

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 10, 2010

Zielgruppen in der Erwachsenenbildung

Objekte der Begierde?

Rezension

Soziale Milieus, Habitus und Lernen.
Zur sozialen Selektivität des
Bildungswesens am Beispiel
der Weiterbildung

Helmut Bremer

Sabine Sölkner



Rezension

Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung

Helmut Bremer

Sabine Sölkner

Sabine Sölkner [Rez.] (2010): Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: soziale Milieus, Habitus, Pierre Bourdieu, soziale Ungleichheit, Bildungssoziologie, Selektivität des Bildungswesens

„Die soziale Selektivität des Bildungswesens und die Möglichkeiten der Chancengleichheit stehen im Zentrum des Bandes. Am Beispiel der Erwachsenenbildung greift er bislang wenig verbundene Diskurse der Bildungssoziologie und der Erziehungswissenschaft auf und bezieht diese aufeinander“ (Verlagsinformation).



Helmut Bremer

Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität
des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung

Weinheim, München: Juventa

2007

18

Rezension

Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung

Helmut Bremer

Sabine Sölkner

Soziale Mobilität im Sinne von beruflicher Karriere und Aufstieg in höhere Etagen der Gesellschaft gibt es (trotz steigender Bildungsniveaus) kaum. Allerdings gewinnen, so Bremer, die horizontalen Verschiebungen für die Erwachsenenbildung erheblich an Bedeutung: Es drängen neue TeilnehmerInnentypen in die Veranstaltungen, sodass anders strukturierte Lernvoraussetzungen und neue Lernstile zur Herausforderung für die Lehre werden.

Helmut Bremer liefert mit seiner Publikation „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“ (2007) für die deutsche Diskussion eine fundierte Verschränkung der quantitativen empirischen Forschung mit Erkenntnissen der qualitativen Sozialforschung und mit bildungssoziologischen Theorien und setzt damit ein Grundlagenbuch nicht nur für die Erwachsenenbildung und Bildungssoziologie in die Welt. Die Verbindung vieler konkreter Studien zur Geschichte (der AdressatInnen) von Erwachsenenbildung und Milieuforschung, die Bremer aufbereitet und in ihren diversen Fragestellungen, Stoßrichtungen und Erhebungsweisen darstellt, ergibt am Ende das befriedigende Gefühl, umfassendes Wissen über die Verbindung von Lernen und sozialer Reproduktion erworben zu haben.

Der Titel „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“ zeigt bereits die wichtigste Stoßrichtung an: Es geht um Konzepte und Modelle von sozialem Raum und Person

in Verbindung mit Lernen und Bildungsaspiration. Das Schlüsselwort „Habitus“ verspricht KennerInnen eine Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieu. Diese klingt besonders vielversprechend, denn eine zielgerichtete Ausarbeitung des „Labyrinth[s] der Gelehrsamkeit Pierre Bourdieus“ (Mörth/Fröhling 1994, S. 271) in Bezug auf eine Fokussierung auf Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisse ermöglicht eine Nutzbarmachung und Konkretisierung seines analytischen Instrumentariums für bildungssoziologische Debatten.

Der Untertitel „Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung“ verdeutlicht, dass der Forschungsgegenstand die Erwachsenenbildung ist. Das Signalwort „Selektivität“ bestärkt die Phantasie, dass Bourdieu'sches Denken eine gewichtige Rolle in dieser Publikation einnimmt. Und es ist der Publikation zuzurechnen, dass sie diese Erwartung auch erfüllt. Nebenbei spannt sich

für die LeserInnen ein Bogen aus soziologischen und pädagogischen Überlegungen zum Lernen, der in die Geschichte der AdressatInnenforschung in der Erwachsenenbildung in Deutschland ebenso einführt, wie er ein Wissen um die Lernbeziehung vermittelt – ein anschauliches Modell von einem aktiven Verhältnis, das die selektiven Effekte von Lern- und Bildungsprozessen hervorbringt.

Chancengleichheit und Historisches

Zu Beginn diskutiert und dekonstruiert der Autor das pädagogische Versprechen der Chancengleichheit durch Bildung. Mit Bourdieu betont Bremer, dass Pädagogik ungleich sein muss, wenn Gleichheit das Ziel ist. Die Kritik an dem formalen Prinzip der Chancengleichheit als pädagogisches Konzept zielt darauf ab, dass sie Ungleichheit verstärkt, indem sie Lernende, „*wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt*“ (Bourdieu 2001, S. 39). Dieser „Matthäus-effekt“ garantiert, dass „*die am meisten Begünstigten noch mehr begünstigt und die am meisten Benachteiligten noch mehr benachteiligt*“ (ebd.) werden. Wenn Gleichheit gefordert wird, aber Ungleichheit der Fall ist, sorgt gerade das Festhalten am Prinzip einer formalen Gleichheit dafür, Ungleichheit fortzuschreiben. Davon ausgehend fragt Bremer aktiv nach der sozialen Selektivität im Bildungssystem und nimmt dessen soziale Funktion, d.h. die Ausrichtung des Bildungssystems an der Reproduktion der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in den Blick.

Mit den soziologischen Klassikern Emil Durkheim, der im republikanischen Frankreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die soziale Identität von und durch Arbeit in der sich industrialisierenden und modernisierenden Gesellschaft analysiert, und Max Weber, der in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts die Entsprechung der ständischen Segregation für die Reproduktion der Arbeitsteilung und sozialen Ordnung herausarbeitet, situiert Bremer Bildung in einem gesellschaftlich arbeitsteiligen Verhältnis. Von Weber übernimmt Bremer die Begriffe „Schließung“ und „Monopolisierung“ und betont damit die sozialen Formen, die den Erwerb einer legitimen Bildung an die Überwindung sozialer Hürden koppeln und zum Machterhalt der privilegierten Milieus beitragen. Ein drastisches Beispiel für die

Erwachsenenbildung ist das bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufrechterhaltene Verbot, dass sich Frauen an Universitäten inskribieren. Effekte dieser Schließung zeigen sich in den Daten zur Bildungsbeteiligung an den Volkshochschulen noch in den Jahrzehnten danach: Aufgrund der gesellschaftlich vorherrschenden Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern wird eine starke Verknüpfung zwischen der Haltung gegenüber Bildung und Gender sichtbar. So zeigt z.B. die Studie von Viktor Engelhardt „Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen“ (1926), die an der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführt wurde und auf der Grundlage von 16.000 Befragungen die Themengebiete der besuchten Kurse sowie Beruf, Berufsstellung und Bildungsabschluss erhob, dass bei Männern Beruf und Klassenlage einen großen Einfluss auf das Bildungsverhalten ausübten. Die Motivation zur beruflichen Weiterbildung war bei Männern – neben der Motivation, etwaige Schuldefizite zu kompensieren – die meist genannte (vgl. Bremer 2007, S. 38). Frauen verfolgten, so Engelhardt, über die Klassengrenzen hinweg offenbar Bildungsmotivationen, die „*den in bürgerlichen Kreisen geltenden Idealen der allgemeinen Bildung*“ (zit.n. ebd., S. 42) entsprachen, „*ganz gleichgültig ob es sich um proletarische oder bürgerliche Frauen, Arbeiterinnen, Angestellte, oder Hausfrauen handelt[e]*“ (zit.n. ebd.). Die teilnehmenden Frauen sahen in der Volkshochschule eine allgemeine Bildungsstätte – damals wurde diesem „Befund“ aber keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt.

Grundlagen

Bremers Interesse gilt dem Lernen und der sozialen Selektivität des Bildungswesens, d.h. der Untersuchung der institutionellen Kultur von Erwachsenenbildung und ihrer pädagogischen Kommunikation. Daneben rückt er mit dem Begriff Lernen die persönliche Lerngeschichte Erwachsener in den Fokus. Durch die Verknüpfung von sozialer Selektion als ein Ereignis des sozialen Raumes und Lernen als ein Ereignis des Subjekts stößt er auf die Vermittlungsebene zwischen Sozialstruktur und alltäglicher Lebensführung. Es geht also um jene Mechanismen, durch die sich Differenz in der (Weiter-)Bildung herstellt und hergestellt wird. Soziale Ungleichheit übersetzt sich so – Bremer bezieht sich hier auf Beate Kraus – offensichtlich in den Bildungseinrichtungen

„in die Sprache, in Prinzipien von Bildung und Kultur“ (zit.n. ebd., S. 15), und bis heute ist es weitgehend unklar, wie genau „dieser Übersetzungsvorgang vonstattengeht“ (zit.n. ebd.), wie „die Ungleichheit einer Gesellschaft letztlich in die Bildungsprozesse der sozialen Subjekte gelangt“ (zit.n. ebd.). Hier setzt die vorliegende Publikation an: Bremer entwickelt Vorschläge, diesen Transferprozess zu untersuchen und schafft hierfür eine empirische Basis.

Da es kein neutrales Wissen gibt und auch ein noch so „sauberes“ und universelles Wissen etwas über seine Produktionsbedingungen aussagt, erfüllt die Konstruktion und Rechtfertigung von Ungleichheit (über Wissen und Leistung) als Tatsache von (und fortwährendes Resultat des Diskurses um) Chancengleichheit eine zentrale gesellschaftliche Funktion. Insofern ist es m.E. notwendig, die Verwobenheit der Bildungsinstitutionen in die Konstitution und Aufrechterhaltung von Ungleichheit zu reflektieren und sie nicht als Effekte eines politischen Missbrauchs oder als in Kauf zu nehmende „Kollateralschäden“ abzutun. Es gilt vielmehr, diese Ambivalenzen und Effekte in die Theoriebildung mit einzubeziehen. Durch die Verschränkung von subjektivem Lernverhalten mit institutionellen Strukturen und Kulturen sowie durch qualitative Überlegungen zum Lernprozess und zur Geschichte der Partizipation an Wissen und Bildung stellt Bremer auf Basis demografisch abgesicherter Milieukonzepte kritische Überlegungen zum Konzept des lebenslangen Lernens und der Selbsttätigkeit der Lernenden (und deren Widerspenstigkeit) an und zeigt damit die Chancen und Risiken auf, die es mit sich bringt, Lernende als „selbst-organisierte Systeme“ zu begreifen. Als Tendenz (der Analyse des Erwachsenenbildungsdiskurses) betont Bremer mit Horst Siebert, dass damit zwar einer „normative[n] Pädagogik mit ihren Wahrheits- und Überlegenheitsansprüchen“ (zit.n. ebd., S. 212) eine Absage erteilt wird, doch ebenso einem bio-politischen Paradigma das Wort geredet wird, indem die Verknüpfung von Selbstbezogenheit und Autonomie mit neoliberalen Gesellschaftsentwürfen zusammenfällt. Soziale Ungleichheit und Selektivität werden in diesen Diskussionen (oftmals) nicht thematisiert, sondern unsichtbar gemacht, da Lernende als „anomische Einzelwesen“ affirmiert und damit – mit Jürgen Wittpoh formuliert – die „unauflösbaren Verbindungen zwischen Akteur und Struktur [...] gekappt“ (zit.n. ebd., S. 214) werden.

Die quantitativen Verhältnisse dieser „unauflösbaren Verbindungen“, die aus der Berufs- und Sozialstatistik gewonnenen Erkenntnisse verweisen auf die (ohne Zweifel wichtigen) äußeren Rahmenbedingungen und eher groben Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Reproduktion. Sie präsentieren Resultate und Effekte. Die Perspektive der Subjekte und die konkreten Prozesse, in denen die Inkorporation und die Sozialisation von Bildung und Lernen ablaufen, lassen sich aus diesen Angaben jedoch kaum lesen. Umgekehrt vermögen die „dominierenden vom Individuum ausgehenden Ansätze, zwar die subjektiven Aneignungen und Konstruktionen sichtbar [zu] machen. Aber sie vermögen deren soziale Durchdrungenheit nicht hinreichend zu erklären“ (ebd., S. 283). Unter Zuhilfenahme der Modelle von sozialem Milieu, Habitus und sozialem Raum wird dieses Mikro-Makro-Spannungsfeld von Lernen und Ungleichheit von Bremer fruchtbar gemacht. Durch die Beschreibung der statistischen Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Herkunft wird auch die Tatsache stärker ins Bewusstsein gerückt, dass eine Pädagogik, der es um ein Mehr an Chancengleichheit und Emanzipation geht, ein praxisbezogenes Wissen um soziale Ungleichheit benötigt, um differenzierte Konzepte entwickeln zu können. Es geht um „die praktischen Prozesse, die in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen den Lernenden untereinander eingesetzten ‚Codes‘, über die Bildung und Lernen einen sozial selektiven zwischen Lernenden und Lehrenden Charakter bekommen, zu verstehen“ (ebd., S. 283f.). Nach dem Vorbild der Cultural Studies fordert Bremer ein, dass die Formierung des Habitus in Bildungsinstitutionen sowie in familiären und außerinstitutionellen Bereichen (z.B. in der Peer-Gruppe) zusammen zu lesen sei, um Lernprozesse zu verstehen.

(Erwachsenen-)Bildung und Lernen

Bremer entwirft Forschungsperspektiven, die die Lernenden und ihre Beziehung zum sozialen Raum in den Mittelpunkt stellen. Bildung differenziert sich so nach sozialen Milieus und Bildungsverhalten, also nach unterschiedlichen Bildungshaltungen. Es sind das durch Lernstile, Perspektiven, Barrieren, Erfahrungen und Erwartungen geprägte Zugänge zu Lernen und Bildung.

In Bezug auf die soziale Selektion für den Bereich der beruflichen Weiterbildung gelten dieselben allgemeinen Tendenzen, die auf Bildung insgesamt einwirken, doch wird eine „doppelte Selektivität“ (Faulstich) diagnostiziert oder von der „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al., Barz/Tippelt) gesprochen. In den Debatten der Erwachsenenbildung wird die Fortsetzung des sozialen Auslese-Effektes, der aus der Begegnung des familiären Milieus mit der Schule hervorgeht und der sich in der Weiterbildung zugleich verschärft und relativiert, gefasst. Verschärft meint, dass vor allem diejenigen an institutioneller Weiterbildung partizipieren, die ohnedies gut gebildet und dadurch in (gehobenen) beruflichen Bereichen tätig sind. Diese Gruppe zeigt eine hohe Bildungsaktivität. Relativiert gefasst deshalb, weil es in der Weiterbildung weniger Möglichkeiten gibt, gegenzusteuern und der Erwachsenenbildung eher eine „Feinregulierungsfunktion“ (Wittpoth) zukommt.

Was sind nun die grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Reproduktion, die alle Bereiche der Erwachsenenbildung von der beruflichen Weiterbildung über die allgemeine und wissenschaftliche Bildung bis hin zur (gewerkschaftlich-)politischen Erwachsenenbildung durchziehen? Hier deckt sich soziologisches Fachwissen mit Alltagstheorie: *„Je weniger die Lebensumstände von Prekariat und Unsicherheit geprägt sind, desto eher kann im Gefühl und Bewusstsein relativer Stabilität Distanz von Notwendigkeiten und Zwängen eingenommen werden“* (ebd., S. 263). Sowohl formales als auch informelles Lernen differenziert sich stark nach sozialen und kulturellen Milieus. *„Je weiter man sich im sozialen Raum nach oben bewegt, desto weiter stößt man auf eine Neigung zu einem betont reflexiven Umgang mit sich selbst“* (Bourdieu 2001, S. 27), etwa dahingehend, wie Empfindungen und Gedanken geäußert werden. So differenziert Bourdieu die scholastische Einstellung, die den bildungsnahen Schemata-Erwerb oberer Milieus auf der Basis von materieller Sicherheit eine distanzierte Einstellung zur Praxis befördert. *„Die Möglichkeit, Abstand von der Praxis zu gewinnen, sich vom Handlungsdruck des Alltags zu suspendieren und Muße für scholastisches Denken zu entwickeln, begünstigt demnach ‚mit der Geburt‘“* (ebd., S. 27) den Erwerb von (privilegierten) Schemata, die typisch sind für institutionelle Lernarrangements (vgl. Bremer 2007, S. 263). Bildung hat demnach eine milieuspezifische Passung und erweist

sich damit als zentrales Mittel zur Klassendistinktion und -reproduktion. Der Einsatz und Umgang mit Wissen zeigt hierbei die soziale Herkunft an. Je höher der Bildungsabschluss, desto klarer ist die Ausprägung einer Bildungspraxis des lebenslangen Lernens. Das Interesse an soziologischen, politischen und pädagogischen Fragestellungen korreliert stark mit dem jeweiligen sozialen Milieu. So liegt z.B., wie eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (1993) zeigen konnte, ein generelles Interesse an politischen Bildungsveranstaltungen hauptsächlich bei den bildungsaktiven Teilen der oberen und mittleren Milieus vor (vgl. ebd., S. 150) (allerdings sind die Daten nicht aktuell). Aus Sicht der Ökonomie der Nützlichkeit dagegen stellt berufliche Weiterbildung eine Ergänzung der praktischen Tätigkeiten dar. In den mittleren und unteren Milieus haben nützlichkeitsbezogene Bildungsvorstellungen mehr Gewicht, ohne dass damit eine geringere Wertigkeit des Bildungsstrebens verbunden wird. Heiner Barz, auf den Bremer in diesem Zusammenhang verweist, vermutet des Weiteren, dass die Polarität von personal-differenzierenden und sozial-differenzierenden Bildungsverständnissen bzw. von Herzensbildung- und instrumenteller Bildung aus früheren Untersuchungen durch ein neues Spannungsfeld zwischen „Selbstverwirklichung“ und „enzyklopädischem Wissen“ abgelöst wird (vgl. ebd., S. 154). Damit ist die alte Polarität in neue Begriffe gekleidet. Denn sie zielen auf dieselbe Teilung, durch die Bourdieu Bildung zum Selbstzweck als explizite Selbstverwirklichung als typisches Merkmal privilegierter Milieus verortet (vgl. ebd., S. 155).

Soziale Mobilität im Sinne von beruflicher Karriere und Aufstieg in höhere Etagen der Gesellschaft gibt es (trotz steigender Bildungsniveaus) kaum. Allerdings gewinnen, so Bremer, die horizontalen Verschiebungen für die Erwachsenenbildung erheblich an Bedeutung: Es drängen neue TeilnehmerInnentypen in die Veranstaltungen, so dass anders strukturierte Lernvoraussetzungen und neue Lernstile zur Herausforderung für die Lehre werden.

Das Pädagogische Verhältnis

Bremers Publikation zeigt auf, wie die soziale Selektivität des Bildungssystems, die Inkorporierung und die Praxis des Habitus mit dem Leib verschränkt sind. Mit Bremer kann Lernen als standortbezogene

Aneignung von Wissen und Normen durch den eigenen Körper verstanden werden. Einstellungen gegenüber Bildung, Lernverhalten und kognitive Strukturen der AkteurInnen werden also mit Bourdieu als Ergebnis von „inkorporierten sozialen Strukturen“ gelesen. Damit gerät zugleich die Lernbeziehung, das aktive Lehr-Lernverhältnis in den Blick: Vermittlung reduziert sich niemals „nur“ auf die Weitergabe von Wissen und ist wesentlich von der Motivation des Lernenden bestimmt. Ich möchte hier noch auf die Lehre und Lehrenden in der Lernbeziehung verweisen und Bremers Vorschlag als Denkanstoß anführen. *„Wenn das, was Bourdieu [...] über die Intellektuellen gesagt hat, – dass sie nämlich nur dann ‚ein bisschen frei‘ sind, wenn sie sich ihres sozialen Ortes bewusst sind –, im weiteren Sinne auch auf die Pädagogen zu übertragen ist, dann wird ein Stück weniger Entfremdung und mehr Freiheit im pädagogischen Handeln möglich. Der eigene Habitus kann zwar nicht ausgeschaltet aber doch erheblich relativiert und so Bourdieu [...], durch Bewusstwerdung und Sozioanalyse unter Kontrolle gebracht werden‘. Dieser Prozess kann für die pädagogischen Handlungsfelder systematisch und praktisch eingeübt werden und daraus ergeben sich Spielräume für pädagogisches Handeln“* (ebd., S. 282).

Eine differenzierte Pädagogik, die auf mehr Chancengleichheit und Teilhabe abzielt, braucht ein Wissen über die Ungleichheit der Lernenden. *„Dies gilt insbesondere deshalb, weil Lebenschancen heute zu einem großen Teil an das Bildungswesen gekoppelt sind [...], die ‚soziale Frage‘ heute in den Einrichtungen des Erziehungs- und Sozialwesens entschieden wird. Anders gesagt, stellen sich Sozialstruktur und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft vor allem über Bildung her“* (ebd., S. 284). Bremer plädiert dafür, dass es nicht genügt, PädagogInnen nur reflexiv und kognitiv zu schulen, sondern dass eine „praktische pädagogische Kompetenz“ entwickelt werden muss. Ein Wissen um die soziale Ungleichheit beim Lernen kann nicht direkt überführt werden, vielmehr gilt es, im Sinne der *„von Libau geforderten ‚praktischen Sozialforschung‘ ein Sensorium und eine Diagnostik zu entwickeln, um etwa Lernmotive und Stile, Widerständigkeiten, Kompetenzen, Dispositionen als praktischen Ausdruck sozial verschlüsselter Ungleichheitsmuster zu dechiffrieren und daraus Handlungsformen zu entwickeln“* (ebd.).

Kritische Beurteilung

Einen Wermutstropfen gibt es für die österreichischen LeserInnen: Es geht um bundesdeutsche Daten und um die deutsche Bildungsdiskussion. Mitunter kommt es zwar vor, dass Paul Lazarsfeld oder Ludo Hartmann auftauchen, aber des Öfteren passierte es, dass ich mich von dem Gelesenen distanzieren konnte (oder umgekehrt?) und mir stattdessen österreichische Bildungs(diskurs)geschichte oder Daten als Ausgangsmaterial wünschte. Allerdings erzählt Bremers Text auf einer analytischen Ebene, sodass statistische Detailverteilungen nicht wesentlich sind; zudem ist die deutsche Erwachsenenbildungsgeschichte überaus interessant. Und selbst an jenen Stellen, an denen Bremer eine spezifisch deutsche Community adressiert, z.B. wenn er sich auf eine „deutsche Sondertradition“ bezieht, gibt es hilfreiche Hinweise für weitere spezifische Analysen, etwa zur österreichischen Situation. So kritisiert Bremer, dass die sozialen Felder politische Bildung und Weiterbildung auseinander fallen. *„Vieles spricht dafür, dass die Trennung von politischer und beruflicher Bildung, die, wie Faulstich [...] betont, eine Sondertradition in Deutschland darstellt, die, immer schon ideologisch und problematisch, war und deswegen falsch ist, weil sie ermöglicht, die berufliche Sphäre als scheinbar rein sachlich und damit ‚unpolitisch‘ zu denken und zu gestalten. Ein solcher Blick auf politische Bildung würde vor allem bedeuten, den politischen Bildern ein politisches Verständnis unserer Arbeit insgesamt und zwar quer durch alle Arbeitsbereiche zu vermitteln, statt auf ‚didaktisch-methodische Abgrenzung‘ zu setzen [...]. Das setzt die Einsicht voraus, auch in anderen Bildungsprozessen bei den Lernenden ein Wissen von der politischen Ordnung vorauszusetzen, das, von der Praxis zum Logos, vom praktischen Sinn zum Diskurs‘ [...] überführt werden kann. Dazu bedarf es einer ‚symbolischen Umdeutung‘ [...], an der Erwachsenenbildung ansetzen und politisch werden kann“* (ebd., S. 179; Hervorhebung im Original). Dies sind Anregungen, die wir in Österreich ebenso gut gebrauchen können.

Noch ein Einwand. Dieser bezieht sich ebenso auf die Gesamtsituation, auf das Aufgestellt-Sein der Bildungssoziologie im Allgemeinen, die in der Publikation gut sichtbar wird. Die Sekundäranalyse vieler Studien verdichtet die Leerstelle, wie

sich Wissenschaft ein Bild von bildungsferner und sozialer Selektivität macht und was sie dabei in den Blick nimmt. Zum einen liegt das Problem in der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Bildungsarmut: Viele auf Repräsentativität angelegten Untersuchungen zu Weiterbildungsinteressen und -verhalten haben meist das Problem, Datenverdichtungen bei urbanen, bildungsaktiven Milieus der oberen sozialen Stufen gut zeigen zu können, während Bildungsbenachteiligte als TeilnehmerInnen unterrepräsentiert bleiben. Dabei stellt sich die Wissenschaft nicht immer geschickt an und sieht besser, was ihr selbst am nächsten ist. Ein „falsches“ methodisches oder operatives Vorgehen und der „Rücklauf“ der Fragebögen zeigen, dass Bildungsferne so nicht kommunizieren. Diese Überlegungen bringt Bremer zwar ein, doch verdichtet sich die Aufmerksamkeit in den rezensierten Studien. So hat mich an dem Buch irritiert, dass zwar eine Studie der deutschen Milieuforschung die „DDR-Nostalgischen“ als eigene Gruppe anführt, aber gleichzeitig Habitusformen im Sinne eines „ethnifizierten Proletariats“ keine Berücksichtigung finden – weder in dieser Untersuchung noch in einer anderen. Damit sind nicht nur viele türkische BewohnerInnen nicht erfasst, sondern es wird auch erzählt, dass migrantische Kulturen in der deutschen Bildungsforschung keine Forschungspraxis darstellen und dass Diversity im aktuellen Bildungsdiskurs nicht hoch im Kurs steht. So gesehen sind wir in Österreich dann aber auch sehr „deutsch“.

Resümee

Das Buch begleitet auf einer Reise durch die Theorie- und Diskurslandschaften der soziologischen Milieuforschung sowie der AdressatInnen- und Anwendungsforschung in Bildungsprozessen. Es ist eine Stärke des Buches, die Fragestellung nach dem Lernen im Feld der Erwachsenenbildung auf der Vielfältigkeit des empirischen Materials aufzubauen. Dadurch werden anschauliche Bildungsstrategien und pädagogisches Marketing für Bildungstypen präsentiert und auch historische Stationen der Erwachsenenbildung und Bildungsforschung ausgeleuchtet.

Die Publikation ist EinsteigerInnen in die Bildungsdebatte ebenso zu empfehlen wie allen PraktikerInnen: PädagogInnen, BildungsberaterInnen, -managerInnen etc. Für die deutschsprachige Erwachsenen- und Weiterbildung ist diese Publikation eine „Schatztruhe“, ein bildungssoziologischer Klassiker! Bremer arbeitet grundlegend, nicht reduktionistisch oder verflachend, sondern er liefert eine fundierte Zusammenschau unterschiedlichster Materialien, DenkerInnen und Lerntheorien für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Es gelingt ihm, trotz der insgesamt gesehen „trockenen“ Materie von Sozialer Ungleichheit, ein lebendiges und abwechslungsreiches Wissen über Lernen und Vergesellschaftung zusammenzustellen. Beim Lesen kommt es zu einer Beschäftigung mit Fragen, die wir im Alltag kaum reflektieren, aber laufend praktizieren.

Literatur

Verwendete Literatur

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mörth, Ingo/Fröhlich, Gerhard (Hrsg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile – Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Campus.



Photo: K.K.

Mag.ª Sölkner Sabine

sabine.soelkner@goldfisch.at
+43 (0)650 3333838

Sabine Sölkner studierte Soziologie mit Exkursen in die Philosophie, feministische Theorie, Genderforschung, Politik und Ethnologie in Graz, Wien und Berlin sowie Gruppendynamik in Klagenfurt. Derzeit schreibt sie an ihrer Dissertation am Institut für europäische Ethnologie. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich: Gender und Intersektionalität, pädagogische Soziologie, Bildung und soziale Ungleichheit, partizipative Sozialforschung, politische (feministische, poststrukturalistische und postkoloniale) Theorie sowie Wissen(schaft)sforschung. Derzeit ist sie Lehrbeauftragte für „Kommunikative Vermittlungspraktiken“ an der Akademie der Bildenden Künste in Wien.



Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839185827

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeber der Ausgabe 10, 2010

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>