

Bildungsarmut, Politikferne und soziale Milieus

von Helmut Bremer



Prof. Dr. Helmut Bremer ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Politische Erwachsenenbildung in der Universität Duisburg-Essen

Es ist noch gar nicht so lange her, da sorgte eine soziologische Zeitdiagnose für Furore, die unter dem Schlagwort „Erlebnisgesellschaft“ in aller Munde war. Der Autor behauptete darin, in der heutigen Wohlstandsgesellschaft sei das zentrale Motto der Menschen: „Erlebe dein Leben“. Materielle Knappheiten dagegen seien kein Thema mehr. „Wenn man durch ein großes, mit allen Angeboten ausgestattetes Kaufhaus schlendert, weiß man auf Anhieb nicht zu sagen, was man etwa nicht bekommen kann. Man ist zu sehr mit der Auswahl zwischen den gegebenen Möglichkeiten beschäftigt, als daß man viel Zeit auf die Frage verwenden könnte, was einem vorenthalten bleibt. Unter gesellschaftlichen Umständen, wo reich assortierte Kaufhäuser nur einen kleinen Teil des gesamten Möglichkeitsraums ausmachen, stehen die Menschen unter dem Druck, fast schon unter dem Zwang, sich intensiv mit sich selbst zu beschäftigen. Was sollen sie wählen?“ (Schulze 1992, S. 51)

Gerhard Schulze schrieb das 1992. Vermutlich hat das damals schon die soziale Wirklichkeit nur sehr eingeschränkt wieder gegeben. Aus heutiger Sicht mutet es geradezu wie eine Geschichte aus einer anderen Welt an, wenn die Rede davon ist, die Menschen hätten keine anderen Sorgen mehr, als ihren ästhetischen Neigungen nachzugehen. Längst sind die scheinbar überwundenen „harten“ Ungleichheiten wieder in die öffentliche Debatte zurückgekehrt.

In den letzten Jahren wird in diesem Zusammenhang vermehrt ein neues Phänomen diskutiert: „Bildungsarmut“ (Allmendinger/Leibfried 2002). Aufgenommen wird darin, dass Bildung heute der zentrale Schlüssel für soziale, kulturelle, ökonomische und politische Teilhabe ist. Anderes herum: Wer „bildungsarm“ ist, ist von gesellschaftlicher Partizipation in beträchtlicher Weise ausgeschlossen. Aber was ist überhaupt „Bildungsarmut“?

Bildungsarmut

Bildungsarmut kann, analog zu anderen Armutslagen, unterschiedlich bestimmt werden: Absolut oder relativ, gemessen an Zertifikaten oder an Kompetenzen. Macht man Bildungsarmut fest an Zertifikaten, also an Abschlüssen, dann wäre das Fehlen eines Hauptschulabschlusses ein hartes Kriterium für absolute Bildungsarmut. Laut dem Nationalen Bildungsbericht von 2008 wären das etwa 8% eines Jahrgangs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Relative Bildungsarmut würde sich hier an einem durchschnittlichen Bildungs- oder Berufsbildungsabschluss orientieren. Macht man Bildungsarmut an Kompetenzen fest, wie sie etwa in der PISA-Studie gemessen werden, so würden absolut diejenigen zu Bildungsarmen zählen, die nur die niedrigste Kompetenzstufe erreichen bzw. noch darunter bleiben. Das wären ca. 15% der 15-jährigen Schüle-

rinnen und Schüler. Relative Bildungsarmut lässt sich festmachen am Verteilungsspektrum der Kompetenzstufen.

Die formale, an Zertifikaten fest gemachte Bildungsarmut ist insofern sehr bedeutsam, als dass wir in Deutschland ein Beschäftigungssystem haben, das sich sehr stark an diesen formalen Abschlüssen orientiert. Für das Finden eines Ausbildungsplatzes (und der sich damit eröffnenden Berufs- und Lebensperspektive) spielt es eben eine große Rolle, ob jemand Abitur, Realschul-, (erweiterten) Hauptschul- oder gar keinen Abschluss hat. Kompetenzbezogene Bildungsarmut dagegen kommt vermutlich der Frage näher, welche Bedeutung Bildungsarmut für Lebensführung und Lebensalltag der Menschen hat. Man kann sich leicht vorstellen, dass demjenigen, dem basale Fähigkeiten zum Verstehen einfacher Texte fehlt, zahlreiche Möglichkeiten kultureller und politischer Teilhabe mehr oder weniger verschlossen bleiben. Studien zu funktionalen Alphabeten zeigen, welche durchaus kreativen Strategien der Vermeidung Menschen entwickeln (müssen), um ihren Lebensalltag zu meistern (Linde 2008).

Soziale Milieus und „Bildungsarmut“

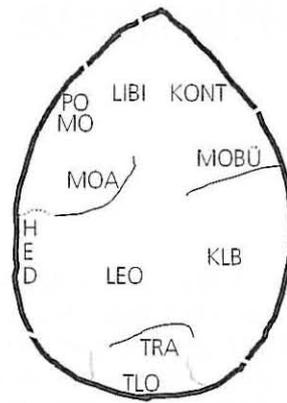
Damit ist etwas angedeutet, was durch die „nackten“ Zahlen zu Bildungsungleichheit, Bildungsferne und Bildungsarmut nur wenig erhellt wird, die Frage nämlich, was (institutionelle) Bildung eigentlich für die Menschen subjektiv bedeutet und wie sie dazu stehen. Dies lässt sich mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ einholen (Vester u.a. 2001). Milieus sind Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung und Alltagspraxis, d.h. sie haben ähnliche Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation.

In der „Landkarte der sozialen Milieus“ (siehe Abb) lassen sich grob fünf große „Traditionslinien“ sozialer Milieus (vereinfacht sind das Milieus mit gleichen Wurzeln bzw. „Stammbäumen“) unterscheiden (in der Abbildung die rechteckigen Kästen), die durch soziale und kulturelle Grenzen voneinander getrennt sind. Es handelt sich um die Traditionslinie von Macht und Besitz (oben rechts), der akademischen Intelligenz (oben halb-links), der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (mitte-links) sowie um die ständisch-kleinbürgerliche (mitte-rechts) und die unterprivilegierte Traditionslinie (unten).

Die beiden Traditionslinien oberhalb der horizontalen Linie („Trennlínie der Distinktion“) verbindet ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den „gewöhnlichen“ Milieus und ihrer Massenkultur abgrenzen. Bildung gehört für sie dazu, soziale und kulturelle Hegemonie auszuüben. Es sind zumeist schon traditionell „bildungsreiche“ Gruppen.

Die Milieus der beiden großen Traditionslinien oberhalb der unteren horizontalen Linie verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachteten, stetigen Lebensweisen. Bei ihnen ist das Verhältnis zu Bildung „unaufgeladener“. Bildung ist weniger Selbstzweck; es treten andere Aspekte wie Stuserhalt, soziales Miteinander, Qualifizierung oder Mühsal hinzu. „Bildungsarmut“ ist hier bei einem Teil des jugendlichen, von Spontaneität geprägten „Hedonistischen Milieu“ zu finden.

Zwischen den Milieus der mittleren und unteren Stufe verläuft die *Trennlínie der Respektabilität*. Die Milieus der Unterprivilegierten ringen am stärksten um den Anschluss an die gesellschaftlich geachteten Gruppen – ein Muster, das für die gesamte Bildungsneigung dieser Gruppe zentral ist. Hier sind „Bildungsferne“ und „Bildungsarmut“ am stärksten ausgeprägt. Auch viele Migrantengruppen kommen oft aus ähnlichen sozialen Milieus. Die Lebensbedingungen sind nicht selten prekär. Entsprechend ist die Lebensauffassung dieser Milieus von einer fatalistischen „Macht-Ohnmacht“-Perspektive gekennzeichnet. Das Leben gilt generell als wenig planbar und unberechenbar; es wird als Schicksal erfahren, dem man



Habitus der Distinktion

Habitus der Arrivierten

Habitus der Strebenden

Habitus der Notwendigkeit

Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004

agis-uni-hannover
[nach Zahlen von SIGMA] 2004

	POMO Postmodernes Milieu ca. 7 %	LIBI Liberal-intellektuelles Milieu ca. 8 %	KONT Konservativ-technokratisches Milieu ca. 9 %
		MOA Modernes Arbeitnehmermilieu ca. 9 %	MOBÜ Modernes bürgerliches Milieu ca. 12 %
HED		LEO Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu ca. 17 %	KLB Kleinbürgerliches Milieu ca. 12 %
Hedonistisches Milieu ca. 10 %		TRA Traditionelles Arbeitnehmermilieu ca. 5 %	
	TLO Traditionslose Arbeitnehmermilieus (zus. ca. 11 %)		
	Unangepasste ca. 2 %	Resignierte ca. 6 %	Statusorientierte ca. 3 %

mehr oder weniger ausgeliefert ist. Bildung gilt als nutzlos und notwendiges Übel; sie dient allenfalls dazu, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden. Bildungseinrichtungen gelten als eine fremdbestimmte Welt, meist basierend auf der frühen Erfahrung, dass Schule schon immer ein „Auswärtsspiel“ war, d.h., dass (durchaus vorhandene) eigene Interessen und Zugänge zu Bildung meistens nicht (an)erkannt und gefördert wurden.

Das Milieubild macht deutlich, dass „Bildung“ ganz unterschiedlich in Lebenszusammenhänge eingebunden ist und jeweils eine spezifische Funktion für den Alltag und die Lebensführung hat. Maßnahmen gegen Bildungsarmut dürfen diese alltagskulturelle Einbindung weder verklären noch verteufeln; aber man kann sie in keinem Falle übergehen, wenn man Erfolg haben will. In der Erwachsenenbildung etwa erreicht man bildungsferne Gruppen in der Regel nicht durch Werbeflyer o.ä., sondern durch

Konzepte „aufsuchender Bildungsarbeit“, die auf einem personal- und zeitintensiven Knüpfen von Beziehungen zu Personen mit Milieunähe beruht.

Und politische Bildung?

Es ist aus vielen Untersuchungen bekannt, dass Interesse an Politik, politisches Engagement und die Teilnahme an Erwachsenenbildung erheblich mit dem Bildungsniveau und der Milieuzugehörigkeit korrespondieren (Detjen 2007). Die Befunde scheinen also eindeutig zu belegen, dass „Bildungsarmut“ und „Politikferne“ relativ eng zusammenhängen.

Erst bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass sich die Sache gar nicht so einfach verhält. Arbeiten aus der politischen Sozialisation zeigen nämlich, dass die Menschen in allen Milieus sehr wohl über Formen politischen Wissens und politischer Kompetenz verfügen. So findet sich in allen, auch den „bildungsfernen“ Mi-

lieus letztlich ein spezifischer Zugang zum Politischen in dem Sinne, dass die Menschen über ein Wissen oder mindestens ein ‚Gespür‘ verfügen für Fragen von Macht, Herrschaft und Gerechtigkeit. Insofern gibt es im Grunde keine unpolitischen Milieus. Dass etwa in der Erwachsenenbildung die Teilnahme an Seminaren zur politischen Bildung nach Milieus unterschiedlich ist, hat einen Grund darin, dass politische Bildung zumeist als eine Sache von Experten angesehen wird, zu der auch ein bestimmtes Wissen, eine bestimmte Sprache und Kultur gehören. Gerade Menschen aus unteren Sozialmilieus trauen sich aber oft nicht zu, etwas Relevantes zum Politischen sagen zu können (Bremer i.E.).

Solche Grundhaltungen, die man als „vor-politische“ politische Einstellungen verstehen kann und die oft als „soziales Lernen“ titulierte werden, werden in der Familie, in den Peergroups, Vereinen und (natürlich) auch in der Schule erworben. Für politische Bildung ist insbesondere bei diesen Zielgruppen wichtig, an solche lebensweltlichen Erfahrungen anzuschließen. Das weiß man aus der Forschung und der Bildungsarbeit mit „Bildungsfernen“ (Korfkamp 2008). Jüngst hat das Projekt „VorBild“, das von der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführt wurde, gezeigt, wie man auch an Förderschulen (eine weit gehende „politikunterrichtsfreie Zone“) entsprechende Konzepte implementieren kann. Die politische Bildung wird sich, will sie bildungsarme oder bildungsferne Milieus nicht vorn vornherein abschreiben, der Problematik nicht durch Debatten verschließen können, in denen auf einer formal-abstrakten Ebene etwa das „soziale Lernen“ vom „politischen Lernen“ fein säuberlich geschieden wird. Das führt nicht weiter (Bremer/Kleemann-Göhring i.E.).

Bildungsarmut ist kein „Schicksal“!

Das Vorhandensein einer relativ hohen und stabilen Bildungsarmut in einem reichen Land wie Deutschland muss natürlich als skandalös bezeichnet werden. Oft wird in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle der Familien verwie-

sen. Das ist insofern richtig, als dass man tatsächlich aus der Bildungsforschung weiß, dass es einen hohen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und Kinder gibt. (Anders, als das heute zum Teil wieder behauptet wird, lässt sich das durch die seriöse Bildungsforschung im Übrigen vollständig auf Prozesse sozialer Vererbung zurückführen und eben nicht auf genetische Veranlagung). Insofern ist es nahe liegend, den Finger zuvorderst auf die Familien zu richten. Aber es bleibt vordergründig! Denn zugleich weiß man auch, dass man auf die Familie (da mag man noch so viel über Bildungschips, Kindergartenpflicht ab dem ersten Lebensjahr usw. reden) am wenigsten politisch einwirken kann. Also muss man fragen: Wenn Kinder und Jugendliche in Familien und Milieus aufwachsen, die wenig Lernanregung bieten, wo sonst, wenn nicht in der Schule, sollen sie sich dann die Kompetenzen erwerben, die sie für ein würdiges Leben brauchen? Es wird also in erster Linie darauf ankommen, dass Bildungswesen so zu gestalten, dass Bildungsarmut wirksam bekämpft und verhindert werden kann (Büchner 2010). Die Einsicht, dass bildungsferne und kompetenzschwache SchülerInnen in einem homogenen und wenig anregenden Lernumfeld, wie es die Hauptschule und erst recht die Förderschulen heute zumeist darstellen, wenig Entwicklungschancen haben und daher heterogene Lerngruppen brauchen, hat aber längst nicht alle erreicht. Das Drehen an Strukturschrauben allein wird es jedoch nicht richten. Es bedarf zudem einer Pädagogik, die sich stärker auf die soziale und kulturelle Ungleichheit einstellt und die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden mit einbezieht (Böttcher 2005). Und es muss auch die gesamte außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Blick geraten, wenn erfolversprechende Konzepte entwickelt werden (ebd.).

Dass das geht, machen gerade die (manchmal auch zu Recht kritisierten) internationalen Vergleichsstudien wie PISA deutlich: Zwar gibt es überall einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, allerdings gibt es auch 14 Länder, in denen es Bildungsarmut (absolut gesehen) praktisch nicht gibt.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2002): Bildungsarmut. In: APuZ, B21-22, S. 12-18.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Böttcher, Wolfgang (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12/2005, S. 713
- Bremer, Helmut (i.E.): Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung: Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität. Erscheint in: Hessische Blätter für Volksbildung. 4/2010
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (i.E.): Demokratiepädagogik oder politische Bildung: Gegensatz oder falsche Alternative? Erscheint in: Außerschulische Bildung. 3/2010
- Büchner, Peter (2010): Kindliche Bildungsarmut und die relationale Logik des Bildungsgeschehens. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hg.): Alltagswelt Schule. Zur sozialen Konstruktion schulischer Wirklichkeit. Weinheim, S. 31-44
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 32-33/2007, S. 3-8.
- Korfkamp, Jens (2008): Funktionale Alphabeten als politische Bürger: Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: Praxis politische Bildung. 1/2008, S. 40-46.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.

DVD

- VorBild. Politische Bildung für Förderschulen. Zielgruppenspezifische Unterrichtsmodule. Ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld und der Bundeszentrale für politische Bildung. Zu beziehen bei der Bundeszentrale für politische Bildung.