

Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen

Helmut Bremer

Tietgens Text „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens 1978) erweist sich aus der Sicht der Milieutheorie auch heute noch als ausgesprochen aufschlussreich und ergiebig. Das liegt zum einen daran, dass Tietgens Darstellung der Sache nach in weiten Teilen einer, wenn auch nicht empirisch fundierten, Milieuanalyse gleich kommt. Er macht deutlich, wie milieuspezifische Bildungseinstellungen entstehen und wie die unterschiedliche Teilnahme von Milieus an Weiterbildung zu erklären ist, liefert also eine soziokulturelle Begründung für die Selektivität von Bildung und Weiterbildung. Aber zum anderen ist die Darstellung auch inhaltlich interessant, wenn man zugrunde legt, dass die Industriearbeiter von damals Nachfahren in bestimmten sozialen Milieus von heute gefunden haben, so dass zu fragen ist, inwieweit die Befunde Tietgens auch für die heutige Zeit Relevanz haben.

Ich möchte dies näher beleuchten, indem ich zu drei Aspekten Ausführungen mache: (1) Zum Zusammenhang von Lebenslage und Bildungsdisposition, (2) Zum Zusammenhang von Bildung und Kulturschranken, (3) Zur Kritik und Würdigung von Tietgens Arbeit aus milieutheoretischer Sicht.

1. Lebenslage und (Weiter-) Bildungsdisposition: eine Quasi-Milieuanalyse

Tietgens hat in seinem Gutachten den Zusammenhang zwischen Lebenslage und (Weiter-) Bildungsdisposition aufgezeigt. Das Besondere daran ist, wie gründlich und systematisch er das in diesem Text getan hat. In seiner Herleitung wird deutlich, wie sehr die Weiterbildungszugänge von Industriearbeitern und Angestellten Ergebnis langwieriger Sozialisationsprozesse sind. Was Tietgens herausarbeitet, kann man als Mentalitäts- bzw. Habustypen bezeichnen. Sie kommen Milieuanalysen gleich, weil Lebenspraxis nicht aus äußeren Kategorien einfach abgeleitet wird, sondern die Lebensweise als aktive Verarbeitung der Lebensbedingungen zu verstehen ist. Es fehlt einzig die systematische empirische Fundierung.

Im Ergebnis wird klar, dass Bildungsvorstellungen nicht universell „irgendwie“ gesetzt werden können, sondern dass sie vor dem Hintergrund der Lebensumstände betrachtet werden müssen. Verdeutlicht wird dies in der Gegenüberstellung von humanistischem Bildungsideal und beruflicher Qualifizierung. Die Bildungsidee des Humanismus setzt eine gesicherte Lebenshaltung voraus, die Lebensbedingungen der Arbeiter sind aber stärker von Prekarität gekennzeichnet. Deren existenzielle, realistische Ängste vertragen sich schlecht mit der „Zweckfreiheit“, die im humanistischen Bildungsideal steckt. So sind Bildungsinteressen von Arbeitern auch historisch seit jeher stärker von den Notwendigkeiten geprägt gewesen, die mit ihrer prekären und proletarischen Lebenslage zusammenhängen (im 19. Jh. beispielsweise Elementarbildung). Berufliche Qualifizierung ist in der Arbeiterbildung daher immer „im Zusammenhang der politischen Emanzipation“ gesehen worden (Tietgens 1978, S. 101), und nicht im Gegensatz dazu, denn sie trägt dazu bei, die Lebenslage zu verbessern. Aus dieser Perspektive ist es dann nicht verwunderlich, dass „ohne Verbindung mit dem Bedürfnis nach persönlichem, beruflichem Fortkommen das Bildungsangebot keine Chance hat, einer Nachfrage zu entsprechen“ (ebd., S. 103). Genau hier-

mit hatte die Volkshochschule in jener Zeit (oder auch heute?) ein Problem. Denkt man das weiter, dann verbietet es sich, hieran Maßstäbe wie „defizitär“ anzulegen (wobei zu fragen wäre, ob Tietgens selbst das nicht doch in seinem Text bisweilen tut; vgl. unten).

Tietgens Analyse bleibt nicht an der Oberfläche, sondern arbeitet die Bildungszugänge und -strategien sehr tiefgehend und komplex heraus. In der eingefügten Tabelle wird das verdeutlicht. Arbeit und Bildung haben ganz unterschiedliche Bedeutungen für Arbeiter bzw. Angestellte. Sprache und Lernen sind nichts, was man sich irgendwie beliebig aneignen kann. „Die Gesellschaftsordnung [dringt] in die Körper ein“, so Bourdieu (2001, S. 181); d.h., dass die Weltsicht der Arbeiter und ihre Form, mit der Welt umzugehen und sich diese anzueignen, komplett „anders“ sind. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen wirken auf die Arbeiter „direkter“, unvermittelter und aktiver (die Maschine gibt den Takt vor, erfordert Genauigkeit usw.). Damit korrespondiert, dass auch ihre Sprache direkter, ungekünstelt, konkret ist, mehr „zur Sache kommt“. Umgekehrt können Angestellte häufig mehr Distanz zu den Zwängen des Lebens aufbauen, und dieses Herstellen von Abstand (Bourdieu: Distinktion) zeigt sich auch in einer anderen Einstellung zur Sprache und in einem anderen Lernen.

	Arbeiter / Unterschicht	Angestellte / Mittelschicht
Arbeit	Funktionale Leistung; dient dem Lebensunterhalt; kein Selbstwert	Aufstiegsorientierung; z.T.: Mittel persönlicher Selbstentfaltung
Bildung	Frage nach Nutzen; nicht zweckfrei	Mittel persönlicher Selbstentfaltung
Sprache	Gemeinsprache: restringierter Code; ‚nicht legitim‘; expressiv; einfach; additiv; wenig abstrahierend und differenzierend	Formalsprache: elaborierter Code; ‚legitim‘; kommunikativ; komplex; präzise,
Lernen	imitativ, zweckbestimmt, additiv, kasuistisch; bezogen auf einzelne Fälle; statt theoretisch-kognitiv praktisch-gegenständlich; konkret	generalisierend, kategorisierend, ordnend; abstrahiert vom Konkreten; Transfer vom Einzelfall

Will man Arbeiter dann „erreichen“, kann das nicht durch eher kosmetische Veränderungen geschehen (heute etwa: Flyer, andere Ansprache, ästhetische Ausrichtung), weil dies der Tiefe der Lebens- und Bildungseinstellungen nicht entspricht. Es bedarf einer Umstellung, die umfassender ist – eben eines Bildungsangebot „grundsätzlich anderen Typs“ (Tietgens 1978, S. 153). Wie das aussehen kann, deutet Tietgens später im Text an. Ausgangspunkt ist, anzuerkennen und zu verstehen, dass der Arbeiter in „einer Welt des Konkreten“ lebt, die hohe „Präzision“ verlangt, stark beansprucht, diszipliniert und einer sehr rationalen Logik folgen muss. Darauf aufbauend gelte es, „ein Bildungsangebot zu machen, das durch seine *Sachlichkeit* erkennen lässt, was man davon haben kann“ (ebd., S. 164).

2. Bildung und Kulturschranken

Tietgens zeigt in seiner Arbeit auf, dass die unterschiedlichen sozialen Orte und die jeweilige kulturelle Praxis der Lehrenden und der Arbeiter eine Distanz mit sich bringen, die Folgen für die Lehr-Lern-Praxis hat. So hat der arbeitertypische Lern- bzw. Sprachtyp A größere Distanz zur Sprache der Lehrenden und somit insgesamt zur Sprache, die in den Bildungseinrichtungen – hier: der Volkshochschule – „legitim“ ist. Tietgens bringt das wie folgt auf den Punkt:

„Wenn bisher von objektiven Mentalitätsbarrieren gesprochen wurde, so ist nunmehr darauf hinzuweisen, dass der Verhaltensmodus derer, die Bildung anbieten, mit dazu beiträgt, diese Barrieren unübersteigbar zu machen“ (Tietgens 1978, S. 158).

Das sind auch aus heutiger Sicht starke Worte. Tietgens macht insgesamt deutlich, dass eine Kluft zwischen Lehrenden und Arbeitern besteht, die man als „Kulturschranke“ bezeichnen kann.

Lehrende	Arbeiter
Technik-Skepsis: Technik führt zu „seelischer Verarmung“ (S. 158)	positive Haltung zur Technik; ist ‚ihre Welt‘
Bildung hat Selbstzweck; ist Innerlichkeit	Bildung hat keinen Selbstzweck, sondern eine Funktion
Bildung ist nicht nur Wissen vermitteln; es geht um das ‚Eigentliche‘	Erwartung: Bildung als etwas Konkretes, Fassbares; „Handfestes“ lernen (S. 160)
Bildung ist nicht nur „Kenntnisse“, sondern „Problemstellungen“	Unschärfe des Bildungsangebotes erscheint ‚suspekt‘ (Verschlüsselung – Codes)
Nicht nur sachbezogene Inhalte, sondern „ins Gespräch kommen“	Verdacht/Erfahrung: Bildung ist gegen uns gerichtet
Bildung erscheint als ein „Heiligtum“ (S. 161)	Arbeiter „verweigern sich der Gebärde der Offenheit“ (S. 161)

Bei Lehrenden bestehe, so Tietgens, eine tiefe Skepsis gegenüber Technik, was man damit begründen kann, dass sie meist aus bildungsbürgerlichen Milieus stammen und von dem historisch begründeten Gegensatz von „allgemeiner“ (= höherwertiger, eigentlicher) und „fachlicher“ (geringerwertiger, zweckgerichteter) Bildung geprägt sind. Für Arbeiter hingegen muss das verstörend sein; ihr industrieller Arbeitsalltag ist von Technik geprägt, von der eine Faszination ausgeht, die aber auch einfach Grundlage der Existenzsicherung ist. Während Arbeiter die Einstellung haben, Bildung müsse etwas Konkretes, Nützliches und Fassbares sein, erscheint ihnen die Offenheit und Unschärfe bildungshumanistisch geprägter Angebote und Formen als „suspekt“, verbunden mit der erfahrungsgestützten Befürchtung, dass Bildung dieser Art gegen sie gerichtet ist.

Diese Konstellation bewirkt eine Ab- und Ausgrenzung, die man als „soziokulturellen Mechanismus“ bezeichnen kann. Vermittelt wird, in der Volkshochschule

176

würden „Gespräche für Eingeweihte“ stattfinden (ebd., S. 165). Die „Einladung zum Gespräch scheint ein Vertrauensverhältnis vorauszusetzen, in das er [der Arbeiter, H.B.] sich nicht einbezogen fühlt“. In der an Bourdieu anschließenden Milieutheorie würde man formulieren, dass die sozialen Milieus mit ihrem Habitus eine bestimmte Alltagskultur in die Bildungsveranstaltungen mitbringen. Sie treffen dort auf eine institutionelle Kultur, die zu der ihren mehr oder weniger gut passt. Den damit verbundenen „Akkulturationsprozess“ (Bourdieu) erfahren Arbeiter ganz anders als Angestellte, mit dem Ergebnis einer (nicht intendierten) Schließung und Ausgrenzung.

Wie ist damit umzugehen? Wenn es tatsächlich so ist, dass über solche implizit ablaufenden Prozesse über Teilnahme und Nichtteilnahme bzw. über Erfolg oder Nichterfolg beim Lernen mitentschieden wird, dann ist die Reflexion der eigenen Perspektive ein wichtiges Merkmal pädagogischer Reflexivität. Tietgens wählte hier klare Worte. Anstatt die ‚Nase zu rümpfen‘ über einen Lerntypus, der nicht ihr eigener ist, müssten die in der Erwachsenenbildung Tätigen ihre Einstellung ändern, etwa die „antiindustriellen Vorbehalte“ (ebd., S. 163) ablegen:

„Im Hinblick auf die Arbeiter läuft die Erwachsenenbildung so allzu leicht Gefahr, Fragestellungen zu formulieren, die nur Projektionen der eigenen Probleme sind. (...) Ohne eine solche Einstellungsänderung wird die Erwachsenenbildung die soziale Gruppe nicht erreichen, für die sie einmal ihre Arbeit begonnen hat“ (Tietgens 1978, S. 163).

Man hat den Eindruck, hier würden der Erwachsenenbildung geradezu die Leviten gelesen. Tietgens wirft ihr vor, einem unreflektierten Narzissmus zu folgen und dadurch ihre Hauptzielgruppe zu verfehlen. Beißender kann die Kritik kaum formuliert werden. Man erkennt unschwer geradezu eine Entrüstung über die damals dominante Ausprägung der Erwachsenenbildung.

3. Kritik und Würdigung aus milieutheoretischer Sicht

Abschließend möchte ich vier Kritikpunkte benennen, die man aus milieutheoretischer Sicht an der Darstellung von Tietgens formulieren kann.

- „Die“ Industriearbeiter? – Wohl kaum!

Methodisch könnte man Tietgens Vorgehen in dem Gutachten als „Polarisierung“ bezeichnen. „Industriearbeiter“ und „Angestellte“ werden als deutlich abgrenzbare Gruppen einander gegenübergestellt. Auf diese Weise kann Tietgens Unterschiede verdeutlichen. Das Problem ist, dass diese Polarisierung nicht wieder aufgehoben wird, denn sie entsprach auch damals nicht der empirischen Wirklichkeit. So bleibt der Eindruck von Pauschalisierung und Schubladendenken.

Aus milieutheoretischer Sicht muss betont werden, dass unter der Kategorie „Industriearbeiter“ (ebenso wie für „Angestellte“) verschiedene Milieus vermischt werden. Vester u.a. (2001) haben herausgearbeitet, dass Milieus in historischen „Traditionslinien“ oder „Stammbäumen“ stehen. Die Kategorie „Arbeiter“ bezeichnet dabei nur die „objektive Lage“, die aber nach Mentalität bzw. Habitus unterschiedlich verarbeitet wird. „Arbeiter“ finden sich in drei „Traditionslinien“, die sich historisch auch in der Adressaten- und Teilnehmerforschung auffinden lassen (traditionslose, facharbeiterische und kleinbürgerlich-ständische Arbeiter; vgl. Bremer 2007, S. 197ff.), und in sechs (!) sozialen Milieus. Die Heterogenität der „Arbeiter“ war auch zur Zeit der Entstehung des Textes von Tietgens durchaus bekannt (etwa durch die Arbeit des Erwachsenenbildners und Soziologen

Theodor Geiger (1987), die im Jahr 1932 erst-mals publiziert wurde). Popitz, Bahrnt u.a. (1957) hatten in ihrer bekannten Studie aus den 1950er Jahren nicht weniger als sechs Gruppen von Arbeitern mit unterschiedlichem Gesellschaftsbild differenziert. Es ist unverständlich, dass diese Erkenntnisse keinen Eingang in Tietgens Darstellung gefunden haben, denn man kann daraus schließen, dass es mehr als einen Lerntyp bei Industriearbeitern gegeben haben muss (was es freilich erschwert hätte, mit den Unterscheidungen von Bernstein zu arbeiten der eben nur den elaborierten und restringierten Code kannte). Beispielsweise trifft die Zuschreibung, Arbeiter hätten eine „instrumentelle Einstellung“ zur Arbeit, keineswegs pauschal für alle Arbeiter zu.

- Arbeiter: „defizitär“ oder „anders“?

Obwohl Tietgens insgesamt sehr darauf achtet, die Lebensweise und Lernzüge von Arbeitern als nicht defizitär darzustellen, gelingt dies bei genauerem Hinsehen nicht durchgängig. Beispielsweise heißt es in Bezug auf den Industriearbeitern zugeschriebenen Lerntyp A, dieser führe „zur Situationsbewältigung, aber nicht zur Lebensmeisterung“ (Tietgens 1978, S. 153). Dem wäre entgegenzuhalten, dass das kasuistische, auf einzelne Fälle bezogene Lernen ein Handlungsmodus ist, der gerade auf die Bewältigung einer von Notwendigkeiten und Prekarität geprägten Lebenslage (wie sie für das „traditionslose Arbeitermilieu“ typisch ist) sehr gut abgestimmt ist. Anders herum: Wenn das Leben als wenig planbar erscheint, erweist sich eher der hinter dem Lerntyp B stehende Handlungsmodus als nicht realitätstauglich.

Ein zweites Beispiel für einen latent defizitären Blick auf die Arbeiter kann in der schon erwähnten Zuschreibung einer „instrumentellen Arbeitsorientierung“ gesehen werden. Dies trifft so pauschal wieder nur für die Milieutradition der gering qualifizierten „traditionslosen Arbeiter“ zu, während etwa in der Milieutradition der Facharbeiter der Werkstolz der Handwerker (aus dem sie historisch hervorgegangen sind) fortlebte und sich in einem Berufsethos zeigte, das auf gute Facharbeit (und entsprechende Weiterqualifizierung) Wert legt.

Schließlich muss gefragt werden, ob die an Bernstein (1959) angelehnte Betonung der Bedeutung der Sprache und der Sprachcodes insofern nicht (zumindest implizit) zu einer defizitären Perspektive führt, als dass davon ausgegangen wird, dass erst die Beherrschung einer bestimmten Sprache ein ‚höheres‘ Lernen und somit eine ‚höhere‘ Bildung ermöglicht (wobei Bernstein selbst dem Vorwurf der Defizitperspektive stets widersprochen hat). Dagegen bliebe zu diskutieren, ob es jenseits sprachlicher Kompetenz andere Kompetenzbereiche und Ausdrucksformen gibt, über die sich Arbeiter genauso reichhaltig und differenziert mitteilen können und an die auch in institutionellen Lernprozessen angeknüpft werden könnte. An diesem Punkt setzt Bourdieus Kritik an einer zu schematischen Verwendung der Sprachcodes an, wenn er (1990, S. 63) darauf hinweist, dass Sprache nicht von der Sprechsituation zu trennen ist, weil sie nur durch die soziale Anerkennung ihre Wirkung entfalten kann.

Die Kritik an einer Defizitperspektive hat hier im Übrigen nichts zu tun mit einer Idealisierung oder „Verklärung“ der Arbeiterkultur. Wichtig ist jedoch, „Differenz“ („Arbeiter sind anders“) und „Hierarchie“ („Arbeiter haben Defizite“) analytisch auseinander zu halten; Defizite sind nicht in der Natur der Sache begründet, sondern sind Folge sozialer Prozesse der „Legitimierung“ und „De-Legitimierung“.

178

- Theorie: Verhältnis Lage und Lebens-/Bildungspraxis?

Ein dritter Kritikpunkt an der Arbeit von Tietgens ist aus heutiger Sicht, dass in seiner Analyse keine schlüssige Theorie erkennbar wird, die erklärt, wie genau sich eine bestimmte Lebenslage in eine Lebens- und Bildungspraxis übersetzt. In der orthodoxen Marxschen Denktradition würde man dies als „Widerspiegelung“ erklären. Alternative, differenzierte Ansätze (vgl. heute Bourdieus Habituskonzept, früher aber auch Geigers Mentalitätsansatz), waren damals jedoch erst wenig entwickelt bzw. wahrgenommen.

- Herrschaftsverhältnisse: Bildung als umkämpftes Feld

Schließlich muss die Herrschaftsfrage erwähnt werden. Die von Tietgens aufgezeigten Mechanismen machen deutlich, dass Bildung nicht universell gesetzt werden kann, sondern bestimmte Formen des Sprechens, des Lernens und der Bildung von sozialen Gruppen „getragen“, durchgesetzt und dadurch „legitimiert“ werden. Diese Herrschaftsperspektive ist in Tietgens Text allenfalls implizit enthalten, müsste aber explizit benannt werden, damit sie bearbeitet werden kann.

Unter dem Strich jedoch stellt Tietgens Arbeit für die heutige Milieuforschung in der Adressaten- und Teilnehmerforschung geradezu einen Meilenstein dar, insbesondere, wenn sie sich auf die Konzepte Bourdieus bezieht. Es ist erstaunlich, wie überzeugend der Mechanismus der „soziokulturellen Abdrängung“ in und durch Bildung herausgearbeitet ist, der heute neben der Rational-Choice-Theorie einer der dominanten Ansätze zur Erklärung sozialer Selektivität im Bildungswesen ist. Auch lässt sich die realistische Sachlichkeit und Nüchternheit, die Tietgens seinerzeit als typisch für den Bildungszugang von Arbeitern herausgestellt hat, als Resultat sozialer Vererbung auch heute noch bei den (durchaus großen) sozialen Milieus nachweisen, die als Nachfahren der Industriearbeiter jener Zeit gelten können (vgl. Bremer 2007, S. 179ff.). Sicher hat sich die Erwachsenenbildung seit der Zeit der Entstehung des Tietgens-Textes gewandelt. Aber Vieles spricht dafür, dass es auch heute, gerade bei den Volkshochschulen, große Programmsegmente gibt, die (vermutlich ohne, dass das intendiert ist) den Charakter von „Gesprächen für Eingeweihte“ haben (Tietgens 1978, S. 165), zu denen sich die Nachfahren der Industriearbeiter nach wie vor nicht eingeladen fühlen.

Literatur

- Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft (1959) 4, S. 52-79
- Bourdieu, P.: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Wien 1990
- Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main 2001
- Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Geiger, T.: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage. Stuttgart 1987 [1932]
- Popitz, H./Bahrtdt, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchung in der Hüttenindustrie. Tübingen 1957
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978 [1964], S. 98-174
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main 2001