

Erler, Ingolf; Hefler, Günter; Moser, Helga; Spiegl, Julia; Krenn, Manfred

Research Report

Soziale Milieus und Weiterbildung: Beiträge zur Fachtagung
"Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens - Soziale Milieus,
Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation" vom 5. Juni 2013 in Wien

AMS report, No. 102

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Erler, Ingolf; Hefler, Günter; Moser, Helga; Spiegl, Julia; Krenn, Manfred (2014) : Soziale Milieus und Weiterbildung: Beiträge zur Fachtagung "Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens - Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation" vom 5. Juni 2013 in Wien, AMS report, No. 102, ISBN 978-3-85495-469-7, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/110674>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



102

AMS report

Judit Marte-Huainigg, Sabine Putz, René Sturm, Karin Steiner (Hg.)

Soziale Milieus und Weiterbildung

Beiträge zur Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des
Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und
Weiterbildungsmotivation« vom 5. Juni 2013 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



Caritas
ÖSTERREICH



Judit Marte-Huainigg, Sabine Putz, René Sturm, Karin Steiner (Hg.)

Soziale Milieus und Weiterbildung

Beiträge zur Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des
Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und
Weiterbildungsmotivation« vom 5. Juni 2013 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Juni 2014 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2014

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien

ISBN 978-3-85495-469-7

Inhalt

Vorwort	5
----------------------	----------

Ingolf Erler

Soziale Ungleichheit und Erwachsenenbildung	7
1 Einleitung	7
2 Sekundärdatenanalyse des Adult Education Survey 2007	7
3 Zweierlei Lernkulturen?	14
4 Resümee	18
5 Literatur	18

Günter Hefler

Die Förderung Lebenslangen Lernens benachteiligter Zielgruppen durch Outreach- und Empowerment-Strategien	20
1 Einleitung	20
2 »Rita Revisited« – Lernmotivation und Weiterbildungsbarrieren im Lebensverlauf	22
3 Lernen durch Beteiligung, Entwicklung und Weiterbildung – eine Interaktionsbeziehung	25
4 Von Barrieren zu Aufgabenstellungen	29
5 Aufgabenstellung: Beteiligungskontexte sichern	31
6 Ausblick – Kooperation als Schlüssel zum Erfolg bei der Unterstützung sozialer Mobilität	32
7 Literatur	34

Helga Moser

Niederschwellige Bildungszugänge für MigrantInnen durch Peer-MultiplikatorInnen ermöglichen

EU-Grundtvig-Projekt »Learning Community – MigrantInnen als BildungslotsInnen eröffnen MigrantInnen den Zugang zum Lebenslangen Lernen«	37
1 Gleichberechtigter Zugang zu Bildung für MigrantInnen	37
2 Zugangsbarrieren auf drei Ebenen	39
3 Der Peer-MultiplikatorInnen-Ansatz	41
3.1 Die »Learning-Community«-BildungslotsInnen	42
4 Potenziale und Herausforderungen von Peer-MultiplikatorInnen-Ansätzen	42
4.1 Niederschwelligkeit, Lebenswelt- und Alltags-orientierung	42
4.2 Empowerment und Kompetenzen	43
4.3 Heterogenität der TeilnehmerInnen	43
4.4 Anerkennung der ehrenamtlichen Tätigkeit	44
4.5 Professionelle Begleitung	44
4.6 Nachhaltigkeit	45
4.7 Grenzen ehrenamtlicher Arbeit	45
5 Literatur	45

Julia Spiegl

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland

Rezension einer Buchreihe von Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum	49
1 Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing	49
2 CD-ROM (vormals Band 2): Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen	51
3 Band 3: Milieumarketing implementieren	51
4 Fazit	52
5 Literatur	53

Anhang	54
---------------------	-----------

Manfred Krenn

Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse

Arbeiten und Lernen im Lebenszusammenhang und soziale Teilhabe von Bildungsbenachteiligten	55
1 Einleitung	55
2 Subjektive Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung – eine Neubewertung	57
3 Die soziale Dimension von (Weiter-)Bildung – Milieu, Habitus	58
4 Herausragende Rolle der betrieblichen Ebene – lernförderliche Arbeit	61
5 Sicherung sozialer Teilhabe als gesellschaftliches Regulierungsproblem	63
6 Literatur	64

Vorwort

Bildung ist in unserer Gesellschaft ein wichtiger Einflussfaktor für die persönlichen Partizipationschancen. Die erfolgreiche Verwirklichung von lebensbegleitenden Bildungschancen wie Bildungsprozessen für eine möglichst große Zahl von Menschen ist daher ein politisches und gesellschaftliches Ziel. So stellen beispielsweise die Unterstützung und die Förderung individueller Weiterbildungsaktivitäten wichtige Elemente sowohl der österreichischen Bildungspolitik als auch der aktiven Arbeitsmarktpolitik, wie sie in Österreich maßgeblich vom Arbeitsmarktservice getragen wird, dar.

Die Anbieter im Bereich der Erwachsenenbildung sind jedoch häufig mit der Situation konfrontiert, dass gerade Menschen mit geringem Bildungsniveau nur sehr schwer zu individuellen Weiterbildungsaktivitäten zu motivieren sind. Daher lohnt sich ein Blick in die Milieuforschung. Weiterbildungsmotivation wird hier relativ zur Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu gedacht. Ein Milieu konstituiert sich durch Menschen mit homogenen Erlebens-, Denk- und Handlungsmustern. Der lebensweltlich orientierte Milieuansatz ermöglicht so eine differenzierte Sichtweise auf die Weiterbildungsmotivation und schafft gleichzeitig eine vertiefende Grundlage für die zielgruppengerechte Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten.

Die Tagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation«, die am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien stattfand, hatte zum Ziel, die Abhängigkeit von Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsverhalten von der Lebenswelt der Menschen her zu verdeutlichen und zu diskutieren. Gleichzeitig wurde der Fokus auf benachteiligte Zielgruppen gelegt, und ebenso wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Weiterbildungsangebote entwickelt werden können, um den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund behandelte die Tagung folgende Themenbereiche:

- Erwachsenenbildung und soziale Ungleichheit;
- Planung, Bewerbung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten auf Basis des SINUS-Milieumodells;
- Förderung der Weiterbildungsmotivation von benachteiligten Zielgruppen durch Outreach- und Empowermentstrategien;
- Weiterbildungsmotivation von formal geringqualifizierten Personen, z. B. WiedereinsteigerInnen;
- Praxiserfahrungen aus der Erwachsenenbildungslandschaft.

Der vorliegende AMS report enthält die erweiterten Versionen ausgewählter Vorträge, die anlässlich dieser Tagung gehalten wurden.¹ Die Veranstalter der Tagung, die Caritas Österreich, die Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich sowie das sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung, hoffen, Ihnen mit diesem AMS report eine interessante und anregende Lektüre vorlegen zu können.

Mag.^a Judit Marte Huainigg

Caritas Österreich

www.caritas.at

Mag.^a Sabine Putz, René Sturm

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI)

www.ams.at, www.ams-forschungsnetzwerk.at

Mag.^a Karin Steiner

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung

www.abif.at

1 Zusätzlich beinhaltet der Anhang die verschriftlichte Version eines thematisch sehr naheliegenden Vortrages von Manfred Krenn (Forschungsinstitut FORBA), den dieser im Dezember 2012 auf der Fachtagung »Learn different« – Lernen an der Schnittstelle zwischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik«, die ebenfalls von der Caritas Österreich, dem AMS Österreich und dem Forschungsinstitut abif veranstaltet wurde, gehalten hat.

Ingolf Erler

Soziale Ungleichheit und Erwachsenenbildung¹

1 Einleitung

Als Reaktion auf soziale Veränderungen und zur Förderung wirtschaftlicher Prosperität wird von vielen Seiten »Lebenslanges Lernen« als zentrale Strategie beworben. Gleichzeitig sind die Bereitschaft und die Praxis, sich lebensbegleitend weiterzubilden, von sozialen, biographischen und infrastrukturellen Gegebenheiten abhängig. Dabei sind viele Fragen nach den Gründen, Motiven und Erwartungshaltungen erst in Grundzügen beantwortet geblieben. In diesem Beitrag wird die sozial unterschiedliche Beteiligung an Erwachsenenbildung in Österreich beschrieben, um daraufhin der Frage nachzugehen, welche Relevanz dies für das Feld der Erwachsenenbildung hat. Dazu gilt es, neben den manifesten Einflussfaktoren, wie z.B. institutionelle und räumliche Hürden, Zeit oder finanzielle Mittel, auch die latenten Motive, Einflüsse und Barrieren für oder gegen Weiterbildung aus der Perspektive der einzelnen Personen zu betrachten. Denn es gilt: »Die Menschen lernen nicht um des Lernens willen, sondern immer in Bezug auf konkrete Lebensumstände, Erfahrungen und Ziele, die Anlässe für Bildungs- und Lernprozesse sind.« (Bremer 2007, Seite 118)

2 Sekundardatenanalyse des Adult Education Survey 2007

Am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) sind Michael Fischer und Ingolf Erler mit einer Sekundardatenanalyse des österreichischen Datensatzes des Adult Education Survey 2007 diesen Fragen nachgegangen.² Mit dem Adult Education Survey (AES), der 2007 erstmals durchgeführt wurde, wird europaweit die Teilnahme an formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen erhoben. Für die Erwachsenenbildungsforschung sind es vor allem drei Aspekte, die den AES interessant machen: Zum einen finden sich im AES 2007 bei einer

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif. Ingolf Erler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb; www.oieb.at).

2 Die ganze Studie findet sich online unter: www.oieb.at/oieb/page.asp?id=1990 bzw. unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.

Grundgesamtheit von 4.583.535 Personen für Österreich Daten von 4.675 Personen zwischen 25 und 64 Jahren. Zum anderen soll der AES alle fünf Jahre durchgeführt werden und damit die Möglichkeit bieten, längerfristige Entwicklungen zu beschreiben. Schließlich liegen durch den AES Daten aus 29 Ländern der EU, EFTA und EU-Kandidatenländern vor, was zahlreiche Chancen für einen Ländervergleich eröffnet (vgl. Vogtenhuber 2012).³

»Weiterbildung ist wichtig, ...«

Bildung und Weiterbildung werden von der überwältigenden Zahl der ÖsterreicherInnen als wertvoll und sinnvoll beschrieben. So stimmen im AES-Datensatz rund 84 Prozent der Befragten den Aussagen »Lernen neuer Dinge macht Spaß!«, »Personen, die auch als Erwachsene noch lernen, verringern ihr Risiko arbeitslos zu werden!« sowie »Aus- und Weiterbildung können bei der Bewältigung des Alltags helfen!« zu. Knapp 87 Prozent geben an, dass Lernen einem »mehr Selbstvertrauen gibt«, und fast jede befragte Person (94,5 Prozent) meint: »Wenn man in der Arbeit erfolgreich sein möchte, muss man sein Wissen und seine Fähigkeiten verbessern!«

Trotz dieser hohen Zustimmungsraten gibt es das Phänomen, dass Peter Faulstich (2006) folgendermaßen zusammengefasst hat: »Weiterbildung ist wichtig, aber nicht für mich«. So nahmen im befragten Zeitraum (die zwölf der Befragung vorausgegangenen Monate) verhältnismäßig wenige Personen, nämlich 39,8 Prozent, an non-formaler Weiterbildung teil. Wie lässt sich diese Differenz erklären? Gibt es eine weitaus größere Zahl an Personen, die gerne an Weiterbildung teilnehmen würden, aber aus bestimmten Gründen daran verhindert sind? Oder finden sich andere Ursachen dafür?

Typologie der Weiterbildungsbeteiligung

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Befragten des AES-Datensatzes in vier Gruppen unterteilt. Die größte Gruppe mit rund 49 Prozent der Befragten waren die so genannten »Nicht-motivierten Nicht-TeilnehmerInnen«, die auch nicht die Absicht hatten, an Erwachsenenbildung teilzunehmen. Von diesen unterschieden wurden die rund acht Prozent an »Motivierten Nicht-TeilnehmerInnen«, die angegeben haben, an Weiterbildung interessiert gewesen zu sein. Die TeilnehmerInnen, die in den vorangegangenen zwölf Monaten an nicht-formalem Lernen teilgenommen haben, wurden ebenfalls in zwei Gruppen geteilt. Als »Nicht-motivierte TeilnehmerInnen« wurden diejenigen bezeichnet, die jedes Mal zur Weiterbildung von jemandem »geschickt« wurden. Alle anderen TeilnehmerInnen, die zumindest einmal von sich aus an Weiterbildung teilgenommen haben, wurden als »Motivierte TeilnehmerInnen« klassifiziert. Anschließend wurde die Verteilung dieser beiden Differenzierungsachsen (Teilnahme und

3 Die Stichprobe ist eine geschichtete proportionale Zufallsstichprobe nach Geschlecht sowie drei Altersgruppen. Die Interviews wurden persönlich am Wohnort mittels standardisierten Papierfragebögen durchgeführt. Die Datensätze wurden zur Verfügung gestellt von der European Commission Eurostat in Luxemburg sowie der Statistik Austria in Wien. Fragebögen, deskriptive Ergebnisse sowie weitere Hintergrundinformationen finden sich auf der Webseite der Statistik Austria: www.statistik.at.

Motivation) an den Variablen des Datensatzes berechnet⁴ und in einem Diagramm grafisch dargestellt. Die Ordinate (y-Achse) stellt dabei den Umfang der Motivation, die Abszisse (x-Achse) die Zusammensetzung hinsichtlich der Verteilung an TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen dar. Die Hauptachsen stellen den österreichweiten Durchschnitt (Anteil: 45 Prozent) an motivierten Personen (y-Achse) bzw. den 42,2-Prozent-Gesamtanteil an TeilnehmerInnen non-formalen Lernens (X-Achse) in der Stichprobe dar. Das Resultat sind Diagramme, die auf den ersten Blick die Unterschiede zwischen den verschiedenen unabhängigen Variablen im Hinblick auf das Weiterbildungshandeln zeigen. So zeigt die Verteilung, dass die Zahl an motivierten Nicht-TeilnehmerInnen relativ gering ist, manifeste Barrieren also zu einem großen, aber nicht überwältigenden Anteil einen Einfluss auf die reale Weiterbildungspraxis haben.

Soziale Lage

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung nach sozialer Lage, so bestätigen sich bereits bekannte Ergebnisse der AdressatInnenforschung: Je höher die abgeschlossenen Schulabschlüsse und das Einkommen sind, desto eher nehmen Personen an Weiterbildung teil und desto interessierter sind sie (Abbildung 1). Die Abbildungen 2 und 3 zeigen sehr deutlich den Anstieg der Teilnahme und Motivation ab Maturaniveau sowie der beiden höchsten Einkommensquintile. Die Personen im untersten Einkommensquintil zeigten sich als überdurchschnittlich motiviert, nahmen jedoch nur unterdurchschnittlich an Weiterbildung teil. Diese Gruppe besteht zum überwiegenden Teil (88,1 Prozent) aus Frauen. Hürden sind hier die Kurskosten und die Erreichbarkeit bzw. das Fehlen eines (Weiter-)Bildungsangebotes in der Nähe. Besonders auffallend ist vor allem die hohe Zahl an Personen, die aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht teilnehmen konnten bzw. könnten.

Sehr deutlich sichtbar werden auch das geringere Interesse sowie die geringe Teilnahme der älteren Personen, derjenigen Personen ohne Einkommen sowie derjenigen Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss.⁵

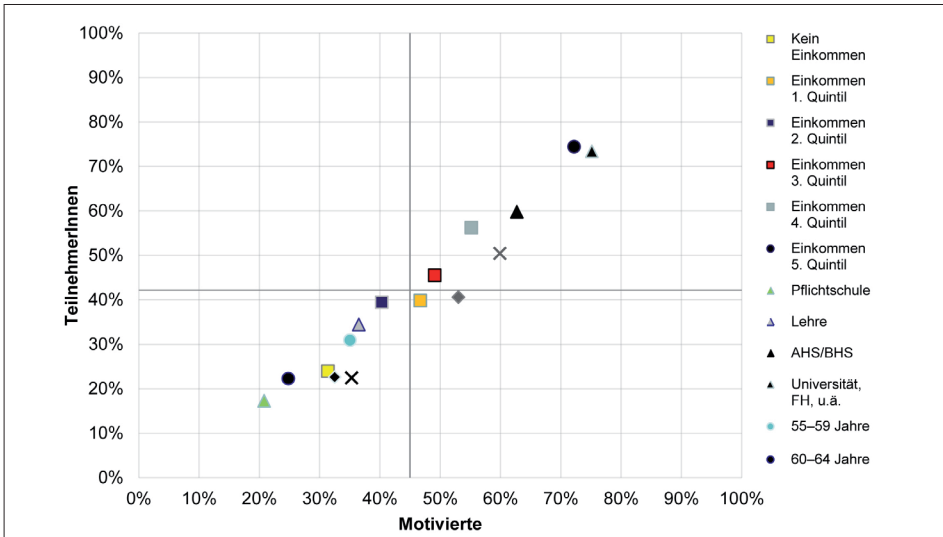
Während bei den Unter-39-Jährigen mehr Personen angaben, motiviert zu sein, als tatsächlich an Weiterbildung teilzunehmen, decken sich die Werte bei den 40-Jährigen. Spätestens mit dem 50. Lebensjahr nehmen das Interesse sowie die Teilnahme an Weiterbildung schließlich stark ab (Abbildung 4).

Betrachtet man Beruf und Bildungsabschlüsse der Eltern, so bestätigt sich im AES-Datensatz auch die These der »Doppelten Selektivität« (Peter Faulstich): Der familiäre Hintergrund wirkt sich auf die Schulbildung und diese wiederum auf das spätere Weiterbildungsverhalten aus.

4 Um als Variable aufgenommen zu werden, musste ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalsausprägungen »Nicht-TeilnehmerIn/TeilnehmerIn« sowie »Motiviert/Nicht-motiviert« mit einer bestimmten Stärke bestehen (Cramérs $V > 0,15$). Schließlich wurden Ausprägungen, die weniger als 50 Personen umfassten, ebenfalls ausgeschieden bzw. neu geordnet.

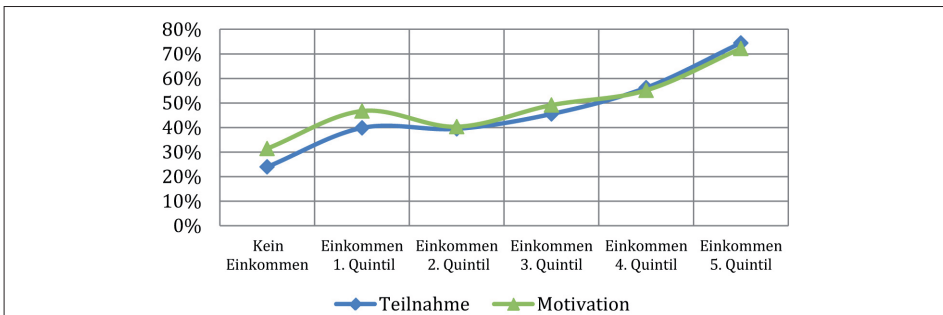
5 Nach Geschlecht fanden die Autoren in ihrem Datensatz zwischen »Motivation« und »Nicht-Motivation« keinen signifikanten Zusammenhang. Dieser Zusammenhang wird erst signifikant, wenn die Geschlechter nach Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit unterschieden werden.

Abbildung 1: Verteilung, nach sozialer Lage



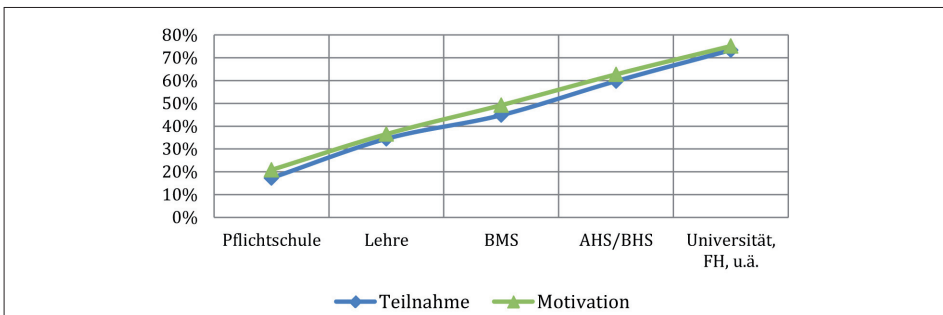
Quelle: iob, Auswertungen zum AES 2007

Abbildung 2: Teilnahme und Motivation, nach Einkommen

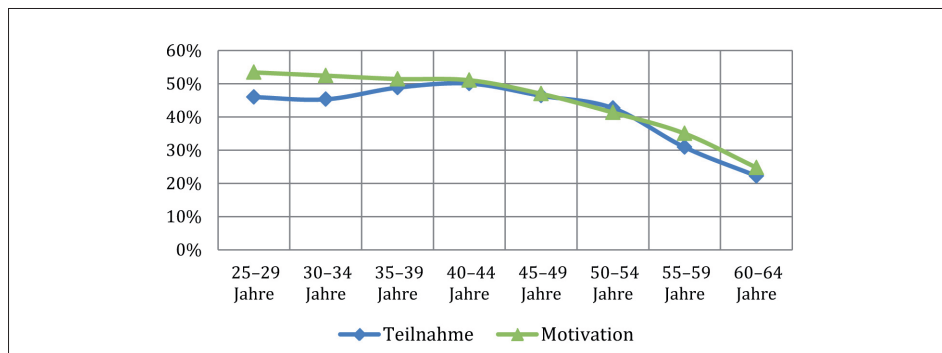


Quelle: iob, Auswertungen zum AES 2007

Abbildung 3: Teilnahme und Motivation, nach Bildung



Quelle: iob, Auswertungen zum AES 2007

Abbildung 4: Teilnahme und Motivation, nach Alter

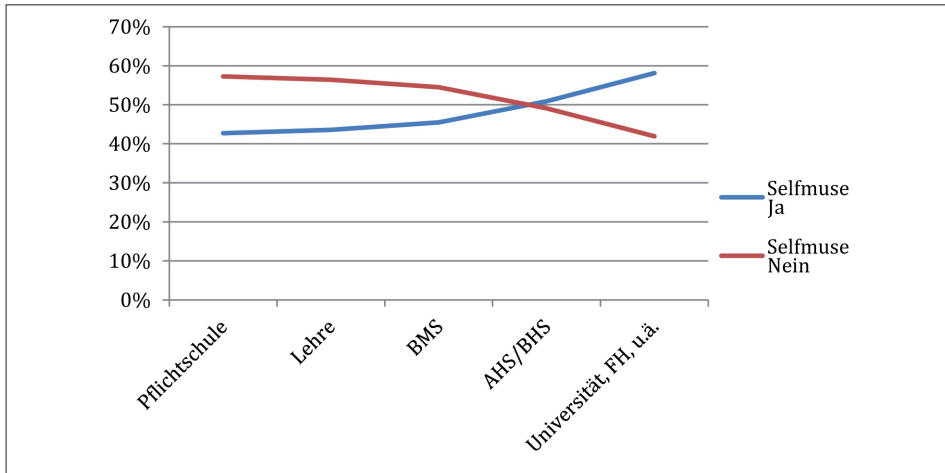
Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Lerndispositionen

Neben der sozialen Lage hat auch die Disposition im Hinblick auf das Lernen im Allgemeinen einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. So wird informelles Lernen beispielsweise nicht als Kompensation für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung genutzt, sondern es besteht ein enger Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren. Diejenigen, die in den vergangenen zwölf Monaten weder über Bücher, Fachzeitschriften oder mit Hilfe des Computers gelernt haben, nahmen auch kaum an Weiterbildung teil und interessierten sich auch wenig dafür. Wer eine höhere schulische Bildung abgeschlossen hat, hat nicht nur viel mehr Bücher zuhause und liest insgesamt mehr, sondern lernt auch eher informell über Bücher und Fachzeitschriften.

Gleichzeitig zeigten die Daten auch, dass Personen mit höheren Bildungsabschlüssen und demzufolge höherer Weiterbildungsbeteiligung ihre Freizeitaktivitäten häufiger als informelles Lernen werteten als andere (Abbildung 5). Anhand des Unterschiedes zwischen den Angaben, ob die Befragten Museen und Ausstellungen besucht haben, und den Angaben, ob sie informell über den Besuch von Museen und Ausstellungen (Variable SELFMUSE) gelernt haben, wurde kontrolliert, ob das »Erkennen« von informellem Lernen »bei sich selbst« mit dem Bildungsstand und anderen sozialstatistischen Daten in Zusammenhang steht. Dabei zeigte es sich, dass es vom Bildungsabschluss abhängig ist, ob jemand den Besuch im Museum als Lernen wahrnimmt oder nicht. Personen unterhalb von Maturaabschlüssen, die Museen und Ausstellungen besucht haben, geben weitaus seltener an, dass sie über Museen und Ausstellungen informell gelernt haben (Variable SELFMUSE) als AkademikerInnen (Abbildung 5).

Abbildung 5: Informelles Lernen von Museen und Ausstellungen bei Personen, die Museen und Ausstellungen besuchen, nach Schulabschlüssen



Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

Relativ überraschend waren die sehr hohen Zusammenhänge zwischen Computer- und Internet-Nutzung sowie IKT-Kenntnissen und dem Interesse und der Teilnahme an Weiterbildung. Personen, die (fast) täglich den Computer und das Internet nutzen, waren auch überdurchschnittlich an Bildung interessiert und nahmen stärker an Weiterbildung teil. Dementsprechend verhalten sich die Motivation bzw. die Nicht-Motivation und die Teilnahme auch hinsichtlich der Computerkenntnisse (ICT Levels). Dieser hohe Zusammenhang zeigt sich auch dann noch, wenn Alter bzw. Bildungsstand als Kontrollvariable einbezogen werden.

Sehr deutlich zeigt sich auch der Bezug zwischen Fremdsprachenkenntnissen sowie Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsteilnahme. Personen, die keine Fremdsprache beherrschen, sind auch überwiegend (um die 80 Prozent) nicht an Weiterbildung interessiert und nehmen auch nicht daran teil. Gegenteilig sind die Anteilswerte bei Personen mit Kenntnissen in vier und mehr Fremdsprachen (72 Prozent und 65 Prozent). Auch das Lesen von Büchern ist keine Kompensationshandlung, sondern wirkt zusammen mit Weiterbildung: Wer sich für Bücher interessiert, ist auch motivierter, an Weiterbildung teilzunehmen, bzw. nimmt auch weitaus stärker daran teil. Vergleichbar mit dem Leseverhalten ist auch die sonstige kulturelle Praxis eng mit dem Weiterbildungsverhalten gekoppelt.⁶

Zusammenfassend gesehen sind Personen, die an Weiterbildung teilnehmen, auch kulturell und sozial deutlich aktiver als andere. Dazu kommen spezifische Barrieren und Hürden hinzu, die Menschen aufgrund ihrer sozialen Lage ungleich betreffen.

⁶ Die Variablen umfassen Besuch von Theater, Oper, Ballett, Tanz, Kino, Kulturstätten; die Hobbys: Fotografieren, Filmen, Malen, Zeichnen, Bildhauern, Computergrafik, soziale Teilhabe in Hobbygruppen/kulturellen Gruppen.

Barrieren und Hürden

Von den Befragten, die an einer (weiteren) Weiterbildung teilnehmen wollten und dann verhindert waren, wurde vor allem der Zeitfaktor als Hindernis genannt. Mit größerem Abstand folgen die Kosten sowie das fehlende Angebot in der Nähe.

Anhand der Barrieren bilden sich auch hier verschiedene Gruppen heraus – beispielsweise Personen mit niedrigem Einkommen und Frauen. Bei diesen Personengruppen erschweren vor allem der Preis, die Erreichbarkeit des Kursortes sowie familiäre Verpflichtungen die Teilnahme. Diese Gruppen überschneiden sich auch häufig, so beträgt der Frauenanteil bei Personen ohne Einkommen 69,8 Prozent, im niedrigsten Einkommensquintil 88,1 Prozent und im zweitniedrigsten 52,5 Prozent. Eine deutliche Barriere für Frauen stellt die Unvereinbarkeit mit »familiären Verpflichtungen« dar. Unter den Frauen gaben dies 41,8 Prozent als Barriere an, gegenüber 21,8 Prozent unter den Männern.

Auf der anderen Seite finden sich Personen mit höherem Einkommen sowie Männer. Sie geben als Argumente gegen Weiterbildung an, dass es Ihnen im Job nichts gebracht hätte oder die Kurszeiten nur schwer mit ihren Arbeitszeiten vereinbar gewesen wären.

Personen mit niedrigen Schulabschlüssen fürchten vor allem die Situation, quasi wieder in die Schule gehen zu müssen. Bei ihnen ist auch die Erwartung gering, dass Weiterbildung ihnen »im Beruf etwas bringen wird«. AkademikerInnen nennen dagegen die fehlende Vereinbarkeit mit den Arbeitszeiten, familiäre Verpflichtungen sowie die Entfernung zum Schulungsort als Barrieren.

Für Junge ist Weiterbildung meist zu teuer, zumal wenn die Unterstützung durch den Arbeitgeber fehlt; im mittleren Alter (Familiengründung) wirken familiäre Verpflichtungen als Hürde. In späteren Jahren wird Weiterbildung eher als sinnlos erlebt, die lange Distanz zur eigenen Schulzeit und die in dieser Altersgruppe geringeren Schulabschlüsse erhöhen die Nennungen, »nicht noch einmal in die Schule gehen zu wollen«.

Berufliche Bildung

75 Prozent der angegebenen non-formalen Lernereignisse wurden aus beruflichen Gründen gewählt. Die Teilnahme an »Pädagogik und LehrerInnenbildung«, »EDV, Informatik«, »Gesundheit, Medizin, Pharmazie«, »Verkehrsdienstleistungen« (u. a. Staplerführerschein) sowie »Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz« war dabei überdurchschnittlich oft verpflichtend.

Auch hier zeigt sich die große Abhängigkeit nach der Höhe des Einkommens. Die Personen mit dem höchsten Einkommen (ihr Verdienst liegt in der Höhe des höchsten Einkommensfünftels) erreichten eine Teilnahmequote von über 60 Prozent, während beispielsweise jene Erwerbstätigen, die den beiden niedrigsten Einkommensfünfteln angehören, nur zu etwa einem Viertel an beruflicher Weiterbildung teilnahmen.

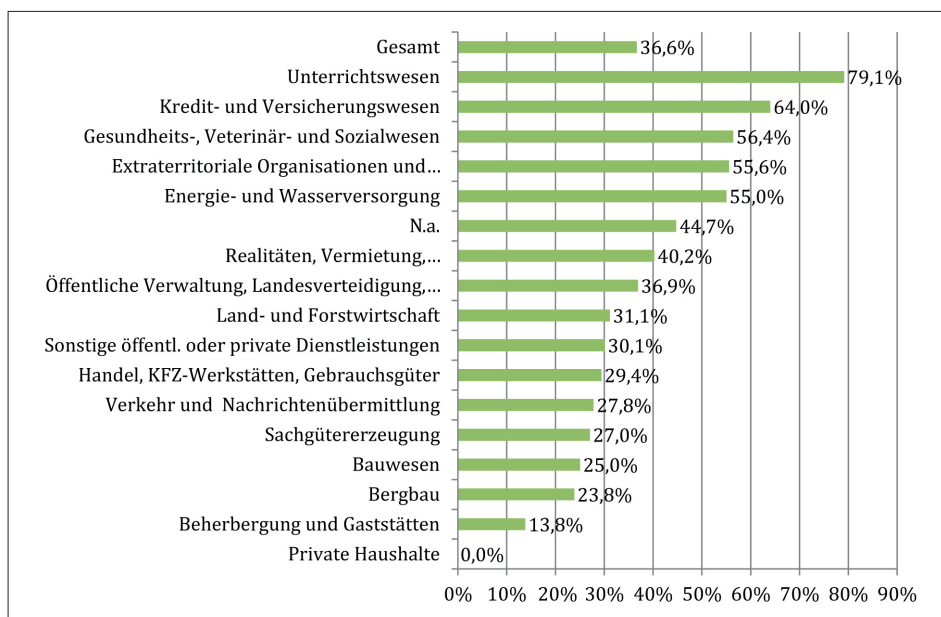
Ähnlich ist der Zusammenhang nach dem Bildungsabschluss: Je höher dieser ausfällt, desto höher ist auch die berufliche Weiterbildungsbeteiligung. Unter den AkademikerInnen nahmen fast zwei Drittel an Weiterbildung teil, also eine Differenz von immerhin 30 Prozentpunkten

zum Durchschnitt. Umgekehrt nahmen bei den Erwerbstätigen mit Pflichtschulabschluss in den zwölf Monaten vor der Befragung nur rund 14 Prozent an einer beruflichen Weiterbildung teil, sie lagen damit knapp 22 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt.

Bekanntlich hängen die Faktoren »Ausbildung« und »Einkommen« eng mit der beruflichen Position zusammen. Insofern zeigen sich die Unterschiede in der Beteiligung auch bei den Berufsgruppen. Die höchsten Teilnahmeraten erzielen dabei die klassischen akademischen Berufe. Am geringsten ist die Beteiligung an non-formaler beruflicher Weiterbildung bei den Berufsgruppen mit eher manuellen und/oder repetitiven Tätigkeiten.

Ausgesprochen stark variiert die berufliche Weiterbildungsbeteiligung nach Branchen: Unterdurchschnittliche Weiterbildungsquoten findet man in Gastgewerbe und Hotellerie, im Bergbau, im Bauwesen, in der Sachgütererzeugung und im Handel. Die weiterbildungsaktivsten Branchen sind das Unterrichtswesen, das Kredit- und Versicherungswesen, das Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen sowie die Energie- und Wasserversorgung (Abbildung 6).

Abbildung 6: Berufliche Weiterbildung, nach Branchen



Quelle: oieb, Auswertungen zum AES 2007

3 Zweierlei Lernkulturen?

In einer Studie aus dem Jahr 2002 untersuchte ein ForscherInnenteam rund um Helmut Dornmayr Personen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal Lehrabschluss besaßen (keine Meisterprüfung), keine freiwillige Weiterbildung im bisherigen Berufsleben besucht haben und vor zumindest zehn Jahren zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eingetreten waren. Mittels 30 Tiefeninterviews wurden sechs Typen »bildungsferner« Personen entwickelt:

- **Personen mit geringer Statusmobilität** zeichnen sich durch eine relativ hohe Berufszufriedenheit aus, allerdings bei geringen Veränderungsperspektiven. Die meist älteren Personen sehen keinen großen Sinn in beruflicher Weiterbildung, sie sind jedoch aufgrund einer starken Freizeitorientierung möglicherweise an allgemeiner Erwachsenenbildung interessiert.
- **PraktikerInnen** haben wenig Bildungs- und Leseerfahrung. Sie wünschen sich »praktische« Bildungsangebote und weniger theoretischen Unterricht.
- **AutodidaktInnen** haben wenig Vertrauen in angeleitete Gruppen-Lernprozesse. Die vorwiegend männlichen Autodidakten wollen stattdessen selbstständig lernen.
- **Personen mit Versagensängsten** haben oft wenige Selbstbestätigungsmöglichkeiten (z. B. Hausfrauen) und wollen sich im Kurs nicht vor anderen »blamieren«.
- **Selbstlose** stellen ihre eigenen Bedürfnisse zurück. Meist hängt dies eng mit einer starken häuslichen und familiären Orientierung (Kinderbetreuung) zusammen.
- **Sozial Benachteiligte**, zu denen von Dornmayr et al. »AusländerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte, Regional Benachteiligte« gezählt werden (vgl. Dornmayr 2002, Seite 69).

In diesen sechs Profilen finden sich viele Ergebnisse aus der aktuellen Untersuchung wieder. Ein besonderes Augenmerk soll hierbei auf die »AutodidaktInnen« und die »PraktikerInnen« gelegt werden. Neben den bekannten großen Unterschieden nach sozialer Lage und Herkunft zeigen die Zahlen aus dem Adult Education Survey auch eine große Diskrepanz zwischen eher »manuell-praktischen« und eher »kognitiv-abstrakten« Berufen. Aus der Literatur sind eine Reihe schlüssiger Erklärungen und Begründungen für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung geläufig. Selten, und wenn dann eher rudimentär, findet man den Versuch der Klärung über unterschiedliche Lernkulturen (vgl. z.B. Axmacher 1990, Seite 212f). Lernkulturen meint dabei nicht unterschiedliche kognitive Fähigkeiten oder gar Begabungsunterschiede, sondern Soziale Logiken, Weltbilder (Max Weber) oder Habitus (Pierre Bourdieu) der Weiterbildung, insbesondere bestimmte Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber organisierten Bildungsangeboten. Es ist zu vermuten, dass solche branchenspezifischen Lernkulturen unterschiedlich stark mit dem Angebot in der (Erwachsenen-)Bildung korrespondieren. Eine Unterscheidung, die sich, wie Richard Sennett schreibt, bis in die Antike zurückverfolgen lässt (vgl. Sennett 2008, Seite 181). Seither begleitet diese Debatte auch der Mythos, diese Unterscheidung basiere vor allem auf unterschiedlichen Begabungen und nicht auf sozialen Unterschieden.

VertreterInnen der »manuellen« Berufe⁷ sind gegenüber dem Lifelong Learning kritischer eingestimmt. Angesichts der insgesamt sehr hohen Zustimmungsraten finden sich diese Unterschiede zwar vor allem zwischen den Ausprägungen »stimme ganz zu« und »stimme eher zu«,

7 Dazu wurden im AES-Datensatz die Berufsgruppen nach ihren hauptsächlichen Tätigkeitsfeldern in zwei Bereiche unterteilt: Personen in leitender Funktion, akademische, technische und kaufmännische Tätigkeiten als »kognitiv-abstrakte«; personenbezogene Dienstleistungsberufe ohne Büroangestellte, Facharbeiter und Facharbeiterinnen, Bediener und Hilfskräfte sowie Soldaten als »manuell-praktische« Berufsgruppe.

die Differenzen sind dennoch bei den meisten Fragen signifikant. Beispielsweise sind Angehörige »manueller« Berufe skeptischer, ob Erwachsenenbildung das Risiko der Arbeitslosigkeit verringert, bei der Bewältigung des Alltags hilft oder Spaß bereitet. Sie sind stärker der Meinung, dass die Arbeitgeber für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen verantwortlich seien, und lehnen es deutlicher ab, dass »die Leute« bereit sein sollen, für ihre Weiterbildung zu zahlen.

Der häufigste Grund, eine Weiterbildung zu besuchen, war bei den »manuell-handwerklich« Tätigen, dass diese Personen dazu verpflichtet wurden (26 Prozent gegenüber 17 Prozent der »kognitiv-abstrakt« Tätigen). Diese Personen suchten aber auch weitaus überdurchschnittlich Sicherheiten durch die Weiterbildung, um ihre Jobperspektiven zu erhöhen (15 Prozent gegenüber zehn Prozent) oder das Arbeitslosigkeitsrisiko zu verringern (13 Prozent zu acht Prozent). Dementsprechend suchten (zwölf Prozent zu neun Prozent) und besuchten (63 Prozent zu 53 Prozent) sie auch öfters Kurse, in denen Zertifikate ausgestellt wurden. In den Zahlen zeigt sich auch, dass der Anteil an Personen, die ihren Kurs zu einem Zeitpunkt besuchten, als sie noch erwerbslos waren (fünf Prozent zu ein Prozent), in den »handwerklich-manuellen« Berufen deutlich höher war. Das lässt auf eine höhere Fluktuation zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und Phasen der Arbeitslosigkeit schließen.

Solche Befunde sind grundsätzlich bekannt. So kann davon ausgegangen werden, dass der eingeschlagene Lebensweg die Berufsidentität und die spezifische Weiterbildungskultur zwischen den Berufsgruppen den Einzelnen bzw. die Einzelne prägt. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Wahl des Berufes und den Schulerfahrungen auf der einen und dem Weiterbildungsinteresse auf der anderen Seite vermuten. Bereits Paul Willis zeigte in »Learning to Labour«, wie schulische Misserfolge und habituelle Einstellungen unterprivilegierte Jugendliche dazu bringen, ihre berufliche Bestätigung eher im handwerklich-manuellen Bereich zu verorten (vgl. Willis 2013). Er beschreibt auch ein unterschiedliches Lernverständnis von ArbeiterInnen sowie LandwirtInnen. Nämlich »(...) die Auffassung, dass Theorie nur so nützlich ist, wie sie wirklich hilft, etwas zu tun, praktische Aufgaben zu erfüllen und in die Natur einzugreifen. Von Theorie wird verlangt, dass sie in dialektischer Nähe zur materiellen Welt bleibt. Die Mittelschicht hingegen, die ein ausgeprägteres Bewusstsein ihrer Position in der Klassengesellschaft hat, betrachtet Theorie – auch in ihrer gesellschaftlichen Erscheinungsform der Qualifikation – als eine Macht, die zu sozialem Aufstieg verhelfen kann. In diesem Sinn ist Theorie etwas, worüber zu verfügen sich lohnt, selbst wenn sie in der Natur niemals zur Anwendung kommt. Sie erfüllt ihren Zweck als Mittel, um zu bestimmen, auf welches Stück Natur man sie anwenden will – oder auch zu beschließen, sie überhaupt nicht anzuwenden. Das Misstrauen der Arbeiterklasse gegenüber theoretischem Wissen und dessen Ablehnung entsteht – selbst in dem Moment, den es widerlegt – teilweise aus einer Art Erkenntnis, nämlich wie hohl und abgehoben Theorie in ihrer gesellschaftlichen Erscheinungsform ist.« (Willis 2013, Seite 98f)

Es zählt ein handwerkliches Ethos mit einer spezifischen Lern- und Erfolgslogik: »Jegliches handwerkliches Können«, so Richard Sennett, »basiert auf hochentwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach einem oft verwendeten Maßstab sind gut zehntausend Stunden Erfahrung

nötig, wenn jemand Schreinermeister oder ein guter Musiker werden will.« (Sennett 2008, Seite 33) Die Fertigkeit wird demnach in einem umfassenden Prozess von Nachahmung, Versuch und Irrtum »in die Körper eingeschrieben«. Dabei können zwar Lehrbücher einzelne Arbeitsschritte beschreiben, die Fähigkeit und das Gefühl, die richtigen Bewegungen in Übereinstimmung von Hand, Auge und Gehirn zu vollbringen, können aber nur durch die beständige Aneignung gelingen. Damit scheint das Ziel des handwerklichen Lernens in der Perfektionierung der einzelnen Arbeitsschritte durch Erfahrungswissen zu liegen.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Die Debatten um Lifelong Learning werden von zwei Argumentationsmustern dominiert. Helmut Bremer hat diese folgendermaßen unterschieden: Auf der einen Seite die klassische Idee des »Freien Subjekts«, die Bildung als »Stärkung und Emanzipation des Subjekts« versteht (»Entfaltungslernen«) (Bremer 2004, Seite 192). Auf der anderen Seite der »Ideale Lernende« als »Bildungsunternehmer«. Angesichts der zunehmenden Anforderungen bleibt diesem scheinbar gar nichts anderes übrig, als sich »kontinuierlich und selbst organisiert« weiterzubilden (»Anpassungslernen«): »Hier geht es weniger um die Selbstentfaltung der Person, sondern vielmehr um Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung, die normativ gefordert wird« (ebenda, Seite 193). Beide Konzepte gehen von Idealvorstellungen aus: Zum einen der »Homo Academicus«, als der/die sich frei entwickelnde und entfaltende Intellektuelle, zum anderen der »Homo Oeconomicus«, als der/die rationale und nach Nutzenkalkül berechnende BildungsinvestorIn. In ihrer Unterschiedlichkeit verbindet beide Konzepte die Abstraktion von den sozialen Kontexten und Bindungen, in denen sich Menschen befinden. Beide gehen von »(...) starken, selbstbewussten, souveränen, nach Selbstentfaltung oder Erfolg strebenden Akteuren und Lernern aus, für die soziale Begrenzungen eine untergeordnete Rolle spielen. (...) In der sozialen Praxis der oberen Klassen ist dies nicht selten verbunden mit einem Blick auf die unteren Klassen, der dort vor allem Defizite ausmacht. (...) Dabei wird leicht übersehen, dass die eigene Haltung auf einer privilegierten Position beruht, während auf den mittleren und unteren Stufen der gesellschaftlichen Ordnung soziale, ökonomische und konventionelle Notwendigkeiten und Zwänge wesentlich stärker spürbar sind, die die Möglichkeiten der »Subjektentfaltung« und »Erfolgskarrieren« eingrenzen.« (ebenda, Seite 195f)

Betrachtet man demgegenüber die Nicht-Teilnahme jedoch im Sinne Klaus Holzkamps aus einem »Begründungsdiskurs« (Holzkamp 1996), so sieht man, dass die Entscheidung für oder gegen das Lernen sich in jeder/jedem Lernenden selbst aus einem in sich vernünftigen Abwägen von Kosten und Nutzen begründet: »Lernanlässe entstehen aus einer Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz.« (Faulstich 2006, Seite 17) Die Motivation steigt, wenn dem potenziell Lernenden ersichtlich ist, dass ein Lernangebot zu einer »Verfügungserweiterung« führt. Entscheidet sich der/die Lernende gegen das Bildungsangebot, so begründet sich dies eben nicht nur durch manifeste Barrieren, sondern auch durch fehlende positive »(...) Erwartungen, dass sich [die] Arbeits- und Lebensbedingungen nach der Lernanstrengung« verbessern (»Sinnlosigkeitssyndrom«) (ebenda, Seite 7).

Dabei unterscheiden sich entsprechend des sozialen Milieus die Anforderungen an Bildungsangebote. Bereits Pierre Bourdieu hat diese in zwei Polen unterschieden (vgl. Bourdieu 2001). In den oberen Zonen des sozialen Raumes findet sich eine »scholastische« Einstellung. Materiell gut ausgestattet lassen Handlungszwänge und sozialer wie ökonomischer Druck nach. Daher herrscht auch eine distanzierte Einstellung zu Notwendigkeiten und Zwängen der Praxis. Stattdessen wird versucht, sich von der Masse abzugrenzen, es besteht ein Wunsch nach Distinktion. Dazu zählt auch ein Hang zur Stilisierung und Ästhetisierung, weg von Körperlichkeit und Sinnlichkeit (dekontextualisiertes Lernen).

Demgegenüber herrscht in den unteren Zonen des sozialen Raumes der Wunsch nach praktischem Wissen und Kontextgebundenheit vor. Das Lernen wird von Unsicherheiten und unmittelbarem Handlungsdruck geprägt. Für Reflexion ist weniger Zeit vorhanden. Erworben wird vor allem praktisches und implizites Wissen (Karl Polanyi), Körperlichkeit und Sinnlichkeit spielen eine größere Rolle. Das Lernen muss nahe an der Praxis sein.

4 Resümee

Teilnahme und Nicht-Teilnahme hängen nicht nur mit manifesten Hürden und Schranken zusammen, sondern vor allem mit der Diskrepanz zwischen den individuellen Bedarfen und den Angeboten. Die Strategie, mehr Menschen von der Notwendigkeit, lebensbegleitend zu lernen, zu überzeugen, bedarf also einer Überprüfung des Angebotes, der verwendeten Didaktik und der Lerninhalte. Sie bedarf aber auch des Eingeständnisses, dass für eine nicht geringe Zahl an Menschen Formen von organisierter Weiterbildung gegenüber anderen, also informellen Lernformen, nicht als sinnvolle Alternative erscheinen.

5 Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bremer, Helmut (2004): *Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt*, in: Engler/Krais (Hg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Juventa Verlag, Seite 189–213.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*, Juventa Verlag.
- Dornmayr, Helmut (2002): *Weiterbildung für »bildungsferne« ArbeitnehmerInnen*. Forschungsbericht des IBE. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz. Linz.
- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012): *Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007*, oieb, Wien, Internet: <http://oieb.at/oieb/page.asp?id=1990> [Stand: 2012-08-01].
- Faulstich, Peter (2006): *Lernen und Widerstände*, in: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*, VSA-Verlag, Hamburg, Seite 7–25.

- Salfinger-Pilz, Brigitte (2010): *Bildungsverhalten Erwachsener im sozialen Kontext – Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)*, in: *Statistische Nachrichten 2/2010*, Statistik Austria, Wien, Seite 124–134, Internet: www.statistik.at/web_de/static/bildungsverhalten_erwachse-ner_im_sozialen_kontext_-erwachsenenbildungserhe_050153.pdf [Stand: 2012-08-01].
- Sennett, Richard (2008): *HandWerk*, Berlin Verlag, Berlin.
- Vogtenhuber, Stefan (2012): *Monetäre Weiterbildungserträge in Europa. Empirische Analysen auf Basis des Adult Education Survey*, Institut für Höhere Studien (IHS), Vortragsunterlagen, Internet: www.arqa-vet.at/bbfk/?id=abs&sel=191 [Stand: 2012-08-01].
- Willis, Paul (2013): *Spaß am Widerstand*, Argument Verlag, Hamburg.

Günter Hefler

Die Förderung Lebenslangen Lernens benachteiligter Zielgruppen durch Outreach- und Empowerment-Strategien¹

1 Einleitung

Seit die Rede vom Lebenslangen Lernen in den frühen 1970er auf der Bühne der globalen Bildungspolitik erschienen ist (vgl. UNESCO et al. 1972; Jakobi 2009) provoziert sie Zustimmung und Ablehnung, je nach den Assoziationen, die sie bei den Zuhörenden auslöst. Im Deutschen wie im Englischen werden Lernen bzw. Learning sowohl mit Vorstellungen des Wachsens, Werdens und Teilhabens als auch mit Vorstellungen des Unterrichtens, Unterweisens, Trainierens – kurz der organisierten Bildung (Education) – verbunden. Die Ambivalenz, mit der wir der Forderung nach Lebenslangem Lernen gegenüberstehen, speist sich einerseits aus dieser Bedeutungsvielfalt. Andererseits besteht ständig Gefahr, dass wir, wie Stephen Billett (2010) überzeugend ausführt, zwar vom Lebenslangen Lernen sprechen, aber doch nur die wiederholte, sprich lebenslange, Teilnahme an organisierter Bildung meinen, so als ob die Schulbank der einzig legitime Ort des Lernens Erwachsener wäre.

Als Konzept nimmt Lebenslanges Lernen die humanistischen Vorstellungen von sich über die gesamte Lebenspanne erstreckenden Wachstumsprozessen auf. Wir bleiben nicht stehen, altern nicht nur, sondern entwickeln neue Interessen, Fähigkeiten und Haltungen. In unseren Wachstums- und Entwicklungsprozessen greifen wir auf unterschiedliche Ressourcen zurück, die in den unterschiedlichen Lebensbereichen eingelagert sind. Die phasenweise Teilnahme an organisierter Weiterbildung stellt dabei nur einen Aspekt unter vielen dar. Wachstum und Entwicklung können durch innere wie äußere Hindernisse unterbunden werden. Lebenslanges Lernen wird demnach mit der Programmatik verbunden, die Bedingungen für Wachstum und Entwicklung herzustellen. Positive Assoziationen zu Lebenslangem Lernen speisen sich häufig aus einem Vertrauen in und einer Wertschätzung für die Entwicklungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter.

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif. Günter Hefler ist wissenschaftlicher Projektleiter bei der 3s Unternehmensberatung (www.3s.co.at).

Lebenslanges Lernen ist aber auch stets mit der Vorstellung verbunden worden, dass sich organisierte Bildung oder geplante Interventionen, die Individuen Lernen ermöglichen, nicht auf die Kindheit und Adoleszenz zu beschränken, sondern sich über die gesamte Lebensspanne verteilen und ausdehnen sollen (vgl. OECD 1973). Lebenslanges Lernen wird dabei hauptsächlich als Frage der Verfügbarkeit von und der Teilnahme an organisierter Bildung verstanden. Im Vordergrund stehen die Instrumente zur Herbeiführung des Lernens und wie und welche TeilnehmerInnen mit ihnen erreicht werden können. Auch die Forderung, informelles Lernen zu fördern, erscheint dabei als genuin pädagogische Intervention (vgl. Fenwick, 2000). Wie die Programmatik lebenslanger Weiterbildung bewertet wird, hängt dabei davon ab, welche Akteure welche Interessen mit der Teilnahme – oder dem Zwang zur Teilnahme – verfolgen und in welcher Weise die Angebote auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen oder sich diesen verwehren. Erwachsene, die frei zwischen für sie maßgeschneiderten Angeboten wählen können, werden Lebenslanges Lernen als Bereicherung erleben. Zugleich evoziert die Vorstellung, quasi lebenslang in die Schule gehen zu müssen (Zwang zur Teilnahme bei gleichzeitiger Unterordnung der Interessen der Teilnehmenden unter Zielsetzungen Dritter), Ablehnung. Die »Weiterbildungspflicht« wird somit quasi als (Höchst-)Strafe² wahrgenommen.

Im folgenden Beitrag stelle ich in Grundzügen ein Projekt vor, in dessen Rahmen versucht wurde, die Breite des Konzeptes des Lebenslangen Lernens für die Analyse und Planung politischer Interventionen im Feld des Lebenslangen Lernens nutzbar zu machen. Das Projekt »Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien«³ (Fleischer/Hefler/Markowitsch 2010) wurde im Auftrag der Magistratsabteilung 27 – EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung der Stadt Wien durchgeführt. Ziel der Studie war es, einen Analyserahmen für die systematische Identifizierung von internationalen Projekten zu entwickeln, die in ihrer Teilhabe am Lebenslangen Lernen – und nicht nur in ihrer Weiterbildungsaktivität – benachteiligten Personen Zugang zu neuen Lernmöglichkeiten eröffnen sollen. Der von Oliver Kress (MA27) geprägte Begriff »Wissensempowerment« versucht eine Akzentverschiebung vorzunehmen: Nicht die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung an sich steht im Vordergrund, sondern die Unterstützung für Benachteiligte, sich des eigenen Vermögens zu lernen bewusst zu werden und sich das eigene Lernen anzueignen, um damit selbstgewählte Ziele zu verfolgen. Neben der konzeptiven Seite des zwischen März und November 2010 durchgeführten Projektes stand die Suche nach für den Wiener Kontext relevanten Beispielprojekten im Vordergrund. Dazu wurden Datenbanken gesichtet – insbesondere die Projektdatenbank des Europäischen Sozialfonds (ESF) – und insgesamt 35 ausgewählte, also für den Wiener Kontext, relevante Projekte näher beschrieben.

In meinem Beitrag folge ich den Eckpfeilern des Projektes. Um verstehen zu können, wie Angehörige benachteiligter Gruppen in ihrem Lernen unterstützt werden können, ist es uner-

2 Die Assoziation zu einer lebenslangen Haftstrafe besteht im Deutschen, aber nicht im Englischen (vgl. Life Imprisonment, Life Sentence).

3 Die Studie ist unter www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/wisempl.pdf bzw. unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« verfügbar.

lässlich, eine Lebensverlaufsperspektive einzunehmen. Im Abschnitt 2 führe ich die gewählte Perspektive ein. Aus der Lebensverlaufsperspektive ergibt sich, wie im Abschnitt 3 dargestellt wird, die Notwendigkeit, Elemente des Lernens im Erwachsenenalters und deren Verhältnis zueinander zu diskutieren. Aus der Analyse von individuellen Lebensverläufen lassen sich Aufgabenstellungen ableiten, zu deren Lösung Angebote beitragen können, um Erwachsenen mehr Lernmöglichkeiten einzuräumen. Im Abschnitt 4 stelle ich die im Projekt entwickelte Typologie der Aufgabenstellungen vor und führe aus, welche Rückschlüsse diese auf die Formulierung von Zielgruppen von Angeboten der Förderung des Lebenslangen Lernens ergeben. Beispiele für Projekte, die die wohl wichtigste Aufgabenstellung, also einen Zugang zu lernförderlichen Beteiligungskontexten zu schaffen bzw. zu ermöglichen, verfolgen, stelle ich im Abschnitt 5 vor. Im Ausblick (Abschnitt 6) fasse ich drei Kernbotschaften des Projektes zum Wissensempowerment zusammen.

2 »Rita Revisited« – Lernmotivation und Weiterbildungsbarrieren im Lebensverlauf

Mit Ende der Spätadoleszenz und dem Beginn des frühen Erwachsenenalters ist die individuelle Entwicklung noch nicht abgeschlossen, vielmehr setzen Individuen Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne fort: Erwachsene lernen dazu, verändern sich, wachsen in den unterschiedlichsten Dimensionen ihrer Persönlichkeit und durchlaufen Entwicklungsprozesse, die sowohl ihre inneren psychischen Welten als auch ihren Platz und ihre Rolle in der sozialen Welt verändern. Mitte der 1960er Jahre und im Zuge der von sozialen Bewegungen getragenen gesellschaftlichen Veränderungen löste die Betonung von individuellen Wachstums- und Entwicklungsprozessen im Erwachsenenalter statische Perspektiven ab. Wurde zuvor der vergleichsweise stabile »Sozialcharakter« des Erwachsenen in einer »durchbürokratisierten« Welt betont, in der Erwachsene zwar auf Elementarereignisse wie Kriege oder Wirtschaftskrisen antworten müssen, bei ungestörtem Lebensverlauf aber ihre einmal eingenommene soziale Laufbahn fortschreiben, so stand jetzt die kontinuierliche Veränderung des Erwachsenen im Vordergrund. Der gesellschaftlichen Dynamik im »Age of Discontinuity« (so ein Buchtitel von Peter Drucker aus dem Jahr 1969) wurde die Dynamik der individuellen Biographie gegenüber gestellt. Lernprozesse inner- und außerhalb der organisierten Bildung wurden als grundsätzlicher Bestandteil individueller Biographien interpretiert. Nicht warum Erwachsene lernen, sondern durch welche innerpsychischen und gesellschaftlichen Strukturen sie in ihrer Entwicklung gefördert oder gehindert werden, trat in den Mittelpunkt des Interesses. Zugleich wurde die Verzahnung von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation hervorgehoben.⁴

4 Ältere Positionen, so z. B. John Havighursts (1972) *Developmental Tasks* (erstmalig publiziert 1948) oder Erik H. Eriksons (1983) Konzeption des Lebenszyklus (erstmalig 1950), gingen in die bestimmenden Bestseller (Sheehy 1976) und wissenschaftlichen Studien (D. Levinson/Darrow/Klein/Levinson/McKee 1978) ein. Frühe Studien zur Soziologie des Lebensverlaufes, so z. B. Elders 1974 erstmalig erschienene Studie zu den Kindern der Great Depression (Elder 1998), zeigten zudem, dass das Bild der passiven, gesellschaftlichen Brüchen ausgelieferten Erwachsenen auch für ältere Generationen nicht zutreffend war (vgl. die Übersichtsdarstellungen Clausen 1986, Sugarman 2001, Elder/Shanahan 2006).

Die Teilnahme an organisierter Bildung wurde in Folge in doppelter Weise mit dem Lebensverlauf verbunden. Zum einen entsteht – entsprechende Angebote vorausgesetzt – die Motivation, Weiterbildung zu beginnen, an unterschiedlichen Punkten im individuellen Lebensverlauf, und sie wird von unterschiedlichen äußeren Ereignissen getriggert (vgl. Aslanian/Brickell 1980). Prozesse, in denen die Motivation zur Teilnahme entsteht, gehen dabei den Prozessen, die zur eigentlichen Umsetzung von Weiterbildungsvorhaben führen, zeitlich voraus (Heckhausen, 1999). Zum anderen ermöglicht und erfordert die Teilnahme an organisierter Bildung Veränderungen im Leben der Teilnehmenden – ihrer Life Structure (vgl. Levinson 1980; Heffler 2013c, Seite 111–114): Was im »Kurs« gelernt wird, erscheint dabei immer nur als Ausschnitt dessen, was die Teilnehmenden im selben Zeitabschnitt insgesamt lernen oder aufgrund eines Scheiterns nicht lernen. Umgekehrt verliert die Teilnahme an organisierter Weiterbildung ihre privilegierte Stellung, weil der Arbeitsplatz, die Familie oder das zivilgesellschaftliche Engagement als legitime und wirkungsvolle Orte des Lernens anerkannt werden. Um das Gelingen oder Misslingen von Lernprozessen – ob nun mit oder ohne der Hilfe organisierter Bildungsangebote – zu verstehen, müssen damit längere Lebensabschnitte, das Zusammenspiel unterschiedlicher Lebensbereiche, die die Lebensstruktur bilden, und die Bedingungen in den relevanten sozialen Umwelten betrachtet werden.

Paradigmatisch für diese umfassende Perspektive auf das Lernen benachteiligter Erwachsener ist die 1980 uraufgeführte, drei Jahre später verfilmte Komödie »Educating Rita« von Willy Russell (1981) geworden (vgl. beispielsweise Wakeford 1993 oder Benn, Elliott, & Whaley, 1998). Film und Stück zeigen eine britische Universität Mitte der 1970er Jahre, die sich – via Open-University-Bildungsfernsehen – benachteiligten Bevölkerungsgruppen gegenüber öffnet, in ihren sozialen Codes aber Studierenden aus dem ArbeiterInnenmilieu gegenüber abweisend bleibt (Bernstein [1975 (2003)]).

Beispiel 1: Kurzzusammenfassung von »Educating Rita«

Die Protagonistin Rita, Mitte 20 und erfolgreich als Friseurin tätig, beschließt, ihrer Sehnsucht nach einem anderen Leben eine Form zu geben, nicht nur Romane zu verschlingen, sondern Englische Literatur zu studieren – sehr zum Mißfallen ihres Lebensgefährten, der auf ein – altersnormengemäßes – erstes Kind drängt. Als er entdeckt, dass seine lesende Freundin die Pille nimmt, verbrennt er in einem Wutanfall ihre Bücher, ein Akt, der den Bruch der Beziehung vorwegnimmt. Aber auch der Rita als Tutor zugewiesene, alkoholranke Professor für englische Poesie ist irritiert, dass nun tatsächlich eine Studierende das »Angebot« der Open University »verkennt« und Zugang zur Universität wünscht, der aller Rhetorik zum Trotz für sie nicht vorgesehen ist und dessen Beschwerlichkeit im Stück kongenial durch die beständig klemmende Tür zum Gelehrtenzimmer symbolisiert wird.

Mit dem ersten Schritt auf universitären Boden beginnt für Rita ein aufregender und schmerzhafter Wachstums- und Emanzipationsprozess, bei dem wir sie über zwei Jahre begleiten: Sie muss es aushalten, zu lernen, viele akademische Künste noch nicht zu beherrschen, also Kritiken schreiben, in der Öffentlichkeit sprechen, sich passend kleiden, und gerade deshalb es lernen, dies zu können. Sie muss ihren Freund verlassen und in eine Wohngemeinschaft umziehen. Sie muss einen Job als Kellnerin annehmen, der ihr mehr Zeit zum Studieren lässt – auch wenn es vorerst einen beruflichen Abstieg von der Fach- zur Hilfskraft bedeutet. Sie muss sich den patriarchal geprägten Erwartungen ihrer Herkunftsklasse und ihren kulturellen Praktiken – das gemeinsame Trinken und Singen – entwöhnen und um endlich daran denken zu können, ein anderes Lied anzustimmen (»To sing a better song!«*). Schließlich muss Rita ihre eigene Rolle als Erwachsene samt ihrer eigenen, über die Lebensgeschichte erworbenen individuellen Ressourcen wiederentdecken und ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess gegenüber dem gleichzeitigen Scheitern ihres strauchelnden Mentors und ihrer suizidalen Mitbewohnerin verteidigen.

Quelle: eigene Zusammenfassung auf Basis von Russells 1981; * Vgl. die Schlüsselszene in der Verfilmung (1983): <http://youtu.be/T5sjiVP8EG>

Mit der neuerlichen Konjunktur von Lifelong Learning als politischem Credo ab Mitte der 1990er Jahre (McGivney 2006) wurden auch Ansätze der lebenslaufbezogenen biographischen Forschung zur Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme von Erwachsenen an organisierter Weiterbildung und dem Lernen am Arbeitsplatz wiederaufgenommen (vgl. Antikainen 1996, Ecclestone/Biesta/Hughes 2009, Biesta/Field/Hodkinson/Macleod/Goodson 2011). In der (insbesondere anglo-amerikanischen) Literatur zur Laufbahn- und Karriereberatung hat sich zudem die Lebensverlaufsperspektive über die letzten vier Jahrzehnte durchgehalten und weiter ausdifferenziert (vgl. z. B. Schein 1978, Schlossberg 1984 sowie die aktuellen Übersichten in Sugarman 2004 oder Anderson/Goodman/Schlossberg 2012).

Um Lern- und Entwicklungsprozesse nachvollziehen zu können, die Erwachsene im Versuch durchlaufen, sich neu zu erfinden und ihre soziale Position grundsätzlich zu verbessern, müssen wir sie typischerweise über Zeiträume von sieben, zehn oder mehr Jahre begleiten. Im Rahmen des Projektes »Wissensempowerment« wurden biographische Fallvignetten vor dem Hintergrund der skizzierten Perspektive aufgeschlüsselt. Exemplarisch soll das an einer Fallvignette aus England (vgl. Crossan/Field/Gallacher/Merrill 2003, eine längere Zusammenfassung in Fleischer et al. 2010, Seite 40ff) vorgestellt werden.

Mit 25 fällt Jane – mit ihren zwei Kleinkindern zu Hause, der Mann berufstätig – die Decke auf den Kopf. Sie hat ihren ungeliebten HilfsarbeiterInnenjob hingeschmissen, um ihre Kinder zu versorgen und ihren zunehmend pflegedürftigen Großvater zu betreuen. Jane hat die Schule gehasst, nur den Pflichtschulabschluss gemacht und keinerlei Intention, jemals wieder die Schulbank zu drücken. Auch die Perspektive, zur Fließbandarbeit, falls überhaupt möglich, zurückzukehren, ist alles andere als verlockend. Als ihr Großvater stirbt, bricht das prekäre Gleichgewicht ihrer Lebensstruktur zusammen. Sie braucht einen Ausgleich, um die plötzliche Lücke zu füllen, und »findet« einen Kochkurs im nahegelegenen Gemeindezentrum, den sie besuchen kann, weil auch Kinderbetreuung angeboten wird. Der Kontakt mit anderen kinderbetreuenden Frauen stabilisiert sie und bringt sie durch die Krise. Das niedrigschwellige Beteiligungsangebot – fernab jeder beruflichen Verwertbarkeit und mehr »Konsum« als »Bildungsinvestition« – ermöglicht die Verarbeitung der individuellen Krise, bietet jenen zusätzlichen Spielraum, der die Situation als bewältigbar erscheinen lässt. Als ein Jahr später im selben Zentrum ein Basisbildungsprogramm angeboten wird, nimmt Jane teil, weil sie den sozialen Rahmen des Gemeindezentrums schätzen gelernt hat. Nicht die Weiterbildung und ihre vermeintlichen Vorteile, sondern das Eingebundensein in die Frauengruppe motiviert Jane, den Grundbildungslehrgang zu durchlaufen. Nach zwei Jahren Grundbildung – ihre Kinder sind nun vier und sechs – findet Jane den Zeitpunkt gekommen, sich mit der Frage ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen. Sie möchte nicht mehr zurück in die Fabrik, hat aber noch keine konkreten Vorstellungen, wohin die Reise gehen soll. Der Grundbildungslehrgang hat ihr ermöglicht, sich selbst als Lernende in einer neuen Weise zu erleben, sie greift deshalb die Möglichkeit auf, abermals einen, nun deutlich anspruchsvolleren modularen Lehrgang am Bildungszentrum aufzunehmen, der neben beruflichen Qualifikationen auch eine Studienberechtigung vermittelt. Gleichzeitig übernimmt sie verstärkt

ehrenamtliche Verantwortung in der Organisation des Gemeinschaftszentrums. Sowohl der angebotene Basisbildungskurs als auch der Aufbaukurs sind öffentlich finanziert und stellen Formen der Weiterbildungsförderung dar, die neue Möglichkeiten für benachteiligte Gruppen eröffnen wollen. Aber nur weil und sofern sie mit den individuellen Veränderungsprozessen in Janes Leben zusammenspielen, bietet sie eine effektive Hilfe, die Sackgasse, in der sich Jane gefangen gesehen hat, zu überwinden. Kein Schritt im Entwicklungsprozess kann übersprungen werden: Ohne Kochkurs hätte Jane niemals einen Schritt Richtung »Weiterbildung« getan. Ohne Basisbildungskurs hätte Jane nie in Erwägung gezogen, eine formale Höherqualifizierung zu machen.

Abbildung 1: Janes' Lebensstruktur und Lernaktivitäten im jungen Erwachsenenalter

Beobachtung eines Mehrjahreszeitraumes					
Lebensjahr	20		25	30	
Bildungsteilnahme	Abbruch Ausbildung		Kochkurs – Elternrunde	Basisbildungskurs (12 Monate)	Aufbaukurs Hochschulzugang
Erwerbstätigkeit	Hilfsarbeit, Fabrikarbeit	(23) Kinderkarenz (23) Beendigung Hilfstätigkeit (ohne Rückkehrwunsch/-option)	Pflege Großvater	Verstärkte Ehrenamtliche Tätigkeit	»Traum« Aufnahme eines Studiums; Beginn einer noch nicht näher bestimmten Karriere als Angestellte
Lebenssituation	(23/24) Geburt erstes und zweites Kind		(25) Tod Großvater und akute Krise		
(öffentlich finanzierte) Unterstützungen				Grundfinanzierung – Einrichtung Kinderbetreuung	Öffentliche Finanzierung – (Angebot) Grundbildung Öffentliche Finanzierung – Qualifikation Hochschulzugang

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Crossan et al. 2003

Fallvignetten wie diese wurden im Projekt »Wissensempowerment« herangezogen, um systematisch danach zu fragen, welche Aufgabenstellungen über den Lebensverlauf und bei unterschiedlicher Ausgangsposition bestehen, und welche Angebote diese Aufgabenstellung lösen können, um Lernen, Wachstum und Entwicklung – mit und ohne Unterstützung durch organisierte Weiterbildung – zu ermöglichen (vgl. auch Hefler 2013b). Bevor ich die entwickelte Typologie der Aufgabenstellungen kurz vorstelle, möchte ich auf das Zusammenspiel von Lernen, Wachstum, Entwicklung und Weiterbildung kurz eingehen.

3 Lernen durch Beteiligung, Entwicklung und Weiterbildung – eine Interaktionsbeziehung

Wie unterschiedliche Forschungsstränge seit den 1960er Jahren zeigen (vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 49–75) spielt für das Lernen im Erwachsenenalter die Beteiligung an Aktivitäten und die Teilhabe an den Gemeinschaften, die diese umsetzen, eine entscheidende Rolle.

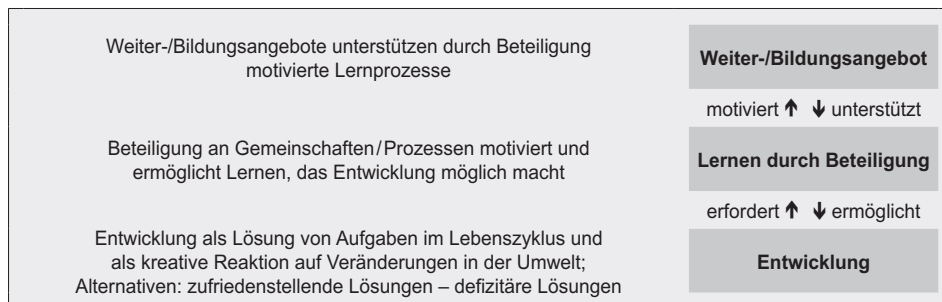
Dem Arbeitsplatz und dessen Qualitäten kommt für das Lernen von Erwachsenen eine entscheidende Bedeutung zu: hinreichend komplexe, hinreichend selbstbestimmte Arbeit ermöglicht kontinuierliches Lernen und motiviert, dazulernen, um jeweils die nächsten Stu-

fen beruflicher Kompetenzentwicklung zu erreichen. Wer einen lernförderlichen Arbeitsplatz innehat, verfügt über eine entscheidende Quelle der Motivation und der Möglichkeit zu lernen. Ohne lernförderlichem Arbeitsplatz oder ohne einem Zugang zur Erwerbsarbeit überhaupt fehlt eine wesentliche Ressource individuellen Lernens. Andere Lebensbereiche, so etwa die Familienarbeit, ehrenamtliche oder zivilgesellschaftliche Arbeit, bieten zwar für sich ähnliche Lernmöglichkeiten, können allerdings nur bedingt und für kürzere Zeiträume das Fehlen eines lernförderlichen Arbeitsplatzes kompensieren. Soziale Interventionsformen, die Beteiligungsmöglichkeiten für jene schaffen, die entweder aus der Erwerbsarbeit herausgefallen sind oder nur über stark benachteiligte Arbeitsplätze verfügen, sind damit einerseits unverzichtbar. Zugleich bleibt das Ziel bestehen, Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen zu schaffen. Während die Beteiligung an organisierter Weiterbildung für sich kein vorrangiges Ziel darstellt, erweist sich Weiterbildung häufig als unverzichtbares Instrument, den Zugang zu den gesuchten Arbeitsplätzen zu eröffnen.

Erwachsene, die an ausreichend lernförderlichen Kontexten aktiv partizipieren, lernen kontinuierlich im Prozess und sehen sich sukzessive Aufgaben gegenüber, die ihre Entwicklung herausfordern und zugleich ermöglichen. Wie individuell auch immer innere Entwicklungsprozesse verlaufen mögen, sie profitieren vom Halt und der Variabilität, den lernförderlichen Kontexte bereithalten. Lernen durch Beteiligung ist dabei eine notwendige Bedingung für langfristige individuelle Entwicklung: Fehlen Beteiligungskontexte, so sind auch die individuellen Entwicklungsprozesse behindert.

»Educating Rita« bietet viele Beispiele für das Zusammenspiel von »Haltender Umwelt« (hier beispielsweise die über zwei Jahre kontinuierliche Beziehung zu einem Tutor), »Lernen« (den universitären Aufgaben, denen sich Rita im Kurs stellt) und »Entwicklung« (z. B. der Erwerb der Fähigkeit, das eigene (Noch-) Nicht-Können auszuhalten und bei Schwierigkeiten sich nicht zurückzuziehen). Lernförderliche Arbeitsplätze und die sozialen Beziehungen zu KollegInnen und Vorgesetzten bieten in ähnlicher Weise einen ausreichend sicheren Halt, der nicht nur Lernen unterstützt, sondern auch die Entwicklung vorantreibt. Wo immer Individuen in diesem Sinn lernförderliche und haltende Kontexte vermissen, ist es zur Wahrung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten entscheidend, für diese Ersatz zu finden.

Fehlen die Voraussetzungen für Entwicklungsprozesse, dann hat deren Scheitern selbst einen negativen Einfluss auf die weiteren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Entwicklungsprozesse können beides, gelingen und misslingen, aber sie können nicht ausgespart bleiben. Die relative Qualität ihrer Bewältigung hat entscheidenden Einfluss auf die Lebensgestaltung von Individuen über die Lebensspanne und ihr – wie immer relativ zu bewertendes – Wohlergehen und Lebensglück. Schwerwiegende Einschränkungen in den Entwicklungsmöglichkeiten führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu problematischen bzw. schwerwiegenden Folgeproblemen bis hin zu schweren somatischen und psychischen Erkrankungen. Je länger die Benachteiligung in den Entwicklungsbedingungen andauert, umso aufwendiger wird es, deren Folgen durch neue Erfahrungen wettzumachen.

Abbildung 2: Verhältnis von »Entwicklung – Lernen – Weiterbildung«

Quelle: Fleischer et al. 2010, Seite 53

Im Rahmenkonzept des Projektes wurde betont, dass Lernen und Entwicklung im Erwachsenenalter relativ unabhängig von der Teilnahme an organisierter Bildung erfolgt und damit – umgekehrt – die Weiterbildungsteilnahme auch nicht zum Dreh- und Angelpunkt von Ansätzen werden kann, Lernen im Erwachsenenalter zu fördern. Zugleich lässt sich gerade vor diesem Hintergrund die relative Bedeutung von Weiterbildungsteilnahmen besser verstehen.

Weiterbildungsteilnahme erscheint dabei einerseits als Begleiterscheinung der Beteiligung an hinreichend lernförderlichen Umwelten (vgl. Courtney 1992). In Beteiligungskontexten erfolgt Weiterbildungsbeteiligung häufig als Teil des Gesamtangebotes, ohne dass es eine besondere Motivation zur Teilnahme bedürfen würde. Viele berufliche Positionen schließen kontinuierliche Weiterbildung buchstäblich ein, so z. B. bei jährlich veranstalteten Weiterbildungstagen für eine gesamte Berufsgruppe. Weiterbildungsteilnahme kann vor diesem Hintergrund selbst als Indikator dafür gedeutet werden, ob Individuen vermutlich über ausreichend lernförderliche Umwelten verfügen oder nicht.

Dem selben Argument folgend lässt sich zeigen, dass Individuen ohne Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsneigung mittelfristig dann organisierte Weiterbildungsangebote für sich zu entdecken beginnen, wenn sie in Kontexte eingebunden werden, in denen sie lernen können. Ein Lernen, das zugleich, wie im Beispiel Janes, Motivation erzeugt, mehr zu lernen und Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Als Folge von der Qualität von Beteiligungskontexten erfolgt typischerweise der Wechsel von weiterbildungsfernen und weiterbildungsaffinen Positionen. Vorerst uninteressante Weiterbildungsoptionen werden von den Zielgruppenangehörigen angenommen, sobald sie in einem Beteiligungskontext neue Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte entdecken.

Schlussendlich stellen Weiterbildungsangebote selbst wesentliche Beteiligungskontexte dar: Sie bieten Spielraum, wie im Fallbeispiel von Jane, um das eigene Leben umzuorganisieren, um tatsächlich zu »Neuen Ufern« aufzubrechen. Die vielfach beschriebenen »sozialen« Funktionen von Weiterbildungsangeboten (»Neue Leute kennenlernen«) lassen sich bewusst für das Wissensempowerment einsetzen, auch wenn die beworbenen Kurse, wie z. B. der Kochkurs von Jane, auf kurze Sicht gesehen völlig ungeeignet erscheinen, das berufliche Fortkommen zu unterstützen.

Übersicht 1: Aufgabenstellungen, Teilaufgaben und typische Lösungsstrategien – Ansatzpunkt »Individuum«

	Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben (Beispiele)	Typische Lösungswege (Beispiele)
Beteiligungskontexte erschließen	Hilfe zur (autonomen) Beteiligung an einem als sinnvoll erlebten, dauerhaften sozialen Prozess in einem der Lebensbereiche; dieser Prozess ermöglicht Entwicklung, bietet Möglichkeiten zu lernen und stärkt (potenziell) das Interesse an (Weiter-)Bildung	Unterstützung beim Zugang zu einer Gruppenaktivität (Freizeit/kulturelles/politisches Engagement bei bestehender Erwerbstätigkeit); Selbsthilfegruppen; bei einer Lern- und Projektaktivität als Ersatz einer Erwerbstätigkeit; einer Vollzeitausbildung; einem temporären (Transit-)Arbeitsplatz; einem Familienstrukturen funktional ersetzenden Angebot	Beschäftigungsprojekte; Tagesstruktur bietende Projekte im Bereich der Rehabilitation; Praktika und Volontariate; Wohngemeinschaften; in der Freizeit angesiedelte (arbeitsmarktstatusübergreifende) Kulturprojekte
Barrieren beim Lernen durch Beteiligung überwinden	Hilfe zur (autonomen) Beteiligung an einem als sinnvoll erlebten, dauerhaften sozialen Prozess in einem der Lebensbereiche; dieser Prozess ermöglicht Entwicklung, bietet Möglichkeiten zu lernen und stärkt (potenziell) das Interesse an (Weiter-)Bildung	Unterstützung bei körperlichen Krankheiten, Suchterkrankungen, psychischen Erkrankungen, Beziehungskrisen und Verlusterfahrungen, Langzeitarbeitslosigkeit, akuter Einkommensarmut, Überschuldung und Delogierungsgefahr, Mobbing am Arbeitsplatz oder in der Wohnumgebung usw.	Beratungsangebote; Peer-to-Peer-Angebote; Therapieangebote; Basisbildungsgruppen; Eingebettete; Sprachlernangebote; aufsuchende Sozialarbeit
Soziale Mobilität unterstützen	Unterstützung bei der Suche nach und dem Wechsel in Beteiligungskontexte, die Entwicklung und Lernen ermöglichen und soziale Mobilität fördern	Wechsel zu einem lern- und entwicklungsförderlichen Arbeitsplatz; Wechsel in ein lebensphasenadäquates Berufsfeld; Überwindung von Bruchlinien bei Erweiterung des individuellen sozialen Netzwerkes (insbesondere MigrantInnen)	Karriereberatung/Coaching (insbesondere auch über mehrjährige Zeiträume hinweg); Berufsfelderkundung; Projekte zur Erhöhung des Sozialkapitals; Kompetenzerhebung, Kompetenz Zertifizierung bzw. Kompetenzportfolio-Erstellung
Lern- und Weiterbildungsaktivitäten fördern	Unterstützung auf Basis eines bereits entstandenen Bildungsinteresses; der Auswahl von/des Zuganges zu/der erfolgreichen Absolvierung von (Weiter-)Bildungsaktivitäten	Übersicht über das Angebot gewinnen; negative Erwartungshaltungen bearbeiten; adäquate Auswahl treffen; Finanzierung sicherstellen; mit anderen Aufgaben(Life Structure) vereinbaren (insbesondere Kinderbetreuung); Hindernisse in der Teilnahme erfolgreich bearbeiten; Umsetzung und individuelle Nutzung von Lernergebnissen für weitere Prozesse	Weiterbildungsinformation (Datenbank usw.); Weiterbildungsberatung; Kofinanzierung von Weiterbildungskosten; (Information über) Bildungskarenzierung; Lern- und Begleitgruppenbildung; Peer-Gruppen-Austausch

Quelle: Zusammenfassung nach Fleischer et al. 2010, Seite 121, Seite 128, Seite 133, Seite 135

Übersicht 2: Aufgabenstellungen, Teilaufgaben und typische Lösungsstrategien – Ansatzpunkt »Organisation/institutionelle Zusammenarbeit«

	Kurzbeschreibung	Typische Teilaufgaben (Beispiele)	Typische Lösungswege (Beispiele)
Inklusionsfähigkeit von Organisationen/ Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen fördern	Unterstützt Organisationen (Unternehmen, Vereine u.a.) bei der Aufnahme zusätzlicher ArbeitnehmerInnen/Mitglieder, bei der Gestaltung von Prozessen, die Lernen ermöglichen und Lernmotivation schaffen, beim Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten (auf Basis einer bestehenden Motivation der Organisation)	Lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen; Förderung der Weiterbildung in Unternehmen; Diversity-Strategien in Unternehmen und Vereinen; strategische Vernetzung (Erhöhung, der Zugangswege); Stärkung der Basisinfrastruktur von Vereinen	Beratungsangebote; Kofinanzierungsangebote; aufgabenorientierte Projektfiananzierung (z. B. Diversity, Innovation); Förderung der Vernetzung
Zielgruppen aktiv erschließen (Outreach-Work)	Unterstützung bei der Erreichung von Zielgruppen, die in ihrem Zugang zu Beteiligungs- und Lernkontexten benachteiligt bzw. gehemmt sind; Umsetzung von organisatorischen Reformprojekten, um den Bedürfnissen, benachteiligter Gruppen zu entsprechen (Mainstreaming)	Formulierung von Zielen für bestimmte Gruppen (z. B. benachteiligte Personen mit Migrationshintergrund); Neugestaltung von Zugangsbedingungen; Etablierung von zielgruppen-adäquaten Vorgehensweisen; Zweckwidmung von Ressourcen; Zielgruppenmarketing; Vernetzung mit sozialen Netzwerken der Zielgruppen; Gestaltung von institutionellen Laufbahnpfaden (vertikal und horizontal)	Kofinanzierung von Outreach-Projekten; Beratungsangebote; Outreach als Kernbestandteil von budgetrelevanten Zielvereinbarungen; Vernetzungsprojekte; Projekte zu »Mainstreaming-Ansätzen und Diversity-Strategien in Organisationen«
Schnittstellenmanagement verbessern	Unterstützung bei der Koordination von Angeboten der eigenen Organisation mit Angeboten anderer Organisationen, um für KlientInnen, ArbeitnehmerInnen u. a. langfristige Entwicklungsprozesse zu erreichen	Wechselweise Anerkennung von Beratungs- und Bildungsergebnissen; Koordination von Zuständigkeiten (insbesondere bei kurzfristigem Statuswechsel); gemeinsame Beschreibungssprachen (z. B. Kompetenzportfolios)	Kooperationsprozesse/Kooperationsprojekte zwischen Angebotsinstitutionen; Anerkennungsrichtlinien; Kompetenzportfolios; Vernetzung von ExpertInnen der Teilorganisationen
Innovation und Qualität auf organisationaler Ebene fördern	Unterstützung bei der Entwicklung und Implementierung von Innovationen (u. a. Qualitätssicherung) im Rahmen der Gestaltung von Inklusion, Lernumgebungen und Weiterbildungsangeboten (einschließlich Innovationstransfer)	Kofinanzierung von Innovationsprojekten auf der Organisationsebene; Sichtbarmachung von Innovationen (Wissensmanagement, Aufmerksamkeitslenkung); Diffusion von Innovationen; Definition von Qualitätsstandards (für die Vergabe von Projektmitteln usw.)	Innovationspreise; Kofinanzierung für Innovationstransfer; Vernetzung zwischen Institutionen (Innovationsbörsen usw.); Definition von Qualitätsstandards; Förderung der Zertifizierung gemäß bestimmter Standards

Quelle: Zusammenfassung nach Fleischer et al. 2010, Seite 99, Seite 105, Seite 109, Seite 113

4 Von Barrieren zu Aufgabenstellungen

Das für die Suche und die Einschätzung von Ansätzen entwickelte Rahmenmodell des Projektes »Wissensempowerment« baut zwar auf die umfassende Literatur zu Barrieren für die Teilnahme an Weiterbildung auf (vgl. McGivney 1990, Brüning/Kuwan 2002, Kronauer 2009), hat aber insbesondere vier Akzentuierungen vorgenommen:

Erstens stellt es Lernen und Entwicklung – nicht die Teilnahme an organisierter Weiterbildung – in das Zentrum und untersucht, welche Personengruppen ausreichend Lernmöglichkeiten vorfinden und wie ein Mangel an Möglichkeiten für Lernen und Entwicklung ausgeglichen werden kann.

Zweitens übersetzt es Barrieren, die Lernen und Weiterbildung gegenüberstehen, in Aufgabenstellungen, die durch Instrumente der sozialen Intervention unterstützt werden können. Wenn der aktuelle Arbeitsplatz das Lernen einschränkt (Barriere), dann lauten mögliche Aufgabenstellungen beispielsweise, wie ein Wechsel von einem einschränkenden zu einem förderlichen Arbeitsplatz gelingen kann oder wie durch ein zusätzliches Angebot die Einschränkungen am bestehenden Arbeitsplatz zumindest für einen begrenzten Zeitraum ausgeglichen werden können.

Drittens betont es übergeordnete, in Mehrjahreszeiträumen verlaufende Prozesse, in denen Individuen zwischen sozialen Positionen wechseln oder diese neugestalten. Interventionen werden dabei nicht nur vor dem Hintergrund ihrer zu einem Zeitpunkt erbrachten Leistung, z. B. dem Angebot von Beratung, bewertet, sondern auch vor dem Hintergrund, welche Rolle diese punktuelle Intervention für den weiteren Verlauf spielt. Dies bedeutet auch, dass der relative Erfolg von Interventionen vor dem Hintergrund gelingender oder scheidender langfristiger Entwicklungen gesehen wird. Nicht eine bloße Teilnahme an Weiterbildung steht im Vordergrund, sondern genauso das Erreichen der damit verbundenen Ziele.

Viertens erscheinen nicht nur Individuen oder Zielgruppen als AdressatInnen von Interventionen, sondern gerade auch Organisationen und deren institutionelles Gefüge, die für benachteiligte Gruppe bereits Leistungen erbringen oder erbringen könnten: Da Benachteiligte – neben der Rolle, die ihr eigenes Verhalten spielt – in ihren Gelegenheitsstrukturen gerade auch von strukturellen und institutionellen Faktoren betroffen sind, erschien es zentral, auch nach Projektdesigns Ausschau zu halten, die nicht bei den Begünstigten direkt, sondern bei Organisationen ansetzen, um über diesen Umweg Ziele für die Begünstigten zu realisieren. Aufgabenstellungen wurden demnach danach unterschieden, ob sie unmittelbar die unterstützenden Individuen betreffen (Übersicht 1) oder ob sie eine Veränderung der Organisationen und der institutionellen Zusammenarbeit betreffen, die für die Begünstigten wesentliche Leistungen erbringen (Übersicht 2). Die Übersicht 1 und die Übersicht 2 fassen die identifizierten, in einem Prozess der Vereinfachung zusammengefassten Aufgabenstellungen zusammen, die der Suche nach und Klassifikation von Beispielen »Guter Projektpraxis« zugrunde gelegt wurden.

Durch die Akzentuierung der Rahmenannahmen hat sich für die Studie auch eine neue Perspektive auf die Zielgruppen des Wissensempowerments ergeben (vgl. Fleischer et al.

2010, Seite 82–89). Als zentrales Kriterium wurde dabei nicht die »Teilnahme/Nicht-Teilnahme an Weiterbildung« gewählt, sondern das Kriterium, ob Individuen Umwelten vorfinden, die sie in ihrem Lernen hinreichend fördern. Vereinfachend wurde unterschieden zwischen:

- Gruppen, die über hinreichend lernförderliche Umwelten verfügen: Für sie besteht wenig Interventionsbedarf, zugleich ist zu erwarten, dass sie häufig Angebote, die für sie offenstehen auch aktiv nutzen. Sie sind deshalb auch häufig unter den NutzerInnen von Interventionen (z. B. Kofinanzierungsangeboten für Weiterbildung), deren formale Zugangskriterien (z. B. Lebensalter) sie erfüllen, ohne dass sie deshalb bereits zu jenen gehören würden, auf die die Angebote abgezielt haben.
- Gruppen, mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten: Für sie besteht hoher Interventionsbedarf, um die Einschränkungen zu kompensieren oder den Wechsel zu weniger eingeschränkten Positionen zu unterstützen. Typischerweise laufen Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten, so z. B. HilfsarbeiterInnen am Fließband, Gefahr, kaum für sie geeignete Angebote zu finden. Hilfestellungen, die angeboten werden (z. B. Finanzierungszuschüsse für Kurse) werden nicht angenommen, weil der Kursbesuch noch nicht für das eigene Lebenskonzept nützlich erscheint. Geeignete Angebote, so z. B. die Beteiligung an Kreativprojekten, stehen Beschäftigten häufig nicht offen, sondern sind für noch deutlich benachteiligtere Gruppen reserviert.
- Gruppen mit Umwelten, die Lernen einschränken und Entwicklungsprozesse verhindern: Personen, die z. B. keine Beschäftigungsmöglichkeiten haben, über keine gesicherte Unterkunft verfügen, aufgrund ihrer Erkrankung psychosoziale Unterstützung benötigen (um nur einige Beispiele zu nennen) brauchen, um Lernen zu können, intensive Angebote. Diese werden auch von spezialisierten Organisationen im psychosozialen Feld erbracht. Zusätzliche Angebote für die Angehörigen dieser oft gleichzeitig durch mehrere Angebotsstrukturen angesprochenen Zielgruppen stehen damit in einem Ergänzungsverhältnis. Sie müssen sich mit bestehenden Angeboten abstimmen und diese an Punkten fortsetzen, an denen es sinnvoll und aufgrund der Eigenlogik der bestehenden Angebote möglich erscheint.

Je nach Zielgruppe ergeben sich damit für Interventionsansätze unterschiedliche Herausforderungen, um sicherzustellen, dass tatsächlich für die beabsichtigte Klientel die Bewältigung von Aufgabenstellungen im geplanten Umfang unterstützt werden kann. Zugleich wird deutlich, dass die Steuerung der Interventionen vor komplexen Voraussetzungen steht. Herkömmliche Definitionen von Zielgruppen, so z. B. über den Bildungsstand, den Beschäftigungsstatus, den Migrationshintergrund oder das Alter, sowie herkömmliche Erfolgsdefinitionen von Angeboten, so z. B. die Teilnahme an einer Weiterbildung, eine Arbeitsaufnahme, sind nicht ausreichend, um die vorgeschlagenen Dimensionen des Empowerments zu beobachten. Dazu sind neue Indikatoren notwendig, die auf die Beteiligung von Individuen an lernförderlichen Kontexten abstellen.

5 Aufgabenstellung: Beteiligungskontexte sichern

Sicherzustellen, dass Individuen in lernförderliche Umwelten eingebettet sind, erweist sich als Dreh- und Angelpunkt der Förderung des Lebenslangen Lernens. Durch Beteiligung wird Lernen ermöglicht, durch die haltende Funktion der Umwelt wird individuelle Wirkung unterstützt, im Beteiligungskontext stehen neue Lernmotivationen, die zur Grundlage der Aufnahme organisierter Weiterbildung werden kann. Aus diesem Grund soll im Folgenden kurz – als Beispiel für die acht skizzierten Aufgabenstellungen – auf diese Zielsetzung eingegangen werden.

Beteiligungsmöglichkeiten werden in Wien durch eine große Zahl unterschiedlicher Organisationen angeboten – von der Jugend- und Integrationsarbeit über Projekte für Langzeitbeschäftigungslose bis hin zu Angeboten der beruflichen und psychosozialen Rehabilitation. In Rahmen des Projektes wurden in Wien – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – 118 Angebote erfasst, die ein Beteiligungsangebot für unterschiedliche Zielgruppen eröffnen. Das Schaffen von Beteiligungsangeboten in den unterschiedlichen Bereichen wird jedoch häufig nicht als zentraler Baustein in der Förderung des Lebenslangen Lernens verstanden. Zugleich besteht zwar ein breites Angebot an hochintensiven Angeboten für Angehörige bestimmter Teilzielgruppen, so z. B. langzeitbeschäftigungslose Personen, Angebote an Personen, die zwar auch einen lernförderlichen Kontext vermissen, aber nicht, noch nicht oder nicht mehr zu einer besonders begünstigten Zielgruppe gehören, sind aber weniger dicht gesät oder – für die potenziellen TeilnehmerInnen wie Verantwortliche in unterschiedlichen politischen Feldern – wenig sichtbar. Aufgrund der Kostenintensität und der verfolgten Zielsetzungen ist zudem die Teilnahme an den Angeboten häufig zeitlich begrenzt (z. B. auf ein Jahr), woraus sich besondere Probleme ergeben: Weniger intensive Angebote, die zeitlich unbefristet zur Verfügung stehen und auch als »zweites«, »sicheres« Standbein in von häufigen Wechseln geprägten Lebensverläufen wirken können, fehlen oder sind jedenfalls für Betroffene nicht sichtbar.

Aus Sicht des Wissensempowerments sind insbesondere Projekte von Bedeutung, die es Teilnehmenden ermöglichen, über den Zugang, die Intensität der Beteiligung und die Dauer des Engagements frei zu entscheiden und ihre Beteiligungsformen an die sich über den Zeitverlauf ändernden Lebensumständen anzupassen. Positiv wie negativ bewertete Ereignisse, so z. B. die Aufnahme oder der Verlust einer Erwerbsarbeit, sollen dabei nicht gleichbedeutend mit dem Verlust der Zugehörigkeit zum gewählten Beteiligungskontext sein.

Im Rahmen des Projektes wurden internationale Beispiele dargestellt, die für Wien von Interesse erscheinen, weil ähnliche Projekte noch nicht bestehen oder weil sie für bestehende Projekte neue Anregungen bieten. Das im Beispiel 2 näher beschriebene Projekt »Working Towards the Future« (Finnland) fokussiert auf eine für alleinerziehende MigrantInnen oft im Vordergrund stehende Frage – Wie den Alltag mit (Klein-)Kindern organisieren? – und baut Familiennetzwerke auf, um eine wechselseitige Unterstützung zu ermöglichen. Erst in einer weiteren Phase sucht es für die Beteiligten nach (neuen) Möglichkeiten einer Erwerbstätigkeit. Die Initiative »Learning at Work Day« (United Kingdom) bewegt Unternehmen – begleitet von einer aufwendig gestalteten Projektarchitektur –, neue niedrigschwellige Angebote rund ums Lernen am Arbeitsplatz zu machen. Besondere Akzente setzen unterschiedliche Projekte der

offenen Kultur- und Theaterarbeit, wie z.B. das Projekt »Planet Kultur« (Deutschland), bei denen Angebote der Schauspielausbildung mit Unterstützungsangeboten kombiniert wurden, um einen Schulabschluss zu erreichen. Im Projekt »Mundo« (Finnland) produzierten MigrantenInnen über zwei Jahre auf professionellem Niveau Medieninhalte zu den Herkunftsländern der Beteiligten, wodurch sich nicht nur tragfähige Beziehungen zwischen den Teilnehmenden ergaben, sondern in weiterer Folge auch neue Beschäftigungsmöglichkeiten im Medienbereich. Im großangelegten Projekt »Learning for Success« wird in britische Sportvereinen Lernbetreuung für Kinder und Jugendliche angeboten; durch die Wahl des betont positiv besetzten Kontext des Sportvereins wird dabei dem betont negativ besetzten Bild schulischen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen entgegengewirkt (für weitere Beispiele siehe Fleischer et al. 2010, Seite 95–100).

Beispiel 2: Working Towards the Future (Finnland)⁵

Erwerbslosen und alleinerziehenden Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund wird ein gesicherter Raum geboten, um sich mit Personen in vergleichbarer Lebenslage über ihre Situation auszutauschen, sich gegenseitig im Erleben und Gestalten der positiven Seiten des Lebens mit dem eigenen Kind/den eigenen Kindern zu stärken und Lösungen für die alltäglichen Probleme im Leben alleinerziehender Eltern zu finden. Begleitet von zwei FamilienberaterInnen werden fünf Gruppen mit je zwölf Familien gebildet: Die TeilnehmerInnen unterstützen einander in der Gestaltung ihrer familiären Situation und gewinnen an Selbstvertrauen und Routinen in der Alltagsbewältigung. Durch die Anerkennung und Unterstützung in der zentralen Lebensaufgabe – Gestaltung des Lebens in einer Familie mit einem Elternteil und Migrationshintergrund – und durch die Schaffung neuer sozialer Ressourcen (Selbsthilfegruppe, Netzwerkbildung) werden Spielräume gewonnen, um in einer zweiten Phase (ab dem dritten Projektmonat) Schritte zu setzen, einen Zugang zu einem Erwerbsverhältnis zu finden. Die Integration in den Arbeitsmarkt wird durch typische Instrumente (Beratung, Berufsorientierung, Praktika und Arbeitstraining, gezielte Vermittlung auf Arbeitsplätze) unterstützt und konnte in der einjährigen Projektlaufzeit für 50 Prozent der TeilnehmerInnen erfolgreich abgeschlossen werden. Die Familiengruppen wurden während der arbeitsmarktintegrierenden Teilnahmephase weitergeführt: Die teilnehmenden Familien entscheiden autonom, wie lange sie an der Gruppe – unabhängig von ihrem Arbeitsmarktstatus – teilnehmen wollen. Unabhängig von dem arbeitsmarktpolitischen Integrationserfolg kann über die Familiengruppen für alle TeilnehmerInnen ein neuer Lern- und Unterstützungskontext gewonnen werden. Die soziale Integration in den Familiengruppen bleibt auch nach Ende des Projektes weiterbestehen.

Quelle: Fleischer et al. 2010, Seite 95; Seite 177–180

6 Ausblick – Kooperation als Schlüssel zum Erfolg bei der Unterstützung sozialer Mobilität

Drei Kernbotschaften haben sich in der Arbeit am Projekt »Wissensempowerment« herausgeschält:

- Zum ersten stellt der Übergang von einer benachteiligten zu einer nicht benachteiligten sozialen Position das Ziel des Wissensempowerments dar. Benachteiligung wird dabei einerseits durch Parameter der sozialen Lage definiert – Einkommen, Qualität der Erwerbsarbeit, Tragfähigkeit der nahen Beziehungen, Fehlen von überstarken psychosozialen Stressoren, relative Gesundheit usw. Es geht um das Erreichen einer – relativ gesehen – dauerhaft tragfähigen Position, einer Veränderung der individuellen Lebensstruktur. Andererseits stehen

⁵ Details zum Projekt finden sich in Fleischer et al. 2010, Seite 177–180.

dabei vor allem die Formen der Beteiligung in lernförderlichen Kontexten im Vordergrund, die Individuen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen. Dem Wechsel von einem Arbeitsplatz, der Lernen kaum ermöglicht, zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz kommt dabei ebenso eine zentrale Bedeutung zu wie allen Interventionen auf der Unternehmensseite, mehr lernförderliche Arbeitsplätze anzubieten. Je nach dem individuellen Ausgangspunkt werden Individuen den Weg von benachteiligten zu nicht-benachteiligten Positionen nur über mehrere Stationen – Rückschritte eingeschlossen – bewältigen können und bei der Bewältigung der zugrundeliegenden Aufgaben auf unterschiedliche Hilfsangebote angewiesen sein. Individuen fallen zudem über den Zeitverlauf aus formal definierten Zielgruppen heraus, ohne deshalb die adressierte Benachteiligung überwunden zu haben. Der Erfolg jeder Empowerment-Strategie erfordert, und zwar über die Jahre und wechselnde Konstellationen hinweg, die Bereitstellung von passenden Angeboten.

- Zum Zweiten gilt es zu verstehen, welche Möglichkeiten tatsächlich bestehen und wie Gelegenheitsstrukturen (vgl. Merton 1996; für den Kontext Hefler 2013a) durch neue Angebote erweitert werden können. Je nach Ausgangsposition können sich – der Breite der Angebote zum Trotz – die realen Chancen, die sich Individuen ausrechnen können, durch Lernen oder Weiterbildung ihre Situation zu verbessern, als äußerst begrenzt erweisen. Neben der individuellen Motivation – ihrem Fehlen und ihrem Entstehen – sind die strukturellen und institutionellen Bedingungen für unterschiedliche Teilzielgruppen der Förderung des Lebenslangen Lernens äußerst unterschiedlich: Erwachsene bleiben nicht ohne Grund organisierter Bildung fern. Individuen haben in der Regel mehrfach versucht, ihre Situation zu verändern, bevor sie resignieren. Im vorgestellten Projekt wurde das Fehlen von Lernmotivation nicht nur als individuelles Charakteristikum, sondern auch als Ergebnis von den Individuen objektiv gegenüberstehenden Bedingungen aufgefasst. Die Rekonstruktion der Gelegenheitsstrukturen ermöglicht damit zu überprüfen, wo das Zusammenspiel unterschiedlicher Angebote bereits ausreicht, hinreichend Lernmöglichkeiten zu eröffnen, und wo sich oftmals unerwartete Lücken auftun, die die Chancen von sozialen Gruppen einschränken.
- Zum Dritten hat die erarbeitete Typologie der Aufgabenstellung es ermöglicht, zu sehen, wie viele Organisationen bzw. deren übergeordnete Politikfelder wesentliche Leistungen erbringen, die zum Wissensempowerment beitragen (Innovations- und Wirtschaftsförderung, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit, sozial-psychiatrische Angebote, geriatrische Angebote). In einem vergleichsweise wohlhabenden, dynamischen großstädtischen Raum wie Wien lassen sich mehrere hundert Angebote ausmachen, deren Leistungen, die Chancen zu lernen, für Individuen wesentlich erhöhen. Zugleich wird die Abstimmung zwischen den Angeboten eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Individuen in ihren sich ständig verändernden Lebenslagen und genau dann erreicht werden können, wenn sie auf die jeweiligen Angebote angewiesen sind. Initiativen wie die Koordination der Angebote für Jugendliche in Wien⁶ oder die Erstellung von Qualifizierungsstrategien

6 www.koordinationsstelle.at.

auf Bundesländerebene, wie z.B. die LLL-Strategie des Landes Oberösterreich (vgl. Land Oberösterreich 2010) oder der Qualifikationsplan Wien (vgl. waff 2012), weisen in die Richtung, in die sich eine Politik der Förderung des Lebenslangen Lernens entwickeln muss, um den Zielen der Inklusion und des Ausgleiches von Benachteiligungen gerecht zu werden.

7 Literatur

- Anderson, M.L./Goodman, J./Schlossberg, N.K. (2012): *Counseling Adults in Transition – Linking Schlossberg’s Theory with Practice in a Diverse World*, Springer, New York.
- Antikainen, A. (1996): *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities, and Education*, Falmer Press, London.
- Aslanian, C.B./Brickell, H.M. (1980): *Americans in Transition – Life Changes as Reasons for Adult Learning*, College Entrance Examination Board, New York.
- Benn, R./Elliott, J./Whaley, P. (1998): *Educating Rita and her Sisters: Women and Continuing Education*, NIACE, Leicester.
- Bernstein, B. ([1975 (2003)]): *Class, Codes and Control – Volume III – Towards a Theory of Educational Transmission*, Routledge, London.
- Biesta, G.J.J./Field, J./Hodkinson, P./Macleod, F.J./Goodson, I.F. (2011): *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*, Routledge, London.
- Billett, S. (2010): The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong Education, *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), pp. 401–413.
- Brüning, G./Kuwan, H. (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*, Bertelsmann Verlag GmbH, Bielefeld.
- Clausen, J.A. (1986): *The Life Course: A Sociological Perspective*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Courtney, S. (1992): *Why Adults Learn – towards a Theory of Participation in Adult Education*, Routledge, London.
- Crossan, B./Field, J./Gallacher, J./Merrill, B. (2003): Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities, *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), pp. 55–67.
- Drucker, P.F. (1969): *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*, Heinemann, London.
- Ecclestone, K./Biesta, G./Hughes, M. (Eds.). (2009): *Transitions and Learning through the Lifecourse*, Routledge, London.
- Elder, G.H. (1998): *Children of the Great Depression: Social Change Life Experience* (New Edition), Westview, Boulder, Colorado/Oxford.
- Elder, G.H./Shanahan, M.J. (2006): The Life Course and Human Development, in R.E. Lerner (Ed.): *Handbook of Child Psychology* (6th ed., vol. 1) (Vol. 6, pp. 665–717), Hoboken, Wiley.
- Erikson, E.H. (1983): *Identität und Lebenszyklus*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

- Fenwick, T.J. (2000): Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition, *Adult Education Quarterly*, 50(4), pp. 243–272.
- Fleischer, V./Hefler, G./Markowitsch, J. (2010): Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien, Studie im Auftrag der MA 27 (EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien, Langfassung und Projektdokumentation, 3s research laboratory, Wien.
- Havighurst, R.J. (1972): *Developmental Tasks and Education* (3d. ed.). [S.l.]: McKay.
- Heckhausen, J. (1999): *Developmental Regulation in Adulthood – Age-Normative and Sociostructural Constraints as Adaptive Challenge*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hefler, G. (2013a): Eine Frage des Geldes? – Theoretische Perspektiven zur Wirksamkeit von nachfrageorientierter Weiterbildungsfinanzierung, in B. Käßlinger/R. Klein/E. Haberzeth (Hg.): *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*, WBV, Bielefeld, Seite 75–99.
- Hefler, G. (2013b): Geringqualifizierte erreichen lernen – zur Rolle nachfrageorientierter Weiterbildungsförderung für formal geringqualifizierte Personen in Wien, in B. Käßlinger/R. Klein/E. Haberzeth (Hg.): *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*, WBV, Bielefeld, Seite 153–178.
- Hefler, G. (2013c): *Taking Steps – Formal Adult Education in Private and Organisational Life*, LIT-Verlag, Wien.
- Jakobi, A.P. (2009): *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion*, Palgrave Macmillan, Basingstoke [u. a.].
- Kronauer, M. (Hg.) (2009): *Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Land Oberösterreich (2010): *Lebensbegleitendes Lernen – LLL-Strategie Oberösterreich. Impulse & Ziele für Erwachsenenbildung*, Amt der Oberösterreichischen Landesregierung, Direktion Bildung und Gesellschaft, Referat Erwachsenenbildung, Linz.
- Levinson, D./Darrow, C.N./Klein, E.B./Levinson, M.H./McKee, B. (1978): *The Seasons of a Man's Life*, Alfred A. Knopf, New York.
- Levinson, D.J. (1980): Toward a Conception of the Adult Life course, in N.J. Smelser/E.H. Erikson (Eds.): *Themes of Work and Love in Adulthood* (pp. 265–290), Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- McGivney, V. (1990): *Education's for other People: Access to Education for Non-Participant Adults: A Research Report*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- McGivney, V. (2006): Attracting New Groups into Learning: Lessons from research in England, in J. Chapman/P. Cartwright/E.J. McGilp (Eds.): *Lifelong Learning, Participation and Equity* (Vol. 5, pp. 79–91), Springer, Dordrecht.
- Merton, R. (1996): *On Social Structure and Science*, University Of Chicago Press, Chicago.
- OECD (1973): *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, In Centre for Educational Reserach and Innovation – Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Ed.), Paris.

- Russell, W. (1981): *Educating Rita: A Comedy*, French, London.
- Schein, E.H. (1978): *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- Schlossberg, N.K. (1984): *Counselling Adults in Transition – Linking Practice with Theory*, Springer, New York.
- Sheehy, G. (1976): *Passages: Predictable Crises of Adult Life*, Dutton, New York; [Leicester] ([Euston St., Freeman's Common, Aylestone Rd, Leicester LE2 7SS]), distributed by WHS Distributors.
- Sugarman, L. (2001): *Life-Span Development: Frameworks, Accounts, and Strategie*, Routledge, 2nd edition, London.
- Sugarman, L. (2004): *Counselling and the Life Course*, Sage, London.
- UNESCO/International Commission on the Development of Education/Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A.-R./Lopes, H./Petrovsky, A.V./Rahnema, M./Ward, F.C. (1972): *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, Paris/Harrap, London.
- waff (2012): *Qualifikationsplan Wien 2020 – Eine gemeinsame Strategie zur Verringerung des Anteiles formal gering qualifizierter Personen in Wien*, Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff), Wien.
- Wakeford, N. (1993): *Beyond Educating Rita: Mature Students and Access Courses*, Oxford Review of Education, 19(1), pp. 217–230.

Helga Moser

Niederschwellige Bildungszugänge für MigrantInnen durch Peer-MultiplikatorInnen ermöglichen EU-Grundtvig-Projekt »Learning Community – MigrantInnen als BildungslotsInnen eröffnen MigrantInnen den Zugang zum Lebenslangen Lernen«¹

MigrantInnen stellen eine heterogene Gruppe dar, sie haben in vielen EU-Ländern oftmals einen eingeschränkten Zugang zu (Erwachsenen-)Bildungsangeboten. Ziel des EU-Grundtvig-Projektes »Learning Community« (kurz: LC) war es, Barrieren mit Hilfe des Peer-MultiplikatorInnen-Ansatzes abzubauen; d.h. mit Personen, die selbst der Zielgruppe angehören und einen guten Zugang zu dieser haben. Die ausschließlich weiblichen BildungslotsInnen im LC-Projekt arbeiteten mit interessens- und lebensweltorientierten Angeboten und stellten damit eine wirksame niedrigschwellige Brückenfunktion zwischen Regeleinrichtungen im Bildungsbereich und (schwer erreichbaren) Zielgruppen dar. Handlungsleitende Projektprinzipien waren dabei die Orientierung an den Lebensrealitäten der Menschen, Teilhabe und Empowerment. Basierend auf den Projekterfahrungen werden in dem Beitrag Potenziale, aber auch Herausforderungen von Ansätzen mit ehrenamtlichen Peer-MultiplikatorInnen deutlich gemacht.

1 Gleichberechtigter Zugang zu Bildung für MigrantInnen

Chancengleichheit im Zugang zu Angeboten des Lebenslangen Lernens und sozialer Teilhabe ist in Europa nicht für alle gewährleistet. Gleichberechtigter Zugang zu Bildung – unter diesem Motto stand daher das EU-Grundtvig-Projekt »Learning Community – MigrantInnen als BildungslotsInnen eröffnen MigrantInnen den Zugang zum Lebenslangen Lernen«. Ziel war die Verbesserung des Zuganges zu Bildungsangeboten von bildungsbenachteiligten Zielgruppen² mit Fokus auf MigrantInnen. Mit dem Begriff »MigrantInnen« wird ein heterogener Personenkreis umschrieben; eine Differenzierung ist z. B. notwendig hinsichtlich Aufenthaltsstatus

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines von der Autorin auf der Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif. Helga Moser ist Projektkoordinatorin im Vereines ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum (www.zebra.or.at).

2 Zur kritischen Diskussion der Zielgruppenorientierung vgl. Holzer 2010.

(dieser ist wiederum abhängig von Herkunftsort, z.B. ob es sich um EU-BürgerInnen oder Drittstaatsangehörige handelt) und Aufenthaltsdauer (NeuzuwanderIn, 2. Generation etc.). Des Weiteren spielen sozioökonomische Aspekte wie Schul- und Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Alter, Geschlecht, soziale Herkunft oder berufliche Stellung eine wesentliche Rolle. Nichtsdestotrotz sind viele MigrantInnen – egal welcher Gruppe sie angehören – von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen. Wie im 1. und 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht festgestellt wird (vgl. Fassmann et al. 2003; Fassmann et al. 2007), sind unterschiedliche Lebensbereiche von Benachteiligung geprägt; insbesondere der Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie der Zugang bzw. die Nutzung von Bildungseinrichtungen und sozialen Diensten.

Darüber hinaus haben die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Nationalstaaten einen Einfluss auf die Lebenslagen von MigrantInnen. In einer ersten Projektphase wurden daher Analysen der spezifischen lokalen Ausgangssituation bezüglich der Bildungsbeteiligung von MigrantInnen und Zugangsbarrieren zu Angeboten des lebenslangen Lernens in den Partnerländern Deutschland, Griechenland, den Niederlanden und Österreich erstellt (vgl. Moser 2011). Darauf aufbauend wurden die weiteren Projektaktivitäten entwickelt. Daten und Studien zur Bildungsbeteiligung von MigrantInnen in den jeweiligen Projektländern sind rar, zusammengefasst zeigten die Recherchen aber folgendes Bild: MigrantInnen sind als TeilnehmerInnen im non-formalen Weiterbildungssektor unterrepräsentiert, wobei zwischen unterschiedlichen Angeboten sowie MigrantInnengruppen differenziert werden muss. Im Folgenden einige Aspekte zur Situation in Österreich.

Bildungsstruktur der MigrantInnen

Personen mit Migrationshintergrund weisen im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ein unterschiedliches Bildungsprofil auf. Der Bildungsgrad der ZuwanderInnen in Österreich ist im Durchschnitt niedriger als das Bildungsniveau der Mehrheitsbevölkerung. Wobei es eine biopolare Verteilung gibt, d.h., unter den MigrantInnen gibt es mehr Personen mit einfachem Bildungsgrad und mehr AkademikerInnen als unter den Einheimischen. Die inländische Bevölkerung hingegen hat überdurchschnittlich häufig die mittlere Bildungsebene der Lehr- und Fachschulausbildungen (welche allerdings ein österreichisches Spezifikum darstellen) abgeschlossen. Ungleich verteilt ist die Höhe der Bildungsabschlüsse auch in den verschiedenen Zuwanderungsgruppen. Hier kommt der Einfluss der Zuwanderungsgeschichte von verschiedenen Gruppen und in der Folge ihre unterschiedlichen Rollen in der Arbeitswelt zum Tragen (vgl. Biffl 2009, Seite 62ff).

MigrantInnen als Zielgruppe von Bildungsangeboten

Bezüglich MigrantInnen als Zielgruppe von Bildungsangeboten konstatiert Annette Sprung (vgl. Sprung 2008a, 2008b), dass Menschen mit Migrationshintergrund einerseits als eine spezielle Zielgruppe von Erwachsenenbildungseinrichtungen und NGOs angesprochen werden (z.B. in Form von Sprach- und Integrationskursen, Grundbildungsangeboten). Andererseits nehmen

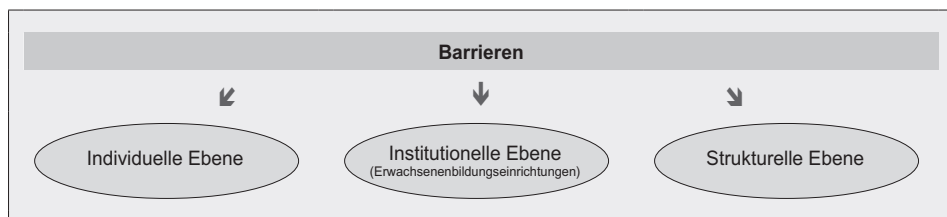
sie auch an nicht speziell auf MigrantInnen ausgerichteten Bildungsveranstaltungen teil, wie z. B. an Schulungsmaßnahmen des Arbeitsmarktservice. Am häufigsten besuchen MigrantInnen Deutschkurse, EDV-Schulungen und Angebote der beruflichen Weiterbildung auf vorwiegend niedrigem Qualifikationsniveau (Berufsorientierungskurse u. ä.).

Angebote für höherqualifizierte ZuwanderInnen sind wenig entwickelt. Die Ergebnisse von Axel Pohn-Weidinger und Christoph Reinprecht aus dem Jahr 2005 weisen in eine ähnliche Richtung. Sie stellen in ihrer Untersuchung zu MigrantInnen in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung fest, dass in den meisten Kursinstituten (80 Prozent) spezielle Kurse für MigrantInnen angeboten werden. Wobei es sich jedoch um eine sehr eindimensionale Angebotsstruktur handelt. In 78 Prozent bezieht sich das »spezifische Angebot« auf »Deutsch als Fremdsprache«. Des Weiteren werden in jeweils 16 Prozent der Institute EDV-Kurse, künstlerisch/handwerkliche Kurse sowie Berufsorientierungskurse für MigrantInnen angeboten. Darüber hinaus gibt es in einigen Einrichtungen spezielle Kurse in beruflicher Basisqualifizierung und/oder Alphabetisierung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Kursangebot für MigrantInnen seitens der Einrichtungen überwiegend an einem niedrigen Ausbildungsniveau orientiert ist.

Weiterbildungsbeteiligung von MigrantInnen

Die Datenlage bezüglich der Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund ist auch in Österreich spärlich. Wichtige allgemeine Erkenntnisse hinsichtlich Teilnahme an nicht-formalen Bildungsaktivitäten liefert die von der Europäischen Union initiierte europaweite Erwachsenenbildungserhebung (Adult Education Survey, kurz: AES), wobei hier die Repräsentativität bezüglich MigrantInnen eingeschränkt ist. Als ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Weiterbildungsbeteiligung lassen sich sozioökonomische Faktoren feststellen: Je höher der Schulabschluss und das Einkommen sind, desto eher wird an Weiterbildung teilgenommen. Des Weiteren lässt sich ein Zusammenhang zwischen Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und Bildungsabschluss feststellen. Nachdem die Lebenslagen von MigrantInnen diversifiziert sind, aber von Benachteiligung im sozioökonomischen Bereich geprägt sind, wirkt sich dies auch auf ihre Weiterbildungsbeteiligung aus. Dies wird auch in Zahlen deutlich: 40,7 Prozent der Befragten mit österreichischer StaatsbürgerInnenschaft nahmen an Weiterbildung teil, hingegen nur 30,3 Prozent der Befragten mit ausländischer StaatsbürgerInnenschaft (vgl. Statistik Austria 2009; Erler / Fischer 2012).

2 Zugangsbarrieren auf drei Ebenen



Die Zugangsbarrieren zu Bildungsangeboten in den jeweiligen Projektländern sind vielschichtig, die Kumulation von verschiedenen Faktoren führt zur Benachteiligung in der Weiterbildung wie in der Gesellschaft. Gründe für eine niedrigere Bildungsbeteiligung von MigrantInnen können in erster Linie auf der individuellen, institutionellen und strukturellen Ebenen verortet werden, wobei diese Ebenen miteinander verschränkt sind und sich damit gegenseitig beeinflussen. Die LC-Projektaktivitäten richteten sich daher auf alle genannten Ebenen aus.

Wird von einem Zusammenhang von sozialer und Bildungsbenachteiligung ausgegangen, muss der strukturellen Ebene – welche einen zentralen Einfluss auf die sozioökonomische Situation von MigrantInnen hat – Bedeutung beigemessen werden. Dieser Ebene können unterschiedliche Bereiche zugeordnet werden, u. a. rechtliche Regelungen (bezüglich Aufenthalt, Arbeit, Bildung), strukturelle Position der MigrantInnen am Arbeitsmarkt, (Nicht-)Anerkennung der (Aus-)Bildungsabschlüsse sowie Diskriminierung und Ausschließungspraktiken. Hier wurden aus den Projekterfahrungen Empfehlungen abgeleitet (vgl. Moser 2012, Kapitel »Recommendations«).

Im Sinne eines integrativen Ansatzes zielte das LC-Projekt darauf ab, bestehende Strukturen und Institutionen für vielfältige Zielgruppen zu öffnen und besser nutzbar zu machen. Aus den Erfahrungen im Projekt wurden Handlungsempfehlungen für die (interkulturelle bzw. diversitätsorientierte) Öffnung von Bildungseinrichtungen entwickelt (vgl. Moser 2012, Kapitel »Recommendations«). Mehrere Geschäftsfelder sind im Sinn einer interkulturellen bzw. diversitätsorientierten Öffnung zu berücksichtigen (vgl. Bauer/EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »qualifikation stärkt« 2005; Zebtratl 2009): Personal, Angebotsplanung und Kursdurchführung. Darüber hinaus bringt die Arbeit mit heterogenen Gruppen spezifische Anforderungen bezüglich Didaktik und Methodik in den Kursen mit sich. Des Weiteren ist die Organisation an sich gefragt, sich mit ihren internen Strukturen und Prozessen sowie den damit verbundenen Exklusionsmechanismen auseinanderzusetzen (z. B. im Leitbild oder in der Öffentlichkeitsarbeit). Bildungseinrichtungen in ihrer Gesamtheit sind gefragt, sich mit den Bedürfnissen von vielfältigen Zielgruppen auseinanderzusetzen und Zugangsbarrieren abzubauen. Daher sollte dies als Leitungsaufgabe gesehen werden und darüber hinaus, wie im Gender Mainstreaming, als Querschnittsaufgabe.

Auf der individuellen Ebene spielen hinsichtlich Weiterbildungsbeteiligung sozioökonomische Aspekte wie Schul- und Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Alter, Nationalität, Geschlecht, soziale Herkunft oder berufliche Stellung eine wichtige Rolle (vgl. Statistik Austria 2009; Brüning/Kuwan 2002). Einige dieser Merkmale sind unter MigrantInnen besonders nachteilig ausgeprägt. Wobei, wie bereits ausgeführt, eine Differenzierung bezüglich verschiedener Zuwanderungsgruppen notwendig ist. Darüber hinaus üben subjektive Faktoren wie Lern- und Verwertungsinteresse sowie individuelle Werthaltungen einen Einfluss aus. Weitere Gründe für (Nicht-)Teilnahme an Erwachsenenbildung sind darüber hinaus ähnlich gelagert wie die in der Adult Education Survey (vgl. Eurostat/Boateng 2009) erhobenen Motive: Berufliche und familiäre Verpflichtungen sowie finanzielle Gründe stellen die zentralen Aspekte für die Weiterbildungsbeteiligung dar, auch für MigrantInnen. Mangelndes Selbstvertrauen, negative

(Schul- bzw. Lern-) Erfahrungen und Barrieren hinsichtlich Sprachkenntnissen stellen weitere Hürden dar.

Als ein weiterer zentraler Aspekt sind Informationsdefizite zu nennen. Dabei handelt es sich meist um einen Mangel an Information über Strukturen, Angebote und Möglichkeiten im (Erwachsenen-)Bildungsbereich. Hier kommt die Wichtigkeit der sozialen »Einbettung« von Informationen zum Tragen. So stellte Christoph Reinprecht in seiner Studie zu älteren MigrantInnen in Wien fest: »Information ist dann wirksam, wenn es im lebensweltlichen Kontext die Möglichkeit zu ihrer Abrufbarkeit und Zirkulation gibt, konkret: Wenn sie nicht in hochschwelligem Einrichtungen abgeholt werden muss, sondern im [sozial-]ökologischen Nahraum umläuft und erreichbar ist. Dieser Aspekt erweist sich vor allem für statusniedrige und bildungsferne Bevölkerungsgruppen, die zumeist auch über eingeschränkte räumlich-soziale Aktionsradien verfügen, als entscheidend.« (Reinprecht 2006, Seite 207)

3 Der Peer-MultiplikatorInnen-Ansatz

Die Projektaktivitäten von »Learning Community« richteten sich auf alle drei Ebenen aus. Im Mittelpunkt des Projektes standen das Empowerment der Zielgruppe sowie der Abbau institutioneller Barrieren. Im Sinne eines integrativen Ansatzes zielte das LC-Projekt darauf ab, bestehende Strukturen, Einrichtungen und Ressourcen für unterschiedliche Zielgruppen zu öffnen und besser nutzbar zu machen. Im LC-Projekt wurde mit dem Peer-MultiplikatorInnen-Ansatz gearbeitet, d. h., Personen, die selbst der Zielgruppe angehören und einen guten Zugang zu dieser haben, waren als Peer-Multiplikatorin ehrenamtlich tätig. Damit wurde auf die soziale Einbettung von Informationen abgezielt, d. h. deren möglichst lebensweltnahe Weitergabe.

Ein Multiplikator/Eine Multiplikatorin ist, laut Duden (1990), »(...) jmd., der erworbenes Wissen oder Informationen an [größere] Gruppen weitergibt und es dadurch multipliziert«. Im deutschsprachigen Raum gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher MultiplikatorInnen- bzw. LotsInnenansätze, deren Konzeptionen, Zielsetzungen, Verortungen, Trägerschaften, finanzielle Förderungen und Laufzeiten stark variieren. Peer-Education bezeichnet einen sozialpädagogischen Arbeitsansatz, der Mitte der 1970er Jahre in den USA und England vorwiegend als eine Form personal-kommunikativer Prävention in der Gesundheits- und Sexualerziehung genutzt wurde (vgl. Heyer 2010). Mittlerweile wird in unterschiedlichen Kontexten zur Verbesserung der Inanspruchnahme von Dienstleistungen und Angeboten sowie der Informationsweitergabe auf Peer-Multiplikationsstrukturen gesetzt. Diese gehen über die ursprüngliche Ausrichtung – der Arbeit mit Jugendlichen – hinaus und richten sich etwa in der Gesundheitsprävention auch an MigrantInnen (vgl. u. a. von Unger/Gangarova 2011). Peer-MultiplikatorInnen-Ansätze sind ebenfalls in die Erwachsenenbildung eingezogen, wo sie in unterschiedlichen Bereichen mit verschiedenen Zielgruppen angewandt werden, z. B. in der Elternbildung (vgl. ANE/Arbeitskreis Neue Erziehung 2009; ZEBRA – Eltern.leben.Vielfalt), mit bildungsbenachteiligten Frauen (vgl. Learn forever) oder in der Bildungsberatung für MigrantInnen (vgl. Migrare). Aktuell werden auch einige vom BMUKK/ESF finanzierte Projekte umgesetzt (u. a. connecting communities; I-Connect; Melete).

3.1 Die »Learning-Community«-Bildungslotsinnen

Im Rahmen des LC-Projektes wurden Gruppen von so genannten »Bildungslotsinnen« in den drei Partnerländern Deutschland, Griechenland und den Niederlanden aufgebaut. Die eigens konzipierten Schulungen befähigten die Teilnehmerinnen,³ als Multiplikatorinnen aktiv zu werden. Die Multiplikatorinnen⁴ mit Migrationshintergrund waren in verschiedenen Settings tätig und zeigten anderen migrantischen Personen niederschwellige Wege zu Angeboten der Erwachsenenbildung auf. Ihr Wissen gaben sie in ihren jeweiligen Lebens- und Arbeitskontexten weiter und bereiteten es für unterschiedliche Zielgruppen auf. Dies geschah u. a. durch individuelle persönliche Informationsweitergabe zu Angeboten sowie Unterstützung, um an einem Angebot teilnehmen zu können (z.B. bei der Anmeldung oder Beantragung von finanzieller Unterstützung für Kurskosten). Siehe *Zitat Shatha*. Ein weiteres Tätigkeitsfeld waren der Aufbau und die Durchführung von eigenen Gruppenaktivitäten im Bereich »Lebenslanges Lernen«.

»I am exhilarated if a person indeed attends the course that I have helped them find. I would like to do and achieve more, and I can see that the Education Ambassadors concept really works. I noticed that we are role models for others just like our trainers are role models for us.«

SHATHA – BILDUNGSLOTSIN IN DEN NIEDERLANDEN

Einen wichtigen Bestandteil der Aktivitäten stellten des Weiteren Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit sowie Sensibilisierungs- und Bewusstseinsbildung durch die Projektkoordinierenden und die MultiplikatorInnen in verschiedenen Institutionen bezüglich der Bildungszugänge für migrantische Personen dar. Siehe *Zitat Jenny*. Zu konkreten Umsetzungsbeispielen siehe die im Rahmen des Projektes entwickelte Publikation (vgl. Moser 2012, Kapitel »Countries in Action«).

»It is not a question of motivating migrants to participate in educational opportunities but instead to help the local community and public officials to understand how they could benefit from enhancing the connection between migrants and available educational opportunities.«

JENNY – BILDUNGSLOTSIN IN GRIECHENLAND

4 Potenziale und Herausforderungen von Peer-MultiplikatorInnen-Ansätzen

4.1 Niederschwelligkeit, Lebenswelt- und Alltags-orientierung

Bildungsbenachteiligte Personen werden von Angeboten der Regeleinrichtungen der Erwachsenenbildung oftmals schwer erreicht. Grundsätzlich arbeiten MultiplikatorInnen dement-

3 Alle Teilnehmenden in den drei Ländern waren Frauen. Hiermit wird eine geschlechtsspezifische Dimension von ehrenamtlicher Tätigkeit im Bildungsbereich deutlich, auf die in diesem Beitrag allerdings nicht weiter eingegangen werden kann.

4 Die Bildungslotsinnen möchten nur mit ihrem Vornamen genannt werden.

sprechend mit niederschweligen Angeboten, die für jede Person offen zugänglich sind. Ein wichtiger Aspekt des LC-Projektes war dabei die Verankerung der Bildungslotsinnen in ihren sozialen Netzwerken sowie die Vernetzung mit lokalen Initiativen und den Bildungsanbietern. Die an den Projekten beteiligten Verantwortlichen verfügten über vielfältige soziale Netzwerke, die von herkunftslandbezogenen Kontakten, über andere (migrantische) Zusammenschlüsse und Vereine bis hin zu Kontakten mit Organisationen und Einrichtungen der so genannten »Mehrheitsbevölkerung« reichten. Siehe *Zitat Imam*.

»I work a lot with elderly migrants so I wanted to find out what they need for lifelong learning in order to pass on this knowledge to my seniors.«

IMAM – BILDUNGSLOTSIN IN DEUTSCHLAND

Darüber hinaus wurden Netzwerke und Kooperationen mit Stakeholdern und NGOs (Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, Migrationszentren, Stadtverwaltungen) aufgebaut. Durch die Niederschwelligkeit, Lebensraum- und Alltagsorientierung der Angebote konnten unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden.

Die Projekterfahrungen zeigten, dass über den Peer-Ansatz der Zugang zur Erwachsenenbildung für bildungsbenachteiligte Zielgruppen verbessert werden kann. Hierbei spielt der Einbezug des lebensweltlichen Kontextes von Peer-Beziehungen eine wesentliche Rolle. Die Peer-Multiplikatorinnen im LC-Projekt bildeten somit Brücken zwischen Regeldiensten im Bildungsbereich und MigrantInnen und öffneten Türen zu bestehenden Angeboten.

4.2 Empowerment und Kompetenzen

Ein wesentlicher Aspekt im LC-Projekt war das Empowerment der Bildungslotsinnen selbst. Die Teilnehmerinnen besaßen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen wertvolle Fähigkeiten, die sie ins Projekt einbrachten und die dort anerkannt wurden. In den Schulungen konnten sie ihr Wissen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern und ihr Selbstbewusstsein stärken. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Stärkung der Teilnehmerinnen untereinander. Das Empowerment wirkte sich sowohl auf ihre persönliche Entwicklung, als auch auf ihre Tätigkeit aus. Eine der Bildungslotsinnen brachte dies in einem Interview zum Ausdruck: Siehe *Zitat Trudy*.

»I want to encourage and stimulate others just as I was encouraged, and I want to help migrants to make more informed decisions.«

TRUDY – BILDUNGSLOTSIN IN DEN NIEDERLANDEN

4.3 Heterogenität der Teilnehmerinnen

Unterschiedliche Faktoren beeinflussten stark das Engagement und die Möglichkeiten der Peer-Multiplikatorinnen im LC-Projekt. Dazu zählten u. a. die Herausforderungen des Alltags, Bildungserfahrungen, der aktuelle Beruf, die eigene Vernetzung, Wohnort und Mobilität sowie der Familienstand.

Grundsätzlich ist es zu Beginn von Projekten auf jeden Fall notwendig, die Erwartungen und Wünsche sowohl auf Seite der potenziellen TeilnehmerInnen als auch die Möglichkeiten und Anforderungen des Projektes abzuklären. Auch was die Rollen und Aufgaben von Peer-MultiplikatorInnen (aber auch die Grenzen ihrer Tätigkeit) sind, sollte zu Beginn geklärt werden; diese Thematik wurde im LC-Projekt auch in den Schulungen und der begleitenden Supervisionen immer wieder aufgegriffen. Des Weiteren kann durch einen modularen Aufbau der Kurse auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lerninteressen der Teilnehmenden eingegangen werden.

4.4 Anerkennung der ehrenamtlichen Tätigkeit

Die Arbeit als MultiplikatorIn stellt eine Form der ehrenamtlichen Tätigkeit dar. Im LC-Projekt brachten die Teilnehmerinnen ihr Wissen und ihre Kompetenzen ein und gaben ihre Erfahrungen weiter. Wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang sind die finanzielle und ideelle Anerkennung und Wertschätzung ihrer Leistungen. Nachdem im Peer-Ansatz die MultiplikatorInnen selbst aus der Zielgruppe stammen, sind potenzielle Betroffenheit von sozioökonomischer Benachteiligung und damit einhergehende finanzielle Aspekte nicht zu unterschätzen. Dieser Umstand wurde im Projekt kontroversiell diskutiert; vor allem die Gefahren der Reproduktion von struktureller Benachteiligung durch die Einbindung in ehrenamtliche Tätigkeit von Personen, die eine oftmals prekäre Position in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt innehaben.

Sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden waren einige der Bildungslotsinnen des LC-Projektes bereits haupt- bzw. ehrenamtlich als Multiplikatorin in anderen Bereichen tätig, wodurch Synergieeffekte genutzt werden konnten. Die Erfahrungen zeigten allerdings auch, dass finanzielle Abgeltungen in Form von Aufwandsentschädigung, Fahrtkostensersatz und Materialienbeitrag unabdingbar sind. Die monetäre Entschädigung wird als große Motivation wahrgenommen. Neben der finanziellen Remuneration ist aber auch eine ideelle Wertschätzung der ehrenamtlichen Tätigkeit von MultiplikatorInnen zentral. Ein wesentlicher Punkt dabei ist die Anerkennung der durch das ehrenamtliche Engagement erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten (vgl. »1. Österreichische Freiwilligenbericht« 2009; »Österreichisches Strategiepapier zum Lebenslanges Lernen LLL:2020« 2011). Wie die Projekterfahrungen zeigten, ist ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang die formale Anerkennung bzw. Zertifizierung der MultiplikatorInnen-Schulung.

4.5 Professionelle Begleitung

Die LC-Projekterfahrungen zeigten des Weiteren, dass eine kontinuierliche, vertrauensvolle und niederschwellige Begleitung besondere Relevanz hat in Hinsicht auf die Motivation, Ausdauer und Bereitschaft der Multiplikatorinnen. Da die Peer-Multiplikatorinnen selbst auch vielen Herausforderungen im Alltag gegenüberstanden, war eine professionelle Begleitung und Unterstützung der ehrenamtlich Tätigen notwendig. Die Begleitung der Multiplikatorinnen durch die Projektteams in den jeweiligen Ländern orientierte sich an den individuellen Voraussetzungen und Lebenskonzepten und unterstützte somit eine individuell gestaltete Umsetzung ihrer Aktivitäten.

4.6 Nachhaltigkeit

Eine kontinuierliche Projektfinanzierung ist für die effektive Arbeit und Planungssicherheit notwendig. Damit die Angebote nachhaltig verankert werden können, ist es wichtig, eng mit den vorhandenen Strukturen vor Ort zu kooperieren. Netzwerkarbeit ist eine arbeitsintensive Aufgabe, die langfristig angelegt werden muss und für die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. Darüber hinaus sind für die Arbeit mit dem MultiplikatorInnen-Ansatz vertrauensvolle Beziehungen notwendig, die mit viel Zeitaufwand aufgebaut werden müssen und bei kurzfristigen Laufzeiten nicht möglich sind. Neben dem Bedarf von dauerhaften vertrauten professionellen AnsprechpartnerInnen, können kurzzeitige Projekte zu Frustration seitens der MultiplikatorInnen führen. Der Idealfall wäre eine Regelfinanzierung mit Diversitäts-Ansatz im Rahmen der Bildungspolitik.

4.7 Grenzen ehrenamtlicher Arbeit

Gleichzeitig ist zu bedenken, dass beim ehrenamtlichen Engagement Grenzen bestehen, was (ehrenamtlich tätige) MultiplikatorInnen leisten können oder was erwartet werden kann. Hier spielen einerseits Rollenverständnisse, andererseits (persönliche und finanzielle) Ressourcen eine wesentliche Rolle. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass parallel zur Qualifizierung von MultiplikatorInnen die institutionellen Rahmenbedingungen aus- bzw. umgebaut werden müssen. Wie bereits erwähnt wurde, ist die diversitätsorientierte Öffnung der Regeleinrichtungen eine notwendige Grundlage für die Beteiligung von MigrantInnen und anderen unterrepräsentierten Gruppen. Ehrenamtliche Arbeit sollte daher nicht die Arbeit von hauptamtlichen Fachkräften ersetzen. Sie kann allerdings eine wertvolle Ergänzung darstellen. Erstrebenswert wäre z. B. eine intensive Kooperation von Regeleinrichtungen mit (Peer-)BildungslotsInnen bzw. im Idealfall die Beschäftigung von diesen als MitarbeiterInnen.

5 Literatur

- Bauer, Sabine/EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »qualifikation stärkt« (2005): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Internet: www.migrant.at/Empfehlungen.pdf [2013-09-12].
- Biffi, Gudrun (2009): Zur Rolle der Bildung für MigrantInnen in Österreich, in: Lassnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke/Markowitsch, Jörg (Hg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr, Innsbruck, Seite 57–77.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.) (2009): 1. Bericht zum freiwilligen Engagement in Österreich, Wien, Internet: www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/3/4/0/CH0_016/CMS1245323761951/freiwilligenbericht.pdf [2013-09-12].
- Duden (1990): Fremdwörterbuch, Mannheim u. a.

- Eurostat/Boateng, Sadiq Kwesi (2009): Significant Country Differences in Adult Education. Statistics in focus 44/2009, Internet: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-044/EN/KS-SF-09-044-EN.PDF [2013-09-12].
- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012): Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007, Wien, Internet: www.oieb.at/upload/4720_OIEB_Studie_Teilnahme_an_Erwachsenenbildung.pdf [2013-09-12].
- Fassmann, Heinz/Stacher, Irene/Amesberger, Helga (Hg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen, Klagenfurt/Celovec.
- Fassmann, Heinz/Biffel, Gudrun (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec.
- Heyer, Robert (2010): Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten, Grenzen, in: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen – Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden, Seite 407–421.
- Holzer, Daniela (2010): Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 10, 2010, Wien. Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf [2013-09-12].
- Moser, Helga (Hg.) (2011): Zugang von MigrantInnen zu Angeboten des Lebenslangen Lernens. Zusammenstellung der Analyseberichte aus den Partnerländern Deutschland, Griechenland, Niederlande und Österreich im Rahmen des Projektes »Learning Community – MigrantInnen als BildungslotsInnen eröffnen MigrantInnen den Zugang zum Lebenslangen Lernen«. Graz.
- Moser, Helga (Hg.) (2012): Opening Doors to Adult Education for Migrants. Guidelines for Working with Education Ambassadors. Grundtvig »Learning Community« Project. With Contributions from Jikky Dinçelek-Lettinga, Helga Moser, Christian Prange, Tereza Papiannopoulou, Loraine Schaepekens, Viola Winterstein, Graz.
- Pohn-Weidinger, Axel/Reinprecht, Christoph (2005): Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht, Studie im Auftrag der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »Qualifikation Stärkt«. Internet: www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/Personen/Institutsmitglieder/Reinprecht/Reinprecht_MigrantInnen_Ergebnisbericht.pdf [2013-09-12].
- Reinprecht, Christoph (2006): Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft, Wien.
- Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll_arbeitspapier_ebook_gross.pdf [2013-09-12].
- Sprung, Annette (2008a): Interkulturelle Erwachsenenbildung. MigrantInnen in der Weiterbildung, in: Sprung, Annette (Redaktion): Fachthema »Interkulturelle Erwachsenenbildung«,

Online MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Internet: http://erwachsenenbildung.at/themen/interkulturelle_eb/interkulturelle_eb_ueberblick.php [2013-09-12]

Sprung, Annette (2008b): Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs, in: bildungsforschung, Jahrgang 5, Heft 1. Internet: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/100/102> [2013-09-12].

Statistik Austria (Hg.) (2009): Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Wien.

Zebratl – Informationen des Vereins Zebra 5/2009: Schwerpunkt »Die fabelhafte Welt der Vielfalt.«.

Weblinks: MultiplikatorInnen-Projekte

ANE/Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (2009): Berliner Aktionskonferenz für Elternlotsenprojekte, Internet: www.ane.de [2013-09-12].

connecting communities. gehört.gelernt.beteiligt: Internet: www.praplue-steyr.at/connecting-communities [2013-09-12].

I-Connect – Selbstorganisationen und lebensweltorientierte Einrichtungen als Brücke zwischen MigrantInnen und Erwachsenenbildung: Internet:www.ifa-steiermark.at/relaunch/dateien/I%20-%20Connect%20Infolder%20nowa_ausgew%C3%A4hlt%20%20linksb%C3%BCndig%2020032012.pdf [2013-09-12].

learn forever / Kapeller, Doris / Weiss, Silvana / Stiftinger, Anna (2012): MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen ins Lernen. Eine Strategie der Zielgruppenerreichung für bildungsbenachteiligte Frauen, Villach, Internet: <http://learnforever.at/uploads/000857.pdf> [2013-09-12].

Melete: Internet: www.bfi-sbg.at/service/news/neu-am-bfi--eu-projekt-melete_595 [2013-09-12].

Migrare: MultiplikatorInnen-Projekt im Rahmen des Netzwerkes »Bildungsberatung Oberösterreich«, Internet: www.migrare.at/cms1/index.php/angebote-kompetenzzentrum/bildungsberatung [2013-09-12].

Von Unger, Hella / Gangarova, Tanja (2011): PaKoMi Handbuch: HIV-Prävention für und mit Migrant/inn/en, Berlin, Internet: www.healthrightnow.de/files/ngos/dah/migration/aids2012_dah_pakomi-projekt_handbuch_2011.pdf [2013-09-12].

ZEBRA: Eltern.leben.Vielfalt, Kooperationsprojekt ZEBRA und Familienakademie der Kinderfreunde Steiermark, Internet: www.zebra.or.at/projekte.php?show=elternlebenvielfalt [2013-09-12].

Detailinfos zum LC-Projekt

Gleichberechtigter Zugang zu Bildung – unter diesem Motto setzte ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum von 2009–2012 gemeinsam mit internationalen Partnerorganisationen das EU-Grundtvig Projekt »Learning Community – MigrantInnen als BildungslotsInnen eröffnen MigrantInnen den Zugang zum Lebenslangen Lernen« um.

Bei »Learning Community« arbeiteten Partner aus fünf Ländern zusammen. Bei der Auswahl der Länder und Partner wurde bewusst auf Heterogenität geachtet, um die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Sichtweisen in der EU ebenso zu erfassen wie die spezifischen Problemlagen unterschiedlicher MigrantInnenpopulationen. Das Projekt vereinte Bildungseinrichtungen und NGOs aus Deutschland, Griechenland, den Niederlanden, Österreich und Tschechien. Neben den operativen PartnerInnen waren in strategischen Partnerschaften u. a. auch MigrantInnenorganisationen sowie politische EntscheidungsträgerInnen aktiv. Die operative Partnerorganisationen waren:

- BGZ – Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Berlin, Deutschland);
- CESO – Centrum voor Europese Studies en Opleidingen (Maastricht, Niederlande);
- Gesundheit Berlin-Brandenburg e. V. (Berlin, Deutschland),
- IQ Roma service o. s. (Brno, Tschechische Republik);
- Olympic Training Centre (Pyrgos, Griechenland).

Das Projekt wurde von der Europäischen Kommission – EACEA und nationalen Fördergebern (Land Steiermark – Ressort Bildung, Land Steiermark – Ressort Wissenschaft und Forschung, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) finanziert.

Homepage des Projektes »Learning Community«: www.learning-community.eu

Informationen zum Projekt auf der ZEBRA Homepage: www.zebra.or.at/projekte.php?show=learningcommunity

Publikation »Opening Doors to Adult Education for Migrants«: Die Ergebnisse des Projektes wurden in der Publikation »Opening Doors to Adult Education for Migrants – Guidelines for Working with Education Ambassadors« präsentiert. In der englischsprachigen Broschüre werden einerseits Zugangsbarrieren auf drei Ebenen (individuelle, institutionelle und strukturelle Ebene) analysiert und der MultiplikatorInnen-Ansatz vorgestellt.

Weiters kommen unterschiedliche AkteurInnen aus den Partnerländern zu Wort. So berichten die BildungslotsInnen und VertreterInnen von (Bildungs-)Einrichtungen über ihre Zugänge und Erfahrungen.

In einem weiteren Teil werden aus den Projekterfahrungen abgeleitete Handlungsempfehlungen für die drei Ebenen gegeben. Darüber hinaus sind auf einer beigefügten CD unterschiedliche Materialien (in Deutsch, Englisch, Holländisch und Griechisch) für die konkrete Arbeit enthalten.

Julia Spiegl

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland

Rezension einer Buchreihe von Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum¹

Mit der von Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum herausgegebenen zweiten Auflage von »Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland« (in zwei Buchbänden inklusive einer CD-ROM) liegt ein Werk vor, das Zielgruppen anhand sozialer Milieus und ihrer Unterscheidungsmerkmale zu beschreiben hilft und Zugänge zu den Milieus über Bildungsmarketing ermöglichen soll. Im vorliegenden AMS info wird eine Rezension dieser für die Erwachsenenbildungsforschung wie auch für das Marketing von Erwachsenenbildungsangeboten wegweisenden Publikation vorgenommen.

1 Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing

Der erste Band der umfassenden Publikation ist, wie schon der Titel vorgibt, ein Praxishandbuch zum Thema »Milieumarketing« und basiert auf einer von den beiden Herausgebern Heiner Barz und Rudolf Tippelt 2001–2003 bundesweit durchgeführten Studie zum Thema »Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland« (nachzulesen auf der CD-ROM). Marketing im Zusammenhang mit Weiterbildung meint einen systematischen Entscheidungsprozess als Strategie, um das Leistungsprogramm von Bildungseinrichtungen zu verbessern und gleichzeitig den TeilnehmerInnennutzen zu erhöhen.

Im Hinblick auf Analyseeinheiten der Zielgruppen der Weiterbildung greifen Barz und Tippelt auf das SINUS-Milieumodell² zurück, das mittels kontinuierlicher Anpassung an den sozialen

- 1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die verschriftlichte Fassung eines von der Autorin auf der Fachtagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif. Diese Rezension erschien ursprünglich in der Ausgabe 10 der Online-Zeitschrift Magazin erwachsenenbildung.at (http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_16_spiegl.pdf), die vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) und vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) herausgegeben wird, und wurde von der Autorin für diesen Beitrag aktualisiert und ergänzt. Julia Spiegl ist Leiterin von »unikid & unicare – Universitäre Anlaufstelle für Vereinbarkeit« an der Universität Graz (www.juliaspiegl.at).
- 2 Die Sinus-Milieus wurden von Sinus Sociovision entwickelt. Weitere Informationen dazu unter www.sinusinstitut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Informationen_Sinus-Milieus_042011.pdf [6.9.2013].

Wandel zehn soziale Milieus differenziert. Als Beispiele seien hier die »Etablierten« erwähnt, deren Ziel beruflicher Erfolg ist, die dabei ein überdurchschnittliches Bildungsniveau aufweisen und Weiterbildung selbstbewusst ohne Rücksicht auf finanzielle Investitionen auswählen, sowie die »Hedonisten«, deren Bildungsniveau vielfältig ist, die aber Bildung mit generell geringem Interesse begegnen, deren Rahmen einer Selbstfinanzierbarkeit gering und deren Abbruchquote von meist über das »Arbeitsamt« vermittelten Weiterbildungsmöglichkeiten hoch ist.

Analog dazu ergibt sich eine breite Typologie der für Weiterbildung interessanten Zielgruppen: Aufbauend auf den Milieugruppierungen erarbeiten die beiden Herausgeber eine differenzierte Darstellung ihrer jeweiligen Erreichbarkeit durch eine prägnante Zusammenfassung ihrer typischen Erfahrungen, Haltungen, Vorlieben und Abneigungen. So zeichnet sich etwa die Zielgruppe der »Etablierten« durch Aufgeschlossenheit und Eigeninitiative gegenüber Weiterbildung aus. Rahmenbedingungen wie Ambiente und Stil wird ein hoher Wert beigemessen, der informelle Wert von Weiterbildung wird von ihnen geschätzt und genutzt – wohingegen »Hedonisten«, die hohes Desinteresse und geringes Durchhaltevermögen zeigen (und selbst formulieren) sowie mit Weiterbildung Stress verbinden, aufsuchende Bildungsarbeit, die direkte persönliche Motivation (etwa durch Bekannte oder Vorgesetzte) und auch während der Kurse eine intensive individuelle Betreuung und ein gutes Gruppenklima schätzen.

Aus diesen Erfahrungen, Haltungen, Vorlieben und Abneigungen werden Konsequenzen für ein milieutypisches Marketing der Weiterbildung für die jeweilige Zielgruppe extrahiert. Das Marketing tangiert dabei Kriterien, wie z.B. die Aufbereitung der Information, eine Entsprechung der sprachlichen Milieuspezifika im Seminartitel, Ort- und Kurszeitauswahl, die TrainerInnenauswahl, die Preisgestaltung und den Verweis auf die Verwertbarkeit (etwa persönliches Wohlbefinden, berufliches Vorankommen). Verbunden mit Fragen wie der Verwertbarkeit von Bildung rückt der gesellschaftspolitische Auftrag in den Vordergrund, da es durch das Milieumarketing möglich wird, bildungsaffine wie bildungsferne Gruppen anzusprechen und damit neue gesellschaftspolitische Bildungsaufträge zu formulieren (wie etwa: »Wir wollen, dass die DDR-NostalgikerInnen sich der pluralistischen Gesellschaft gegenüber offener verhalten können.«).

In Bildungszusammenhängen sind rein profitorientierte Zielformulierungen nicht haltbar. Es kann und soll bedarfslenkend und sogar bedarfsweckend gedacht werden³ – eine ausschließliche Orientierung an Unternehmenskennzahlen wäre in der Bildungsarbeit aber nicht umsetzbar bzw. m. E. auch ethisch und politisch fragwürdig.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Barz und Tippelt mit Band 1 von »Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland« in einer für PraktikerInnen konzentrierten und gleichzeitig übersichtlichen Zusammenfassung der aus dem Milieumarketing abzuleitenden – didaktischen – Konsequenzen für die Angebots- und Programmplanung im Bereich der Weiterbildung ein handhabbares Nachschlagewerk vorlegen. Diese Konsequenzen basieren auf den in der Studie erhobenen Grundpfeilern wie der Orientierung an den Ressourcen, der

3 Siehe dazu auch den Beitrag von Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt in der Ausgabe 10 des Magazins erwachsenenbildung.at unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf.

Ansprechbarkeit und den potenziellen Kompetenzen der Zielgruppe unter Einbeziehung der Kenntnis ihrer vermeintlichen Defizite sowie der extern definierten Problemfelder oder Teilnahmebarrieren und Abbruchursachen.⁴

2 CD-ROM (vormals Band 2): Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen

Auf der dem Band 1 beiliegenden CD-ROM – vormals erschienen als Band 2 der Buchreihe – stellen die Herausgeber Barz und Tippelt Materialien für die praktische Planung von Weiterbildungsangeboten unter Berücksichtigung des Milieumarketings zur Verfügung. Schnell ausgedruckt erhalten so ErwachsenenbildungsplanerInnen wie ErwachsenenbildungspraktikerInnen Formulare zur Gestaltung ihrer Bildungsangebote, die nach Milieus gegliedert sind. Sehr praktikabel sind dabei m. E. die auf den Formularen angeführten Stichworte bei Kursplanung, Methodenauswahl, DozentInnenqualifikationen, Zeit-, Ort-, und Preisgestaltung sowie Werbung und Information. Ebenso auf der CD-ROM nachzulesen ist die von Barz und Tippelt durchgeführte Studie zur »Sozialen und regionalen Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen« sowie deren mediale Rezeption.

3 Band 3: Milieumarketing implementieren

In Band 3, der sich mit der praktischen Umsetzung von Milieumarketing beschäftigt, wird von den HerausgeberInnen Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum ein Projekt beschrieben, das elf Weiterbildungseinrichtungen bei der Implementierung von Marketingprozessen unter Einbezug der Milieuperspektive wie Programmplanung und Angebotskommunikation, Rahmenbedingungen und Preisgestaltung begleitet hat. Das Projekt »ImZiel – Systematische Entwicklung und Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung« ist die Weiterentwicklung der, wie bereits erwähnt, von Barz und Tippelt 2001–2003 bundesweit durchgeführten Studie, deren Ergebnisse in den ersten und zweiten Band eingeflossen sind und die dazu beitragen, »(...) empiriegestützte theoretische Erkenntnisse über Interessen, Einstellungen und Verhalten auf der Nachfrageseite (...) für die Weiterbildungspraxis fruchtbar zu machen«⁵

In Band 3 werden neue zielgruppenspezifische Angebote unter wissenschaftlicher Beratung und Begleitforschung konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die Berücksichtigung des beruflichen Kontextes und Lebensstils, der Einstellungen und konkreten Teilnahmebereitschaft der jeweiligen Zielgruppe wird von den HerausgeberInnen hinsichtlich der Programmplanung als sehr ertragreich eingestuft.

4 Vgl. Barz/Tippelt 2007, Kapitel 5, besonders Seite 168ff. Mehr zur Defizitorientierung der Zielgruppenkonzepte, die seit den 1970er Jahren entwickelt wurden und die nolens volens eher zu einer Stigmatisierung der so benannten Problem- oder Randgruppen führten, findet sich im Aufsatz von Helmut Bremer in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_04_bremer.pdf.

5 Tippelt et al. 2008, Seite 18.

Sowohl in der makrodidaktischen Aufbereitung (wie der Programmplanung und Weiterbildungsberatung) als auch auf der mikrodidaktischen Ebene der direkten Kursgestaltung liegen große Vorteile, denn es wird auf die AdressatInnenansprache und die TeilnehmerInneninteressen vertiefend eingegangen.⁶ Vorherrschende Motive wie auch Barrieren können so erfasst und in die Planung wie auch in die Durchführung einbezogen werden.

Zusammengefasst stellt Band 3 eine nachvollziehbare, wissenschaftlich begleitete und dokumentierte Überprüfung der Möglichkeiten und Grenzen eines Weiterbildungsmarketings unter Einbezug der Milieuperspektive dar.

4 Fazit

Insgesamt wird in dem vorliegenden zweibändigen Werk (Band 1 inklusive CD-ROM und Band 3): »Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland« eine Herangehensweise an die Differenziertheit in den AdressatInnen- und TeilnehmerInnenkreisen der Erwachsenenbildung entwickelt, die keine Gruppe deklassifiziert oder stigmatisiert. Von den HerausgeberInnen wird angeregt, die Handlungsoptionen der Weiterbildung sowohl auf Marketingebene als auch auf mikrodidaktischer Ebene durch die milieuspezifische Perspektive zu erweitern. Am Beispiel des dokumentierten Projektes »ImZiel« können die LeserInnen anschaulich nachvollziehen, wie sich diese Instrumente in die bestehende Weiterbildungslandschaft als konstruktiver Faktor integrieren lassen.

Zweifellos ist der Blick durch die »Milieubrille« auf vielseitige Gewinne gerichtet: Wie auch die Begleitforschung im Rahmen des Projektes »ImZiel« erwiesen hat, lassen sich Menschen gerne erreichen, wenn man ihnen den Primärnutzen von Weiterbildung »am Silbertablett servieren« kann – was durchaus auch der derzeitigen ökonomischen Lage und der damit verbundenen Investitionsbereitschaft auf der KundInnenseite entspricht. Der »Serviervorschlag« ist in dieser Analogie die Marketingstrategie.

Die hier vorgestellte Herausforderung eines Milieumarketings sowie einer Programmplanung und Angebotskommunikation mag – entsprechend gesellschaftspolitisch relevanter Bildungsziele – darin liegen, diejenigen Gruppen und Milieus zu erreichen, die generell mit Bildung und Weiterbildung – aus ihrer persönlichen Geschichte und aktuellen Lebenssituation heraus – wenig zu tun haben möchten.

Hier geht es um die Entwicklung und Weiterentwicklung von Marketingstrategien (neben aufsuchender Bildungsinformation) und Bildungskonzepten, die bei hoher fachlicher Anforderung an das pädagogische Personal mit geringer gesellschaftlicher Anerkennung belohnt werden.

Eine zweite große Herausforderung, der möglicherweise anhand des Milieumarketingkonzeptes begegnet werden kann, liegt in gesellschaftspolitisch für relevant erachteten Bildungsaufträgen, die sich zwar an bildungsaffine und grundsätzlich bildungsnahe Milieus wenden, die aber selbst themenspezifisch von sich aus keinen Bildungsbedarf orten (z. B. kulturelle und integrative Themen einer pluralistischen Gesellschaft an die »Bürgerliche Mitte« zu bringen).

6 Vgl. Tippelt et al. 2008, Seite 99.

Weiterbildung kann kompensierend und chancenausgleichend wirken, indem sie adressatInnen- und teilnehmerInnenorientiert arbeitet. Planende und gestaltende Akteure und Akteurinnen wirken – und müssen sich dessen bewusst sein – auf Basis pluraler Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen.

5 Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld, inkl. CD-ROM (Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsinteressen).

Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/Barz, Heiner/Baum, Dajana (Hg.) (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 3: Milieumarketing implementieren, Bielefeld.

Reich-Claasen/Tippelt 2010: Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf [6.9.2013].

Quellen Sinus-Milieus

Verschiedene Studien zum Download: www.sinus-institut.de/de/service/downloadcenter.html [6.9.2013].

Österreich 2011: http://integral.co.at/de/sinus/Folder_Update_Oesterreich_2011.pdf [6.9.2013].

Anhang

Manfred Krenn

Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse

Arbeiten und Lernen im Lebenszusammenhang und soziale Teilhabe von Bildungsbenachteiligten¹

1 Einleitung

Obwohl (Weiter-)Bildung in den letzten Jahrzehnten zunehmend dem Primat der Qualifizierung, also der unmittelbaren Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt unterworfen wird, werden Arbeit und Weiterbildung in der Regel als zwei getrennte Bereiche betrachtet. Weiterbildung findet im Normalfall abseits der Arbeit in eigenen institutionellen »Settings« statt, so das weitverbreitete Verständnis und auch die gängige Praxis. Dieser in unserer Gesellschaft dominierende Modus von organisiertem Lernen entspricht aber nicht den Lernbedürfnissen aller sozialen Gruppen, die sich vor allem aus ihrem Lebenszusammenhang ergeben und erklären lassen.

Gleichzeitig stellt sich der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen für unterschiedliche soziale Gruppen in durchaus unterschiedlicher Weise. Für die überwiegende Mehrheit der bereits »Gut-Ausgebildeten« hat dieser Zusammenhang nichts Außergewöhnliches: Sie üben berufliche Tätigkeiten aus, die ihnen in der Regel vielfältige Lernaufforderungen stellen und verschiedenartige Problemlösungskompetenzen abfordern. Es sind hauptsächlich kognitive Lernaufforderungen, ähnlich jenen, die sie schon in der Schule mehr oder minder erfolgreich gemeistert haben (zumindest bestätigen das ihre Bildungszertifikate) und die auch in Weiterbildungskursen gestellt werden. Sie haben also in der Regel keine Probleme mit dieser Art des Lernens, ob in der Arbeit oder außerhalb. Sie sind, so könnte man sagen, die PrototypInnen, die der dominante Diskurs zur »Wissensgesellschaft« und zum »Lebenslangen Lernen« fordert.

Der Umstand, dass diese Art von Bildung und damit die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung im aktuellen Diskurs zu einer sozialen Norm und zunehmend sogar zur Voraussetzung für soziale Teilhabe insgesamt erklärt werden, schreckt Menschen mit mittleren und vor

¹ Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »Learn different« – Lernen an der Schnittstelle zwischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 6. Dezember 2012 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif. Manfred Krenn ist wissenschaftlicher Projektleiter am Forschungsinstitut FORBA (www.forba.at).

allem hohen Bildungsabschlüssen nicht im geringsten, denn sie sind bestens dafür gerüstet. Bildung ist ihr ureigenstes Metier, Weiterbildung das Wasser, in dem sie sich quasi wie ein Fisch bewegen. Dies vor allem deshalb, weil diese Art von Bildung ihrer Lebensweise und ihren subjektiven Einstellungen entspricht. Gleichzeitig wird dieses Verständnis im aktuellen Diskurs als allgemeine Anforderung an alle postuliert und, wie bereits erwähnt, zur Voraussetzung für soziale Teilhabechancen in einer proklamierten »Wissensgesellschaft« erklärt. Es handelt sich aber um ein höchst problematisches Verständnis von sozialer Gerechtigkeit, da dieser Diskurs unmittelbar schwerwiegende Konsequenzen in Form von steigenden Marginalisierungsgefahren für Gruppen der Gesellschaft nach sich zieht, die diesen Anforderungen aus verschiedenen Gründen nicht nachkommen können oder wollen, während gleichzeitig die Verantwortung dafür individualisierend auf sie überwältigt wird.

Dieser Beitrag fühlt sich einer kritisch soziologischen Perspektive verpflichtet, aus der der vorherrschende Diskurs und die darin enthaltene Vorstellung eines einheitlichen Bildungs-subjektes in Frage gestellt werden. Denn die sozial ausgrenzende Wirkung dieses so neutral anmutenden und zum Teil mit dem Mantel des Humanismus umhüllten Bildungsdiskurses ist meines Erachtens enorm und gleichzeitig kaum bewusst. Um adäquate Antworten auf diese Herausforderungen zu finden, ist es vielmehr notwendig, die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen von Lernen zu thematisieren, die sozial benachteiligenden Wirkungen der dominanten Lehr- und Lernformen zu dekonstruieren und am Monopol eines auf die spezifischen Bedürfnisse bestimmter (nämlich der dominierenden) sozialen Milieus verengten, aber gleichzeitig verallgemeinerten Bildungsbegriffes zu kratzen. Es geht also darum, die spezifischen Lernbedürfnisse von bereits durch das sozial differenzierende Schulsystem Benachteiligten und gemeinhin als »Geringqualifizierte« Bezeichneten zu thematisieren und in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung ihrer sozialen Teilhabemöglichkeiten zu diskutieren.

Damit habe ich den Rahmen und die Ausgangsbasis meiner prononciert soziologischen Perspektive abgesteckt und möchte das noch mit einem Zitat von Ulrich Beck (2004) abrunden: »Fast alle scheinbar ewigen Formen, Unsicherheit zu bewältigen, verlieren an Bedeutung – Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassen, Parteien, Kirchen, zuletzt auch der Wohlfahrtsstaat. Auf diese Vervollkommnung der Unsicherheit gibt es bislang nur drei Antworten: Bildung, Bildung, Bildung.«

Zunächst ist festzuhalten, dass der – meines Erachtens sehr fragliche – Diskurs rund um die »Wissensgesellschaft« – behauptet, dass die aktuelle Gesellschaft durch eine unumgängliche Wissensbasierung aller gesellschaftlichen Felder und aller Lebensbereiche (gewissermaßen als evolutionärer Wandel) gekennzeichnet ist und wissenschaftlich-technisches Wissen alle gesellschaftlichen Bezüge durchdringt (vgl. dazu kritisch Bittlingmayer 2005).

Insofern kann man davon ausgehen, dass dieser Diskurs den Defizitblick auf Geringqualifizierte nochmals entscheidend verschärft. In diesem Diskurs mutieren sie, wie ich es anderer Stelle formuliert habe, zu den »Parias der Wissensgesellschaft« (Krenn 2012) als unterste Stufe einer neuen auf Bildungstiteln basierenden Version eines modernen Kastenwesens. In diesem wird Geringqualifizierten zwar nicht der Status der »Unberührbaren«, sondern jener der »Un-

beschäftigbaren« zugewiesen, in denen aber ebenfalls das Potenzial zu einem gesellschaftlichen AußenseiterInnenentum eingeschrieben ist.

Indem »Lebenslanges Lernen« als gesellschaftliche Norm etabliert wird, wird sie von jenen, die die geringsten Ressourcen und Kompetenzen haben, dieser Aufforderung nachzukommen, nicht nur als Zumutung, sondern als Zwang, als Form gesellschaftlicher Gewalt erlebt. Dass sich in einer solchen Konstellation keine besondere (Lern-)Motivation ausbildet, ist unschwer nachzuvollziehen. Im Konzept des »Lebenslangen Lernens« kommt die Logik des Bildungsverständnisses der mittleren und oberen sozialen Milieus zum Ausdruck, für die Bildung die Funktion von Selbstentfaltung und Statussicherung einnimmt. Dieses Bildungsverständnis ist gleichzeitig das gesellschaftlich legitime Verständnis, was in der Folge dazu führt, formal geringqualifizierte Personen und deren Verhältnis zu dieser Form von Bildung als defizitär zu klassifizieren.

Die in diesem Beitrag eingenommene Perspektive wendet sich jedoch explizit gegen eine solche defizitorientierte Klassifizierung dieser Personengruppe und stellt demgegenüber eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sichtweise ins Zentrum. Dies bedeutet auch, den Blick darauf, was als Kompetenz und Ressource Geltung hat, zu verändern. Es wird eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung und Lernen gefordert, die den Blick auf die Kontextgebundenheit von Wissen und Lernen lenkt, wodurch deren Einbettung in die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge deutlich wird.

In einer solchen Perspektive wird sichtbar, dass die vieldiskutierte Abstinenz Geringqualifizierter von Prozessen des »Lebenslangen Lernens« eigentlich eine Unterstellung beinhaltet. Denn es handelt sich um die Nicht-Teilnahme an bestimmten Formen des Lernens, die auf dem Hintergrund der eigenen Lebenswirklichkeit und Erfahrung als »Fremde Bildungswelten« empfunden werden. Von diesen ihnen fremden Bildungsformen halten sie sich fern, weshalb sie auch nur in diesem Sinne als »bildungsfern« bezeichnet werden können und daher der Begriff der »Schulbildungsferne« eigentlich den Sachverhalt präziser zum Ausdruck bringt.

2 Subjektive Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung – eine Neubewertung

Wenn man sich intensiver mit den subjektiven Gründen der Betroffenen auseinandersetzt, geraten andere Aspekte als die zuvor genannten in den Blick. Bolder/Hendrichs (2000) zufolge sind es die folgenden Aspekte:

- Erstens der fehlende subjektive Sinn von Weiterbildung im Lebenszusammenhang – formalisierte Weiterbildung ist für viele Geringqualifizierte in Inhalt und Form sozial befremdend.
- Zweitens wird Weiterbildung von Geringqualifizierten als von außen oktroyiert und damit als fremdbestimmt erlebt.
- Und drittens das Kosten-/Nutzenkalkül: Für Geringqualifizierte stehen bei institutioneller Weiterbildung die Kosten für die Lebensqualität (in monetärer, psycho-sozialer und zeitlicher Hinsicht) in keinem Verhältnis zum konkreten Nutzen am Arbeitsmarkt.

Dabei ist es nicht so, dass Geringqualifizierten »Lebenslanges Lernen« im Allgemeinen fremd ist – es nimmt in ihren Bildungs- und Erwerbsbiographien nur eine spezielle Form an: als Akkumulation von Erfahrungswissen, als Learning-on-the-Job. Auf diese Weise ist Lernen anschlussfähig an ihre Lebenswelt.

Vor dem Hintergrund eines solcherart differenzierten Verständnisses der subjektiven Gründe von Geringqualifizierten für ihre Nicht-Teilnahme gelingt auch eine andere Bewertung dieser Weiterbildungsabstinenz – eine, die von einem reinen Defizitblick abweicht. Aus der Pädagogik wissen wir, dass gelingendes Lernen voraussetzt, dass die Lernaufforderungen vor allem im Kontext des eigenen Lebenszusammenhangs als sinnvoll wahrgenommen werden. Dazu müssen aber die Lebenswelten der Betroffenen einbezogen werden – und gerade die Lebenswelten von Geringqualifizierten bleiben in den herkömmlichen Weiterbildungsformen weitgehend ausgeblendet.

Die bisherige Argumentation läuft darauf hinaus, dass die Defizitsichtweisen auf Geringqualifizierte und ihre Nicht-Beteiligung zum einen auf fehlenden Informationen über die Bedeutung von (Weiter-)Bildung im Lebenszusammenhang von Geringqualifizierten, zum anderen aber auf der unzulässigen Verallgemeinerung eines bestimmten mittel- und Oberschichtspezifischen Bildungsverständnisses und Bildungsbegriffes beruhen. Die auf diese Weise verallgemeinerte Vorstellung von (Weiter-)Bildung als etwas prinzipiell Positivem und Wünschenswertem wurde im Konzept des »Lebenslangen Lernens« in eine gesellschaftliche (An-)Forderung an alle übersetzt. Im »Österreichischen Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen« wird sogar explizit eine Verknüpfung von Qualifizierung und sozialer Sicherheit vorgenommen: »Für Geringqualifizierte wird es immer schwieriger, Beschäftigung zu finden und zu halten. Berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung schaffen Beschäftigbarkeit und werden zur primären Säule sozialer Absicherung«. (BMUKK 2008, Seite 10)

Obwohl der herrschende Diskurs dies nahelegt, ist Beschäftigungsfähigkeit aber nicht nur von individuellen Merkmalen, Fähigkeiten und Orientierungen einzelner Personen abhängig. Ein differenziertes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit fasst dieses als Potenzial von Personen ein Beschäftigungsverhältnis einzugehen, aufrechtzuerhalten oder zu ersetzen und dafür spielen neben den bereits erwähnten individuellen Aspekten auch institutionelle Regelungen, Nachfragemuster am Arbeitsmarkt und betriebliche sowie arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen eine entscheidende Rolle (vgl. Promberger u. a. 2008, Seite 71).

Im vorherrschenden Bildungsbegriff wiederum ist die Vorstellung eines einheitlichen Bildungssubjekts, das ein prinzipielles Interesse an (Weiter-)Bildung aufweist, enthalten. Dabei handelt es sich allerdings um eine soziale Konstruktion, die außer Acht lässt, dass die soziale Position in der Gesellschaft eine große Rolle dafür spielt, welches Verhältnis zu Bildung und in der Folge zu Weiterbildung ausgeprägt wird.

3 Die soziale Dimension von (Weiter-)Bildung – Milieu, Habitus

Wir müssen davon ausgehen, dass der Bildungsprozess selbst eine soziale Dimension aufweist. Das bedeutet, verschiedene Konzepte von Lernen müssen auf ihre Tauglichkeit und das heißt

auf ihre Anschlussfähigkeit an das Bildungsverständnis von Personen aus verschiedenen sozialen Milieus geprüft werden. Soziologische Milieustudien (vgl. etwa Vester u.a. 2001, Bremer 2007) zeigen, dass in den oberen sozialen Milieus Bildung die Bedeutung von Erlangung und Aufrechterhaltung von Hegemonie und von (stilisierter) Selbstentfaltung hat. Sie hat damit eine wichtige Funktion in der Unterscheidung nach unten. In den mittleren sozialen Milieus erhält Bildung den Sinn, dadurch mehr Selbstbestimmung und einen höheren sozialen Status zu erreichen. Sie ist auf gesellschaftliche Respektabilität und Sicherheit ausgerichtet. In den unteren sozialen Milieus hingegen wird Bildung als Notwendigkeit zum sozialen Mithalten gesehen. Es handelt sich um jene Milieus, in denen geringqualifizierte ArbeitnehmerInnen angesiedelt sind. Bildung wird in diesen sozialen Milieus auf dem Hintergrund des eigenen Lebenszusammenhanges kein eigenständiger Nutzen zugeschrieben, sondern sie wird als notwendiges Übel in Kauf genommen, um ein weiteres Abrutschen in die soziale Ausgrenzung zu verhindern (vgl. Bremer 2007).

In den Konzepten zum »Lebenslangen Lernen« spielen selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse eine zentrale Rolle. Diese Lernformen werden vielfach als Voraussetzung für die Umsetzung von »Lebenslangem Lernen« verstanden. Allerdings liegt nach Bittlingmayr (2005) der theoretischen Konzeption des selbstgesteuerten Lernen eine idealistische Konzeption des lernenden Selbst zugrunde, das aller sozialen Bezüge entkleidet ist. Die Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen bleibt also dadurch ebenso ausgeblendet wie die daraus entstehenden unterschiedlichen Bildungsprofile. Selbstgesteuerte Lernformen sind sehr voraussetzungsvoll und die dafür notwendigen Fähigkeiten können nicht verallgemeinert vorausgesetzt werden, wodurch sich eine stratifizierende Wirkung ergibt (vgl. Fornek 2001). In Bezug auf die sozialen Milieus kann daher gesagt werden, dass selbstgesteuertes Lernen – was die konkreten Formen, aber auch die Inhalte betrifft – den spezifischen Wissens- und Aneignungsformen (dem Habitus) bestimmter Milieus entspricht.

Selbstgesteuertes Lernen ist darüber hinaus sehr stark mit einer bestimmten Form von Persönlichkeitsbildung verbunden, die gleichzeitig Voraussetzung für »Lebenslanges Lernen« ist und zunehmend als Ziel von Weiterbildung firmiert. Die mit Persönlichkeitsentwicklung verknüpften Kompetenzen fassen Barz/Tippelt in ihrer Milieustudie wie folgt zusammen: »Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Charisma, Zielstrebigkeit, Entscheidungsstärke, Stressbelastbarkeit, Fitness, Phantasie, Kreativität, Originalität, diskursive Intelligenz sowie Mobilität und Flexibilität«. (Barz/Tippelt 2004, Seite 121)

Diese Kompetenzen entsprechen aber exakt jenem Habitus von (stilisierter) Selbstentfaltung, der die oberen Milieus kennzeichnet. Eine Verallgemeinerung dieser Kompetenzen als Anforderung im »Lebenslangen Lernen« wird die soziale Selektivität des Weiterbildungssystems und damit den Ausschluss von Geringqualifizierten noch verstärken.

Einen weiteren Aspekt der sozialen Dimension von Lernen stellt die Lernkultur in den Institutionen der Weiterbildung selbst dar. Diese ist nämlich auch weitgehend milieuspezifisch geprägt. Was Vester (2006, Seite 195) auf der Grundlage von Pierre Bourdieu und Max Weber über den Doppelcharakter von Bildungseinrichtungen im Allgemeinen feststellt, trifft auch auf

das Weiterbildungssystem zu. Bildungsinstitutionen sind nicht nur Lernorte, an denen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch Stätte von Akkulturation, also kultureller, klassenbezogener Einordnung. Das heißt, es erfolgt dort die Vermittlung einer an der legitimen Kultur der oberen Klassen orientierten Lebensführung, was Angehörigen unterer und mittlerer Klassen hohe Anpassungsleistungen abfordert. Angehörige unterer Milieus erleben deshalb in der vorherrschenden Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen eine Fortsetzung ihrer Schulerfahrungen: nämlich eine Entwertung ihrer traditionellen (weniger kultivierten) Lebensführung.

Institutionelles Lernen zeichnet sich durch eine einseitige Betonung eines abstrakten, reflexiv-kognitiven Lernens aus. Diese Form des Lernens setzt aber die Beherrschung eines bestimmten kognitiven Lerncodes voraus, der Angehörigen aus unteren Milieus auf dem Hintergrund ihres Lebenszusammenhanges und Habitus fremd ist. In den unteren Zonen des sozialen Raumes erfolgt Lernen stärker durch unmittelbaren, von der Realität ausgelösten Handlungsdruck, was zu einer stärkeren Gewichtung von Körperlichkeit und Sinnlichkeit in Lernprozessen führt. Weil der Lebenszusammenhang also stärker von Unsicherheiten und Zwängen dominiert wird, wird dann gelernt, wenn die realen Umstände es erfordern. Lernen ist daher meistens auch in praktisches Tun eingebettet.

Im Unterschied dazu fördert ein Lebenszusammenhang, der relativ frei ist von ökonomischen und sozialen Zwängen – wie er auf den oberen Ebenen des sozialen Raumes gegeben ist – eine distanzierte, kognitiv-reflexive Haltung zur Praxis. Diese Bedingungen ermöglichen daher ein Lernen, das stärker auf kognitiv-reflexiven Aneignungs- und Anwendungsprozessen beruht. Gleichzeitig ist diese Form des methodischen Lernens unmittelbar anschlussfähig an oder abgestimmt auf die Prinzipien institutionalisierten Lernens. Demgegenüber sehen sich die Angehörigen unterer Milieus, deren Lebenszusammenhang stärker auf die Aneignung praktischen oder auch »impliziten« Wissen ausgerichtet ist, in der durch methodisches Lernen gekennzeichneten Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen einer »Fremden Bildungswelt« gegenüber.

Lernen hat vor allem deshalb auch eine soziale Dimension, weil es stark kontextgebunden funktioniert, vor allem für Angehörige unterer Milieus. In einem Überblick zu wissenschaftlichen Arbeiten über die Situiertheit von Lernen zeigt Bremer (2007) dessen besondere Bedeutung vor allem für Angehörige aus unteren Milieus am Beispiel des praktischen Lernens. Er bezieht sich auf Loïc Wacquant (2003), der in seiner Arbeit über das Boxen zeigt, dass Lernen nicht nur über explizites Lehren erfolgt, sondern auch über Aspekte des Wahrnehmens von verdeckten, impliziten Ratschlägen, die sich im Handeln, im Tun des Lehrenden äußern. Diese können aber nur dechiffriert werden, wenn sich der Habitus von Lehrendem und Lernenden ähnlich sind.

Besonders erhellend ist in diesem Zusammenhang eine Studie über Unterschichtskinder aus Lateinamerika (Roazzio/Bryant, in Bremer 2007). Aus ökonomischer Notwendigkeit gezwungen bereits als Kinder zu arbeiten, verfügten sie als Straßenhändler über ein hocheffektives mathematisches Wissen, das sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit benötigten. Sie konnten dieses

Wissen aber im abstrakten Modus der mathematischen Wissensvermittlung in der Schule nicht nur überhaupt nicht anwenden. Darüber hinaus wurden auch ihre im außerschulischen Kontext angeeigneten mathematischen Kompetenzen im institutionalisierten Bildungskontext der Schule entwertet und als nicht legitim etikettiert. Hier findet ein Bruch zwischen praktischem Alltagslernen und abstraktem institutionellen Lernen statt, der die impliziten Wissensformen von Unterschichtsangehörigen nicht berücksichtigt.

An diesem Beispiel lässt sich auch gut verdeutlichen, was Entwertung von Kompetenzen und Wissen von unteren Milieus bedeutet. Denn gleichzeitig ist die Unterschiedlichkeit von Praxis- und Wissensformen mit einer Hierarchisierung (Pierre Bourdieu) verknüpft. Diese ist gekennzeichnet durch eine Höherbewertung von theoretischem Wissen und einer Abwertung konkreter Kenntnisse, praktischer Handhabung und praktischer Intelligenz.

Es sind aber nicht nur die Wissens- und Lehrformen, die die soziale Dimension von Lernen widerspiegeln, sondern auch die Lehrenden selbst. Da die meisten Lehrenden aus den mittleren und oberen sozialen Milieus stammen, sind ihre Schemata, durch die sie den Lernstoff vermitteln, geprägt durch den Habitus ihres Milieus. Eine durch den Habitus der Lehrenden dominierte pädagogische Kommunikation weist also eine unterschiedliche Nähe bzw. Distanz zu jenem der Lernenden auf – je nach Herkunftsmilieu – und funktioniert daher auch unterschiedlich. Während es für Lernende aus mittleren und höheren Milieus zu einer selbstverständlichen Vertrautheit und dadurch einem problemlosen Verstehen und Aneignen des Vermittelten kommt, löst es bei Personen aus unteren sozialen Milieus Gefühle der Fremdheit, der Deplatziertheit, ja vielleicht sogar des (passiven oder aktiven) Widerstandes oder auch Gefühle der Minderwertigkeit aus.

Die Berücksichtigung der sozialen Dimension des Lernens bedeutet also eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Lernprozesses und der Lernenden selbst sowie ihrer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Habitus) einzunehmen: »Lernen ist eingelagert in andere Praktiken, und es erfolgt auf der Grundlage der gleichen Schemata, durch die die gesamte Lebensweise hervorgebracht wird.« (Bremer 2007, Seite 232)

Die Lernenden müssen mitsamt ihren sozialen Bezügen, die sehr unterschiedlich sind, in den Blick genommen werden. Das trifft insbesondere auf jene zu, die von den vorherrschenden und als legitim geltenden Strukturen, Inhalten und Vermittlungsformen von (Weiter-)Bildung benachteiligt werden. Dazu gehören Geringqualifizierte in besonders hohem Maße.

4 Herausragende Rolle der betrieblichen Ebene – lernförderliche Arbeit

Wenn die Ermöglichung von gelingenden Lernerfahrungen im engeren beruflichen Zusammenhang für Geringqualifizierte – wie aus den Studien dazu deutlich wird – vor allem eng mit Fragen der Nützlichkeit und Verwertbarkeit verknüpft ist, dann spielt die betriebliche Ebene, also das Lernen in der Arbeit selbst, eine herausragende Rolle. Es werden auch weiterhin breite Felder unqualifizierter Erwerbsarbeit bestehen bleiben, wo massive Lernbarrieren wirken. Ganz im Gegensatz zum Bild, das der Diskurs von der »Wissengesellschaft« zeichnet, zeigen etwa Sekundäranalysen des European Working Conditions Survey 2005,

das in Österreich (in Privatunternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten) 30 Prozent der Arbeitsplätze keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordern (vgl. Valeyre u. a. 2009, Seite 23), während Gächter (2010, Seite 146) auf Basis von Mikrozensusdaten (2008/2009) einen Anteil von 25 Prozent an Arbeitsplätzen mit geringqualifizierten Tätigkeiten konstatiert. Das heißt, ein wichtiger Ansatzpunkt für das Ermöglichen gelingender Lernerfahrungen von Geringqualifizierten liegt in der Gestaltung der betrieblichen Rahmenbedingungen, genauer in der Gestaltung ihrer Arbeit.

Allerdings sind wir, was die Chancen von beruflicher Weiterbildung für Geringqualifizierte auf Unternehmensebene betrifft, mit einer widersprüchlichen Situation konfrontiert. Zum einen kommt arbeitsplatznaher Weiterbildung im Sinne von praktischem und kontextgebundenem Lernen den (Lern-)Bedürfnissen von Geringqualifizierten in hohem Ausmaß entgegen und würde daher barriere mindernd wirken. Zum anderen ist gerade arbeitsplatznahe Qualifizierung von Entscheidungen und Initiativen der Unternehmensleitungen abhängig. Aus diesem Blickwinkel geraten aber Geringqualifizierte aufgrund der weitverbreiteten Defizitsicht und aufgrund der weitreichenden Vorbedingungen, die Veränderungen der Arbeitsorganisation beinhalten, nicht als Zielgruppe betrieblicher Weiterbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Um die Bedingungen für Geringqualifizierte in dieser Hinsicht zu verbessern, sind breit angelegte Diskussionen und Initiativen über die Entwicklung und Einführung einer lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsorganisation und der einzelnen Arbeitsplätze notwendig. Denn auch hier kommt die Platzanweiserfunktion des Erstausbildungssystems voll zum Tragen. Diejenigen mit den niedrigsten Abschlüssen finden sich auf den Arbeitsplätzen mit den geringsten Lernanreizen wieder.

Welche Rahmenbedingungen müssen nun in Betrieben gegeben sein, um Lernen im Arbeitsalltag auch von Geringqualifizierten zu verankern. Im Prinzip geht es zum einen darum, die Lernhaltigkeit von Arbeitsaufgaben zu gewährleisten. Zum anderen geht es um die Lernförderlichkeit der gesamten Arbeitssituation bzw. um die Frage, inwiefern eine Lernförderung durch die Organisation selbst erfolgt.

Lern- und kompetenzförderliche Arbeit unterliegt folgenden allgemeinen Kriterien: Handlungsspielraum in der Arbeit, Partizipationschancen, Problem- und Komplexitätserfahrung, Vollständigkeit und soziale Unterstützung sowie Kommunikations- und Kooperationsintensität (vgl. Dehnhostel/Elsholz 2007). Arbeitsaufgaben sind demnach dann besonders lernhaltig, sofern sie Tätigkeitsspielräume und eine Anforderungs- und Aufgabenvielfalt enthalten, eine Problemhaltigkeit der Aufgaben und die Transparenz der Informationsflüsse gegeben sind, ein bestimmter Umfang der Selbständigkeit und die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme bestehen sowie Kommunikation für die Arbeit notwendig ist.

Baethge/Baethge-Kinsky (2004, Seite 85) verstehen Lernförderlichkeit als Möglichkeit zur Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen in der Arbeit, wobei sie als wichtigste Einflussgrößen ganzheitliche und selbständig durchzuführende Arbeitsaufgaben, vielfältige und intensive Kooperationsbeziehungen, Anerkennung von Arbeit und Lernen im Betrieb und betriebliche Informations- und Beteiligungspraxis anführen.

Damit sind die wichtigsten Kriterien einer lernförderlichen Gestaltung von Arbeit genannt – und damit auch Kriterien dafür, wie Lernen für Personen aus unteren sozialen Milieus näher an die aus ihren besonderen Lebensumständen erwachsenden Lernbedürfnisse angepasst werden kann. Die gesellschaftliche Dimension dieses Aspektes verdeutlichen Baethge/ Baethge-Kinsky (2004) in ihrer repräsentativen Studie »Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen«: »Wenn es nicht gelingt, die Lernförderlichkeit in den niedrig- oder unqualifizierten Bereichen der Arbeit zu erhöhen und zugleich neue Formen eines engeren Zusammenhangs von Lernen und Arbeit zu finden, droht eine Vertiefung und Verfestigung der gesellschaftlichen Spaltung. Wenn die ›zweite Chance‹ Arbeit im Segment geringqualifizierter Arbeit nicht systematisch ausgebaut wird, werden die Beschäftigten dieses Segment stärker von Ausgrenzung bedroht sein als je zuvor, wird die Ungleichheit zunehmen.«

5 Sicherung sozialer Teilhabe als gesellschaftliches Regulierungsproblem

»Arbeiten und Lernen« – oder anders formuliert: die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und Tätigkeiten, auf denen vorwiegende Geringqualifizierte beschäftigt sind und die sich in der Regel durch massive Lernbarrieren auszeichnen – ist also in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen entspricht das Lernen in der Arbeit selbst, also die Verschränkung von Lernprozessen mit dem praktischen (Arbeits-)Handeln in hohem Maße den Lernbedürfnissen von Geringqualifizierten, die sich aus ihrer gesamten Lebenssituation ergeben. Es handelt sich demnach um adäquate Zugänge für diese von gesellschaftlicher Marginalisierung bedrohten sozialen Gruppen. Gleichzeitig steigt durch den aktuellen Diskurs zu »Wissensgesellschaft« und »Lebenslangem Lernen« der gesellschaftliche Druck auf diese Gruppen. Dieser wird allerdings ohne die Berücksichtigung des Aspekts lernförderlicher Arbeitsgestaltung zu einer weiteren Polarisierung und zu einer Vertiefung der gesellschaftlichen Spaltung führen. Baethge/Baethge-Kinski sprechen in diesem Zusammenhang von einer doppelten Privilegierung derjenigen, die nicht nur über eine gute Erstausbildung verfügen, sondern auch auf lernhaltigen Arbeitsplätzen beschäftigt sind, und demgegenüber von einer doppelten Depravierung jener, bei denen sich ein geringes Niveau an allgemeiner bzw. beruflicher Bildung mit äußerst lernarmen beruflichen Tätigkeiten verbinden.

Dabei geht es allerdings nicht nur um eine stärker lernförderliche Gestaltung solcher Tätigkeiten selbst, sondern ebenso sehr um die Gestaltung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in diesen Arbeitsbereichen insgesamt. Permanente Beschäftigungsunsicherheit, etwa durch prekäre Arbeitsverhältnisse, hoher Arbeits- und Zeitdruck kombiniert mit sehr geringen Löhnen und geringer Anerkennung im Unternehmen – Faktoren, die vielfach die Arbeitsrealitäten von Geringqualifizierten kennzeichnen (vgl. Weinkopf 2007) – stellen keine adäquaten Rahmenbedingungen dar, unter denen sich eine entsprechende Motivation zur Aneignung von Kompetenzen in und durch Arbeit ausbilden wird. Dies ist vor allem auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass der konkrete Nutzen und der Sinn beruflichen Lernens bei Geringqualifizierten aufgrund ihrer höchst unsicheren und materiell wenig befriedigenden Lebenssituation in hohem Ausmaß mit ökonomischen Anreizen zusammen hängt.

Allerdings ist die Frage von Lernen im Kontext von Arbeit im Zusammenhang mit Geringqualifizierten aus soziologischer Sicht kein Selbstzweck. Im Kern geht es darum, wie eine drohende gesellschaftliche Marginalisierung von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringem formalen Ausbildungsniveau verhindert und ihre Chancen auf soziale Teilhabe erhöht werden können. Der (von Ulrich Beck angesprochenen) Vervollkommnung der Unsicherheit, von der Geringqualifizierte in besonderem Maße betroffen sind, kann aber mit Bildung und veränderten Lernformen allein nicht begegnet werden. Das höchst aktuelle Problem der Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe von Geringqualifizierten im Sinne von Verwirklichungschancen (vgl. Bartelheimer 2007) ist vielmehr als »gesellschaftliches Regulierungsproblem« (Solga 2006) zu begreifen. In diesem Sinne ist die Herstellung biographischer Sicherheit die eigentliche Kernfrage, um die Verwirklichungschancen zu sozialer Teilhabe für (bildungs-)benachteiligte Gruppen zu erhöhen. Es handelt sich dabei allerdings um eine komplexe gesellschaftliche Herausforderung, die weit über bildungspolitische und pädagogische Ansätze hinausgeht und Aspekte wie die gerechtere Verteilung von Arbeit (etwa über eine allgemeine Arbeitszeitverkürzung) und eine offensive öffentliche Beschäftigungspolitik einschließt.

6 Literatur

- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.
- Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Friedrich Ebert-Stiftung: Arbeitspapier 1/2007.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen.
- Beck, Ulrich (2004): Vorwärts zu »Humboldt 2«. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden. In: Die Zeit, Nr. 47 (http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay_Beck_Beck) [5.10.2012].
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005): »Wissensgesellschaft« als Wille und Vorstellung. Konstanz.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Juventa Verlag. Weinheim.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffan/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Juventa Verlag. Weinheim. Seite 189–213.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien.

- Dehnbostel Peter/Elsholz, Uwe (2007): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung? In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (Hg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit – Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin.
- Fornek, Hermann (2001): Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/forneck01_01.pdf).
- Gächter, August (2010): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck. Seite 143–163.
- Krenn, Manfred (2012): Gering Qualifizierte – die Parias der »Wissengesellschaft«!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. In: SWS-Rundschau 2/2012. Seite 129–148.
- Promberger, Markus/Wenzel, Ulrich/Pfeiffer, Sabine/Hackett, Anne/Hirsland, Andreas (2008): Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. In: WSI-Mitteilungen 2/2008. Düsseldorf.
- Solga, Heike (2006) Gering Qualifizierte als Regulationsproblem. In: Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands – Zweiter Bericht. Zwischenbericht. Auswertung der Werkstattgespräche zur sozioökonomischen Berichterstattung im ersten Halbjahr 2006 (www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara_Freitag/Material/Zwischenbericht_Teil1_04

Die Tagung »Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation«, die am 5. Juni 2013 im Kardinal König Haus in Wien stattfand, hatte zum Ziel, die Abhängigkeit von Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsverhalten von der Lebenswelt der Menschen her zu verdeutlichen und zu diskutieren. Gleichzeitig wurde der Fokus auf benachteiligte Zielgruppen gelegt, und ebenso wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Weiterbildungsangebote entwickelt werden können, um den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe gerecht zu werden

Der vorliegende AMS report enthält die erweiterten Versionen ausgewählter Vorträge, die anlässlich dieser Tagung gehalten wurden. Die Veranstalter der Tagung, die Caritas Österreich, die Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich sowie das sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung, hoffen, Ihnen mit diesem AMS report eine interessante und anregende Lektüre vorlegen zu können.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-469-7