anderer Hinsicht allerdings liefert die Studie Daten, die man wiederum in

den neueren Milieustudien vergeblich sucht. Da Schulenberg u.a. den Beruf des Vaters der Befragten ermittelten, konnten sie Aussagen über die intergenerative Schichtmobilität und den Einfluß des Elternhauses auf die Bildungsbereitschaft machen:

„Es zeigt sich, daß in allen Sozialschichten die Befragten, deren Väter Arbeiter oder Landwirte waren, einen geringeren Index für Bildungsbereitschaft erreichen als die Befragten, deren Väter Angestellte, Beamte oder Selbständige waren. In der Bildungsbereitschaft der Erwachsenen wirkt also das Milieu der Herkunftsfamilie nach“ (Schulenberg u.a. 1979, 25).

Interessant auch der Hinweis in dieser Studie, daß der Bildungsabschluß eines Probanden für die spätere Weiterbildungsbereitschaft wichtiger war als die komplexer definierte Schichtzugehörigkeit. Teilweise als Replikation der Göttinger Studie angelegt und viele der Ergebnisse bestätigend, prägt sie das Bild von der Weiterbildungsschere noch anschaulicher und zeigt auf, daß Wertschätzung der Weiterbildung und tatsächliche Teilnahme stark auseinander klaffen, wobei sich dieser Widerspruch zwischen Meinung und Verhalten scherenartig bei ungünstigen sozialen Faktoren verstärkt. Auch wird eine Typologie der Bildungsbereitschaft entworfen und es werden der aktive Weiterbildungsteilnehmer, der gelegentliche Weiterbildungsteilnehmer, der Nichtteilnehmer mit positiver Einschätzung und der desinteressierte und ablehnende Nichtteilnehmer unterschieden.

4 Soziale Milieuforschung als Basis für differentielle Bildungsforschung?

Die neuere Zielgruppen- und Adressatenforschung kann an diese zurückliegenden Studien anknüpfen, insbesondere jene aktuellen Analysen, denen das neuere Modell der sozialen Milieus zugrunde liegt. Die Milieuforschung interessiert sich für soziale Ungleichheit, berücksichtigt aber, daß sich in den letzten

Jahren in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Erkenntnis durchsetzte, daß eine am Schicht- oder Klassenmodell orientierte Sozialstrukturanalyse älterer Prägung immer weniger ein ausreichendes Instrument zur Beschreibung gesellschaftlicher Teilgruppen liefern kann (vgl. Müller 1992; Hradil 1987; 1992, 1994). Den neueren Entwürfen gemeinsam ist das Anliegen, den sozialen Raum nicht mehr allein durch sozioökonomische Determinanten zu strukturieren, sondern die durch Kategorien des Lebensstils und durch soziokulturelle und sozioästhetische Gemeinsamkeiten definierten sozialen Milieus stärker zu berücksichtigen (vgl. Müller 1992). Anregend sind in diesem Zusammenhang wiederum die Analysen P. Bourdieus, der die vertikale und horizontale Differenzierung der französischen Gesellschaft genauer beschrieben hat. Bourdieu (1982) liefert in seinem Buch „Die feinen Unterschiede“ einen besonders einflußreichen Beitrag zu einer differenziellen Bildungsforschung. Er beschreibt symbolische Konkurrenzkämpfe um stilistische Exklusivität, in denen sich die jeweiligen Gruppen gemäß ihrer Teilhabe an den ökonomischen und kulturellen Ressourcen profilieren wollen. Die Gruppe der verbeamteten Intelligenz, der gut verdienenden intellektuellen Künstler (mit viel Bildung und wenig Geld), die Gruppe der freien Berufe (der Rechtsanwälte, Ärzte, Architekten mit einem mittleren Maß an Bildung und Geld) und die Gruppe der Eigentümer und Manager (mit im Verhältnis eher weniger Bildung und viel Geld) stehen sich gegenüber und haben jeweils einen eigenen Lebensstil. Diese Gruppen konkurrieren untereinander um Exklusivität, wenngleich sie sich in ihrem Abgrenzungsstreben gegenüber den sozialen Klassen unter ihnen einig sind. Die mit Geldkapital relativ schwach ausgestattete Gruppe der Intelligenz und Künstlerschaft pflegt vor allen Dingen ästhetische Vergnügungen und Genüsse, die ein hohes Maß an kultureller Kennerchaft benötigen, aber gleichzeitig mit geringen finanziellen Mitteln zu realisieren sind. Im Unterschied zu diesem ästhetischen Aristokratismus – wie Bourdieu dies nennt – legt das traditionelle Besitzbürgertum Wert auf prunkvolle Repräsentation und stilistische Etikette. Die in Bezug auf Bildungs- und Geldvermögen im mittleren Bereich anzusiedelnden Freiberufler

sind zugleich kulturell avanciert und pflegen einen luxursorientierten Lebensstil. Der Antagonismus zwischen Besitzbürgertum und Bildungsbürgertum und deren widersprüchlichen Lebensstilen, der – wenn man stark vereinfacht und typisiert – zu erkennen sei an der Buchlektüre (Gedichte, philosophische Essays und politische Werke versus belletristische Erzählungen), an der Zeitunglektüre (Le Monde versus Francoir), im Bereich des Genießens von Theater (klassisches und modernes Theater versus Varieté), im Bereich der Musik (klassische Musik versus leichte Unterhaltungssendungen), im Bereich des Konsums (Flohmarkt billig und originell versus Messen teuer und up to date), im Bereich der Hobbys u.a. Nach Bourdieu erkennt man am Lebensstil der darunter liegenden Klassen ebenfalls die horizontale Gliederung der sozialen Strukturen in der Gesellschaft. So sei die Alltagskultur des absteigenden Kleinbürgertums vom Ethos des Gewissenhaften durchdrungen, das aufsteigende Kleinbürgertum dagegen zeige große Bildungsbeflissenheit und Strebsamkeit. Letztlich stellt bei Bourdieu die Einbeziehung der ästhetischen Dimension und den damit verbundenen Differenzierungsmöglichkeiten eine Erweiterung aber keine Infragestellung der traditionellen Schicht- und Klassentheorie dar.

Hierin unterscheidet sich gravierend der Kultursoziologe Gerhard Schulze, der die Erlebniskomponente als Strukturmerkmal sozialer Ungleichheit einbezieht, und damit Geschmacksfragen also nicht wie Bourdieu lediglich als deskriptives Phänomen behandelt, sondern ihnen eine ganz eigenständige Rolle bei der Gruppenbildung zuweist. Für Schulze hat sich die Ästhetik vollständig von der Ökonomie emanzipiert und die wichtigsten Milieudeterminanten waren nur noch das Alter und das Bildungsniveau. Auf dieser Basis beschreibt er das Niveaumilieu, das Integrationsmilieu, das Harmoniemilieu, das Selbstverwirklichungsmilieu und das Unterhaltungsmilieu.

Der Ausgangspunkt in neueren Arbeiten über die Sozialstruktur Deutschlands – beispielsweise von Hradil (1992; 1987), Vester (1995), Müller (1992) oder dem Heidelberger Sinusinstitut – besteht darin bei der Großgruppenbildung und Milieukonstruk-

tion, sowohl die soziale Lage als auch die alltagsästhetischen Lebensstile heranzuziehen. Der schnellen Veränderung sozialer Lagen und der hohen Unbeständigkeit sozialer Bewegung muß dadurch Rechnung getragen werden, daß Begriffe wie Milieu, Lebensstil, Subkultur sich inhaltlich ebenfalls relativ schnell verändern. Ging die einflußreiche Forschungstradition zur Lebensstil- und Milieuforschung des Sinusinstituts noch Anfang der 90er Jahre von 8 und später von 9 sozialen Milieus aus, so werden Ende der 90er Jahre bereits in den alten Ländern 10 und in den Neuen Ländern weitere Milieus identifiziert. Neben der sozialen Lage gehen in die Milieudiagnose grundlegende Wertorientierungen ebenso wie Alltagsroutinen, Wunsch- und Leitbilder, Ängste und Zukunftserwartungen ein. Die grundlegende Definition sozialer Milieus allerdings bleibt: Soziale Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in Lebensstil und Lebensführung zumindest ähneln, also in gewisser Hinsicht Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden.

5 Soziale Milieus und Bildungserfahrungen

In Freiburg haben wir das Milieukonzept von Sinus aufgegriffen und Bildungsinteressen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft analysiert. Zwischen Sommer 1995 und Frühjahr 1996 wurden nach einem milieubezogenen Stichprobenplan 108 Tiefeninterviews mit Frauen aus verschiedenen Milieus durchgeführt. Dabei unterschieden wir systematisch den auf die Weiterbildungsteilnahme sich auswirkenden familialen Status der Frauen und die aktive Teilnahme bzw. Nichtteilnahme in der Weiterbildung. In den strukturierten Leitfadenterviews thematisierten wir Bildungsbiographien, schulische Erfahrungen, Weiterbildungserfahrungen und —interessen, kulturelle Interessen und Lebensziele. Fragen zum sozialen Status, zu Lebenszielen und -stilen waren Grundlage für die Zuordnung zu sozialen Milieus. Besondere Schwerpunkte lagen bei den Assoziationsversuchen zu den Begriffen „Bildung“ oder „Volks-hochschule“, die wir im Anschluß an die oben genannten Leitstudien der Adressatenforschung durchführten. Die ca. einein-

halb bis zweistündigen Gespräche wurden aufgezeichnet, zum Teil transkribiert, schriftlich zusammengefaßt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Einen wichtigen Teil dieses Projektes haben wir in der Form des Projektstudiums mit Studierenden gemeinsam durchgeführt.

In der Freiburger Studie haben wir in Anlehnung an die Göttinger und die Oldenburger Studie auch das Bildungsverständnis der Probanden erhoben und auf der Basis subjektiver Konstruktionen zur eigenen Bildungsgeschichte, zu aktuellen Weiterbildungsinteressen und den Assoziationen zu Bildung und Schule milieuspezifische und milieuübergreifende Dimensionen des Bildungsbegriffs gewonnen. Für die Milieudifferenzierung erwiesen sich insbesondere sechs Dimensionen als besonders bedeutsam: Schulbildung und Zertifikate, Wissensvorrat, Herzensbildung und Lebenserfahrung, Umgangsformen und Distinktion, Selbstverwirklichung sowie Orientierung in der Welt der Gegenwart (vgl. Barz 1999).

Im folgenden wird nun versucht, den jeweiligen milieuspezifischen Bildungsbegriff zu charakterisieren und Schulerinnerungen und Schulbeurteilungen milieuspezifisch (knapp) abzubilden, während die von uns ebenfalls typisierten Weiterbildungsinteressen an dieser Stelle nicht angesprochen werden (ausführliche Auswertungen hierzu siehe Barz/Tippelt 1997; 1998; Barz 1999; Tippelt 1997a; Tippelt/Eckert 1996):

Im **konservativ gehobenen Milieu** dominiert eine hohe Formalbildung, die meisten haben Abitur, Fachhochschulreife oder darüber hinaus auch ein Hochschulstudium zu Ende studiert. Das Elternhaus und die Schule stehen in diesem strengen und konservativen Milieu in einem Ergänzungsverhältnis. Vom Elternhaus wurde bereits die innere Einstellung vermittelt, daß Bildung wichtig sei. In der Schule wurde dann diese Bildung erweitert und vertieft. „Meine Eltern haben uns eigentlich immer vermittelt, daß es ungeheuer wichtig ist, soviel wie möglich aus der Schule mitzunehmen“. Außerschulische Bildungsimpulse wurden von den Eltern aufgegriffen und verstärkt. So

wurde zum Beispiel Klavier-, Flöten- oder Cellounterricht gezielt gefördert, Teilnahme am Schulorchester aber auch an Leistungs- und Neigungskursen in Sport, Theater, Kunst, Kunstgeschichte wurden von den Eltern stark unterstützt. Die peer-group-Beziehungen im Jugendalter werden flankierend mit Bildung in Zusammenhang gebracht, z.B. Gespräche über Literatur, gemeinsame Besuche von Autorenlesungen, das Mithören bei einem Hauskonzert, das Sprechen über Bücher, Schallplatten oder auch über Opern werden häufig erinnert. Die Medien werden zwar – insbesondere das Fernsehen – gering geschätzt, aber über einen hochkulturell motivierten, selektiven Zugang zum Radio wird häufig berichtet. Jeden Sonntagvormittag gab es ein Symphonie- oder Klavierkonzert, das man in der Küche hörte. Die humanistische Mitgift, also die soziale Bedeutung der humanistischen und musischen Erziehung und Bildung (Kunstgeschichte, Musik, alte Sprachen), wird positiv bewertet, ebenso wie der pädagogische Bezug zu und das Wachsen am Vorbild eines Lehrers oder einer Lehrerin. Lehrer, die sowohl fachlich herausragend als auch pädagogisch imponierend waren, werden auch heute noch als Vorbilder gesehen. Die besonders geschätzten Qualitäten der Lehrer sind Leistungsbereitschaft fördern, ein distanzierteres aber offenes Verhältnis zur Schülerschaft zeigen und insbesondere Interessen wecken. Der Privilegien, die man durch die eigene – in der Familie und der Schule erworbene – höhere Bildung hat, ist man sich bewußt und dies erfüllt viele mit einem allerdings *nicht* zur Schau getragenen Stolz. Zurückhaltung ist ein hoher Wert in diesem Milieu. Die Schule war Gesprächsstoff zu Hause und schlechte Zensuren waren gefürchtet, weil sie den hohen Leistungsansprüchen der Eltern nicht entsprachen. Schule, so wurde berichtet, habe die Persönlichkeit reifen lassen, soziales Verhalten und die Intelligenz geschult. Die gute Klassengemeinschaft wird hervorgehoben und mit Teilen der Klasse trifft man sich auch heute noch. Wenn Schule kritisiert wird, dann ist es mit konstruktiver Kritik verbunden, d.h. beispielsweise, daß musische und künstlerische Elemente der Bildung vermißt werden und daß auch handwerkliche und individuelle Kreativität zu wenig gefördert würden. Kritik richtet sich auf falsche Grundhaltun-

gen und nicht auf Details. So verstelle das überladende Lernpensum den Blick fürs Wesentliche. Man lernt zu wenig, das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden. Der Bildungsbegriff wird in diesem Milieu nicht in Frage gestellt, aber es wird deutlich darauf hingewiesen, daß Bildung mehr sei als reines Fach-, Spezial- oder Buchwissen. Die Gefahr des Verfalls der Bildungsidee wird kritisch gesehen und man grenzt sich von „Fachidioten“, die nur für Prüfungen lernen und keine kritische Urteilsfähigkeit hätten, ab. Natürlich wird auch auf die Vermittlung von Umgangsformen und von „Manieren“ Wert gelegt, allerdings findet sich im Zentrum des Bildungsbegriffs die Vorstellung, daß Bildung mit Glück, Lebensqualität und Bereicherung für das Leben in engem Zusammenhang stehe. Die Vertrautheit mit den klassischen und humanistischen Bildungsgütern gilt als selbstverständlich und ein Gefühl für den Habitus des anderen hat sich über Bildung stark entfalten können. Im deutlichen Unterschied zu anderen Milieus wird der gebildete Mensch aber auch durch seinen großen Schatz an literarischen und historischen Grundwissen beschrieben. Betont wird auch die eigenverantwortliche Aneignung von Wissen, unabhängig von schulischen Vermittlungsversuchen. Das lebenslange Lernen, das nie aufhörende Lernen wie es heißt, ist tief verankert und die freiwillige Bildungsaskese, die mit Anstrengung, Ehrgeiz, Lernen und auch Pauken verbunden ist, wird durchaus in das eigene Bildungsverständnis integriert.

Das **kleinbürgerliche Milieu** ist geprägt durch mittlere Bildungsabschlüsse, also Realschul- und Hauptschulabschlüsse mit abgeschlossener Berufsausbildung sind typisch. In unserer Stichprobe waren aber auch zahlreiche Gesprächspartnerinnen mit Abitur und Fachhochschulstudium und in einigen Fällen mit Fachschulerafahrung vertreten. In diesem Milieu wird Bildung stark mit Fachwissen und mit Zertifikaten in Zusammenhang gebracht. Gute Schulabschlüsse und spätere Berufsbildungs- und Weiterbildungszertifikate gelten für sie als persönlichkeitsfördernd. Der gebildete Mensch hat in diesem Milieu eine hohe Autorität, wobei Herzensbildung, Toleranz, Rücksichtnahme, Anstand und gute Umgangsformen mit Bildung assoziiert wer-

den. Stärker noch als in anderen Milieus wird die Lebenserfahrung hervorgehoben, denn „das Leben bildet selbst“. Die eigene Schulzeit wird häufig romantisch verklärt erinnert. Harmonie ist ein zentraler Wert in diesem Milieu. Schule gilt als eine Möglichkeit, sich den elterlichen Arbeitsansprüchen zu entziehen, denn häufig sind die Eltern Gewerbetreibende und die Mitarbeit der Kinder wird erwartet. Großen Respekt und ein nahezu aufschauendes Verhältnis prägt die Erinnerung an einzelne Lehrer, denen man Gehorsam und eine große Anpassungsbereitschaft entgegengebracht hat. Sofern Schule rückblickend kritisiert wird, so sind es der Verfall der Disziplin und eine noch mangelnde Modernisierung z.B. im Medienbereich, die kritisch hervorgehoben werden. Im Vergleich zum Elternhaus wird der Einfluß der Schule für das eigene Lernen und für die eigene Bildung höher bewertet. Die Medien werden weniger als Bildungsvermittler, sondern eher als Medium der Entspannung oder auch als reine Informationsquelle genutzt. Die Schule, aber auch der Gebildete werden dann kritisiert, wenn keine praktischen Fähigkeiten vermittelt werden bzw. vorhanden sind. Man belächelt den Theoretiker, der mit Nickelbrille und zerkrüppelten Haaren hochgestochene Ideen vertritt. Wiederum wird Lebenserfahrung stark hervorgehoben, denn jemand, der – wie es heißt – vom Leben mehr mitgekriegt hat, im Unterschied zum lediglich die Schule oder die Universität Besuchenden, hat große Vorteile im täglichen Konkurrenzkampf. Es gilt, in diesem Milieu die Bildungsbeflissenheit nie aufzugeben, deshalb werden auch Weiterbildungsangebote stark genutzt, auch um die subjektiv als Belastung empfundenen Bildungsbenachteiligungen zu kompensieren.

Im **traditionellen Arbeitermilieu** dominiert die Hauptschule aber auch die Realschule, und meist hat man nach der Schule eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Das Bildungsverständnis ist ambivalent, denn einerseits wird selbstbewußt auf eine wissensunabhängige Bildung hingewiesen, die vor allen Dingen durch soziale Kompetenz und gleichzeitige Offenheit charakterisiert wird: Bildung ist wichtig, aber nicht alles im Leben. Es gibt Menschen, die nicht in die Schule gegangen sind

und trotzdem Bildung besitzen. Ja: Bildung ist die Fähigkeit, sich auf andere Menschen einzustellen. Gleichzeitig wird skeptisch beobachtet, daß Bildung ein Bestandteil einer höheren gesellschaftlichen Sphäre ist, zu der man sich selbst nicht zugehörig fühlt. Man hat nur gelegentlich und passiv Zugang, was sich zum Beispiel darin zeigt, daß bei den Assoziationen sehr häufig der Begriff des Zuhörens genannt wird, nicht aber der des Erarbeitens, wie im konservativ gehobenen oder im kleinbürgerlichen Milieu. Der „wirklich Gebildete“ unterscheidet sich von dem „rein Gebildeten“ auch darin, daß er nicht arrogant ist und bescheiden bleibt. Oft allerdings hat man die anderen an der Hochkultur Partizipierenden als arrogant und überheblich erlebt. Um gebildet zu sein, um lebensklug und mitmenschlich zu werden, müsse man nicht unbedingt hohe Schulabschlüsse haben, denn – so eine verbreitete Haltung in diesem Milieu – wahre Bildung ist nicht unbedingt lehrbar. Lebenserfahrung ist also ein ganz zentraler Bereich, der auf Bildung einwirke, während Bildungszertifikate Bildung nur sehr bedingt ausdrücken können. Auf die Schule zurückblickend bedauern viele, daß ihnen Chancen im Bildungsbereich vorenthalten wurden, die sie heute im Erwachsenenalter kaum kompensieren können. Allerdings habe man damals Schule als lästige Pflicht und als notwendiges Übel betrachtet. Die Solidarität und der Zusammenhalt der Schulklasse wird als äußerst wichtig beschrieben. Viele Streiche und Erlebnisse werden bei Landschulheimaufenthalten erinnert, dagegen ist das Lehrerbild häufig negativ gefärbt und man erinnert sich im Gegensatz zu allen anderen Milieus auch an Taten und an Schläge. In diesem Milieu ist man sich sicher, daß ein guter Hauptschulabschluß mehr sein kann als ein schlechtes Abitur.

Im **traditionslosen Arbeitermilieu** sind abgeschlossene Berufsausbildungen selten und viele haben abgebrochene Schul- aber auch Berufskarrieren. Im Rückblick wird die Schule vor allen Dingen mit hohen Anforderungen und Streß in Verbindung gebracht und man erinnert schwierige Schulerfahrungen: schlechte Noten und schlechte Zeugnisse, Arreste und Strafarbeiten. Der gebildete Mensch stellt sich im praktischen Leben unge-

schickt an, umgekehrt sei der ungebildete eher unbeschwert und unkompliziert, sei spontaner und glücklicher. Schon das Wort „Bildung“ ist in diesem Milieu eher fremd, denn man spricht eher davon, daß jemand intelligent sei, nicht aber gebildet. Wenn jemand überall mitreden kann, dann sei er gebildet oder eben intelligent. Sich in unterschiedlichen Diskursen zu bewegen, das ist Bildung. Personen die in der Schule gescheitert sind, aber es aufgrund ihrer Lebenserfahrung dennoch zu etwas bringen, verdienen höchsten Respekt und werden in diesem Milieu hoch angesehen. Bildung findet sich auf der Straße und man kann auch das Medium Fernsehen zur Information und damit in diesem Milieu zur Bildung nutzen. Sofern man sich an die Schule erinnert, geschieht dies immer in bewußter Gegenüberstellung zur Familie. Obwohl Schule schon negative Gefühle erzeugt, gilt sie doch als Zufluchtsort und als das „kleinere Übel“. Manche Gesprächspartnerin erzählt von einer äußerst angespannten Kindheit und Jugend und von der drohenden Abschiebung ins Heim. Weil man sich in der Schule häufig bloßgestellt fühlte und weil die meist stark dialekt- oder soziolektgefärbte Sprache von Lehrern kritisiert, bisweilen lächerlich gemacht wurde, gelten diese nun im Umkehrschluß als unqualifiziert, überfordert und unfähig. Aber in der Schule lerne man sich durchzuboxen. Dieser heimliche Lehrplan ist vielen in Erinnerung. Die Schule selbst habe es nicht geschafft, Defizite, die aus den Lebensräumen im Elternhaus, in der Nachbarschaft und aus dem Wohnviertel herrühren, zu kompensieren oder aufzufangen, sondern vielmehr tat diese das ihre in der Spirale des Mißerfolgs. Auch wenn also Schule als das kleinere Übel betrachtet wird, so werden Lehrern das Fehlen von Einfühlungsvermögen in ihre besondere Lebenssituation und ein geringes didaktisches Vermittlungsgeschick zugeschrieben. Bildung bedeutet heute neugierig zu sein und entsprechende Erfahrungen in den Kneipen, über die Medien, auf der Straße machen und verarbeiten. Zertifikate wurden und werden auch heute nicht angestrebt. So lagen kaum Weiterbildungserfahrungen vor und eine freiwillige Partizipation in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung war überhaupt nicht festzustellen. Auch das geringe finanzielle Budget wird als eine Barriere genannt, sich

heute an Weiterbildung zu beteiligen. Auch wenn man die geringen Bildungserfahrungen nicht auf die eigenen Kinder übertragen will, zeigt sich doch in vielen Fällen, daß die Kinder der Gesprächspartnerinnen in Kontinuität der elterlichen Bildungswege zahlreiche Ausbildungen abgebrochen haben.

Nur noch stichwortartig charakterisiere ich das Bildungsverständnis und die Schulerfahrungen der weiteren Milieus:

Die Bildungseliten im **technokratisch-liberalen Milieu** sind mit allen Anforderungen in der Schule souverän umgegangen, erreichten höchste Bildungsabschlüsse, haben aber Freiräume und autonome Handlungsspielräume früh eingeklagt. Von den Pädagogen erwarten sie mehr Flexibilität und mehr Professionalität, aber vor allem die Möglichkeit, daß Schüler auch in der Institution Schule Raum zur Selbstverwirklichung erhalten.

Ähnlich argumentieren die Bildungseliten im **alternativen Milieu**, aber sie betonen viel stärker die soziale Komponente des schulischen Lebensraums. Massive Kritik wird an einer zu starken kognitiven Ausrichtung des Frontalunterrichts geübt und das Fehlen von Kreativität und didaktischer Methodeninnovation wird bitter beklagt. Bildung diene in erster Linie der Meisterrung einer schwieriger zu bewältigenden gesellschaftlichen Zukunft und baut neben ganzheitlichem Lernen auch auf Lebenserfahrung.

Im **aufstiegsorientierten Milieu** dominieren mittlere und gehobene Abschlüsse. Sie zeigten in der Schule großen Ehrgeiz und eine hohe Leistungsbereitschaft. Aber man ist tief davon überzeugt, daß der Schulerfolg nicht notwendig mit dem Berufserfolg einhergeht. Und die zahlreichen self-made-Karrieren in diesem Milieu stützen diese Überzeugung. Die zum Aufstieg und zur Selbstbehauptung notwendige Durchsetzungsfähigkeit kann auch außerschulisch geübt und demonstriert werden. Schulerfolg aber war notwendig, weil die Eltern diesen Erfolg häufig an ihre Kinder delegiert hatten. Vermißt wurde in der Schule der Realitätsbezug, sie war eine „bridge too long“.

Zu den kritischen Anregungen aus diesem Milieu gehört auch, daß Lehrer und Schulen viel stärkeren Qualitätskontrollen ausgesetzt sein sollten.

Einen dagegen eher spielerischen Umgang mit den Anforderungen der Schule pflegten die Probandinnen des **Neuen Arbeitnehmersmilieus**. Ihr Schulengagement war kalkuliert und ihre Leistungsbereitschaft hoch selektiv. Man sieht sich rückblickend nicht als ehrgeizige und angepaßte Schülerin, sondern verweigerte sich auch immer wieder den Leistungsanforderungen der Lehrer und der Eltern, um die „Leichtigkeit des Schülerseins“ genießen zu können. Vor Prüfungen wurden kurzfristig Energien und Zeit mobilisiert und wenn es zu Mißerfolgen kam, neigte man zur externalen Attribuierung, denn äußere Umstände und insbesondere Lehrer werden als Ursachen für Mißerfolge identifiziert. Mängel der Schule werden vor allem in einer zu starken Individualisierung des Erfolgs und einer Vernachlässigung von Team-Arbeit gesehen.

Die hier schon anklingende selektiv interessenbezogene Arbeits- und Partizipationsbereitschaft steigert sich noch im **hedonistischen Milieu**, allerdings dort auf Kosten schulischen Erfolgs. Abgebrochene Schul- und Berufskarrieren sind zahlreich, ohne daß ein deutlicher Schwerpunkt des Niveaus der Bildungsgänge bestehen würde. Das klassisch-humanistische Bildungsideal erscheint als Feindbild und erfolgreiche Mitschüler werden schnell, auch im Rückblick, als Streber diffamiert. Dennoch ist Erfolg nicht unwichtig, aber man müsse sich in der Schule „Durchwursteln“ und mit minimalem Aufwand maximale Ansprüche und Erfolge realisieren. Die Schulkritik erscheint gegenüber anderen Milieus pauschal: Schule sei lebensfern, Lehrer schwach, Sport einseitig, das Soziale habe gefehlt und es war alles „reichlich langweilig und öde“. Besonders auffällig ist das Fehlen irgendeiner Karriere- und Zukunftsplanung und das gilt heute wie damals während der Schulzeit.

Ich komme zu einem kurzen Fazit:

Die hier nur angedeutete Pluralität des Bildungsverständnisses und der Schulerfahrungen verschiedener sozialer Milieus stellt Pädagogen und Bildungsforscher vor neue Aufgaben.

Milieuforschung ist bislang kaum mit der Analyse von Bildungsbiographien systematisch in Verbindung gebracht worden. Auch die Freiburger Studie läßt einen systematischen Bezug nicht zu, aber dennoch läßt sich aus einem Vergleich der subjektiven Schulerinnerungen mit den aktuellen Weiterbildungsinteressen die These formulieren, daß die Einstellung zur Bildung häufiger durch Kontinuität und seltener durch Diskontinuität geprägt ist. Konkreter: Wünsche, die man an die Schule hat, finden eine Entsprechung im Bereich der Weiterbildung, Defizite und problematische Schulerfahrungen prägen eine negative Einstellung zur Weiterbildung. Der Bildungsbegriff ist in vielen Milieus ganzheitlich geprägt, aber nicht immer wird die kognitive, soziale und emotionale Entfaltung der Persönlichkeit mit einer Bildungsinstitution, beispielsweise der Schule, assoziiert. Die traditionelle Unterscheidung von sozial-differenzierendem Bildungsbegriff und personal und charakterlich differenzierendem Bildungsbegriff ist auch heute nachzuweisen, wobei sich die Bildungseliten ihrer Distinktionsgewinne durch Bildung wohl bewußt sind. Gleichzeitig zeigte sich, daß auch soziale Milieus, die von der Bildungsexpansion weniger profitierten, durchaus einen personal differenzierenden Bildungsbegriff vertraten

Aus einer weiteren noch unveröffentlichten Freiburger Studie (vgl. Schumacher 1999) wissen wir, daß die Grundschullehrer und -lehrerinnen (n = 514) überwiegend aus dem liberalen-intellektuellen und abgeschwächt aus dem konservativen Milieu kommen. Es erfordert ein hohes Maß pädagogischer, sozialer und kultureller Kompetenz und stark ausgeprägter Empathie und Toleranz, wenn es dieser und den nachwachsenden Lehrergenerationen gelingen soll, den sehr verschiedenen Bildungsinteressen der ihnen anvertrauten Kinder und Heranwachsenden sowie den milieuheterogenen Eltern gerecht zu werden. Setzt sich in der Weiterbildung möglicherweise sogar gegen

die Intentionen oder hinter dem Rücken der Anbieter eine relativ milieuhomogene Zusammensetzung von Kursen durch, so besteht in der Schule, insbesondere der Grundschule, die große und pädagogisch interessante Herausforderung, mit den heterogenen sozialen Milieus gemeinsam zu arbeiten und so einen hoch einzuschätzenden Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration in unserer Gesellschaft zu leisten.

Literaturliste

ALHEIT, Peter: Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1993, S. 343-417

BARZ, Heiner: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, Rudolf/Eckert, Thomas/Barz, Heiner: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996. S. 85-152

BARZ, Heiner: Bildungsbiographien und Weiterbildungsinteressen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report des DIE) Frankfurt a.M. 1997, S. 97-107

BARZ, Heiner: Soziale Milieus und Erwachsenenbildung. Theorie und Empirie sozialer Differenzierung für die Weiterbildungspraxis, Habilitationsschrift, Freiburg 1999

BARZ, Heiner/TIPPELT, Rudolf: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 123-146

- BARZ, Heiner/TIPPELT, Rudolf: Zum Wandel von Nachfragestrukturen — „Bildung“ und „Volkshochschule“ aus Sicht sozialer Milieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47. Jg. (1997) S. 16-27
- BARZ, Heiner/TIPPELT, Rudolf: The influence of Social Milieus on attitudes and activities of women in lifelong learning. In: Alheit, Peter/Kammler, Eva (Hrsg.): Lifelong learning and its impact on social and regional development (European Conference, Bremen 3.-5. Oktober 1996) Bremen 1998.
- BARZ, Heiner/TIPPELT, Rudolf: Kirchliche Erwachsenenbildung und Lebensstil. In: Hohmann, Reinhard/Schuchart, Alfred (Hrsg.): Kirchliche Erwachsenenbildung von „innen“ und von „außen“ betrachtet. Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Bonn 1998, S. 61-67
- BECK, Ulrich: Jenseits von Klasse und Stand? In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983. S. 35-74
- BERGER, Peter A./HRADIL, Stefan (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 der Sozialen Welt. Göttingen 1990.
- BERGER, Peter L./LUCKMANN, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.1970 (amerik. 1966)
- BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 1996
- BOLDER, Axel/HEINZ, Walter R./RODAX, Klaus (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in

- Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit '96. Opladen 1996
- BOLTE, Karl Martin/HRADIL, Stefan: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1984
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982
- BRÖDEL, Rainer: Teilnehmerforschung im Überblick – Deutschland als Fallbeispiel. In: Meyer, Thomas (Hrsg.): Teilnehmerforschung im Überblick (Jahrbuch 1995 der Akademie für Politische Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung). Bonn 1995, S. 7-19
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Volkshochschul-Statistik. 35. Folge, Arbeitsjahr 1996. Frankfurt a.M. 1997
- DOHMEN, Günther: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991
- ECKERT, Thomas: Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Tippelt, Rudolf/Eckert, Thomas/Barz, Heiner: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996, S. 46-84
- ECKERT, Thomas, Schiersmann, Christiane & Tippelt Rudolf: Beratung und Information in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd.12. Hohengehren 1997.
- FABER, Werner/DIECKHOFF, Klaus: Lebenslagen und Bildungsinteressen in Landgemeinden. Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen der Katholischen Kirche und der Volkshochschulen. Bamberg 1990.

- FAULSTICH, Peter: „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung.
In: Meier, Artur/Raabe-Kleberg, Ursula (hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993, S. 29-46
- FLAIG, Berthold Bodo/MEYER, Thomas/UELTZHÖFFER, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993.
- GEIGER, Theodor: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart 1932.
- GEIßLER, Heiner (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997
- GEIßLER, Rainer: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 48. Jg. (1996), S. 319-338
- GERSTENMAIER, Jochen/MANDL, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jg. (1995), S. 867-887
- GÖTTE, Martin: Volkshochschule in einer Industriegroßstadt. Untersuchungen zur Soziologie der Volkshochschule, Dortmund 1959
- GRIESE, Hartmut M.: Pluralisierung oder Polarisierung? Einige kritische Anmerkungen zur Modernisierungsdebatte. In: Derichs-Kunsmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report des DIE) Frankfurt a.M. 1995, S.97-102
- HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBILDUNG: Soziale Lage und Erwachsenenbildung. (Themenheft) 47. Jg.(1997), Heft 2

- HOFMANN, Michael/RINK, Dieter: Milieukonzepte zwischen Sozialstrukturanalyse und Lebensstilforschung. Eine Problematisierung. In: Schwenk, Otto G. (Hrsg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen 1996. S. 183-199
- HRADIL, Stefan: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen 1987
- HRADIL, Stefan: Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen 1992, S.15-55
- HRADIL, Stefan: Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften. In: Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994, S. 89-119
- HUSSERL, Edmund: Phänomenologie der Lebenswelt. Stuttgart 1986
- KADE, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 35. Jg.(1989), S. 784-808
- KLAGES, Helmut: Werte und Wertewandel. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1997, S. 698-709
- LEPSIUS, M. Rainer: Parteiensystem und Sozialstruktur: zum Problem der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft. In:

- Ritter, Gerhard A. (Hrsg.): Deutsche Parteien vor 1919. Köln 1973 (1966), S. 56-80
- LÜDERS, Manfred: Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Jg.(1997), S. 301-320
- MADER, Wilhelm: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 4 (Dezember 1990), S. 1-16
- MEULEMANN, Heiner: Soziale Ungleichheit durch Bildung – Fortbestand und Wiederentdeckung (Sammelbesprechung). In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 18. Jg. (1998), S. 82-86
- MÜLLER, Hans-Peter: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M. 1992
- NITTEL, Dieter: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 42. Jg. (1996), S. 731-750
- NOLDA, Sigrid: Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Unverbindlichkeit und Autoritätsverlust. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen 1997, S. 130-146
- NOLL, Heinz-Hermann: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Soziale Welt, Sonderbd. 5, 1987, S.141-172
- NUSSL, Ekkehard: Über das Problem, bildungsbenachteiligte Teilnehmer für den Bildungsurlaub zu gewinnen. In: Nuissl,

- Ekkehard/Schenk, Peter (Hrsg.): Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig 1980, S. 88-108
- RADERMACHER, Lotte: Zur Sozialpsychologie des Volkshochschulhörers. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Bd. 43, 1932, S. 461-486
- RITZ, Hans-Otto: Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörerschaft der Volkshochschule Wuppertal, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft. Köln 1957
- SCHÄFFTER, Ortfried: Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report des DIE) Frankfurt a.M.1995, S. 55-62
- SCHELSKY, Helmut: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Frankfurt a.M. 1975 (Erstveröffentlichung 1957)
- SCHIERSMANN, Christiane: Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 501-509
- SCHIERSMANN, Christiane/Tippelt, Rudolf: Forschungsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 5. Jg. (1994) Heft 10, S. 51-69
- SCHLUTZ, Erhard: Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard, Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt a.M. 1992, S. 39-55
- SCHLUTZ, Erhard: Zur Entwicklung von Zielgruppen, Veranstaltungsformen und Themen in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47. Jg. (1997), S. 7-15

- SCHULENBERG, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart 1957
- SCHULENBERG, Wolfgang/LOEBER, Heinz-Dieter/LOEBER-PAUTSCH, Uta/Pühler, Susanne: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart 1978
- SCHULENBERG, Wolfgang/LOEBER, Heinz-Dieter/LOEBER-PAUTSCH, Uta/Pühler, Susanne: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- SCHULZE, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1992
- SCHUMACHER, Eva: Soziale Ungleichheit in der Grundschule. Historische und empirische Befunde, unveröffentl. Manuskript, Freiburg 1999
- SCHÜTZ, Alfred/LUCKMANN, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. 2 Bände. Frankfurt a.M. 1990 f. (Band 1: amerik. 1973, deutsche Erstauflage 1975, Band 2: deutsche Originalausgabe 1984)
- SCHWENDEL, Hermann: Jenseits der feinen Unterschiede. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a.M. 1993, S. 135-147
- SCHWENK, Otto G. (Hrsg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen 1996
- SIEBERT, Horst: Milieuorientierung in der Öffentlichkeitsarbeit? In: Hessische Blätter für Volksbildung 45. Jg. (1995), S.119-126
- SIEBERT, Horst: Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? Kernaussagen der konstruktivi-

- stischen Erkenntnistheorie. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1998, S. 111-123
- STRZELEWICZ, Willy/RAAPKE, Hans-Dietrich/SCHULENBERG, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.
- STRZELEWICZ, Willy: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1973.
- SÜNKER, Heinz/TIMMERMANN, Dieter/KOLBE, Fritz-Ulrich (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994
- TENORTH, Heinz-Elmar: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Jg. (1997), S. 969-984
- TIETGENS, Hans: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M. 1994
- TIPPELT, Rudolf: Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In: Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen 1997a, S. 137-152.
- TIPPELT, Rudolf: Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997b, S. 53-69
- TIPPELT, Rudolf/ECKERT, Thomas: Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Inte-

- gration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. (1996), S. 667-686
- UELTZHÖFFER, Jörg/FLAIG, Bodo Berthold: Spuren der Gemeinsamkeit? Soziale Milieus in Ost- und Westdeutschland. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland. Eine Nation — doppelte Geschichte. Köln 1993, S. 61-82
- VESTER, Michael: Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Heft B 20/95 (12.05.1995), S. 16-30
- VESTER, Michael: Individualisierung und soziale (Des-)Integration. Mentalitäten, soziale Milieus und Konfliktlinien in Deutschland. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Integration und Abgrenzung. Hannoversche Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Hannover 1997. S. 17-44
- VOGEL, Martin Rudolf: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zu Theorien- und Ideengeschichte. Stuttgart 1959.
- WALDENFELS, Hans: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M. 1985
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972
- WEINBERG, Johannes/FAULSTICH, Peter/HUFER, Klaus-Peter/ TIETGENS, Hans: Das Buch in der Diskussion. Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/ Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hrsg.): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 33 (Juni 1994), S. 173-181
- WEINBERG, Johannes: Gesellschaftsanalyse und individuelle Selbstbestimmung. Theodor Geigers Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung. In: Bachmann, Siegfried (Hrsg.): Theo-

dor Geiger. Soziologe in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit“. Beiträge zu Leben und Werk. Berlin 1995, S. 317-340

WITTPOTH, Jürgen: Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report des DIE) Frankfurt a.M. 1995, S. 73-78

WITTPOTH, Jürgen: Medien, „soziale Welten“ und Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 9. Jg. (1998), S. 7-10

Anlage I

Charakterisierung der sozialen Milieus an ausgewählten Dimensionen

Konservativ-gehobenes Milieu (8 %; Tendenz: gleichbleibend)

Lebensziel: Gehobener Lebensstil, materieller Erfolg und eine anerkannte Stellung in der Gesellschaft als Lebensraum und für Selbstverwirklichung und Erfüllung im Privaten, harmonischen Familienleben.

Soziale Lage: Überdurchschnittlich hohe Formalbildung. Viele leitende Angestellte und Beamte sowie Selbständige und Freiberufler, hoher Anteil von Rentnern/Pensionären. Häufig hohe und höchste Einkommensklassen.

Lebensstil: Traditionsbezug; Naturverbundenheit; Ablehnung alles Übertriebenen, Künstlichen; Oberflächlichen; hohe Qualitätsansprüche; Kennerschaft.

Erwachsenenbildung: Interesse an klassischen Bildungsreisen, Kunst und Religion.

Erinnerungen an die Schulzeit: Wertschätzung der humanistischen Mitgift; Betonung der Lehrerpersönlichkeit: Wachsen am Vorbild; Distinktionsgewinne durch Zugehörigkeit zur Bildungselite; Schule als Mikrokosmos: Verantwortung, Gemeinschaft.

Kleinbürgerliches Milieu (22 %; Tendenz: abnehmend)

Lebensziel: Etablierung in allen Lebensbereichen, insbesondere es im Beruf zu etwas bringen; geordnetes Familienleben; eigenes Haus; bleibende Werte.

Soziale Lage: Überwiegend Hauptschulabschluß mit abgeschlossener Berufsausbildung. Viele kleine und mittlere Angestellte und Beamte, sowie kleine Selbständige und Landwirte. Hoher Anteil von Rentnern und Pensionären. Meist kleine bis mittlere Einkommen.

Lebensstil: Konventionalismus; Anpassung; Status-quo-Identifikation; so sein wollen wie die anderen; Sparsamkeit; Mäßigung; Bevorzugung zeitlos gediegener Produkte.

Erwachsenenbildung: Fachliche Fortbildung zur Festigung beruflicher Positionen; Bildungsbeflissenheit.

Erinnerungen an die Schulzeit: Tendenz zur romantischen Verklärung; Schule als Rückzugsmöglichkeit vor dem elterlichen Arbeitsanspruch; Lehrer als Vorbilder: respektvoll-aufschauendes Verhältnis; Anpassung und Harmonie in der Klassengemeinschaft.

Traditionelles Arbeitermilieu (5 %; Tendenz: abnehmend)

Lebensziel: Befriedigender Lebensstandard; materielle Sicherheit (sicherer Arbeitsplatz, gesichertes Alter); Anerkennung bei Freunden, Kollegen und Nachbarn; Bezüge zur traditionellen Arbeiterkultur.

Soziale Lage: Überdurchschnittlich häufig Hauptschule mit Berufsausbildung; vergleichsweise hoher Anteil von Rentnern und Pensionären; überdurchschnittlich viele Facharbeiter sowie un- und angelernte Arbeiter; Einkommen meist klein bis mittel.

Lebensstil: Pragmatisch-nüchterne Sicht der eigenen sozialen Lage; keine übertriebenen Konsumansprüche; Bevorzugung solider und haltbarer Produkte.

Erwachsenenbildung: Man bildet sich fort, um den Arbeitsplatz zu erhalten; traditionelles Arbeitsethos; wenig Interesse und Distinktion.

Erinnerungen an die Schulzeit: Eine lästige Pflicht: 'notwendiges Übel'; dennoch: Bedauern über vorenthaltene Chancen; negativ geprägtes Lehrerbild: 'Tatzen und Schläge'; stolz auf erreichte Schulabschlüsse.

Traditionsloses Arbeitermilieu (12 %; Tendenz: steigend)

Lebensziel: Anschluß halten an die materiellen Standards der breiteren Mittelschicht.

Soziale Lage: Geringe Formalbildung, ohne Schulabschluß; hoher Arbeitslosenanteil; viele un- und angelehrte Arbeiter; untere Einkommensklasse.

Lebensstil: Vor allem gegenwartsbezogen; Zukunft wird verdrängt; beschränkte finanzielle Möglichkeiten; spontaner Konsumstil.

Erwachsenenbildung: Teilnahme an staatlich geförderten AFG-Maßnahmen; geringes Interesse an politischer und allgemeiner Weiterbildung; geringe Weiterbildungsteilnahme.

Erinnerungen an die Schulzeit: Schule als Zufluchtsort: das 'kleinere Übel'; Fehler elterlicher Unterstützung; heimlicher Lehrplan: sich durchboxen; massive Lehrerschelte: Diskriminierungserfahrungen.

Neues Arbeitnehmersmilieu (5 %; Tendenz: steigend)

Lebensziel: Das Leben so angenehm wie möglich gestalten; sich leisten können, was einem gefällt; dabei flexibles Anspruchsniveau (realitätsbezogener Hedonismus).

Soziale Lage: Vergleichsweise junges Milieu; mindestens Realschulabschluß; viele Auszubildende, Schüler und Studenten; Facharbeiter; qualifizierte Angestellte; öffentlicher Dienst.

Lebensstil: Aufgeschlossenheit; keine geschlossenen Weltbilder; Mobilitätsbereitschaft; Stiltoleranz; Freizeitorientierung.

Erwachsenenbildung: Gezielte berufliche Fortbildungsmaßnahmen (Datenverarbeitung, Wirtschaftsenglisch etc.); Erlebnispädagogik; allgemein große Aufgeschlossenheit für Neues, Exotisches, nicht stehen bleiben (lebenslanges Lernen).

Erinnerungen an die Schulzeit: Souveränität: es kommt darauf an, was man daraus macht; kalkuliertes Schulengagement: selektive Leistungsbereitschaft; Externalisierung von Mißerfolg; Nonkonformismus als Erlebnisqualität: 'Die Leichtigkeit des Schülerseins'.

Aufstiegsorientiertes Milieu (24 %; Tendenz: steigend)

Lebensziel: Bruflicher und sozialer Aufstieg; sich hocharbeiten; vorzeigbare Erfolge haben; das Ansehen genießen.

Soziale Lage: Häufig mittlerer Abschluß; viele Facharbeiter und mittlere Angestellte; auch kleinere Selbständige und Freiberufler; meist mittlere bis hohe Einkommen.

Lebensstil: Orientierung an den Standards der gehobenen Schichten; Prestigeorientierung; hohe Wertschätzung von Statussymbolen.

Erwachsenenbildung: Jegliche Form der Aufstiegsfortbildung; Managementtechniken.

Erinnerungen an die Schulzeit: Hohe Leistungsbereitschaft, großer Ehrgeiz; aber: Entkoppelung von Berufs- und Schulerfolg; Durchsetzungsfähigkeit kann auch außerschulisch demonstriert werden; Forderung nach Qualitätskontrolle des Schulbetriebs.

Technokratisch-liberales Milieu (9 %; Tendenz: gleichbleibend)

Lebensziel: Erfolgreich sein; hoher Lebensstandard; Planung von Karriere und Privatleben; Glück ist machbar.

Soziale Lage: Überdurchschnittlich mittlere bis höchste Formalbildung (Abitur, Studium); hoher Anteil von Studenten; überdurchschnittlich viele höhere Angestellte und Beamte; mittlere bis größere Selbständige, Freiberufler; hohe und höchste Einkommen sind überrepräsentiert.

Lebensstil: Starkes Bedürfnis nach Selbstdarstellung (avantgardistisch, Kennerschaft), neuen Trends gegenüber aufgeschlossen; spielerische Momente der Alltagsbewältigung (Leben nicht so ernst nehmen).

Erwachsenenbildung: Anspruchsvolle berufliche Fortbildung; Interesse an kultureller Weiterbildung; offen für private Anbieter; finanzkräftig.

Erinnerungen an die Schulzeit: Ambivalente Erinnerungen. Stärken und Schwächen; frühes Autonomiestreben: Einklagen von Freiräumen; souveräner Umgang mit Anforderungen; reflektierte Pädagogenkritik: Flexibilität und Professionalität als Maßstab.

Hedonistisches Milieu (14 %; Tendenz: steigend)

Lebensziel: Ablehnung konventioneller Lebensmuster; Absetzen von den 'Spießern'; Freiheit; Ungebundenheit; Streben nach Genuß; intensiv leben; Ausbruch aus den Zwängen des Alltags.

Soziale Lage: Geringe Formalbildung, aber auch vereinzelt höhere Abschlüsse; Altersschwerpunkt liegt bei 15- bis 30jährigen; hoher Anteil an Arbeitslosen, angelehnten Arbeitern, ausführende Angestellte; Job-Mentalität; meist kleinere bis mittlere Einkommen.

Lebensstil: Leben im Hier und Jetzt; wenig Lebensplanung; unverwechselbar sein; originell sein; Echtheit als Stilanspruch; Faszination von Luxus und Konsum; spontaner Konsumstil.

Erwachsenenbildung: Wenig Interesse; gewisse Offenheit für Angebote des religiösen Eskapismus.

Erinnerungen an die Schulzeit: Stark interessengeleitete Partizipationsbereitschaft; 'Durchwursteln' als sportliche Herausforderung (Feindbild: Streber); Fehlern von Karriere- und Zukunftsplanung; maximaler Anspruch bei minimalem Aufwand.

Alternatives Milieu (2 %; Tendenz: gleichbleibend)

Lebensziel: Entfaltung von Persönlichkeit; Selbstverwirklichung; Aufbau einer menschengerechten Welt; Übereinstimmung von privatem und gesellschaftlichem Leben; intensive zwischenmenschliche Beziehungen.

Soziale Lage: Überrepräsentierung von höchsten Bildungsstufen (Abitur, Hochschulabgänger), hoher Anteil von Studenten und Schülern; überdurchschnittlich viele höhere Angestellte und Beamte sowie Freiberufler; geringe Einkommen sind zwar überrepräsentiert, aber auch häufig hohe bis höchste Einkommensklassen.

Lebensstil: Abwertung materieller Bedürfnisse; stilisierte Einfachheit; Konsumaskese; Natürlichkeit; Echtheit als stilprägende Werte, z.B. umweltbewußtes Leben, selbstgemachte Kleidung und Möbel, Rückzug in die alternative Idylle.

Erwachsenenbildung: Interesse an Umweltbildung, an politischer Bildung; aufgeschlossen für gruppendynamische Verfahren.

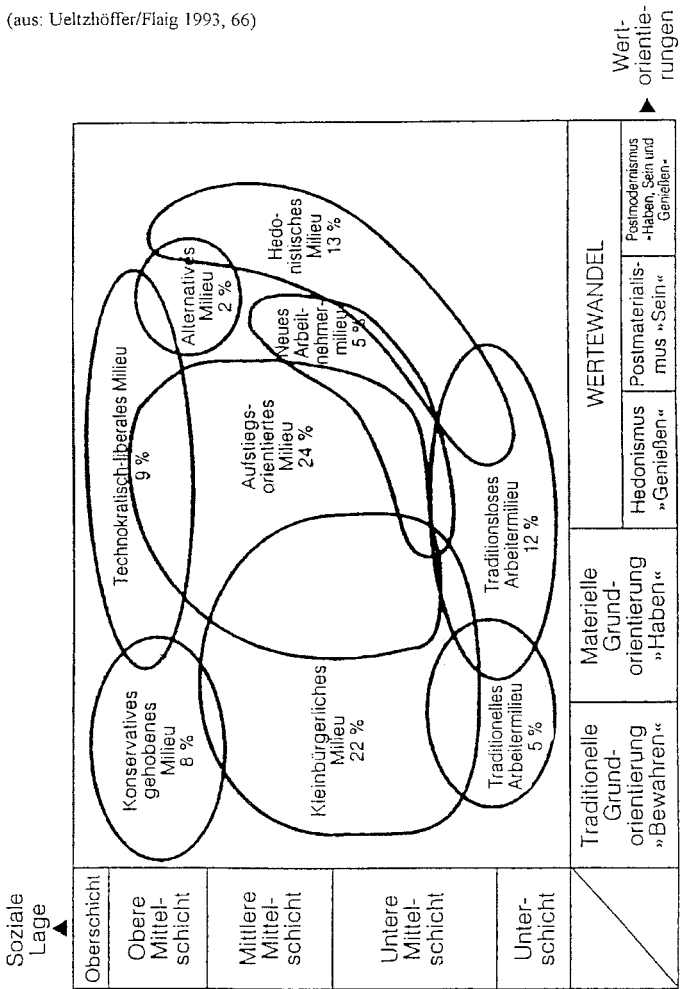
Erinnerungen an die Schulzeit: Schule als Lebensraum: Betonung der sozialen Komponente; Kritik der ausschließlich kognitiven Ausrichtung des Unterrichts; Fehlen von Kreativität und Methodeninnovation; wenig Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten.

Anlage II

Die sozialen Milieus: Soziale Lage und Grundorientierung

Die sozialen Milieus: Soziale Lage und Grundorientierung

(aus: Ueltzhöffer/Fiaig 1993, 66)



Der Autor

RUDOLF TIPPELT (1951)

Dr. phil., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungs- und Jugendforschung, Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bildung und sozialer Wandel an der Universität München.

Studium der Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Soziologie, Psychologie und Philosophie in München und Heidelberg. 1981 Promotion, 1989 Habilitation an der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Fakultät der Universität Heidelberg.

1978–1987 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Hochschulassistent am Seminar für Erziehungswissenschaft der Universität Heidelberg. Wissenschaftliche Aufenthalte in London und Paris. 1987–1991 stellvertretender Direktor am Landesinstitut für Weiterbildung in Mannheim und Privatdozent. Seit 1981 Forschung und Beratung für die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) und die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) - u.a. Bildungsprojekte in Brasilien, Laos, Kolumbien, Chile.

1991-1998 C4-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg, seit 1998 an der Universität München.

Zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu den Themenbereichen berufliche und schulische Bildung, allgemeine Erziehungswissenschaft, Erwachsenen- und Weiterbildung, Jugendforschung, Bildungsplanung.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 101 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261 Auskunft.

Nr. 102 Brusten, Manfred/Menzel, Birgit/Lautmann, Rüdiger: Devianz im Wandel. Helge Peters zum 60. Geburtstag. - 1998. - 63 S.

ISBN 3-8142-1102-2 DM 6,00

Nr. 103 Jureit, Ulrike: Konstruktion und Sinn. Methodische Überlegungen zu biographischen Sinnkonstruktionen - 1998. - 31 S.

ISBN 3-8142-1103-0 DM 6,00

Nr. 104 Kiper, Hanna: Feminismus und Bildungsbegriff. Eine kritische Auseinandersetzung. - 1999. - 49 S.

ISBN 3-8142-1104-9 DM 6,00

Nr. 105 Lepenies, Wolf: Sozialwissenschaften und sozialer Wandel - Ein Erfahrungsbericht -. - 1999. - 51 S.

ISBN 3-8142-1105-7 DM 6,00

Nr. 106 Horn, Klaus-Peter: Per aspera ad astra. Ausbildung und Arbeitsmarkt von Diplom-Pädagogen. - 1999. - 33 S.

ISBN 3-8142-1106-5 DM 6,00

Nr. 107 Kocka, Jürgen: Historische Sozialwissenschaft. Auslaufmodell oder Zukunftsvision? - 1999. - 31 S.

ISBN 3-8142-1107-3 DM 6,00

Nr. 108 Beekmann, Klaus. Das Deutschlandbild Armandos. 1999. - 29 S.

ISBN 3-8142-1108-1 DM 6,00