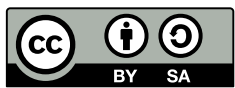


# Milieusensible Weiterbildung

HELMUT BREMER

Die Teilnahme an Weiterbildung ist seit jeher von einem ausgeprägten sozialen Gefälle geprägt. Um zu verstehen, wie genau es dazu kommt, wird in diesem Beitrag die Perspektive der «sozialen Milieus» eingenommen. Verstanden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung (Habitus), kann damit transparent gemacht werden, wie (Weiter-)Bildung in die Alltagskultur der Menschen eingebunden ist und wie sich «kulturelle Passungen» (Bourdieu) zu Weiterbildungseinrichtungen herstellen. Dies wird verdeutlicht anhand zweier empirischer Studien zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und zum Personal in der Weiterbildung. Im Ergebnis zeigt sich eine hohe milieuspezifische Durchdringung des Weiterbildungsgeschehens, die die Entwicklung habitus- und milieusensibler Konzepte nahelegen.

SVEB (Hrsg.): Education  
Permanente EP 2021-1,  
Schweizerische Fachzeit-  
schrift für Weiterbildung,  
www.ep-web.ch



Institutionen der Erwachsenenbildung stehen allen offen – aber nicht alle gehen hin! Diese simple Aussage gilt im Grunde, seit sich die Erwachsenenbildung mehr oder weniger systematisch damit beschäftigt, an wen Angebote adressiert sind und wer dann tatsächlich daran teilnimmt. Das Ergebnis ist bekannt: Erreicht wird nur ein Teil und noch dazu nur ein bestimmter sozialer Ausschnitt (Bremer 2017). Dafür haben sich verschiedene Begriffe etabliert, von «Weiterbildungsschere» (Schulenberg u.a., 1978, S. 525) bis zur «doppelten Selektivität» (Faulstich, 1981, S. 61ff.). Weiterbildung kompensiert nicht, sondern Selektivität wird durch Weiterbildung verstärkt. Offenbar laufen also die Biographien und Bildungswege in Bahnen, die sozialen Logiken folgen. Soziale Ungleichheiten übersetzen sich dabei in Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung (vgl. Bremer 2016). Auch der Erwachsenenbildung gelingt es dabei kaum, diesen Tendenzen entgegenzuwirken.

Will man «Gegenstrategien» entwickeln, so erfordert dies zunächst ein tieferes Verstehen dieser Zusammenhänge. Das Konzept der «sozialen Milieus» kann dazu beitragen. Soziale Milieus können verstanden werden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung (vgl. Vester u.a. 2001). Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Der Blick auf soziale Milieus macht somit transparent, wie Bildungsinteressen, -motive und -barrieren in den Lebenszusammenhängen verankert sind und wie Weiterbildung subjektiv gesehen wird.

Die Perspektive der sozialen Milieus kann verbunden werden mit dem von Pierre Bourdieu für das Verstehen des Bildungsgeschehens entwickelten Paradigma der «kulturellen Passung» (Kramer/Helsper 2010). Vereinfacht gesagt ist demnach das institutionelle Bildungssetting nicht einfach auf die Vermittlung von Lerngegenständen zu reduzieren, sondern es ist zugleich ein Ort, an dem eine bestimmte «pädagogische Kultur» herrscht. Diese schliesst ganz unterschiedlich an die Alltagspraxis sozialer Milieus an, denn dem Einmünden in institutionalisierte Bildung gehen unterschiedliche Erfahrungen voraus. Indem dort das Beherrschen einer bestimmten Kultur bzw. eine Affinität dazu implizit erwartet wird, nötigt sie die Lernenden zu «Akkulturation». Anders gesagt: Die Diskrepanz zwischen Alltagskultur und institutioneller Kultur verlangt eine Art Überbrückungsarbeit, die die Lernenden erbringen müssen – und die umgekehrt die Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlich herausfordert und zur Entwicklung von «Milieusensibilität» auffordert.

Diese Perspektive wird im Folgenden etwas ausbuchstabiert, indem zunächst die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung problematisiert, die Figur der «kulturellen Passung» skizziert und ein kurzer Überblick über die Milieuforschung in der Weiterbildung gegeben wird. Zwei aktuelle Beispiele aus der Weiterbildungsforschung – zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und zu Tätigen in der Erwachsenenbildung – geben Einblicke in Weiterbildungsrealitäten aus milieuspezifischer Perspektive, bevor am Schluss Perspektiven für die Bildungspraxis aufgezeigt werden.

## Ungleiche Weiterbildungsbeteiligung

Um Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung zu verstehen, ist zunächst daran zu erinnern, dass die Teilnahme auch heute noch weitgehend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht; Erwachsene besuchen Bildungsangebote dann, wenn diese subjektiv Bedeutung für ihre Lebenssituation, ihren Alltag und ihre Interessen haben (Grotlüschen 2010). Themen, Methoden, pädagogischer Stil, Formate usw. müssen also in hohem Masse lebensweltliche Relevanz aufweisen. Andernfalls bleibt die Teilnahme – aus subjektiv durchaus «guten Gründen» – aus. Es geht also immer darum, inwieweit es der Weiterbildung mit ihren Angeboten gelingt, Bezüge zu diesen Lebenslagen und Alltagskontexten herzustellen bzw. inwieweit Weiterbildungseinrichtungen offen sind für die unterschiedlichen Zugänge und subjektiven Lerngründe der Adressat\*innen (Bracker/Faulstich 2014).

Von dem selbst gesetzten Anspruch «Bildung für alle» ist die Erwachsenenbildung gleichwohl weit entfernt. Schon die als sog. «Leitstudien» bekannt gewordenen Arbeiten haben das vertieft empirisch herausgearbeitet: Die «Hildesheim-Studie» (Schulenberg 1957) fragte nach generellen Einstellungen zu Erwachsenenbildung, die «Göttinger Studie» (Strzelewicz u.a. 1966) differenzierte verschiedene «Typen von Bildungsvorstellungen» und die «Oldenburger Studie» (Schulenberg u.a. 1978) arbeitete differenzierte Faktoren der Weiterbildungsteilnahme und deren Schichtspezifität heraus.

Zusammengefasst zeigen diese Arbeiten: Bildung und Weiterbildung werden auf der Ebene der Einstellungen in der Bevölkerung generell als wichtig und überwiegend als positiv geschätzt. Aber dieses generelle Interesse wird ganz unterschiedlich und mit ausgeprägter Verbindung zur sozialen Lage in konkrete Teilnahme an Erwachsenenbildung umgesetzt.

Trotz genereller Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung haben sich bis heute Unterschiede zwischen sozialen Gruppen im Kern erhalten (vgl. Bilger/Strauss 2019, 27–32; BFS 2012).

### Teilnahme und Nichtteilnahme als Folge «kultureller Passungsverhältnisse»

Gerade an den genannten frühen Studien wird deutlich, dass Nichtteilnahme an Weiterbildung nicht gleichzusetzen ist mit «Desinteresse» an Bildung oder dem Nichtvorhandensein von Bildungsbedarfen. Es ist eine Frage des Artikulieren-Könnens auf der Seite der Adressat\*innen (sich etwa mit (weiterbildungs-)relevanten Themen auf verschiedenen Wegen öffentlich bemerkbar zu machen, aber auch in Kursen selbst Anliegen einzubringen) und des Aufnehmens und Kennens von Bildungsinteressen und Teilnahmehindernissen auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen. Aus dem Befund, dass die «wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person» (Rosenblatt u. a. 2008, 152) ist, lässt sich auf eine offensichtlich

früh – schon mit der Schule – ausgeprägte «Disposition» zu Bildung und Lernen schliessen, «die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt» (ebd., 154).

Hier lässt sich an das Paradigma der «kulturellen Passung» anknüpfen. Demnach wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus (Bourdieu 1987) erworben, der nach der Devise «Heimspiel» bzw. «Auswärts-spiel» Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht (Wittpoth 2013, S. 43). Milieuspezifische «Passungsverhältnisse» zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings und Ansprachestrategien erleichtern oder erschweren bestimmten Adressat\*innen, Zugang zu finden. Andersherum haben sich privilegierte Milieus die (Weiter-)Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint dann institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als «fremde Welt», der sie sich nicht zugehörig fühlen und in die sie sich mit ihren Alltags- und Problemlagen auch schlecht einbringen können. Mit Bezug auf die Schwierigkeiten der Volkshochschulen bei der Gewinnung von Industriearbeiter\*innen sprach Tietgens (1978, 165) in den 1960er Jahren von «Gesprächen für Eingeweihte», die «ein Vertrauensverhältnis voraussetzen» scheinen, in das sich Arbeiter «nicht einbezogen» fühlen.

Beteiligung oder Nichtteilnahme an Weiterbildung erscheinen nicht naturgegeben oder schicksalhaft, sondern als Folge sozialer Prozesse. Wer nicht «den richtigen Riecher» hat, schliesst sich selbst aus (nach dem Motto «Das ist nichts für mich»). Doch dies lässt sich auch lesen als Reaktion auf subtile Prozesse der Ausgrenzung, durch die jede\*r selbst erkennen soll, ob er\*sie dazugehört oder nicht. Wichtig ist aber: Wenn es sich um soziale Prozesse handelt, heisst das zugleich, dass sie – im Prinzip – gestalt- und veränderbar sind.

### **Soziale Milieus in der Weiterbildungsforschung**

Forschungen, die dem Milieuansatz folgen, stehen in der Tradition der oben genannten Forschungen und lassen sich der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung zuordnen. Sie haben seit den frühen 1990er Jahren erheblich zum besseren Verstehen der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung beigetragen (Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007; überblickend Barz/Tippelt 2018). Kurz gefasst drückt sich die besondere Lebensweise der oberen Milieus in der Regel in einem exklusiven Bildungsverständnis aus. Sie betonen stärker als andere Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und auch die Selbstvermarktung und Selbstoptimierung, zu der Weiterbildung beitragen soll. Sie artikulieren deutlich ihre Interessen und verbinden mit Weiterbildung eher Chancenerweiterung. Bei den weiter unten stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung «unaufgeladener». Bildung ist weniger Selbstzweck; es treten andere Aspekte wie Status, Tugenden, Soziales, Qualifizierung oder Mühsal und Notwendigkeit hinzu. Solche

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Bildungspraxis und Zugang zu Bildung
OBERE MILIEUS	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch Selbstsicher Aktiv suchend
RESPEKTABLE MILIEUS	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/Status	Pragmatische Horizontenerweiterung  Ambivalenz: Zumutung oder Chance?  Teilnahme über soziale Netze
UNTER-PRIVILEGIERTE MILIEUS	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde Unsicherheit  Selbstausschluss («Auswärtsspiel»)  «aufsuchende Bildungsarbeit»

Tabelle 1: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

Nutzenerwägungen mischen sich stärker mit Horizontenerweiterung (um die es immer auch geht). Speziell bei den unteren Milieus bestehen nach wie vor große Barrieren zu Bildung und Weiterbildung.

Wie die eingefügte Abbildung in stark vereinfachender Weise zeigt, sind grundlegende Motivationsstrukturen und Erwartungen nach Milieus unterschiedlich und erfordern auch spezifische Strategien der Ansprache und Öffnung durch Weiterbildungsanbieter. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als «notwendiges Übel», «sinnlos» und «Zumutung». Barz und Tippelt (2004, S. 169) haben in diesem Zusammenhang «aufsuchende Bildungsarbeit» für diese Gruppen gefordert. Wie diese realisiert werden kann, wurde in einer neueren Arbeit zum Thema aufgezeigt (Bremer u.a. 2015).

**Beispiel 1: Alphabetisierungsarbeit – Kursteilnahme im Kontext von Habitus-Milieudiskrepanzen**

Soziale Milieus setzen also an der Alltagskultur der Menschen an und fordern dazu auf, sich mit der «Eigenlogik» von Lebensführung vertraut zu machen und damit, wie Weiterbildung darin eingebunden ist. Ein aktuelles Beispiel dafür liefert die im Bereich der Alphabetisierung Erwachsener angesiedelte Studie von Natalie Pape (2018). Sie hat untersucht, wie Schriftsprachbeherrschung und -erwerb in den Alltag von Teilnehmen-

den eingebettet sind. Herausgearbeitet werden vier «Grundmuster der Literalität» (Pape 2018, S. 167ff.), die entlang milieutypischer, durch den Habitus hervorgebrachter Formen der Lebensführung verlaufen:

- Angestrengt-ambitionierte Literalität: Gekennzeichnet durch eine generelle Bezugnahme auf Konventionen und Status, orientiert an «legitimer Literalität» im Sinne «öffentlich anerkannter Sprache» mit Vermeidung und Geheimhaltung des vermeintlichen «Makels» («Ich mach das Beste draus und lebe halt damit»)<sup>1</sup>.
- Sachbezogen-pragmatische Literalität: Gekennzeichnet durch die Betonung einer möglichst autonomen und selbstbestimmten Lebensführung, bei der in Bezug auf Schriftsprache und Schriftsprachaneignung weniger die aussenbezogene «Vorzeigbarkeit» als die «nüchterne» Lösung alltagspraktischer Probleme im Mittelpunkt steht («Was ich nicht weiss, frag ich nach. Da kenn ich nix»).
- Gelegenheitsorientierte Literalität: Gekennzeichnet durch den Fokus, Ausgrenzung und Marginalisierung zu vermeiden, wobei der Schriftsprachgebrauch sich deutlich von der «legitimen Literalität» abgrenzt, Schriftspracherwerb stärker sporadisch und spontan auf äussere Anlässe reagiert und der Kurs als sozialer Ort der Gemeinschaftserfahrung aufgeladen werden kann («Ich hab noch nie in mein Leben 'n Buch gelesen. Weiss gar nicht, was 'n Buch is, ne?»).
- Prätentios-elaborierte Literalität: Gekennzeichnet durch die Orientierung an gehobenem Status und expliziter individueller «Selbstverwirklichung», wobei die Aneignung von Lese- und Schreibkenntnissen stärker von elaboriert-distinktiven Motiven durchzogen ist («Ich hab von Kind an ganz viel und gerne gelesen»).

Übergeordnet zeigte sich als wichtiger Befund, dass der Kursbesuch dazu beiträgt, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum eigenen bzw. zu einem angestrebten Milieu wieder herzustellen bzw. zu erhalten. Pape (2018, S. 177) bezeichnet dies als «Habitus-Milieudiskrepanzen», d.h., dass die «durch den Habitus angestrebte Alltagspraxis aufgrund der geringen Schriftsprachkompetenz nicht verwirklicht werden» kann und die Milieuzugehörigkeit gewissermassen «auf der Kippe» steht. Lerntheoretisch lässt sich hier an Laves (1997) Konzept der «communities of practice» anschliessen, in dem ebenfalls die Zugehörigkeit zu einer Gruppe als zentrales und tragendes Motiv für Lernprozesse markiert wird. Mit Holzkamp (1993) könnte man hier auch eine Handlungsproblematik identifizieren, die in eine Lernproblematik übersetzt wird und durch eine Lernschleife (in diesem Fall der Besuch des Alphabetisierungskurses) überbrückt werden soll.

Damit sind wichtige Mechanismen benannt, die zur Erklärung der Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen beitragen – und indirekt auch zur Erklärung der Nicht-Teilnahme. Denn deutlich wird, dass das spezifische Angebot «Alphabetisierungskurs» für die Bearbeitung der Schriftsprachschwierigkeiten eine Option ist, die dann subjektiv relevant wird, wenn sie sich mit den schriftsprachbezogenen Handlungsproblematiken der alltäglichen Milieupraxis verbinden lässt bzw. umgekehrt

wenn das Angebot «Kurs» Affinität dazu hat. So weist Wittpoth (2018, S. 1167) darauf hin, dass bei Weiterbildungsbeteiligung in den Blick zu nehmen ist, «zu verstehen, warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird». Die Adressat\*innen lösen ihr Handlungsproblem ansonsten eben auf andere Weise oder kritisch gewendet: Sie sind darauf verwiesen, Strategien zum Umgang mit Schriftsprachschwäche ausserhalb von Weiterbildungsangeboten zu entwickeln, weil die Weiterbildung sich auf die spezielle Motiv- und Lebenslage nicht hinreichend einstellen kann.

## **Beispiel 2: Habitus, Milieu und professionelles Handeln**

Mit einem zweiten Einblick in die Empirie wird die Perspektive der sozialen Milieus auf die in der Erwachsenenbildung Tätigen und ihre biografischen Wege gerichtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem pädagogischem Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung steht (Bremer u.a. 2020). Entsprechend können die Tätigen verschiedene Akzente in ihrem Beruf setzen und unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu Dispositionen von Adressat\*innen und Teilnehmenden haben. Gerade Letzteres kann sich als folgenreich dafür erweisen, wer durch Angebote, Programme und eine bestimmte Lehr-Lern-Praxis erreicht oder nicht erreicht wird und inwiefern systematische Professionalisierungsanstrengungen hier greifen können. Wir konnten dazu drei Muster professionellen Handelns mit milieuspezifischem Schwerpunkt herausarbeiten. Kennzeichnend ist

- für das Muster, das wir «pädagogisch-egalitär» genannt haben, die Betonung von Vielseitigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der Arbeitstätigkeit. Es ist verbunden mit emanzipatorischen und auf Chancengerechtigkeit zielenden pädagogischen Intentionen, die oft mit eigenen Aufstiegserfahrungen korrespondieren und bewusst in das Arbeitsfeld mitgebracht werden.
- für das Muster, das wir «pädagogisch-distinktiv» genannt haben, eine eher häufige und biografisch früh sichtbare Disposition zum Leiten und konzeptionellen sowie eigenständigen Arbeiten. Es werden häufig «besondere» Arbeitsfelder gesucht (etwa spezielle Beratungsformen und Personalentwicklung). Dabei wird teilweise ein Hierarchie-, Status- und Karrieredenken sichtbar, verbunden mit einem bisweilen «defizitären» Blick «von oben» auf Teilnehmende und Adressat\*innen.
- für das Muster, das wir «pädagogisch-administrativ» genannt haben, dass häufig eine Nähe zu ordnungs- und strukturgeprägten Arbeitsfeldern vorliegt oder dass solche organisierenden Tätigkeiten besonders stark betont werden. Die bei den beiden anderen Mustern gefundene Akzentuierung von Vielseitigkeit und selbstbestimmtem Arbeiten steht hier eher im Hintergrund. Stattdessen wird Wert gelegt auf geordnete Abläufe, Status und Sicherheit.

Die Befunde bestätigen die Annahme eines professionellen Habitus, der auf Anforderungen des Berufsfeldes reagiert, dabei seine biografie- und milieuspezifische Herkunft aber nicht abgestreift hat und gewissermaßen «seinen Teil» zu den kulturellen Passungsverhältnissen beiträgt, in die Weiterbildungsteilnahme zu platzieren ist.

### **Perspektiven für die Bildungsarbeit**

Die Beispiele zeigen, wie sich das Weiterbildungsgeschehen durch die Brille der sozialen Milieus darstellt und verstehen lässt. Drei Felder, in denen das derzeit besonders relevant wird, sollen hier abschliessend benannt werden.

### **Gewinnung von Teilnehmenden**

Zunächst ergeben sich generell Perspektiven im Hinblick auf die Gewinnung von Teilnehmenden und die damit verbundenen makro- und mikrodidaktischen Prozesse innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen. Die Milieuforschung hat hierzu wichtige empirisch fundierte Hinweise geliefert (Barz/Tippelt 2004) und aufgezeigt, was Weiterbildungsorganisationen und das darin tätige Personal tun können, um Programmplanung, Werbe- und Ansprachewege besser auf die Kommunikationsstile und Problemlagen verschiedener sozialer Milieus abzustimmen (vgl. Fleige u.a. 2018, S. 123ff.). Dies wird mitunter als «Milieumarketing» bezeichnet (Tippelt u.a. 2008), wobei zu berücksichtigen ist, dass die Prozesse nicht nur als Oberflächensymptome zu begreifen sind. Vielmehr haben sich Milieu- und Habitusmuster meist tief in die Organisationsstrukturen «eingegraben» und bedürfen gründlicher Reflexion, was «zu regelrechten «Aha-Erlebnissen» führen kann, «wenn die Planenden und Lehrenden sich dann die erfolgreiche oder auch nicht erfolgreiche Ansprache bestimmter Adressatengruppen besser erklären können» (Fleige u.a. 2018, S. 125).

### **«Geh-Strukturen» und «aufsuchende Bildungsarbeit»**

Ein zweites Feld, für das die Einsicht in die Milieubezogenheit von Weiterbildung wichtig ist, stellt gegenwärtig die Erreichbarkeit bisher weniger präsender Zielgruppen dar. Hier haben sich Ansätze entwickelt, die Interessen und Lebenslagen aufnehmen und dabei bisweilen Strategien «aufsuchender Bildungsarbeit» forcieren (Bremer u.a. 2015). Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass die traditionellen Formen der Angebots- und Programmplanung, der Ansprachewege bis hin zur Kursgestaltung («Komm-Strukturen») hinterfragt und durch stärker an lokalen Gegebenheiten und Lebenswelten der Adressat\*innen orientierte aktiv-aufsuchende Strategien («Geh-Strukturen») ergänzt werden.

Mit Bezug auf die angesprochenen kulturellen Passungsverhältnisse lässt sich hier von einer «doppelten Distanz» sprechen: Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter Weiterbildung, son-



dern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Adressat\*innen und ihnen gelingt es nicht oder nur schwer, tragfähige Zugänge zu diesen herzustellen. Weiterbildungseinrichtungen, die in diese Richtung gehen, legen implizit zugrunde, dass in ihrer gegenwärtigen Bildungspraxis eine (nichtintendierte) Teilnahmebarriere für bestimmte milieuspezifische Zielgruppen wirksam ist, die hinterfragt und verändert werden soll. Angebote und Formate werden unter Einbeziehung von Schlüsselpersonen, ausgeprägter Vernetzung mit Akteuren im Sozialraum sowie der Implementierung neuer Lernorte und -formate entwickelt (Mania 2018). Hier ist auch zu verweisen auf aktuelle Förderprogramme des BMBF im Rahmen der Alpha-Dekade in Deutschland, die die Entwicklung «lebensweltlicher» Strategien zur Teilnehmendengewinnung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zum Ziel haben. Denn bildungspolitisch ist (bisher) nicht vorgesehen, dass Erwachsenenbildung diese Wege gehen kann; die Förderstrukturen sind anders gestaltet.

### **Professionalisierung, Milieu- und Habitus-Sensibilität**

Ein dritter Bereich, in dem die Milieubezogenheit von Weiterbildung relevant wird, nimmt auf, «die eigene Milieuzugehörigkeit als Planende und Lehrende zu reflektieren» (Fleige u.a. 2018, S. 126) und betrifft somit die Professionalisierung des Personals im engeren Sinn. Wie im empirischen Beispiel gezeigt, folgt der biografische und milieuspezifische Weg in die Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung – wie sie überhaupt in den Blick geraten und wie sie angeeignet und ausgestaltet werden – den verinnerlichten Bewertungsmustern und Haltungen des Habitus. Diese sind zu grossen Teilen ohne Reflexion und Bewusstsein wirksam und finden gewissermassen «schleichend» Eingang in das professionelle Handeln. So zeigte sich etwa, dass viele der von uns Befragten Bildungsaufstiege vollzogen haben. Gerade aufgrund der eigenen, mit Disziplin und erheblicher Anstrengung verbundenen Erfahrungen des Aufstiegs, der oft aus widrigen Verhältnissen erfolgte, besteht einerseits eine besondere Sensibilität für Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen, die sich auch in entsprechendem intendiertem pädagogischem Handeln niederschlägt. Dies findet andererseits gleichwohl eine Grenze darin, dass der eigene Aufstiegserfolg zur «Messlatte» wird, indem etwa bei Adressat\*innen und Lernenden in benachteiligten Lebenslagen ein bestimmter, von Motivation, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft geprägter weiterbildungsaffiner Habitus erwartet wird (etwa indem unhinterfragt im Bereich der Alphabetisierungsarbeit das Lesen und im Bereich der Integrationsarbeit der Spracherwerb als hoch aufgeladene soziale und emanzipatorische soziale Praxis «gesetzt» werden). Dieses implizit ausschliessende Handlungsmuster ist nicht intendiert und war den Befragten zumeist nicht bewusst.

Gerade solche nicht bewussten Handlungsmuster verdeutlichen die Notwendigkeit, eigene Schemata und deren Einfluss auf das pädagogische

Handeln systematisch zu hinterfragen. Es handelt sich gewissermaßen um «blinde Flecken»; bleiben sie unreflektiert, wirken die Mechanismen, die zu Einschluss und Ausschluss führen, im Verborgenen weiter. Sie verdeutlichen auch, wo Professionalisierungsprozesse andocken müssen. Das Erlangen von «Habituensensibilität» als einer spezifischen Form professionellen Handelns (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014), das sich auch als milieubezogene pädagogische Reflexivität bezeichnen lässt (vgl. Bremer 2009), kann als eine spezifische Ausbuchstabierung des didaktischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung gesehen werden. Zentral dafür ist eine bestimmte Form des Verstehens, «eine Art ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber» (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014, S. 177), die dem «Verstehen» im Sinne von Bourdieu (1997) als «generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen» sehr nahekommt (ebd., 786).

Diese Reflexionsarbeit braucht Zeit und Gelegenheit; sie muss als dauerhafter Prozess angelegt sein. Wie Helsper (2018, S. 132) für die Lehrerbildung formuliert, geht es bei der Professionalisierung der pädagogischen Praxis darum, «die habituell verankerten Orientierungen und Praktiken in Lehrerbildungsprozessen reflexiv zugänglich» zu machen. Auch für die Erwachsenenbildung muss demnach nach Wegen gesucht werden, diesen Prozess in die Qualifizierung des Personals zu integrieren.

Insgesamt zeigt die durch die Milieuperspektive betonte und anhand der empirischen Beispiele konkretisierte Differenzierung von Teilnehmenden und Adressat\*innen auf der einen und von Lehrenden auf der anderen Seite die «Milieudurchdrungenheit» von Erwachsenenbildung. Weiterbildung muss die unterschiedlichen milieuspezifischen Ausgangslagen aufnehmen und ein «Gespür» dafür entwickeln, also die unterschiedlichen Zugänge zum Lerngegenstand verstehen, sich darauf einstellen und entsprechende Strategien des Umgangs damit schaffen.

1 Die Originalaussagen sind den in Pape 2018 präsentierten Fallstudien entnommen.

2 Siehe: <https://www.alphadekade.de/de/projekt-datenbank-1711.html>

HELMUT BREMER, Prof. für Erwachsenenbildung/Politische Bildung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Kontakt: [helmut.bremer@uni-due.de](mailto:helmut.bremer@uni-due.de)

## Literatur

**Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld: wbv.

**Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2018):** Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, S. 161–184.

**Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra (2019):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bielefeld: wbv.

**Bourdieu, Pierre (1987):** Sozialer Sinn. Frankfurt/M: Suhrkamp.

**Bourdieu, Pierre (1997):** Verstehen. In: P. Bourdieu u.a.: Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, S. 779–802.

**Bracker, Ulrike Rosa/Faulstich, Peter (2014):** Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (Bildung und Arbeit Band 4). Wiesbaden: VS, S. 335–356.

**Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa.

**Bremer, Helmut (2009):** Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS, S. 287–306.

**Bremer, Helmut (2016):** Milieu, «Passungen» und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/ Rothe, Daniela/ Schwendowius, Dorothee (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/M.: Campus, S. 69–96.

**Bremer, Helmut (2017):** Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2/2017, S. 115–125.

**Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/ Wagner, Farina (2015):** Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für «Bildungsferne». Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.

**Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura (2020):** Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2020, S. 57–70.

**Bundesamt für Statistik (2012):** Beteiligungsquote an nichtformalen Weiterbildungsaktivitäten. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.186767.html> (25.03.2021).

**Faulstich, Peter (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg.

**Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/von Hippel, Aiga/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

**Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.

**Helsper, Werner (2018):** Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika Keller-Schneider, Manuela/ Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS, S. 105–140.

**Holzcamp, Klaus (1993):** Lernen. Frankfurt/M.: Campus.

**Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010):** Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 103–125.

**Lave, Jean (1997):** On Learning. Forum Kritische Psychologie, 38, S. 120–135.

**Mania, Ewelina (2018):** Weiterbildungsbeteiligung sogenannter «bildungsferner Gruppen» in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv.

**Pape, Natalie (2018):** Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster: Waxmann.

**Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: wbv.

**Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.

**Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978):** Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett.

**Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966):** Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.

**Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008):** Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland (Milieumarketing implementieren, Bd. 3). Bielefeld: wbv.

**Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

**Wittpoth, Jürgen (2013):** Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Budrich.

**Wittpoth, Jürgen (2018):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, S. 1149–1172.