GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Heiner Barz

Weiterbildung und soziale Milieus

Luchterhand

Heiner Barz

Weiterbildung und soziale Milieus

Grundlagen der Weiterbildung

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Heiner Barz

Weiterbildung und soziale Milieus

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Barz, Heiner:
Weiterbildung und soziale Milieus / Heiner Barz. –
Neuwied ; Kriftel : Luchterhand, 2000
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 978-3-937-21031-5 (Print)
ISBN 3-472-04266-4 (Print)
ISBN 978-3-965-57038-2 (eBook)

Alle Rechte vorbehalten
© 2000 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: arttec grafik Simon & Wagner, St. Goar.
Satz: Josefine Urban – KompetenzCenter, Düsseldorf
Druck: Druckerei Kanters, Alblasserdam.
Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen.
Printed in the Netherlands, Oktober 2000.

⊗ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhalt

1. Einleitung: Konjunkturen und Paradigmen der Bildungsforschung 7
1.1 Von der Behörde zum Betrieb 7
1.2 Von der Randgruppen- zur Lebensstilforschung 8
1.3 Soziale Milieus und Erwachsenenbildung 10

2. Teilnehmerforschung auf neuen Wegen 13
2.1 Die Göttinger Studie 13
2.2 Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer im Spiegel der Forschung 17
2.3 Zwischenbilanz zur Teilnehmerforschung 20
2.4 Vom Schichtmodell zur Lebensstilforschung 22
2.5 Das SINUS-Milieumodell 27
2.6 Soziale Milieus und Geschlecht 32
2.7 Soziale Milieus im Wandel 37

3. Soziale Milieus als Zielgruppen der Erwachsenenbildung – Ergebnisse bisheriger Forschung 43
3.1 Erlebnismilieus und Erwachsenenbildung 43
3.2 Soziale Milieus und politische Bildung 44
3.3 Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs 49
3.4 Exkurs: Die Milieustruktur westdeutscher Studierender 55

4. Die Freiburger Studie 57
4.1 Das Forschungsdesign 57
4.2 Prägende Bildungserfahrungen: Milieuübergreifende Befunde 62
4.3 Geronnene Bildungserfahrungen: Milieuspezifische Brechungen des Bildungsbegriffs 84
4.4 Das Beispiel Volkshochschule Erwachsenenbildung aus Sicht der neun sozialen Milieus 97
4.5 Erwachsenenbildung aus Sicht der neun sozialen Milieus: Sonstige Anbieter 125
4.6 Vergleichsstichprobe: Schule, Bildungsbegriff und Erwachsenenbildung aus Sicht von Männern ausgewählter Milieus 136
4.6.1 Schulerinnerungen 136

4.6.2 Bildungsbegriff 145
4.6.3 Nutzung und Wahrnehmung der Volkshochschule 148
4.6.4 Anbieter jenseits der Volkshochschulen 155
4.7 Lebenslanges Lernen aus Sicht der neun sozialen Milieus 157

5. Zusammenfassung und Diskussion 163
5.1 Schulerinnerungen, Schulbeurteilungen, Schulkritik 163
5.2 Bildungsbegriff 170
5.3 Erwachsenenbildung 175
5.4 Bildung, soziale Milieus und Geschlecht 183

6. Konsequenzen für Weiterbildungsplanung und -marketing 187
6.1 Markt versus Staat 188
6.2 Differenzierung versus Integration 189
6.3 Vielfalt versus Zersplitterung 191
6.4 Rentabilität versus Humanität 1192
6.5 Unterversorgung versus Dissidenz 193
6.6 Individuum versus Typus 198

7. Literatur 199

8. Anhang 213
8.1 Kurzcharakteristiken der Sozialen Milieus nach SINUS 214
8.2 Stichprobenplan 219
8.3 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen 220
8.4 Verzeichnis der Abkürzungen 221

1. Einleitung: Konjunkturen und Paradigmen der Bildungsforschung

1.1 Von der Behörde zum Betrieb 7
1.2 Von der Randgruppen- zur Lebensstilforschung 8
1.3 Soziale Milieus und Erwachsenenbildung 10

1.1 Von der Behörde zum Betrieb

Das Münchner Kultur-, Bildungs- und Tagungszentrum »Gasteig« wurde 1985 eröffnet. Bereits in der Planungsphase äußerst umstritten, stellt das mehrere hundert Millionen Mark teure Multifunktionszentrum ein Musterbeispiel für die Metamorphose der Kulturpolitik zum Kultur-Management dar. Ein Beispiel für eine Entwicklung, die für die gesamte Bildungspolitik äußerst folgenreich werden sollte. In der Stellenausschreibung zur Besetzung der Position des Geschäftsführers der Gasteig-Betriebsgesellschaft mbH hieß es u. a.:

»Insbesondere hat er für eine optimale Auslastung aller Veranstaltungsflächen nach wirtschaftlichen und kulturellen Gesichtspunkten Sorge zu tragen.«

Optimale Auslastung nach »wirtschaftlichen *und* kulturellen Gesichtspunkten«? Man kann Eckard Heintz (1995, 79) verstehen, wenn er angesichts solcher Forderungen an »das Rundbrüten eines viereckigen Eis« denken muß. Unabhängig davon, ob man Heintz' Auffassung teilt, daß das Finanzierungs- und Managementkonzept des »Gasteig« sich in seiner Verbindung von städtisch subventioniertem Kultur- und Bildungsanspruch mit wirtschaftlichem Rentabilitätsdenken bewährt habe und ohne Alternative sei (a.a.O. 85), stellt die zitierte Anforderungsparadoxie doch ein charakteristisches Beispiel für den Einzug der Ökonomie in die Erwachsenenbildung dar: Immerhin beherbergt das »Gasteig« neben kleinen und großen Sälen die Stadtbibliothek, die Volkshochschule, das Konservatorium und die Münchner Philharmoniker.

In Hamburg wurde zum 1. Januar 1990 die Volkshochschule aus der zuständigen Behörde ausgegliedert und in einen selbständigen Landesbetrieb umgewandelt. Ekkehard NUISSL als damaliger Direktor und Hans-Joachim SCHULDT als Verwaltungsleiter beschreiben die daraus resultierenden neuen Anforderungen und Chancen in dem Buch »Betrieb statt Behörde«, in dem sie auch die Frage der Vereinbarkeit von pädagogischen und ökonomischen Kriterien eingehend erörtern:

»Effektivität als Begriff für optimale Zielgenauigkeit und Effizienz als Begriff für optimale Relation von Aufwand und Ertrag stammen aus Wertsystemen, die der pädagogischen Arbeit zumindest in der öffentlich verantworteten Weiterbildung bislang unbekannt waren. Sie waren nicht nur unbekannt, sondern standen ihr gewissermaßen diametral gegenüber.« (NUISSL/SCHULDT 1993, 38)

Waren die Debatten der letzten Jahrzehnte in der Erwachsenenbildungsforschung geprägt von Vokabeln wie Emanzipation, Aufklärung, realistischer Wende, Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung, so hat sich mittlerweile ein grundsätzlicher Wandel der »Sprachspiele« vollzogen. Die heute gängigen Begriffe lauten Wettbewerb, Organisationsentwicklung, Controlling, Corporate Identity, Marketing, Lean Education und Sponsoring (vgl. SCHRATZ 1994, ARNOLD 1996, NUISSL/VON REIN 1997, SCHÖLL 1997, VON KÜCHLER/SCHÄFFTER 1997, NUISSL 1998, BARZ 1998 a).

1.2 Zielgruppen: Von der Randgruppen- zur Lebensstilforschung

»Demokratisierung und Erwachsenenbildung« (STRZELEWICZ 1973) lautet ein programmatischer Buchtitel aus den 70er Jahren, der zugleich den gemeinsamen Nenner der Bildungsdiskussion formuliert: Den Wortführern der damaligen Debatte über Aufgaben und Chancen des Bildungswesens ging es um die Beteiligung aller sozialen Schichten an den Segnungen der institutionalisierten Bildung. Was den Angehörigen der »gebildeten Stände« als Startkapital mitgegeben wurde, sollten die nicht derart Privilegierten durch kompensatorische Angebote als Erwachsene nachholen können. Entsprechend wurde »Zielgruppenarbeit« gefordert und initiiert, die auf die Demokratisierung der Gesellschaft im allgemeinen und z. B. der Volkshochschule im besonderen abzielte. Denn man glaubte unter Demokratisierungsgesichtspunkten auch der Volkshochschule ein schlechtes Zeugnis ausstellen zu müssen: »Die Volkshochschule ist die Weiterbildungseinrichtung für eine kleine Obergruppe der Industriearbeiter und für mittlere, gehobene und

höhere Angestellte und Beamte.« (DEGEN-ZELAZNY 1974, 199) Besonders hart vom negativen Ausleseverfahren seien betroffen: Ausländer, Arbeiter und Angestellte ohne Hauptschulabschluß und ohne Berufsausbildung, berufstätige Frauen, Schichtarbeiter und Arbeiter, Angestellte und Landwirte in ländlichen Bereichen. Allerdings geriet die fast synonyme Verwendung der Begriffe »Zielgruppe« und »Randgruppe«, wie sie sich in Diskussionsbeiträgen der 70er Jahre häufig findet, schon in den 70er Jahren in die Kritik (vgl. MADER 1982, 82).

Inzwischen wird immer deutlicher, daß »Zielgruppen-Orientierung« in einem neuen Verständnis gefordert ist. Denn wo »Zielgruppen-Arbeit«, ursprünglich dem emanzipatorischen Paradigma verpflichtet, früher ausschließlich die *besonderen* Gruppen der sozial Benachteiligten im Auge hatte (vgl. auch SCHIERSMANN 1994, 502), müssen heute im Zeichen der Rentabilität die großen Gruppen der gesellschaftlichen Mitte gezielt mit einbezogen werden. Daß die Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Gruppen von Kursteilnehmern mit jeweils spezifischen Erwartungen, Vorkenntnissen und Bedürfnissen zu rechnen hat, bleibt eine ihrer Grundvoraussetzungen. Eine gezielte Berücksichtigung der Teilnehmervoraussetzungen setzt allerdings differenzierte Kenntnisse über die Teilnehmer voraus. Wer alte Teilnehmergruppen halten und vielleicht auch in neue soziale Segmente eindringen will, muß über Bildungsbarrieren ebenso informiert sein, wie er Distinktionsansprüche in Rechnung stellen muß.

Folglich wird Bildung im neueren Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung vom Medium der Gleichheit mehr und mehr zu einem Medium der Differenzierung, der Persönlichkeitsentfaltung, exemplarisch etwa bei KADE, der in Bildungsprozessen emphatisch die Chance der Individuen sieht, sich »über die Entfaltungstendenzen ihrer sozialen Schicht zu erheben.« (KADE 1989, 797) Von besonderer Bedeutung ist dabei, daß die Erwachsenenbildung zur marktbezogenen Dienstleistungsinstitution wird. Die »Ware Bildung« (vgl. DRÖLL 1999) steht mehr und mehr in einer Konkurrenzsituation mit den anderen Angeboten zur Freizeitgestaltung:

»Die Erwachsenenbildung verliert ihren Einfluß auf die Aneignungsprozesse der Teilnehmer. Sie wird zum Angebot mit geringem Verpflichtungscharakter, das beliebig zu werden droht. Die individuelle Aneignung und Nutzung der Erwachsenenbildung ist mehr von den Lebenslagen der Teilnehmenden bestimmt als von pädagogischen Strategien der Professionellen.« (KADE 1997, 312)

1.3 Soziale Milieus und Erwachsenenbildung

Daß die Sozialwissenschaften für die Neuorientierung von Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung wichtige Informationen bereitstellen können, ist die Ausgangshypothese des empirischen Forschungsprojektes »Soziale Milieus und Erwachsenenbildung«, das Rudolf TIPPELT und ich unter Mitarbeit von Studierenden[1] am Institut für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg von Sommer 1995 bis Mitte 1998 durchführten. Ziel dieses Projektes war es, auf der Grundlage eines in der Politik-, Markt- und Medienforschung vielfach bewährten Modells zur Beschreibung sozialer Großgruppen, die spezifischen Bildungsaspirationen, die Weiterbildungserfahrungen und -erwartungen einzelner »sozialer Milieus« differenziert zu beschreiben.

Damit hat dieses Projekt, dessen theoretischer Rahmen und dessen Ergebnisse hier erstmals in einer umfassenden Monographie zur Darstellung kommen[2], ein Feld bearbeitet, das sich zwischen den auf den Einzelfall konzentrierten Arbeiten der Biographieforschung und den quantitativen Daten etwa aus dem Berichtssystem Weiterbildung auftut. Auf die begrenzten Erkenntnismöglichkeiten des quantitativen Paradigmas gerade für die Zielgruppendeskription wurde schon oft hingewiesen:

»Unbefriedigend blieb vor allem der Versuch, Zielgruppen aufgrund sozialstatistischer Daten wie Alter, Beruf, Schulbildung, Geschlecht, Einkommen usw. zu beschreiben. Die Beschränkung auf solche Merkmale beinhaltet die Gefahr, individu-

1 An diesem Projekt haben als Interviewer/innen, Auswerter/innen und Mitdiskutierende insgesamt ein starkes Dutzend Studierende des Faches Erziehungswissenschaft als bezahlte wissenschaftliche Hilfskräfte mitgewirkt. Als unentbehrliche Mitarbeiter erwiesen sich durch umsichtige Hilfe bei der Organisation, findige Rekrutierung von Gesprächspartner(inne)n, exzellente Gesprächsführung in den Interviews sowie professionelle handwerkliche Arbeit in den verschiedenen Auswertungsschritten v. a. Frau Ruth Hoh, M.A., Frau Sibylle Hettwer, M.A., und Herr Thomas Singer, M.A. Frau Meike Weiland, M.A., hat in verschiedenen Phasen der Grafikerstellung, Textkorrektur und Formatierung unschätzbare Hilfe geleistet.

2 In ersten Veröffentlichungen aus dem Kontext des Forschungsbereichs »Soziale Milieus und Erwachsenenbildung« wurden der theoretische Rahmen und die konkreten Anregungspotentiale des Milieumodells für Probleme der Erwachsenenbildung nachgezeichnet: BARZ/TIPPELT 1994, BARZ 1995. Erste Zwischen- oder Einzelergebnisse sowie Ergebnisüberblicke werden in folgenden Veröffentlichungen vorgestellt: TIPPELT/ECKERT 1996, BARZ 1996, BARZ 1997 b, BARZ 1998 a, BARZ 1999, BARZ/TIPPELT 1997, BARZ/TIPPELT 1998 a, BARZ/TIPPELT 1998 b, BARZ/SINGER 1999, BARZ/TIPPELT 1999, TIPPELT 1997 a, TIPPELT 1997 b, TIPPELT 1997 c, TIPPELT 1997 d.

elle Unterschiede des Denkens und Fühlens zu vernachlässigen, die Homogenität einer Gruppe [...] zu überschätzen und vereinfachte didaktisch-methodische Schlußfolgerungen zu ziehen.« (SIEBERT 1985, 24 f.)

In seinem Versuch, zentrale Forschungstraditionen und Entwicklungslinien in der Geschichte der wissenschaftlichen Studien zur Erwachsenenbildung nachzuzeichnen, kommt Born zu Schlußfolgerungen für zukünftige Forschungsprogramme. Für ihn ist »zur Zeit nur im narrativen bzw. im intensiven Interview ein Forschungsverfahren erkennbar, das ähnlich wie die Gruppendiskussion in den 50er und 60er Jahren neue Forschungsimpulse setzen könnte.« (BORN 1991, 90)

Lange Zeit war freilich der Einsatz qualitativer Verfahren in den Sozialwissenschaften nicht unumstritten. Die beiden Haupteinwände auch gegenüber dem Einsatz qualitativer Verfahren in der Erwachsenenbildungsforschung hat Sylvia KADE (1994) im Rückblick benannt: »Glaubten die einen, die Dignität der Wissenschaft in Frage gestellt zu sehen, so die anderen, die Autonomie der Lebenspraxis, wenn methodisch geleitetes Fremdverstehen zu Zwecken der Selbstaufklärung auf die Praxis angewandt wird.« (KADE 1994, 308) Erfreulicherweise konstatieren Beobachter mittlerweile einen Prozeß der Normalisierung, in dem qualitative Verfahren den früheren Ruf des Exotischen verloren haben und sich die alte unfruchtbare Konfrontationslinie »quantitativ versus qualitativ« aufgelöst hat (vgl. TERHART 1997, 33).

Im Vergleich zu den großen Stichproben quantitativer Studien (ab ca. 1000, teilweise aber auch bis zu 7000 Befragte – wie z. B. im Berichtssystem Weiterbildung; vgl. BMB+F 1996 a, 16), die methodenbedingt vom Individuum absehen müssen, und im Unterschied zu den nur wenige Einzelfälle behandelnden Studien aus der Biographieforschung (10 Fälle sind schon sehr viel), arbeitet die in diesem Projekt angewandte Methode des problemzentrierten Interviews mit einer mittleren Stichprobengröße: Kommen manche Studien mit 10–20 Fällen aus, so hat sich eine Zahl von 50–100, in Einzelfällen auch bis zu 200 Gesprächspartnern in der Praxis bewährt.

Wenn es richtig ist, daß der Lebensgeschichte als »vertikaler Linie« die Lebenswelt als »die horizontale Linie unseres Alltags« gleichberechtigt zur Seite zu stellen ist (vgl. SIEBERT 1985, 22), dann leidet die bisherige Forschung an einem Mangel an Arbeiten, die es unternehmen, beide für die Konstitution von Bildungsverhalten wichtigen Dimensionen zu untersuchen. Genau dies versucht das Freiburger Projekt »soziale Milieus und Erwachsenenbildung«: Indem auch der Hintergrund der ersten Begegnungen mit Bildungsinstitutionen in Form der schulischen Prägungen miterhoben wird, soll die

Herausbildung der milieuspezifischen Haltungen zu Lernen und Bildung lebensgeschichtlich nachvollziehbar werden. Die Verankerung von Bildungsbiographie und Bildungsverständnis in den Relevanzstrukturen der gegenwärtigen Lebenswelt ist über das mittlerweile weithin anerkannte Modell der sozialen Milieus nach SINUS gegeben.

2. Teilnehmerforschung auf neuen Wegen

2.1 Die Göttinger Studie 13

2.2 Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer im Spiegel der Forschung 17

2.3 Zwischenbilanz zur Teilnehmerforschung 20

2.4 Vom Schichtmodell zur Lebensstilforschung 22

2.5 Das SINUS-Milieumodell 27

2.6 Soziale Milieus und Geschlecht 32

2.7 Soziale Milieus im Wandel 37

2.1 Die Göttinger Studie

Die »Göttinger Studie« (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) als sowohl anspruchsvollste wie vom Ertrag her interessanteste Studie zum Zusammenhang von Erwachsenenbildung und sozialer Lage gilt zurecht als ein Meilenstein der Forschung, der bis heute Theorie und Praxis inspiriert (vgl. z. B. Schlutz 1992, Loeber 1996): »Die Ergebnisse dieser dreistufigen Untersuchung fanden besonders im Bereich der Erwachsenenbildung eine starke Resonanz. Sie haben wesentliche Neuorientierungen in der Planung und in der Praxis begründet.« (Schulenberg u. a. 1979, 9) Obwohl ihre Erhebungszeit bis in die 50er Jahre zurückweist, wurde sie auch für die »Freiburger Studie« als Referenz wichtig (s.u.) und soll deshalb hier kurz vorgestellt werden. Durch die beteiligten Forscher aber auch hinsichtlich der Methoden und Inhalte knüpft diese Untersuchung an die »Hildesheim Studie« (Schulenberg 1957) an. Ihre Fragestellungen wurden in der »Oldenburger Studie« (Schulenberg u. a. 1979) erneut aufgegriffen. Die »Göttinger Studie« vereinigt dabei selbst schon drei Einzelerhebungen: Am Anfang stand eine Repräsentativumfrage, es folgten »zur Vertiefung« 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelintensivinterviews.

Ein zentrales Anliegen war es, einen Überblick zu den Bildungsvorstellungen der deutschen Gesellschaft zu erhalten, und, soweit möglich, Differenzierungen dieser Bildungsvorstellungen nach sozialer Lage herauszuarbeiten. Bereits im ideengeschichtlichen und sozialhistorischen Vorspann der Studie führt STRZELEWICZ eine für die Ergebnisaufbereitung konstitutive Unterscheidung ein. Sie versucht die »eigenartige Mehrdeutigkeit« des Bildungsbegriffs als oszillieren zwischen den Polen des romantischen Innerlichkeitsideals und der äußerlichen Rollenzuweisung im Rahmen der gesellschaftlichen Statushierarchie auf den Punkt zu bringen:

»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 oder 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 und einer nur 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.« (STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG 1966, 31)

Diesen Vorüberlegungen entsprechend wurden die Ergebnisse der empirischen Erhebung zu zwei »Syndromen« destilliert:

Im **sozial-differenzierenden Syndrom** lagen die Akzente auf Merkmalen wie Schulbildung, soziale Position, gutes Benehmen, viel Wissen und sozial anerkannte Fähigkeiten; das **personal-differenzierende Syndrom** hatte seine Schwerpunkte im sozialen Verhalten, in Toleranz und hob mehr auf die gute Gesinnung ab. Während die Merkmale des sozial-differenzierenden Syndroms geeignet waren, soziale Gruppen voneinander zu unterscheiden, sonderte das andere Syndrom eher Einzelpersonen anhand ihrer charakterlichen Ausprägungen voneinander ab. Das bildungssoziologische Interesse der Untersuchung lag in den Korrelationen dieser Syndrome mit demographisch unterschiedenen sozialen Gruppen. STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG (1966) konnten eine größere Nähe unterer sozialer Schichten zum sozial-differenzierenden Syndrom, und eine höhere Affinität der gehobenen Schichten zum personal-differenzierenden Syndrom nachweisen.

Auch hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten selbst wies die Göttinger Studie erstmals deutlich deren Abhängigkeit von sozialem Status und Schulbildung nach. Es zeigte sich ein deutliches Gefälle von den höheren zu den niederen Sozialschichten, von städtischen zu ländlichen Gebieten und vor

allem von den Absolventen weiterführender Schulen zu ehemaligen Volks- bzw. Hauptschülern. Damit war ein Trend empirisch aufgezeigt, der sich auch in internationalen Studien, etwa in amerikanischen, ähnlich darstellte: »je höher der Level des erreichten Schulabschlusses und je länger der Schulbesuch, um so größer Neigung und Eignung für das Weiterlernen im Erwachsenenalter.« (Strzelewicz 1979, 153)

Bedeutend erscheint diese Studie aus heutiger Sicht in mehrfacher Hinsicht. Drei Punkte sollen hier hervorgehoben werden. Einmal ist beachtlich, daß bereits in den 50er Jahren in einer Studie zur Erwachsenenbildung den Bildungsvorstellungen der deutschen Bevölkerung empirisch nachgegangen wurde. Ganz im Sinne des Wittgensteinschen Diktums, daß die Bedeutung eines Wortes in seinem Gebrauch liege, und gewissermaßen unter Vorwegnahme der späteren »interpretativen Wende« in den Sozialwissenschaften wollten die Forscher damals schon wissen, »welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet.« (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, 39)

Das zweite Verdienst liegt in der empirischen Infragestellung einer in den 50er Jahren schulbildenden soziologischen Studie, deren Thesen die damalige sozialwissenschaftliche Diskussion beherrschten: Schelskys Skeptische Generation (1957). Eine Hauptthese Schelskys war die von der nivellierten Mittelstandsgesellschaft, in der sowohl die sozialen Unterschiede wie auch die Differenzen zwischen den Lebensaltern im Verschwinden begriffen seien. Die Göttinger Studie zur Erwachsenenbildung hatte Schelsky bereits in den 60er Jahren auch im Hinblick auf die soziale Nivellierungsthese widersprochen – und zwar auf der Basis empirischer Befunde. Die Autoren faßten ihre Befunde in der zentralen Aussage zusammen, daß »im Hinblick auf Bildung jedenfalls viel weniger von der Realisierung eines Ausgleichs oder einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft die Rede sein kann als häufig angenommen.« (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, 577)[3]

Drittens gaben die Befunde Einblicke in die gesellschaftliche Rolle der Volkshochschule, z. B. zur sozialen Zuordnung der Volkshochschulbesucher.

3 Ähnlich wie Schelskys Nivellierungsthese könnte es dereinst Becks (1983, 1986) Individualisierungsthese ergehen. Jedenfalls hat sich in den 80er Jahren eine Forschungstradition etabliert, die gegen die vermeintliche »Marktunmittelbarkeit« des Individuums die Binnenkohäsion gesellschaftlicher Subgruppen als intermediärer Instanzen betont.

In Analogie zum damals berühmten Bild der Bildungsbenachteiligung (»Katholische Arbeitertochter vom Lande«) formulierten die Autoren zwei idealtypische Aussagen:

»Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einem
Angestellten: Anfang zwanzig, ledig, Abitur, Dissident[4], in wirtschaftlich guten Verhältnissen, in Berlin lebend.
Dagegen ist mit geringer Wahrscheinlichkeit aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einer
Arbeiterin: Ende fünfzig, verwitwet, Volksschule, katholisch, mit geringem Lohn, in einem Dorf in Rheinland-Pfalz lebend.« (a.a.O. 182)

Für den Besuch von Weiterbildungseinrichtungen insgesamt zeigen die Ergebnisse der Oldenburg-Studie, daß die Volkshochschule mit 18% die wichtigste Weiterbildungseinrichtung darstellte (betriebliche Einrichtungen wurden von 7% angegeben, gewerkschaftliche mit 6%), 1958 lag die Volkshochschule noch bei 14% (Schulenberg u. a. 1979, 106 f.). Dabei nahm der Volkshochschulbesuch deutlich mit der Höhe des Bildungsabschlusses zu; insbesondere war der Anteil der Volkshochschulbesucher unter den Befragten mit Abitur um 8 Prozentpunkte gestiegen (nämlich von 35 auf 43%; vgl. a.a.O. 108).

Auch zum Image der Volkshochschulen finden sich in der Göttinger Studie bereits interessante Hinweise. Die Autoren konstatierten, daß sich aus den Daten auf den ersten Blick ein außerordentlich günstiges Bild vom Ruf der Volkshochschule ergab, insofern nur 1% der Befragten angaben, daß der Ruf schlecht sei. Sie gaben allerdings zu bedenken, daß die Feinanalyse der Antwortbereitschaft doch deutlich machte, »daß ein so bekundeter guter Ruf der Volkshochschule doch auch sehr resolut eingeschränkt worden ist.« (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 162 ff.)

In der Konsequenz dominierte die mehr abwartende Haltung: »Die mäßige Anerkennung überwiegt. [...] Man legt großen Wert darauf, daß sie da ist, lobt sie aber selten.« (a.a.O. 596 f.)

4 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.

2.2 Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer im Spiegel der Forschung

Über den Stand der Erwachsenenbildungsforschung heute und insbesondere über den Bereich der Zielgruppenforschung gehen die Urteile weit auseinander. Spricht SIEBERT bereits 1979 (10) anerkennend von einer »Vielzahl von Untersuchungen« (vgl. ähnlich SCHIERSMANN/TIPPELT 1994, 67; FAULSTICH 1997, 207), so dominieren in den einschlägigen Forschungsüberblicken doch eindeutig die Desideratanzeigen. Diagnostiziert wird häufig nach wie vor eine unbefriedigende Situation (FAULSTICH 1997, 207), insofern bisher nur punktuell bestimmte Einzelaspekte durch empirische Forschungsarbeiten aufgegriffen worden seien (SCHLUTZ 1987, 123), ein großer Teil des Forschungsfundus aus Arbeiten bestehe, die in Nachbar- und Bezugswissenschaften durchgeführt wurden und dementsprechend genuin erwachsenenbildungsbezogene Problemstellungen eher beiläufig und zufällig aufgriffen (SCHLUTZ 1991, 5). Weiter konstatiert SCHLUTZ (1992), daß keine Arbeiten vorliegen, denen ähnlich wie den lange zurückliegenden Untersuchungen (z. B. die Göttinger Studie) der Charakter von Leitstudien zukommen könne, indem ein Forschungsparadigma exemplarisch aufgegriffen und entfaltet würde, das der Diskussion über die Erwachsenenbildung neue Impulse geben könnte. Auch bleibt MADERS (1991) Forderung aktuell, angesichts veränderter Teilnehmertypen die Adressatenforschung zur Wirkungsforschung weiterzuentwickeln. Er meinte damit die Überprüfung, inwieweit die Vorgaben der Adressatenforschung in die institutionelle Planungspraxis eingeflossen sind und schließlich die zentrale Frage, inwiefern intendierte Wirkungen tatsächlich im praktischen Vollzug auch realisiert werden konnten. KADE (1991) übersetzt die MADERsche Forderung in den Ruf nach Evaluationsforschung und wirft dieser eine einseitige institutionenfixierte Planungsperspektive vor, die er um eine teilnehmerorientierte Aneignungsforschung ergänzt wissen will. Erwachsenenbildung sei immer weniger allein als zweckrationaler Bildungsprozeß anzusehen, vielmehr sei heute von »vielfältigen Verbindungen zwischen Bildungs-, Geselligkeits- und Tätigkeitsmotiven« auszugehen (KADE 1991, 78).

Schließlich hat KÜNZEL (1991, 1064) zurecht auf das »Schisma der Erwachsenenbildung« aufmerksam gemacht: die Ausrichtung der akademischen Erwachsenenbildungsforschung fast aus schließlich auf den durch die allgemeine Weiterbildung und insbesondere die Volkshochschulen gegebenen institutionellen »Referenzrahmen«. Der große, ökonomisch und personalpolitisch äußerst bedeutsame Bereich der beruflichen Bildungsarbeit der

Kammern, Betriebe und Verwaltungen dagegen stellt einen zweiten Bezugsrahmen dar, der aus den akademischen Debatten weitgehend ausgeblendet bleibt (vgl. auch Born 1994, 292).

Das Spektrum der Teilnehmer- und Adressatenforschung hat sich heute in vier Richtungen ausdifferenziert (vgl. Schiersmann/Tippelt 1994; Brödel 1995):

– Auswertung von Teilnehmerstatistiken;
– Weiterbildungsmotivationsuntersuchungen;
– qualitative Teilnehmer- und Kursforschung und
– Studien, denen das neuere Modell sozialer Milieus zugrunde liegt.

Während Motivationsuntersuchungen ebenso wie die qualitative Teilnehmer- und Kursforschung hier ausgeklammert werden müssen (vgl. dazu Barz 2000), soll zunächst ein kurzer Blick auf die Statistik geworfen werden. Zum wichtigsten Instrument der Weiterbildungsstatistik, das Verteilungen und Trends anhand statistisch unproblematisch zu erhebender Differenzierungen abbilden kann, ist in den letzten Jahren das Berichtssystem Weiterbildung (zuletzt Bmb+f 1999) geworden. So ist die Weiterbildungsquote (nunmehr enger definiert als Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme *im jeweils letzten Jahr*) von 23% 1979 auf 48% 1997 angestiegen, und die Frauen (47%) haben sich den Männern (49%) angenähert. Das Berichtssystem Weiterbildung zeigt auch, daß der Besuch von Weiterbildungsangeboten um so unwahrscheinlicher wird, je höher das Alter, je niedriger das Niveau der allgemeinen und beruflichen Bildung, je niedriger der berufliche Status und je kleiner der Beschäftigungsbetrieb ist.

Eine Kategorisierung nach Schichtzugehörigkeit, wie sie frühere Studien enthalten hatten, nimmt das Berichtssystem Weiterbildung nicht vor. Als soziodemographische Faktoren der Weiterbildungsteilnahme werden lediglich Alter, Geschlecht, Bildungsabschluß, Nationalität und berufliche Stellung angeboten. Die Differenzierung nach Bildungsabschlüssen ist insofern interessant, als auf Personen mit mittlerer Schulbildung im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit 52% ein deutlich höherer Anteil des Weiterbildungsvolumens entfällt als auf Personen mit Abitur (26%). Bei der Allgemeinen Weiterbildung dagegen liegt der Anteil der mittleren Schulabschlüsse hinsichtlich Teilnahmefällen und Weiterbildungsvolumen ungefähr auf Höhe des Anteils an der Gesamtbevölkerung (32%), Personen mit Abitur sind im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung überrepräsentiert (42% zu 23%). (Bmb+f 1996 a, 122)

Die Differenzierung nach Berufsstatusgruppen bestätigt die alten Befunde – wenngleich auf insgesamt angehobenem Niveau der Weiterbildungsteilnah-

mequoten. So sind Arbeiter 1994 mit 36%, Angestellte mit 56%, Beamte mit 65% und Selbständige mit 52% an Weiterbildungsmaßnahmen überhaupt beteiligt.

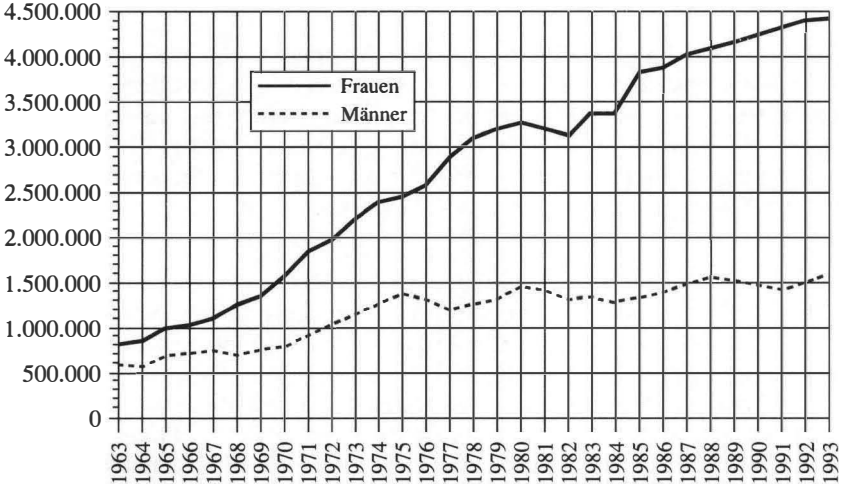
Bei der Darstellung der Unterschiede von Männern und Frauen hinsichtlich ihrer Weiterbildungsteilnahme ist die Berücksichtigung der Erwerbstätigkeit entscheidend wichtig. Denn die niedrigere Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung ist wesentlich von Unterschieden in der Erwerbsbeteiligung beeinflußt. Bundesweit ist etwa jede zweite Frau zwischen 19 und 64 Jahren erwerbstätig. Bei den Männern sind dies dagegen ungefähr drei von vier. (BMB+F 1996 a, 154)

Die großen Unterschiede der Teilnahmequote in der beruflichen Weiterbildung von 28% bei den Männern und 19% bei den Frauen schmelzen dann auch auf 35% versus 31% zusammen, wenn ausschließlich die Erwerbstätigen berücksichtigt werden. Für nicht Erwerbstätige liegt sie sogar für Männer und Frauen auf dem gleichen Niveau bei 8%. Die höhere Teilnahmequote der Frauen bei Veranstaltungen der Allgemeinen Weiterbildung bestätigt sich auch in den auf 1994 bezogenen Daten des Berichtssystems Weiterbildung (28% versus 24%), wogegen in der Weiterbildungsteilnahme insgesamt noch immer ein – wenngleich in den letzten Jahren schwindender – »Vorsprung« der Männer sichtbar ist (44% versus 40%). Es kommt sogar zu der statistischen Merkwürdigkeit, daß Frauen inzwischen sowohl bei gesonderter Erfassung der Erwerbstätigen (51% versus 49%) als auch bei gesonderter Erfassung der nicht Erwerbstätigen (30% versus 28%) die Männer in der Weiterbildungsquote überholt haben.[5]

Daß die starke Expansion der Volkshochschulen vor allem durch die Zunahme der Teilnahme von Frauen getragen wurde, läßt sich an Abbildung 1 ablesen. Überdurchschnittlich vertreten sind Frauen (nach der VHS-STATISTIK für das Arbeitsjahr 1996, vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG 1997, 50 f.) vor allem in den Bereichen Gesundheitsbildung mit 85,4%, Hauswirtschaft mit 83,4% und Künstlerisches/Handwerkliches Gestalten mit 80,8%. Eine angesichts des durchschnittlichen Frauenanteils von 74,4% eher geringe Frauenquote weist das Stoffgebiet Mathematik/Naturwissenschaft/Technik mit 54,4% und die Vorbereitung von Schulabschlüssen mit 54,6% auf.

5 Diese »Merkwürdigkeit« erklärt sich wiederum aus dem unterschiedlichen Anteil von Erwerbstätigen an der Gesamtzahl der Frauen bzw. Männer: die absolute Zahl der erwerbstätigen Männer ist um ca. die Hälfte höher als die der erwerbstätigen Frauen; woraus sich erklärt, daß die durchschnittliche Weiterbildungsquote für die Männer insgesamt näher an den höheren Wert für die erwerbstätigen Männer heranrückt als das bei Frauen der Fall ist.

Abbildung 1: Belegung an Volkshochschulen der alten Bundesländer nach Geschlecht 1963 bis 1993



(Nach: EBERHARDT/WEIHER 1994, 15)

2.3 Zwischenbilanz zur Teilnehmerforschung

Überschaut man die Forschungsresultate zur Teilnehmerschaft der Erwachsenenbildung seit Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. ausführlich dazu: BARZ 2000) so lassen sich hinsichtlich sozialer Lage und Bildungsinteressen folgende Tendenzen feststellen:

Im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung wächst der Frauenanteil erst im Laufe des Jahrhunderts auf das (insbesondere auf die Volkshochschulen mit 75% zutreffende) hohe Niveau, von dem heute auszugehen ist. Die Interessenschwerpunkte von Frauen scheinen sich im Zuge der verbreiteteren Nutzung von den früher typischen bildungsbürgerlichen Themen (Philosophie, Literatur, Kunst) wegentwickelt zu haben. Sie liegen heute im Bereich Hauswirtschaft, Gesundheitsbildung sowie künstlerisches und handwerkliches Gestalten. Der Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technik stellt dagegen von jeher ein für Frauen weniger ansprechendes Programmangebot dar. Ähnlich wie der hohe Frauenanteil bildet sich auch der in der jüngeren Vergangenheit immer wieder festgestellte Mittelschichtscharakter der Volks-

hochschulen erst allmählich heraus: Erhebungen aus der Vorkriegszeit konnten noch einen hohen Arbeiteranteil feststellen; erst in den 50er Jahren stellte sich ein quantitatives Über gewicht der Angestelltenschaft ein. Die Interessenschwerpunkte der wenig qualifizierten Arbeiterschaft liegen in den 20er und 30er Jahren im Bereich des Nachholens schulischer Grundbildung sowie in Veranstaltungen zu politischen, wirtschaftlichen und sozialen Themen. Die der Facharbeiter und Angestellten liegen eher im Bereich von konkret an berufliche Erfordernisse anschließenden Sprach- oder Fachkenntnissen.

Für die neuere Forschung ist zusammenfassend festzustellen, daß sie sich einerseits stark auf einzelne bildungsbenachteiligte Gruppen sowie auf die biographische Rekonstruktion von Bildungsgängen konzentriert hat und andererseits in Form des Berichtssystems Weiterbildung aber auch z. B. durch die statistische Erfassung von Volkshochschulbesuchern Angebotsstrukturen und Teilnehmerströme quantitativ recht präzise beschreiben kann. Die Problemstellungen der großen, mit den Universitäten Göttingen und Oldenburg verbundenen Studien sind allerdings insofern bis heute nicht wieder aufgegriffen worden als in ihnen versucht wurde, die soziale Lage *aller* Bevölkerungsgruppen mit den spezifischen Bildungsaspirationen in Beziehung zu setzen.

In den letzten Jahren sind die Tendenzen der Expansion, der Pluralisierung, der Ökonomisierung und der Differenzierung die beherrschenden Themen der Weiterbildungsforschung geworden. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und gewandelte Teilnehmerinteressen führten dazu, daß sich Weiterbildungsangebote heute einem scharfen Wettbewerb ausgesetzt sehen (vgl. Tippelt/Eckert 1996). Ein neues Interesse an detaillierten und trennscharfen Zielgruppen-Deskriptionen ist die Konsequenz. »Zielgruppenorientierung« in einem neuen, umfassenden, nicht mehr auf bestimmte »Problemgruppen« begrenzten Verständnis ist zu einem wichtigen Thema der aktuellen Weiterbildungsdiskussion geworden.

In dieser Situation gewinnen für die Weiterbildungsforschung erneut Fragestellungen der **Sozialstrukturanalyse** Bedeutung: Die in allen Gesellschaften und zu allen Zeiten vorfindbaren Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern werden traditionell mit dem Begriff der »sozialen Ungleichheit« erfaßt. Im Laufe der letzten Jahre nun hat sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Einsicht durchgesetzt, daß die am Klassen- oder Schichtmodell orientierte Sozialstrukturanalyse älterer Prägung immer weniger ein aus reichendes Instrument zur Beschreibung gesellschaftlicher Teilgruppen liefert (vgl. Hradil 1987, 1992). Den neueren Ent-

würfen gemeinsam ist das Bestreben, den sozialen Raum nicht mehr allein durch sozioökonomische Determinanten zu strukturieren. Damit gewinnen die Kategorien des »Lebensstils« und des durch soziokulturelle und sozioästhetische Gemeinsamkeiten definierten »sozialen Milieus« zentrale Bedeutung (vgl. MÜLLER 1992).

2.4 Vom Schichtmodell zur Lebensstilforschung

Das Paradigma der Lebensstilforschung, anfangs oft als kurzatmige Modeerscheinung beargwöhnt (vgl. MÜLLER 1992, 376) und im Diskurs der Sozialwissenschaften kaum aufgegriffen, hat sich im Laufe der 80er Jahre als neues Modell der gesellschaftlichen Differenzierung durchgesetzt. Bereits Anfang der 90er Jahre hat es Eingang ins Lehrbuchwissen (vgl. WISWEDE 1991, 314 ff.) gefunden und wird inzwischen selbst von Kritikern als Mainstream der deutschen Sozialstrukturanalyse bezeichnet (vgl. GEISSLER 1996, 320).[6]

Im Laufe der 80er Jahre hat sich in den Sozialwissenschaften die Einsicht durchgesetzt, daß die am Klassen- oder Schichtmodell orientierte Sozialstrukturanalyse immer weniger ein adäquates Instrument zur Beschreibung gesellschaftlicher Teilgruppen bereitstellt. Ausdruck des Unbehagens an ausschließlich an ökonomischen Kategorien interessierten Analysen war etwa die breite Rezeption, die das Werk »die feinen Unterschiede« des französischen Soziologen Pierre BOURDIEU (1982) erfahren hat. Für die deutsche Gesellschaft beschrieb Gerhard SCHULZE in seinem Buch »Erlebnisgesellschaft« (1992) erstmals für ein breiteres Publikum sozioästhetische Differenzierungen. Neben SCHULZES Deskription von fünf soziokulturellen Milieus hat das private Forschungsinstitut SINUS ein in den 90er Jahren vielbeachtetes Milieu-Modell erarbeitet, das auch den Freiburger Forschungen über milieuspezifische Weiterbildungsinteressen zugrunde gelegt wurde. Bevor dieses Konzept vorgestellt wird, sollen jedoch einige Gemeinsamkeiten der neueren Ansätze zur Sozial strukturanalyse thematisiert werden. Auch kann die Leistungsfähigkeit des Milieukonzeptes des SINUS-Instituts gerade in Abhebung vom konkurrierenden Modell Gerhard SCHULZES besonders deutlich werden.

6 Eine instruktive Übersicht über die empirische Lebensstilforschung gibt GEORG 1998.

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Heiner Barz

Weiterbildung und soziale Milieus

Wie sich Lebensstil und unterschiedliche soziale Milieus auf Weiterbildungsverhalten und -interessen auswirken, wurde erstmals in einer umfassenden Studie an der Universität Freiburg untersucht. Von den Ergebnissen berichtet der Autor in diesem Buch. Weiterbildungsveranstalter erhalten damit interessante Aufschlüsse über ihre Zielgruppen.Vorgestellt werden die ganz unterschiedlichen subjektiven Motive, Interessen, Erwartungen und auch Barrieren, die Menschen aus unterschiedlichen Lebensstilgruppen gegenüber Weiterbildungsveranstaltungen entwickelt haben. Aus der Auswertung von qualitativen Interviews entsteht ein differenziertes Bild zielgruppenspezifischer Ansprüche und Qualitätskriterien. Alle, die für Planung und Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen Verantwortung tragen, finden in diesem Buch präzise Informationen über Erwartungen und Wünsche von potentiellen Teilnehmern und damit Anregungen für ein erfolgreiches Weiterbildungsmarketing.

Zum Autor:

Dr. Heiner Barz ist Privatdozent an der Universität Freiburg i.Br. und vertritt derzeit eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Ludwig-Maximilian-Universität, München
Kontakt: Heiner.Barz@t-online.de

3-937210-31-8
buch online oHG
Barz, Heiner
Weiterbildung und soziale Milieus
19,90 EUR
ISBN 3-937210-31-8
ZIEL - ZEN
WG 1000
9 783937 210315