

FORSCHUNG & PRAXIS

EB  
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Johanna Gebrande  
Claudia Pfrang  
Georg Frericks

## **BILDUNGSANGEBOTE FÜR MENSCHEN AB 50 JAHREN ZIELGRUPPENSPEZIFISCH PLANEN**

KEB

Katholische  
Erwachsenenbildung  
Bayern

wbv

EB   
 LBL

Johanna Gebrande  
Claudia Pfrang  
Georg Frericks

# **ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE BILDUNGSPLANUNG FÜR MENSCHEN AB 50 JAHREN**

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

#### Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

##### **Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel**

Beiträge zum Lernen Erwachsener  
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620  
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

##### **Altern und Bildung**

Eine Einführung  
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a  
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

##### **Lebenskunst lernen**

Lebenslanges Lernen aus subjekt-  
wissenschaftlicher Sicht  
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630  
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

##### **Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200  
ISBN 978-3-7639-4911-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

##### **Lebenslanges Lernen und Emotionen**

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-  
prozesse aus beziehungstheoretischer  
Perspektive  
3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b  
ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

##### **Lernen und Bildung Erwachsener**

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b  
ISBN 978-3-7639-5713-2

#### Forschung und Praxis:

Band 27

Johannes Wahl

##### **Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis**

Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004502  
ISBN 978-3-7639-5637-1

Band 30

Maria Kondratjuk

##### **Soziale Welt Hochschulweiterbildung**

Figurationsmerkmale, Arenastruktur,  
Handlungsmodell  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004505  
ISBN 978-3-7639-5643-2

Band 31

Franziska Bonna

##### **Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser**

Eine biographieanalytische Untersuchung  
Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004591  
ISBN 978-3-7639-5823-8

Band 32

Claudia Kalmus

##### **Altern und Lernen**

Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des  
Lernens im Alter  
Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004592  
ISBN 978-3-7639-5825-2

Band 33

Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

##### **Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens**

Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung  
einer bildungspolitischen Leitidee  
Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004594  
ISBN 978-3-7639-5829-0

Band 34

Thomas Prescher

##### **Ökologisch Bilden**

Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen  
Entwicklung in Organisationen  
Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004595  
ISBN 978-3-7639-5831-3

Johanna Gebrande  
Claudia Pfrang  
Georg Frericks

**ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE  
BILDUNGSPLANUNG FÜR  
MENSCHEN AB 50 JAHREN**



## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

**Prof. Dr. Rainer Brödel**, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

**Prof. Dr. Dieter Nittel**, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Prof. Dr. Matthias Rohs**, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

**Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff**, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

© 2019 wbv Publikation,  
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5821-4 (Print) **Best.-Nr. 6004590**  
ISBN 978-3-7639-5822-1 (E-Book) **Best.-Nr. 6004590w**

Printed in Germany

Die Arbeit an diesem Projekt wurde gefördert vom Kulturfonds Bayern des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.



**Kulturfonds Bayern**  
Bildung und Kultus

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

# Inhalt

<i>Sabine Schmidt-Lauff</i>	
<b>Vorwort</b> .....	7
<i>Florian Schuller</i>	
<b>Vorwort</b> .....	9
<i>Prof. Dr. Rudolf Tippelt</i>	
<b>1 Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – lebensweltliche Perspektiven der Bildungspraxis und der Weiterbildungsforschung</b> .....	11
<b>2 Aufbau des Buches</b> .....	25
<b>3 Ausgangslage</b> .....	27
<b>4 Lebenslagen und Lebensstile der Zielgruppe 50+</b> .....	31
<b>5 Projektbeschreibung</b> .....	49
5.1 Ziele .....	49
5.2 Projektstruktur .....	50
5.3 Kurzcharakteristik der acht Bildungsangebote .....	51
<b>6 Zugänge zielgruppenspezifischer Bildungsplanung</b> .....	57
6.1 Generationenspezifischer und intergenerationeller Zugang .....	58
6.2 Teilhabeorientierter Zugang für Ältere mit eingeschränkter Mobilität ...	65
6.3 Ehrenamtliche als Zielgruppe von Qualifizierungsangeboten .....	71
6.4 Milieuspezifischer Zugang .....	80
<b>7 Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren – Konsequenzen und Herausforderungen</b> .....	89
<b>Literatur</b> .....	93
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	100
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	100
<b>Anhang</b> .....	101
<b>Autorinnen und Autor</b> .....	103



# Vorwort

SABINE SCHMIDT-LAUFF

Die Thematik des hier vorliegenden Buches zur Bildung Älterer, genauer: zur teilnehmer- und zielgruppenspezifischen Bildungsplanung und Angebotsgestaltung für Menschen ab 50 Jahren, ist ein seit Jahren vielfach beachteter wie theoretisch und empirisch umfassend bearbeiteter Schwerpunkt in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Warum also ein weiteres Buch dazu? Zum einen, weil der demografische Wandel bleibende Herausforderung für unsere Gesellschaft wie auch die Erwachsenenbildung mit ständig leicht wechselnden Vorzeichen ist (Stichworte: Lerninteressen und -motive; Zugang und Teilhabe; didaktische und lebensaltersspezifische Gestaltung; Generationendifferenzierung; Intergenerationalität; Migration; Inklusion u. v. m.). Zum anderen, weil dieses Buch ein Beispiel dafür ist, wie differenziert, systematisch umfassend, kritisch und komplex-reflexiv die Bildungsarbeit für Menschen ab 50 und bis ins höhere Alter mittlerweile angelegt sein kann. Wir wissen über diese Gruppe(n) zwar viel, dennoch bedarf es einer kontinuierlichen Sensibilisierung für individuelle wie soziale Veränderungen und multidirektionale Bewegungen – auch das wird in diesem Projekt und durch seine Ergebnisse noch einmal sehr anschaulich gezeigt.

Zugleich gibt das vorliegende Buch eine dezidierte Einsicht in die Programmatik der Katholischen Erwachsenenbildung (Bayern), mit der *Bildung* für ältere Menschen von ehren- und hauptamtlich Engagierten geplant, gestaltet, durchgeführt und über das beschriebene Bildungsprojekt („Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren“ der Katholischen Erwachsenenbildung Bayern) nun auch evaluativ gewürdigt und – so ist zu hoffen – langfristig ermöglicht wird. Kreativität und differenzierte, an den jeweiligen Bedürfnissen und Bedarfen orientierte Verwirklichung von Bildung im Älter- und Altwerden bei ganz unterschiedlichen Lebenslagen, akzeptiert und fördert die Weiterführung individueller Bildungsbiografien über die Lebenspanne. Dazu wird das traditionsreiche Konzept der Zielgruppenorientierung erfreulicherweise noch einmal ganz explizit in den Mittelpunkt gestellt und historisch rückgebunden wie gegenwartsorientiert über den Lebenswelt- und Milieubezug systematisch reflektierend erweitert, ein- und ausgeführt. Unter der Prämisse, es habe eine klare Abkehr in der Zielgruppenforschung von der Analyse lernhomogener Problem- oder Randgruppen stattgefunden, und es werden stattdessen die Pluralität von Zielgruppen und deren je spezifische Erwartungen an Erwachsenenbildung hervorgehoben (vgl. Vorwort), erfolgt entsprechend die Darstellung und Reflexion der im Projekt umgesetzten acht Bildungsangebote.

Insbesondere für Bildungspraktikerinnen und Bildungspraktiker dürfte von hohem Nutzen für die eigene Arbeit sein, dass der vorliegende Band sowohl Grund- und Ordnungsprinzipien der Erwachsenen- und Weiterbildung praxisrelevant herausarbeitet. Der Blick liegt dabei auf den sich wandelnden, hochdifferenteren Zielgruppen der „Menschen ab 50“ mit ihren pluralen, vielschichtigen und weitverzweig-

ten Lerninteressen und Lernmotiven. Konkret geht es um Bildungsplanung für die sogenannte „zweite Lebenshälfte“, die empirisch über eine große Bevölkerungsumfrage zu den drei Zielgruppen führt: „Babyboomer“, Menschen am Übergang in die Nacherwerbsphase und Menschen im höheren Lebensalter, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind. Interessanterweise hat sich dabei im Projekt ein Perspektivwechsel ergeben, durch den die zunächst als Zielgruppe angenommene Gruppe der über 50-Jährigen selbst zu Akteuren von Lerninitiativen wurde, indem sie als ehrenamtlich Lehrende die Bildungsträger durch Angebote für Hochbetagte und Ältere mit Einschränkungen entlastete. So entstanden auch Qualifizierungsmaßnahmen zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung von Ehrenamtlichen. Diesem unbeabsichtigten – aber höchst spannenden – Distributionseffekt als Nebeneffekt ist ein eigenes Kapitel gewidmet.

Gerahmt und orientiert an sieben prägnanten Thesen zur einer demokratischen und humanen Bildungsarbeit über die Lebensspanne, die individuelle (Nicht-)Interessen und die Selbstwirksamkeit des (alternden) Subjekts ebenso ernst nimmt wie soziale Lebenslagen und gesellschaftliche Herausforderungen, durchschreitet das Buch die Entstehung und Leistung der entwickelten Projekte bis hin zur kritischen Reflexion ihrer Wirkungen z. B. entlang der vorab festgelegten Milieukriterien. Welche Zielgruppen konnten wie erreicht werden – welche wurden (wieder einmal) nicht erreicht? Wo haben sich kreative, weitergehende Optionen insbesondere im Kontext „aufsuchender Bildungsarbeit“ geöffnet, die aber auch neue, professionelle Anforderungen stellt? Entsprechend konkrete Umsetzungsbeispiele finden sich transparent beschrieben und dabei nicht nur anregend für die eigene (institutionelle und professionelle) Bildungspraxis präsentiert, sondern hoch wertschätzend und anerkennend, motivierend reflektiert für eine zukunftsrelevante Erwachsenenbildung.

Hamburg im Juni 2019

*Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff*

# Vorwort

FLORIAN SCHULLER

Bildung ist eines der großen Schlagworte unserer Tage. Natürlich zu Recht. Allerdings verstehen sehr viele sehr Verschiedenes darunter. Wir in der Katholischen Erwachsenenbildung bemühen uns deshalb immer wieder neu, Klarheit zu schaffen, vor allem für die ehren- und hauptamtlich Engagierten in ganz Bayern. Die nämlich denken sich Programme aus zu aktuellen und/oder bleibenden Fragen, wollen Menschen aus unterschiedlichen Lebensbereichen ansprechen, aber gleichzeitig heißt es beim Thema Bildung nicht nur für die Bildungsinteressierten selbst, sondern genauso für die Programmverantwortlichen, dicke Bretter bohren zu müssen.

Die vorliegende Studie bietet nun ein Musterbeispiel, wie wissenschaftliche Reflexion, kreative Ideen und praktische Erfahrungen zusammengehen können, um jenseits gewohnter Wege „Bildung“ sehr wohl inhaltlich klar und pädagogisch begründet zu verstehen, wie auch überraschend frisch und ungewohnt. Und dies für Menschen jener Altersschichten, von denen man normalerweise sagen würde, wenn jemand, dann kommen doch genau diese sowieso in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Weit gefehlt! Eine der ersten und wichtigsten Erkenntnisse unseres Projekts „Bildung 50+“ war nämlich, innerhalb der Gruppe der sogenannten Senioren die Generationen doch deutlich zu differenzieren.

Als Landesvorsitzender der KEB Bayern danke ich zunächst jenen, die die Studie angestoßen, wissenschaftlich begleitet, ausführlich evaluiert haben und deren Veröffentlichung jetzt auch mit ihrem Namen verantworten. Ich danke allen Projektträgern, die viel Zeit investiert haben, um möglichst interessante Projekte durchzuführen. Mein Dank gilt auch dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dessen Mitfinanzierung über den Kulturfonds Bayern unser Projekt überhaupt erst ermöglicht hat. Und ich freue mich mit jenen, die als Teilnehmende die Chance hatten, dabei sein zu können.

Schließlich lade ich alle Mitstreitenden in Sachen Erwachsenenbildung ein, sich dieses Buch erstens in einer ruhigen Stunde zu Gemüte zu führen und vor allem zweitens die vorgestellten Veranstaltungen als Impuls zu verstehen, Gleiches oder Ähnliches selbst auszuprobieren. Es gibt viel zu tun, packen wir es an.

Dezember 2018

*Dr. Florian Schuller*

*Ehemaliger Vorsitzender der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft  
für Erwachsenenbildung in Bayern*



# 1 Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – lebensweltliche Perspektiven der Bildungspraxis und der Weiterbildungsforschung

PROF. DR. RUDOLF TIPPELT

## Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung

Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung werden seit geraumer Zeit in der Forschung bearbeitet und in der Praxis angewandt. Die noch in den 1990er Jahren klar sichtbaren Konfliktlinien zwischen Ökonomie und Pädagogik in diesem Forschungsbereich lassen sich in dieser schlichten Dichotomie heute nicht mehr gegenüberstellen (Meisel 2008, S. 28). Bereits heute setzen viele Weiterbildungsanbieter „Zielgruppenmarketing“ als zentrale Strategie ein. Dabei ist häufig offen, welche Zielgruppen im Fokus stehen und wie sich die vorhandene Spannung zwischen gesellschaftlichem und sozialem Bildungsauftrag einerseits und finanzieller Rentabilität andererseits auflösen lässt. Es ist schon an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass nach wie vor empirische Analysen zur Planung und Umsetzung zur Zielgruppengewinnung fehlen, sodass auch die Wirkungen von besonderen Aktivitäten in diesem Feld bislang (noch) nicht hinreichend präzise festgestellt werden können (Reich-Classen & Tippelt 2010).

Grundsätzlich kann Zielgruppenorientierung verbunden mit Öffentlichkeitsarbeit und Marketing als komplexer Prozess der Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle von Organisationen aufgefasst werden, der darauf abzielt, die Interessen der potenziellen Teilnehmenden anzusprechen. Die pädagogischen Konzepte der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung werden angewendet, um durch spezifische didaktische Strategien die verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus mit ihren jeweiligen Interessen und Anliegen zu erreichen (Reich & Tippelt 2004).

## Aber was sind Zielgruppen, Teilnehmende und Adressaten?

Die Diskussion um Zielgruppen und Zielgruppenforschung hat historische Wurzeln in der Wiener Erwachsenenbildung Ende des 19. Jahrhunderts, hat sich aber in einer systematischen Form erst in den späten 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt. Zielgruppen wurden anfangs definiert, um insbesondere benachteiligten Gruppen im Rahmen von Programmen der Chancengerechtigkeit Möglichkeiten zu eröffnen und damit demokratischen Zielen besser zu entsprechen. Zunächst – vor allem in den 70er Jahren, als der Zielgruppenbegriff entstand – konzentrierte man sich auf relativ lernhomogene, benachteiligte Zielgruppen, was einerseits den Vorteil hatte, dass man ähnliche Anliegen und Interessen ansprechen konnte, was aber an-

dererseits die Gefahr implizierte, benachteiligte Zielgruppen durch deren Separierung kollektiv zu stigmatisieren und zu isolieren. Gerade bei benachteiligten Gruppen besteht das Problem einer Defizitperspektive, die die Benachteiligung eher verstärkt als verringert. Ein weiterer Kritikpunkt ist die „mangelnde Differenziertheit der Zielgruppeneinteilung“, da „soziale Benachteiligung kaum mehr eindeutig an dauerhaften und sozialstrukturellen Faktoren“ (Iller 2011, S. 255) festzumachen ist. Von einer Zielgruppe kann daher erst dann gesprochen werden, wenn die Betroffenen selbst aufgrund ihrer subjektiven Problemsicht ein besonderes Bildungsinteresse entwickelt haben. Nur so entgeht man „der Gefahr einer sozialpolitischen Funktionalisierung und der Pädagogisierung von sozialen Problemlagen“ (Schiersmann 1994, S. 508). Allerdings ist mittlerweile breit anerkannt, dass die Erwachsenenbildung ihren Anspruch, auch andere als die bildungsaktiven Teilnehmer/-innen zu erreichen, nur dann einlösen kann, wenn sie auf die Zielgruppenarbeit nicht verzichtet. Zielgruppenarbeit in einem aufgeklärten und engagierten Sinn „berücksichtigt die Lebenssituation von Teilnehmer/-innen nicht nur als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, sondern macht sie auch zum inhaltlichen Gegenstand des Lernprozesses. Typisch für ein solches Bildungskonzept sind besondere Lernhilfen und psycho-soziale Unterstützungsangebote“ (Schiersmann 1994, S. 508).

Will man daher auch im heutigen Kontext von Migration, Inklusion, bei der Arbeit mit Älteren oder der Alphabetisierung und Grundbildung bestimmte Gruppen erreichen, sowohl in der Forschung als auch in der Praxis, muss eine Zielgruppenperspektive eingenommen werden. Nur dadurch können bestimmte Gruppen teilnehmerorientiert angesprochen und die didaktische und methodische Gestaltung auf deren Bedürfnisse ausgerichtet werden. Man wird außerdem sagen können, dass heute eine klare Abkehr in der Zielgruppenforschung von der Analyse lernhomogener Problem- oder Randgruppen stattgefunden hat und dass stattdessen die Pluralität von Zielgruppen und deren je spezifische Erwartungen an Erwachsenenbildung hervorgehoben werden.

Die Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung gehört seit über 30 Jahren zu den stärksten Bereichen der Weiterbildungsforschung (Tietgens 1977; Tippelt & von Hippel 2018). Es geht u. a. darum, die Interessen potenzieller Teilnehmender bei der Veranstaltungsplanung zu antizipieren und im optimalen Falle auch die Teilnehmenden bei der mikrodidaktischen Planung und inhaltlichen Gestaltung von Veranstaltungen aktiv einzubeziehen. Die Teilnehmerforschung etablierte sich zunächst als Aufarbeitung individueller Bildungsbiografien, was einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellte (Nittel 2000). Teilnehmende waren „konstruktivistisch“ zu verstehen, weil sie nicht schlicht objektiv gegeben sind, sondern sich selbst in jeweils besonderer Weise begreifen und weil die Akteure der Weiterbildung den Teilnehmenden immer auch individuelle Eigenschaften und soziale Attribute zusprechen (Siebert 2003). Die Teilnehmerforschung wurde dann in den 80er und 90er Jahren empirisch zunehmend relevant, um die empirisch feststellbaren Teilnehmercharakteristika nicht allein bei der Pla-

nung, sondern auch bei der Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen zu berücksichtigen.

Die Teilnehmerforschung ist nicht mit der Adressatenforschung gleichzusetzen, denn bei den Adressaten geht es um die Gesamtheit aktueller und eben auch „potenzieller“ Teilnehmender. Die Adressatenforschung hat das Ziel, auch jene Interessen von Personen zu verstehen und systematisch für die Veranstaltungsplanung aufzubereiten, die bislang noch keinen Zugang zur Weiterbildung oder zur jeweiligen Organisation gefunden haben. Im Rahmen der Adressatenforschung lassen sich verschiedene Richtungen unterscheiden:

- *Weiterbildungsstatistik*: Beispielsweise ermittelt der „Adult Education Survey“ (Rosenblatt & Bilger 2008) in der Nachfolge des seit 1979 in Drei-Jahresrhythmen regelmäßig durchgeführten „Berichtssystem Weiterbildung“ die Weiterbildungspartizipation nach verschiedenen sozialen Differenzierungen (Bildung, Geschlecht, Region, Beschäftigungsstatus, ...).
- *Weiterbildungsmotivation*: Spezielle Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation und den Interessen wurden für zahlreiche Zielgruppen (Migrantinnen, Frauen in der Familienphase, Langzeitarbeitslose) durchgeführt (Tippelt & von Hippel 2009).
- *Milieuforschung*: Soziale Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in der sozialen Lage (vertikale Differenzierung) und in ihren Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensstilen (horizontale Differenzierung) ähneln (Flaig, Meyer & Ueltzhöffer 1994). Sie stellen daher in gewisser Weise eine Einheit in der Gesellschaft dar, die man auch in der Weiterbildung durch spezifische Formen der Kommunikation und Planung ansprechen kann (Barz & Tippelt 2007a).

Zielgruppen-, Teilnehmer- und Adressatenforschung sind also zu differenzieren, haben jeweils eigene historische Wurzeln und in der aktuellen empirischen Weiterbildungsforschung und Weiterbildungsplanung eine jeweils besondere Bedeutung. Vor allem aus der Weiterbildungsabstinz der Mehrheit der Bevölkerung – und insbesondere der auch bildungsstatistisch beschreibbaren Zielgruppen – erwachsen Herausforderungen für die Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung sowie auch für das „Marketing“ in der Weiterbildung. Nicht immer ist die Nicht-Teilnahme freiwillig gewählt, sie basiert vielfach auch auf einer zu geringen Kenntnis der Weiterbildungsmöglichkeiten und einem Fremdbild der Weiterbildung, das durch eine offene Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung von Anbietern korrigiert werden könnte.

### **Lebenslagen und Lebenswelten**

Man wird sagen können, dass die soziale und individuelle Konstruktion der Wirklichkeit der Ausgangspunkt für Fragen der Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist. Diese Feststellung führt unmittelbar in die Lebensweltforschung (Schütz & Luckmann 1990), wobei das Paradigma der Lebensweltforschung in der Erwachsenenbildung als ein Korrektiv so-

wohl zu den eng gefassten verhaltenstheoretisch orientierten als auch von zu stark subjektivistisch verankerten Theoriemodellen zu sehen ist. Die Lebensweltforschung ist sowohl für die Erwachsenenbildungsforschung als auch für die Praxis bedeutungsvoll. Die Lebensweltforschung zeigt, dass sich individuelle Veränderungen im Kontext von Deutungsmustern der sozialen Wirklichkeit entwickeln, dass Individuen und Gruppen ihre Deutungen von Wirklichkeit immer im jeweiligen sozialen Umfeld erwerben und dass sich dort dann auch die Identität jedes Einzelnen entfaltet.

Der Lebensweltbezug stärkt den pädagogischen Anspruch der Teilnehmerorientierung und ist darauf gerichtet, das Anschlusslernen von Teilnehmenden an ihre lebensweltlichen Bezüge zu ermöglichen. Die Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden geht auf die Lernfähigkeit, die Lernbarrieren und vor allem die Erwartungshorizonte von Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung ein. Der Lebensweltbezug konkurriert nicht mit einem systematischen Wissenserwerb, berücksichtigt aber die Anforderungen eines Individuums im Kontext seiner Arbeit, seiner Familie und seiner Freizeit. Für die praktische Bildungsarbeit ist es wichtig, dass die Lebensweltorientierung die Deutungsmuster der Wirklichkeit von Individuen aufgreift und manchmal eingefahrene Deutungsmuster durch die Erwachsenenbildung infrage gestellt werden, indem beispielsweise Krisenerfahrungen bearbeitet werden, um Identität weiterentwickeln zu können.

Theoretisch geht die Lebensweltorientierung aus philosophischen Traditionen hervor, die von Husserl (1986) oder auch später sozialwissenschaftlich überformt von Schütz und Luckmann (1990) geprägt wurden. Die von Husserl vertretene Lebensphilosophie hat das Erleben von Menschen, das Emotionale und das Intuitive wie auch das Anschauliche betont. Später haben Schütz und Luckmann (1990) sozialwissenschaftlich daran angeknüpft und versucht, im Gegensatz zu eher analytisch-naturwissenschaftlich orientierten Denktraditionen die subjektiven Deutungen der Wirklichkeit von Individuen in ihren sozialen Gruppen zu verstehen. Dabei ist es Schütz (1974) gelungen, von der Phänomenologie der Lebenswelt eine Brücke zur Sozialphilosophie des Alltagslebens und -wissens zu bauen: „Als Alltagswissen werden die von den Mitgliedern einer Gesellschaft für selbstverständlich erachteten Kenntnisse, Erfahrungen, Werte und Kulturtechniken verstanden. Dieser gesellschaftliche Wissensvorrat geht dem Individuum stets voraus, der einzelne entnimmt ihm im Zuge seiner Sozialisation die für seine spezifische Subjektivität konstitutiven Elemente“ (Barz & Tippelt 2016, S. 3).

Die Bildungspraxis ist mit dieser komplexen Wirklichkeit konfrontiert und daher ist es für eine angewandte Grundlagenforschung relevant durch Typisierung herauszuarbeiten, wie Gesellschaft, aber im Besonderen auch Bildung wahrgenommen, interpretiert und auch genutzt wird. Schütz hat das Alltagswissen von Individuen durch strukturierende Typenbildungen beschrieben.

„Durch Typisierung entsteht eine Welt des Vertrauten [...] die Relevanz kommt ins Spiel, sofern jede typisierende Deutung selektiv ist, eine Bevorzugung ausspricht [...]; dies verweist auf Interessen, die sich in den Selektionsprozessen ausdrücken.

[...] Die Relevanzstrukturen können sich umbilden bei entsprechender Umgruppierung des Erfahrungsfeldes“ (Waldenfels 1985, S. 159).

Die Lebensweltforschung konnte aufzeigen, dass der habitualisierte Bezug zum Alltag kaum Zeit zur Reflexion lässt, dass aber gerade in von kritischen Lebensereignissen geprägten Situationen – wie häufig u. a. bei Übergängen im Lebenslauf – jede/r Einzelne das Neue und Unbekannte verarbeiten muss (Berger & Luckmann 1970). Das Leben des Einzelnen und seine Identität beginnen im Lebenslauf immer komplexer zu werden, weil Teilidentitäten entstehen und es daher wichtig ist, einen übergeordneten Sinn des eigenen Handelns zu erkennen. Für eine lebensweltliche Erwachsenen- und Weiterbildung ist gleichzeitig die Einsicht in die Offenheit und Vieldeutigkeit sowie die Pluralisierung der Sinnbildung entscheidend. Der Grund hierfür liegt darin, dass Erwachsenen- und Weiterbildung an die Lernfähigkeiten, die Erfahrungs- und Erwartungshorizonte der Teilnehmenden als Ausgangspunkt für Didaktik oder auch Programm- und Angebotsplanung anschließt.

Die Lebensweltorientierung wurde auch zu einem eigenen Ansatz in der Sozialstrukturanalyse, was sich besonders in der Milieuforschung zeigt. Die Milieuforschung gliedert die sozialen Strukturen vertikal und horizontal, hebt sich dabei jedoch von der reinen Analyse von Lebenslagen und Lebensstilen ab, weil sie die Aspekte der Lebensführung und des Erlebens der Lebenswelt aufnimmt.

### **Milieuperspektive**

Es ist festzustellen, dass soziale Milieus Menschen zusammenfassen, die nach sozialer Lage und nach Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensstilen in gewisser Hinsicht eine Einheit in der Gesellschaft darstellen. Im Positionierungsmodell der sozialen Milieus lassen sich soziale Gruppen vertikal nach Einkommen, Berufsstatus und Bildung hierarchisieren, sie sind allerdings im Kontext von traditionellen, modernen und postmodernen Orientierungen auch horizontal zu unterscheiden (Flaig et al. 1994; Sinus 2018). Demnach sind auf den verschiedenen Ebenen der vertikalen Positionierungen jeweils mehrere Milieus zu beschreiben: Vereinfacht kann man – trotz Veränderungen im Milieumodell – bis heute sagen, dass es mehrere Unterschichtmilieus, mehrere Mittelschichtmilieus und auch mehrere Oberschichtmilieus in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften gibt. Milieus werden auf der Basis von soziodemografischen Orientierungen, Lebensstilen, Haltungen zu Arbeit und Leistung, der Mediennutzung, der Sprache und des Habitus, der Haltungen und Einstellungen zu Familie und Partnerschaft, der Freizeitorientierungen, der Alltagsästhetik und der Überlegungen zur sozialen Identität definiert (Barz & Tippelt 2007a/b).

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Individualisierung in der modernen Gesellschaft und der fortschreitenden Differenzierung von lebensweltlichen Entwürfen leistet die soziale Milieuforschung einen wichtigen Beitrag, um soziale Ungleichheit und Besonderheit jenseits traditioneller schicht- und klassenspezifischer Konzepte zu erfassen (Tippelt et al. 2008). Weil Milieuforschung neben Kriterien der Lebenslagen (Bildung, Einkommen, Status) psychografische Kriterien in die Überlegungen einbezieht, ist sie fähig, als Brücke zwischen der Analyse der soziodemogra-

fischen Differenziertheit der Teilnehmenden auch die individuellen biografisch und lebensweltlich begründeten Charakteristika zu berücksichtigen (Reich-Classen, von Hippel & Tippelt 2011). Soziale Lebenslagen beeinflussen die Gestaltungsspielräume der Lebensformen und insgesamt der Lebenswelt, determinieren aber die subjektiven Erfahrungen und das Wertebewusstsein nicht. Soziale Milieus beschreiben folglich Gruppen, die vertikal divergierend in ihrer sozialen Lage und horizontal verschieden in ihren Werten, Lebensorientierungen und Lebensstilen sind, innerhalb der jeweiligen Gruppe bzw. des Milieus aber eine gewisse Homogenität aufzeigen.

Emile Durkheim (1895/1961) beschäftigte sich bereits früh im 19. Jahrhundert mit dem Konzept der sozialen Milieus. Bourdieu (1982) entwickelte in den Sozialwissenschaften in Auseinandersetzung mit den schicht- und klassenspezifischen Ansätzen das Milieu- und Habituskonzept weiter. Seitdem werden auch in der Erwachsenenbildung die Lebensstile und Alltagswirklichkeiten in der Teilnehmer- und Adressatenforschung berücksichtigt und teilweise in der Praxis umgesetzt (z. B. Bremer 2010). Das Wissen um und die Orientierung an der Lebenswelt und der spezifischen Alltagswelt aktueller und potenzieller Teilnehmender in der Weiterbildung ist eine Voraussetzung für eine mikro- und makrodidaktische Veranstaltungsplanung.

Der Grund hierfür liegt darin, dass sich die unterschiedlichen Lebenswelten auch auf Bildungsmotive oder Lernbarrieren auswirken. Dabei zeigten bildungsbezogene Milieuanalysen (Barz & Tippelt 2007b), dass die Milieus der „Konservativ-Gehobenen“ und der „Traditionsverwurzelten“ eine signifikant geringere Weiterbildungsbeteiligung sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung aufweisen, dagegen haben beispielsweise „moderne Performer“ und die „Experimentaldenken“ eine hohe Weiterbildungsteilnahme. Während die experimentellen sozialen Gruppen eher durch Neugierde motiviert sind, ist für das Milieu der „modernen Performer“ das Streben nach Karriere und Status ein ausschlaggebendes Motiv. Das prekäre Milieu (ehemals die „Konsum-Materialisten“) wird aus dessen Sicht eher durch äußeren Zwang und gesellschaftlichen Druck zu Weiterbildung verpflichtet und zeigt daher eine hohe extrinsisch motivierte Nachfrage nach berufsbezogenen Angeboten (Barz & Tippelt 2007a/b).

Starke Auswirkungen auf die Praxis haben die Einstellungen und Werteorientierungen sozialer Milieus nicht nur auf die Weiterbildungsteilnahme, sondern auch auf die Präferenzen der Lernarrangements, der Weiterbildungsträger und -trägerinnen und auch der Lehrenden und Beratenden (Bremer 2010; Tippelt 2013). Ohne an dieser Stelle die Milieus differenziert zu skizzieren (vgl. hierzu Kapitel 4 und ausführlich Tippelt 2017) ist hervorzuheben, dass der milieuspezifische Forschungs- und Praxisansatz einen wichtigen Beitrag dazu leistet, den Lebenswelten der Teilnehmenden sensibel und differenziert nahezukommen, diese besser zu verstehen und dann durch eine entsprechende Angebotsplanung den Interessen der zu erreichenden Milieus gerecht zu werden.

## **Autorinnen und Autor**

Dr.in Johanna Gebrande, Jg. 1986, ist Magister-Pädagogin und wissenschaftliche Referentin bei der Landesstelle der Katholischen Erwachsenenbildung in Bayern.

Kontakt: johanna.gebrande@kath-akademie-bayern.de

Dr.in Claudia Pfrang, Jg. 1965, studierte Theologie und Philologie. Sie ist Direktorin der Stiftung Bildungszentrum der Erzdiözese München und Freising.

Kontakt: cpfrang@bildungszentrum-freising.de

Georg Frericks, Jg. 1963, ist Diplomtheologe und leitet die Unternehmensentwicklung beim Sankt Michaelsbund in München.

Kontakt: g.frericks@st-michaelsbund.de

# Alte Menschen lernen anders

➔ [wbv.de/ebibl](http://wbv.de/ebibl)



Grundlage der Dissertation sind drei Dimensionen von Alter: Arbeit, Leib und Endlichkeit. Die Autorin untersucht, wie Menschen mit ihrem eigenen Altern umgehen und welche Rollen dabei Bildung und Lernen spielen.

*„Für Studierende der Sozial- und Geisteswissenschaften mit Schnittflächen zur Bildung und Versorgung von Menschen im Alter ist es eine Fundgrube für wissenschaftliche Erkenntnisse.“*

Prof.in Dr.in Irmgard Schroll-Decker, [socialnet.de](http://socialnet.de), 03.01.2019

Claudia Kulmus

## Alten und Lernen

**Arbeit, Leib und Endlichkeit als  
Bedingungen des Lernens im Alter**

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes  
Lernen – Forschung & Praxis, 32

2018, 254 S., 47,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5825-2

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)



## **BILDUNGSANGEBOTE FÜR MENSCHEN AB 50 JAHREN ZIELGRUPPENSPEZIFISCH PLANEN**

„50+“ – eine einzige große Zielgruppe? Mitnichten! Der Sammelbegriff „50+“ täuscht, denn er verschleiert die Vielfalt: Menschen in diesem Alter sind durchaus in verschiedenen Lebensphasen unterwegs. Für Bildungsträger ist der differenzierte Blick auf die über 50-Jährigen eine große Chance, um neue, bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln.

Die KEB Bayern hat diese Chance ergriffen. Im Projekt „Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren“ sind acht Bildungsangebote entstanden, die durch neue Formate, passgenaues Marketing, aktuelle Themen oder ungewöhnliche Settings innovativ und bedarfsorientiert zugleich sind.

„Die konkreten Beispiele werden transparent beschrieben und dabei nicht nur anregend für die eigene Bildungspraxis präsentiert, sondern hoch wertschätzend und anerkennend, motivierend reflektiert für eine zukunftsrelevante Erwachsenenbildung.“

*Sabine Schmidt-Lauff, Professorin Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg*

**In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“** erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern) und Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg).