

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 10, 2010

Zielgruppen in der
Erwachsenenbildung
Objekte der Begierde?



Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 10, 2010

Zielgruppen in der Erwachsenenbildung

Objekte der Begierde?

Herausgeber der Ausgabe:

Lorenz Lassnigg

Wien

Online verfügbar unter:

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Lorenz Lassnigg

Thema

02 **„Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte?**
Carola Iller und Jana Wienberg

03 **Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung**
Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt

04 **Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus**
Helmut Bremer

05 **Zielgruppen und Lebensphasen. ProgrammatISChe Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie**
Lorenz Lassnigg

06 **Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft**
Iva Kocaman, Patricia Latorre Pallares und Olga Zitzelsberger

07 **leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus**
Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann

08 **Vermittlung von Selbstlernkompetenzen. Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell**
Verena Buddenberg

09 **Bildungsbenachteiligten Frauen den Wiedereinstieg ins Lernen ermöglichen. Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss**
Doris Kapeller und Anna Stiftinger

10 **Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?**
Ingolf Erler

11 **Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen**
Daniela Holzer

Praxis

12

„ABC zum Berufserfolg“. Ein ganzheitliches Qualifizierungsmodell für eine neue Zielgruppe der beruflichen Erwachsenenbildung

Carolin Ramsteck und Kathleen Rothe

13

Orientierung für ältere Erwachsene. Was aus der Arbeit mit älteren Menschen für die Erwachsenenbildung gelernt werden kann

Katharina Resch und Monika Höglinger

Porträt

14

**Bildungshaus Schloss Retzhof – Weiterbildung für alle Menschen!
Inklusive Weiterbildung braucht umfassende Barrierefreiheit**

Joachim Gruber

Rezension

15

Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand.

Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Robert Eglhofer

16

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1-3.

Heiner Barz, Dajana Baum, Aiga von Hippel, Rudolf Tippelt, Jutta Reich (Hrsg.)

Julia Spiegl

17

Beschreibungen zweier Lernmodelle des Netzwerks learn forever

Christine Saueremann

18

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

Sabine Sölkner

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englische Abstracts finden sich im Anschluss an jeden Artikel der Rubriken Aus der Redaktion, Thema, Praxis und Porträt.



Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>

Editorial

Lorenz Lassnigg

Lorenz Lassnigg (2010): Editorial.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zielgruppe, Zielgruppenkonzepte, Österreich, Deutschland, Defizitorientierung, Marketingstrategien, Ältere, Geschlecht, Behinderung, Bildungsferne, Basisbildung, Menschen mit Migrationshintergrund

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at trägt den Titel „Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?“. Neben allgemeineren Fragen zur Anwendung von Zielgruppenkonzepten in der Erwachsenenbildung wird aufgezeigt, wie es in Österreich und Deutschland um die Theorie und Praxis der Ansprache, Erreichung und Mobilisierung bestimmter Zielgruppen steht. Es werden die Bedingungen diskutiert, die sich auf die verschiedenen Methoden oder Programme der Zielgruppenerreichung mobilisierend auswirken (oder auch nicht). Dabei wird auf die Gefahr der Defizitorientierung, die mit diesen Zuschreibungen einhergeht, ebenso verwiesen wie auf die Möglichkeiten und Grenzen der neuerdings hoch im Kurs stehenden (Milieu-)Marketingstrategien für die Erwachsenenbildung.

Editorial

Lorenz Lassnigg

Zielgruppen werden als eine mögliche Form der Strukturierung der Nachfragenden gesehen, auch entgegen der anscheinend und oberflächlich „gleichmachenden“ Rhetorik der Individualisierung.

Der Titel für den Call for Papers zu dieser Ausgabe „Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?“ sollte auf die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen hinweisen, die mit der gegenwärtigen Aufmerksamkeit für „Marketing“ im Markt für Erwachsenenbildung und Weiterbildung zweifellos verbunden sind. Auch auf politischer Ebene sollten die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden, was einer Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Bereitstellung von möglichst guten Angeboten aus Sicht der BildungsanbieterInnen hin zu den Bedürfnissen der Nachfragenden entspricht. Der ausgeschriebene Call hat vier Themenbereiche für die Beiträge vorgeschlagen:

- Begriff und Klassifikation: Fragen einer sinnvollen Gliederung und Unterscheidung von Zielgruppen. Diese Frage verbindet sich mit Problemen der Reifizierung und Stigmatisierung, die mit der Zuordnung von Personen zu bestimmten Gruppen einhergehen. Wie kann Stigmatisierung dabei vermieden werden?
- Nachfrage: Was wissen wir empirisch über die Lern- und Bildungsbedürfnisse und -interessen von Personengruppen mit bestimmten Merkmalen? Was wissen wir über ihre Lern- und Bildungsbeteiligung sowie über vorhandene oder empfundene Barrieren oder auch Abneigungen?
- Angebot: Strategien der AnbieterInnen (Wissensaustausch oder „Betriebsgeheimnis“) sowie Faktoren, die für das „Marketing“ von Bildungs- und

Lernangeboten bei den verschiedenen Zielgruppen wichtig sind (Ansprache, Erreichung, Mobilisierung). Welche Rolle spielen Markt und Wettbewerb als Rahmenbedingungen der Bereitstellung? Wie weit kann Konkurrenz die Mobilisierung bestimmter Zielgruppen fördern, wie weit hindert sie diese?

- Ergebnisse und Wirkungen: Das Wissen und die Erfahrungen im Hinblick auf spezielle Angebote oder Methoden, die für bestimmte Zielgruppen erfolgreich angewendet werden können. Damit sind sowohl pädagogische Methoden (beispielsweise eLearning oder selbstgesteuertes Lernen) als auch Fördermethoden (beispielsweise Subjektförderung oder Steuererleichterungen) angesprochen.

Neben den grundlegenden Fragen der Anwendung von Zielgruppenkonzepten in der Erwachsenenbildung sollte speziell herausgearbeitet werden, was die Forschung und die praktische Erfahrung zur Ansprache, Erreichung, Mobilisierung bestimmter Zielgruppen aussagt, unter welchen Bedingungen sich Methoden oder Programme mobilisierend auswirken und unter welchen nicht: Was wissen wir dazu in Österreich? Was können wir aus anderen Systemen lernen?

Die Einreichungen kamen dieses Mal zu einem hohen Anteil von KollegInnen aus Deutschland. Man könnte fast sagen, dass uns eine gewisse „Entwicklungshilfe“ angeboten wird, wenn man die Einreichungen als

Spiegel des vorhandenen Wissens und als Reflexion der Erfahrungen versteht. Die ausgeschriebenen Themen wurden in unterschiedlichem Maße angesprochen. Es gibt einige Beiträge, die sich konzeptuell mit der Frage nach dem Zielgruppenbegriff und der Klassifikation von Zielgruppen befassen (Helmut Bremer, Ingolf Erler, Daniela Holzer, Jutta Reich-Claassen/Rudolf Tippelt). Darunter zentrale ProtagonistInnen der einschlägigen Forschung in Deutschland, wo diese konzeptionell und empirisch wesentlich entwickelter ist als in Österreich. Einige weitere Beiträge behandeln diese konzeptuellen Fragen anhand von Forschungen über spezielle Merkmale oder soziale Gruppierungen und gehen somit gleichzeitig auf die zweite Frage nach speziellen Lern- und Bildungsbedürfnissen ein: ältere Menschen (Carola Iller/Jana Wienberg), Frauen mit Migrationshintergrund (Iva Kocaman/Patricia Latorre Pallares/Olga Zitzelsberger); Basisbildung-Alphabetisierung (Anke Grotlüschen/Wibke Riekmann). Die übrigen zwei im Call vorgeschlagenen Themen wurden weniger angesprochen.

Zu den einzelnen Beiträgen

Jutta Reich-Claassen und **Rudolf Tippelt** setzen sich ausführlich mit der Entwicklung von Marketing-Konzepten in der Weiterbildung auseinander und sprechen auch die konzeptionellen Probleme und Einschränkungen der Anwendung des Marktparadigmas auf diesen Bereich an. In einigen weiteren Beiträgen wird ein Teil dieser Themen mit starkem Bezug zu konzeptionellen Fragen der Zielgruppendefinition und Klassifikation behandelt (Helmut Bremer, Carola Iller/Jana Wienberg). Eine gemeinsame Aussage dieser Beiträge ist, dass Zielgruppen ursprünglich, d.h. in den 1970er Jahren, auf politischer Ebene als Ansatzpunkt für Strategien der Verbesserung von Chancengleichheit dienten, während sie dann vor allem ab den 1990er Jahren eher als Ansatzpunkt für Marketing-Strategien fungieren. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Wirkungen und Förderungen auf Basis von Zielgruppenkonzepten findet sich auch in den Beiträgen von **Helmut Bremer**, **Daniela Holzer** und teilweise auch in jenem von **Ingolf Erler**. Hier wird vor allem die Gefahr der „Defizitorientierung“ angesprochen, die mit der Verwendung von Zielgruppenkonzepten in Hinblick auf „Bildungsferne“, „Bildungsabstinenten“ oder auf

„wenig Qualifizierte“ verbunden ist. Der Beitrag des Herausgebers **Lorenz Lassnigg** versucht pragmatisch herauszuarbeiten, dass ohne Feststellung von Defiziten keine systematische Förderung auf politischer Ebene begründet werden kann. Abgerundet werden diese Themenbeiträge durch die Rezension von **Julia Spiegl** zur dreiteiligen Publikation „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ (2007/2008) und durch jene von **Sabine Sölkner** zu „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“ (2007).

Eine wesentliche Botschaft der konzeptionellen Beiträge ist, dass pauschale Zielgruppendefinitionen nach einfachen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Behinderung, niedrigem Bildungs- oder Qualifikationsstand nicht sehr hilfreich sind.

Erstens sind diese Aggregate in sich sehr heterogen und müssen näher spezifiziert werden. Dafür gibt es verschiedene Strategien: die empirische sozialwissenschaftliche Analyse von sozialen Milieus, in denen sich die „objektiven“ Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildungsstand oder soziale Lage auf individueller Ebene mit Wertorientierungen oder Einstellungen (Reich-Claassen/Tippelt) oder mit den Tiefenstrukturen des Bourdieu'schen Habitus (Bremer) verbinden; explizite politische Ansätze, um betroffene Zielgruppen zu Wort kommen zu lassen (Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger für die Migrantinnen); die gezielte Bereitstellung von Angeboten auf Basis von empirischen Detailanalysen oder politischen Strategien (Iller/Wienberg, Grotlüschen/Riekmann, Lassnigg) oder auf Basis von Trial and Error. In den Ausarbeitungen und Vorschlägen zur österreichischen LLL-Strategie bei Lassnigg wird eine Spezifikation von „objektiven“ Zielgruppen zum einen durch besondere Bedürfnisse, zum anderen durch die unterschiedlichen Bedingungen und Herausforderungen im Verlauf der Lebensphasen vorgenommen.

Zweitens sind Zielgruppendefinitionen unweigerlich mit bestimmten sozialen und politischen Wertungen und Positionierungen verbunden, die leicht zu Formen der Machtausübung über die Angesprochenen und auch zu Formen der Diskriminierung führen können. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildungsferne“ (Erler) ist ein Beispiel und die radikale Wendung der „Defizitorientierung“ (Holzer)

ein anderes Beispiel zu diesem Thema. Hier wird insbesondere die Frage gestellt, inwieweit unter speziellen Bedingungen sozialer Benachteiligung und/oder bildungsfeindlicher Arbeitsumgebungen auch Bildungsabstinenz oder -verweigerung als rationale bzw. jedenfalls verständliche Reaktion auf diese Bedingungen zu sehen ist, unter denen die Versprechungen der zeitgenössischen „Bildungsrhetorik“ lediglich auf eine unrealistische Individualisierung schlechter sozialer Verhältnisse hinauslaufen.

Es wird aber auch gezeigt, dass der Zielgruppenbegriff anfangs im Zusammenhang mit der politischen „Entdeckung“ der Probleme struktureller Bildungsbenachteiligung und der Förderung von Chancengleichheit aufgekommen ist (Iller/Wienberg, Reich-Claassen/Tippelt). Die Benennung von spezifisch benachteiligten Gruppen machte deren Probleme sichtbar und lieferte damit auch eine Grundlage für gezielte öffentliche Förderstrategien. Diesem pragmatischen Verständnis steht die Formel der „Illusion der Chancengleichheit“ gegenüber, die jedoch selbst ihren „Patent“ (das französische Original des Buches von Pierre Bourdieu hatte nicht diesen Titel) nicht daran hinderte, für seinen „Präsidenten der Republik“ (F. Mitterrand) konstruktive Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft zu entwickeln (siehe Müller-Rolli 1987).

Die konzeptuellen Themen werden in dieser Ausgabe auch durch praxisbezogene Beiträge vertieft: Orientierung für das zivilgesellschaftliche Engagement älterer Menschen (Katharina Resch/Monika Höglinger), Bedürfnisse von bildungsbenachteiligten Frauen und darauf antwortende Maßnahmen (Doris Kapeller/Anna Stiftinger), spezifische Programme zur Förderung von Alphabetisierung (Kathleen Rothe/Carolin Ramsteck) und ein allgemeinerer Beitrag zur Förderung von Selbstlernkompetenzen (Verena Buddenberg). Das Porträt des „Retzhofes“ (Joachim Gruber) liefert eine anschauliche Darstellung dessen, was es für eine Bildungsinstitution bedeutet, die „Barrierefreiheit“ zu einem zentralen programmatischen und praktischen Leitsatz ihrer Arbeit zu machen.

Vor allem in diesen Beiträgen zeigt sich eine gewisse Spannung zwischen den theoretischen Erwägungen über einen vorsichtigen Umgang mit Zielgruppendefinitionen und den praktischen Erfordernissen einer Lösung für die Probleme bestimmter Gruppen von Menschen. Wenn es um letztere geht, wird dann doch gerne auf eher grobe Zielgruppendefinitionen zurückgegriffen. Auch wird dann – trotz des Diskurses um die Nachteile und Diskriminierungen durch eine „Defizitorientierung“ im Herangehen – doch recht massiv von bestimmten Defiziten ausgegangen (auch wenn diese vielleicht nicht so genannt werden), um diese durch Angebote zu beheben.

Einige zentrale Botschaften der einzelnen Beiträge

Geschlecht

Generell haben in der beruflichen Weiterbildung Männer eine um etwa 10% höhere Wahrscheinlichkeit der Beteiligung, während an der nicht beruflich ausgerichteten Erwachsenenbildung Frauen deutlich häufiger teilnehmen.¹ In der betrieblichen Weiterbildung stagniert die Beteiligung der Frauen insgesamt, und vor allem in den kleineren und mittleren Betrieben mit 10 bis 250 Beschäftigten. Unter den Faktoren, die die berufliche Weiterbildungs-beteiligung positiv beeinflussen, ist der Bildungsstand für Frauen viel wichtiger als für Männer: Gegenüber der Pflichtschule als Bildungsstand erhöhen weiterführende Abschlüsse die Bildungsbeteiligung der Männer um das Zwei- bis Dreifache, während dieser Faktor bei den Frauen zwischen dem Drei- bis Neunfachen liegt. Daraus ist umgekehrt zu schließen, dass Frauen mit Pflichtschule im Bereich der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung besonders stark benachteiligt sind.

Der Beitrag von **Doris Kapeller** und **Anna Stiftinger** befasst sich mit Frauen aus dieser Zielgruppe, die außerhalb des Arbeitsmarkts stehen, und zeigt, dass ihnen auch von der Politik und den AnbieterInnen besonders wenig Aufmerksamkeit zugewendet wird. Es besteht neben den vielfältigen subjektiven und

¹ Die quantitativen Angaben beruhen auf Sonderauswertungen der Statistik Austria (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2007; Lassnigg/Vogtenhuber/Kirchtag 2008).

objektiven Barrieren auch eine Lücke in den Fördermöglichkeiten. Auch in der Rezension von **Christine Sauer** zu zwei Modellbeschreibungen des Expertinnennetzwerks „learn forever“ wird die Zielgruppe lernungsgewohnter, gering qualifizierter Frauen behandelt.

Alter

Dem Alter wird für die Bildung verstärkte Bedeutung zugeschrieben, da es immer mehr ältere Menschen gibt, die mit zunehmenden Veränderungen in allen Lebensbereichen konfrontiert sind. Bildung wird in diesem Zusammenhang als hilfreich angesehen – jedoch nimmt diese mit dem Alter ab. Besonders ab dem 55. Lebensjahr sinkt die Bildungsbeteiligung drastisch, bei den Männern sinkt sie bereits ab dem 35. Lebensjahr erheblich. Maßnahmen, um hier gegenzusteuern, haben sich bisher als nicht besonders erfolgreich erwiesen. Auch wird die Frage gestellt, wie es um die Lernpotentiale mit steigendem Alter bestellt ist. Manche ForscherInnen betonen die kumulative Bedeutung des Lernens: Das spätere Lernen beruhe wesentlich auf dem, was früher gelernt wurde. Wenn man also die Bildung der Älteren verbessern will, muss man vor allem in die Bildung der Jüngsten investieren, ist dann die etwas paradoxe Botschaft.

Carola Iller und **Jana Wienberg** präsentieren eine Metaanalyse von Studien über die Teilhabe und die Wirkungen von Bildung bei älteren Menschen. Ein wesentlicher Punkt ist die Heterogenität: „Es ist nicht so entscheidend wie alt man ist, sondern wie man alt geworden ist“. Ein weiterer Punkt sind auch große Unterschiede zwischen „jüngeren“ und „älteren“ Älteren, wobei man auch hier bei den jüngeren ansetzen muss. Zentrale Botschaften ihres Beitrages sind erstens die positiven Auswirkungen von Bildungsbeteiligung auf die Lebensqualität und die Vielfältigkeit der Bedingungen in der „zweiten Lebenshälfte“ – es wäre daher nicht auf die Entwicklung „altersspezifischer“ Strategien abzustellen, sondern es gelte im Gegenteil, die Vielfalt zu erforschen und auf diese zu reagieren. **Katharina Resch** und **Monika Höglinger** beschäftigen sich mit der Bedeutung von zivilgesellschaftlichen Aktivitäten im Zusammenhang mit Bildungsangeboten für ältere Menschen. **Robert Eglhofer** setzt sich ergänzend

mit einer Publikation von Franz Kolland und Pegah Ahmadi zu Bildung und aktivem Altern auseinander.

MigrantInnen

Migrationshintergrund ist im Prinzip mit vielen Bildungsbedürfnissen verbunden, aber die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird dadurch in Österreich nicht erhöht, sondern gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund etwa um die Hälfte reduziert. Diese Beobachtung stimmt mit der bereits geringeren Beteiligung dieser Personengruppe in der Erstausbildung überein. Eine wichtige Botschaft im Beitrag von **Iva Kocaman**, **Patricia Latorre Pallares** und **Olga Zitzelsberger** besteht darin, dass hier die Selbstorganisation der MigrantInnen eine wesentliche Ressource darstellen kann, wenn man diese entsprechend unterstützt und fördert.

„Bildungsferne“

„Bildungsferne“ ist wie die Bildung selbst ein vielschichtiger Begriff und das dahinterliegende Phänomen ist schwer zu fassen. Es gibt normative Fragen: Haben wir, wie wir ein Recht auf Bildung haben, auch ein Recht, der Bildung fernzubleiben? Liegt diesem Fernbleiben eine mangelnde Rationalität zugrunde oder ist es aus der Situation und dem Umfeld heraus oft doch rational? Warum ist es so schwer, dieses Fernbleiben zu beheben? Wie kann es gelingen? Diese Fragen werden von **Daniela Holzer** und **Ingolf Erler** zugespitzt diskutiert. Eine möglich pragmatische Antwort auf Probleme der „Bildungsferne“, die ja oft die Ferne von formaler Bildung ausdrückt, wäre die Förderung von Lernkompetenzen, die am informellen Lernen ansetzt. Der Beitrag von **Verena Buddenberg** diskutiert diese Fragen anhand der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen.

Basisbildung

Fehlende Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache werden heute insofern als mangelnde Basisbildung bezeichnet, als sie eine Teilhabe an der Gesellschaft beeinträchtigen. Zur Zahl der Betroffenen haben wir in Österreich keine validen Schätzungen, sondern sind bisher eher darauf angewiesen, den Daumen in den Wind zu halten. Wenn man die PISA- und

PIAAC-Erhebungen als valide Schätzungen bei den Kindern und Jugendlichen ansieht, gibt es keinen Grund anzunehmen, warum die erfassten Größenordnungen bei den Erwachsenen nicht gelten sollen – die Größenordnung würde dann bei bis zu 20% liegen. Da vielfältige Hindernisse für eine Verbesserung bestehen, wird die Sicherung der Basisbildung als politische Aufgabe gesehen. Um ausreichende Angebote bereitstellen zu können, sollte der Umfang des Problems bekannt sein, daher wird an Methoden der Erfassung gearbeitet, wie der Beitrag von **Anke Grotlüschen** und **Wibke Riekmann** zeigt, und es werden Projekte der praktischen Intervention entwickelt. **Kathleen Rothe** und **Carolin Ramsteck** präsentieren ein Projekt, das sich nicht auf die Schriftsprache beschränkt, sondern auch Rechen-, IT- und Medienkenntnisse sowie Soft Skills einschließt, verschiedene Lernorte nutzt (Bildungsträger, Betrieb und Exkursionen) und zur Vermeidung von Abbrüchen auch im Rahmen psychosozialer Betreuung versucht, die Lerngeschichten der TeilnehmerInnen zu berücksichtigen und Lernblockaden abzubauen. Das Beispiel, das in Deutschland auch als Pilotprojekt gedacht ist, zeigt, welche umfassenden Interventionen im Bereich dieser Zielgruppe nötig sind, um Erfolge zu erreichen.

Behinderung

Wie eine Erwachsenenbildungsinstitution barrierefrei gestaltet werden kann, wird am Beispiel des Retzhofes im Beitrag von **Joachim Gruber** dargestellt. Dabei wird anschaulich gemacht, wie das Ziel der Barrierefreiheit in der Ausrichtung einer Institution verankert werden kann, um das gemeinsame Lernen aller Menschen zu fördern.

Redaktionelles

Mit der hier vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind nun erstmals die Kurzzusammenfassungen auch in englischer Übersetzung verfügbar.

Zeitgleich mit dieser Ausgabe wird der Call for Papers zur Ausgabe 12, die im Februar 2011 erscheinen wird, veröffentlicht. Diese widmet sich dem Thema „Qualität in der Erwachsenenbildung“. Redaktionsschluss für die Ausgabe 12 ist am 22. Oktober 2010. Der Call ist online aufrufbar unter folgendem Link: http://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen/index.php.

Literatur

Weiterführende Literatur

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Kirchtag, Rafael (2008): Lebenslanges Lernen in Österreich. Ausgaben und Entwicklung der Beteiligungsstruktur. IHS-Forschungsbericht. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/LLL-Ausgaben-Beteiligung-200.pdf> [Stand: 2010-05-18].

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2007): Finanzierung und Förderung von lebensbegleitendem Lernen in Österreich. In: Arbeiterkammer Wien (Hrsg.): Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen. Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich. Wien (= Materialien für Wirtschaft und Gesellschaft. 102), S. 44-69. Online im Internet: <http://wien.arbeiterkammer.at/www-403-IP-37511.html> [Stand: 2010-05-10].

Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.) (1987): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta.



Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Editorial

Abstract

The present issue of *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* is titled “Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?” (Target Groups in Adult Education. Objects of Desire?). Besides more general questions on the implementation of target group concepts in adult education, it examines the situation in Austria and Germany of how certain target groups are addressed, reached and mobilized in theory and practice. Conditions are discussed that have a mobilising effect (or not) on the different methods or programmes employed in reaching out to target groups. The journal refers to the danger of deficit orientation that goes along with these attributions and also to the possibilities and limits of the recently very popular (milieu) marketing strategies for adult education.

„Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte?

Carola Iller und Jana Wienberg

Carola Iller und Jana Wienberg (2010): „Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte?

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Ältere, Zielgruppe, Bildungsbeteiligung, Weiterbildungspraxis, zweite Lebenshälfte, Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

Sind „Ältere“ als Zielgruppe im Sinne des weiterbildungswissenschaftlichen Zielgruppenkonzepts anzusehen? Wenn ja, würde dies bedeuten, dass altersspezifische Merkmale für eine Zielgruppeneinteilung herangezogen und entsprechende, geeignete Bildungskonzepte entwickelt werden können. Auf Basis einer Metaanalyse empirischer Studien zur Bildungsbeteiligung im Alter oder zu Wirkungen von Bildung auf die Lebenssituation im Alter ist festzustellen, dass die Weiterbildungsbeteiligung ab der Altersgruppe der 45-Jährigen sinkt, „die Älteren“ aber in mehrerlei Hinsicht nicht als Zielgruppe betrachtet werden können. Zumindest ist das kalendarische Alter kein sinnvolles Kriterium für die Zielgruppenbestimmung, denn es verdeckt inter- und intraindividuelle Unterschiede. Dennoch hat Bildung in der zweiten Lebenshälfte wichtige positive Wirkungen auf das Wohlbefinden und die Lebenssituation. Deshalb wäre ein Konzept der Bildung in der zweiten Lebenshälfte anzustreben, das nicht am Alter, sondern an lebensphasenspezifischen Themen ausgerichtet ist.

02

„Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte?

Carola Iller und Jana Wienberg

**Es ist also nicht so entscheidend,
wie alt man ist, sondern wie man alt geworden ist.**

Angesichts des demografischen Wandels werden „Ältere“ als Zielgruppe entdeckt: Förderprogramme, fachspezifische Öffentlichkeitsarbeit und spezielle Bildungsangebote für ältere Personen sollen dazu beitragen, die Weiterbildungsbeteiligung von Älteren zu erhöhen. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, ob „Ältere“ als Zielgruppe im Sinne des weiterbildungswissenschaftlichen Zielgruppenkonzepts angesehen werden können und wenn ja, welche Konsequenzen daraus für die Weiterbildungspraxis zu ziehen sind.

Mit dem Zielgruppenkonzept wird seit den 1970er Jahren das Bemühen verbunden, Weiterbildung so zu gestalten, dass alle Bevölkerungsgruppen an Weiterbildung teilhaben können (siehe Iller 2009). In Abgrenzung zur „Adressaten- und Teilnehmerorientierung“ wird mit dem Zielgruppenansatz der bildungs- und sozialpolitische Anspruch verbunden, gleiche Bildungschancen für alle Erwachsenen zu gewährleisten und deshalb diejenigen Personengruppen ins Zentrum der Bemühungen zu stellen, die aus strukturellen Gründen nicht an Weiterbildung teilnehmen bzw. systematisch ausgegrenzt werden. Von Anbeginn an stand der Zielgruppenansatz dabei in der Kritik, durch die besondere Betonung der Benachteiligung einzelner Personengruppen selbst benachteiligend zu wirken, da erstens die Bildungsdefizite zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit

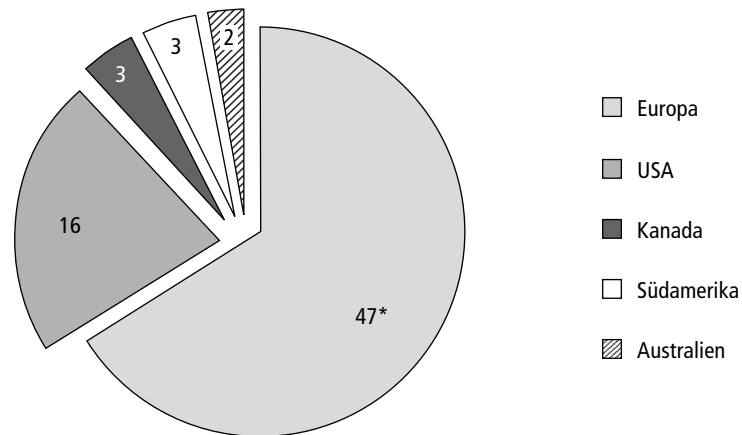
gemacht wurden und zweitens diese Defizite pauschal den zum Teil sehr heterogenen Zielgruppen zugeschrieben wurden.

Im Folgenden werden wir zunächst erörtern, ob und inwiefern altersspezifische Merkmale für eine Zielgruppeneinteilung herangezogen werden können. Damit verbunden werden wir der Frage nachgehen, inwiefern Ältere bildungsbenachteiligt sind. Im zweiten Abschnitt wird die Frage aufgegriffen, welchen Nutzen Ältere von der Weiterbildungsbeteiligung haben und welche Wirkungen Bildung im Alternsprozess hat. Damit verbunden werden abschließend einige Überlegungen zu einem allgemeinen Ansatz der Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte und zu weiteren Forschungsfragen skizziert.

Die Ausführungen basieren auf der systematischen Auswertung einschlägiger Forschungsergebnisse aus eigenen Untersuchungen sowie auf Befunden aus einer Metaanalyse von insgesamt 71 interdisziplinären Längsschnittstudien, die neben erziehungswissenschaftlichen auch gerontologische, gesundheits-, pflegewissenschaftliche, medizinische, (neuro-)biologische, psychologische und soziologische Aspekte berücksichtigen.¹ In die Analyse wurden nur Studien einbezogen, die Aussagen zur Bildungsbeteiligung im Alter oder zu Wirkungen von Bildung auf die Lebenssituation im Alter treffen.

¹ Die Metaanalyse wurde im Rahmen des Projekts „Perspectives of Ageing“ des Marsilius-Kollegs durchgeführt, das im Rahmen der Exzellenzinitiative an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg zur disziplinübergreifenden Grundlagenforschung in den Lebens-, Natur-, Geistes-, Rechts- und Sozialwissenschaften gefördert wird (zu detaillierten Ergebnissen der Metaanalyse siehe Wienberg 2010).

Abb. 1: Erfasste Längsschnittstudien



* Von den 47 europäischen Studien sind 23 Studien aus Deutschland

Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Sind „Ältere“ eine Zielgruppe?

Weiterbildung wird zunehmend als ein wesentlicher Problemlöser zur Bewältigung der Herausforderungen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels angesehen. Bildung soll die Individuen befähigen, an den Veränderungsprozessen teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten. Bislang partizipieren ältere ArbeitnehmerInnen, vor allem aber ältere Erwerbslose und Menschen nach der Erwerbsarbeitsphase unterproportional an Weiterbildung (siehe unten). Angesichts des demografischen Wandels wird die geringere Weiterbildungsbeteiligung Älterer deshalb zunehmend als Problem betrachtet, dem mit Zielgruppenarbeit begegnet werden soll.

Aber wer sind die „Älteren“, die für Weiterbildung gewonnen werden sollen und welche altersspezifischen Merkmale beeinflussen die Weiterbildungsbeteiligung? In den Feststellungen zur sinkenden Bildungsbeteiligung bei zunehmendem Alter wird meist das kalendarische Alter als Bezugsgröße herangezogen. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Jüngeren und Älteren lassen sich in etwa ab der Altersgruppe der 55- bis 60-Jährigen ausmachen (auf die Daten werden wir im folgenden Abschnitt noch genauer eingehen). Allerdings werden mit

derartigen Alterseinteilungen verschiedene Aspekte vermischt, die ganz unterschiedlich auf die Weiterbildungsteilnahme Einfluss nehmen. Zunächst könnte vermutet werden, dass mit zunehmendem Alter die physischen und psychischen Leistungseinbußen steigen und die Teilhabemöglichkeit an Weiterbildung einschränken. Jedoch ist das kalendarische Alter dafür nur ein sehr ungenaues Kriterium, denn es gehört zu den nahezu unstrittigen Ergebnissen der gerontologischen Forschung, dass Leistungsunterschiede bis ins hohe Alter vor allem auf soziale Merkmale zurückzuführen sind. So zeigen beispielsweise Testergebnisse der Berliner Altersstudie (BASE), dass sozial Begünstigte in allen Altersgruppen signifikant höhere intellektuelle Leistungsniveaus aufweisen und selbstregulierende Prozesse bis ins hohe Alter intakt bleiben, zumindest bei Menschen, die nicht an Demenz erkrankt sind (siehe Mayer/Baltes 1999; Max Planck Institute for Human Development 2009; Smith/Delius 2003). Gedächtnis und Denkfähigkeit nehmen bei den über 75-Jährigen stetig, aber nur mäßig ab, während Wissen bis zum 95. Lebensjahr recht stabil bleibt.

Meist sind Leistungseinbußen auf berufs- oder schichtspezifische Voraussetzungen zurückzuführen, die den Alterungsprozess forcieren

(vgl. Lehr 2007, S. 217f.). Dies spiegelt sich auch in den verschiedenen Altersgrenzen wider, die je nach Fragestellung andere Alterseinteilungen vornehmen. Die Arbeitslosenstatistik bestimmt Ältere als besondere Personengruppe ab dem Alter von 55 Jahren, die Weltgesundheitsorganisation (WHO) zieht die Grenze im Alter von 50 Jahren und in der betrieblichen Weiterbildungsforschung werden ArbeitnehmerInnen ab 45 Jahren schon als „Ältere“ bezeichnet (vgl. z.B. Picker/Schöpf 2007, S. 100).

Ergebnisse der deutschen Studie Education & Age (EdAGE) zeigen, dass bis zum 44. Lebensjahr eine konstante Weiterbildungsbeteiligung von 55% zu verzeichnen ist (vgl. Tippelt et al. 2009, S. 60). Ähnliche Ergebnisse liefert die englische Untersuchung Adult learning and health and social capital von Leon Feinstein und Cathie Hammond (2004). Hier ist eine rückläufige Weiterbildungsbeteiligung etwa ab dem 42. Lebensjahr festzustellen (siehe Feinstein/Hammond 2004). Ab dem 55. Lebensjahr sinkt laut der EdAGE-Studie die Weiterbildungsbeteiligung auf 40% und bei den über 65-Jährigen ist ein noch stärkerer Rückgang festzustellen. Das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben ist also nicht nur biographisch eine wichtige Zäsur im Lebensverlauf, es hat offenbar auch für die Weiterbildungsbeteiligung und das Weiterbildungsangebot Konsequenzen. Ein Grund hierfür ist darin zu sehen, dass ein großer Teil der Weiterbildungsaktivitäten im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit steht und betrieblich gefördert wird (vgl. Iller 2005, S. 239ff.). Infolge der Frühverrentungspraxis und Externalisierung älterer Beschäftigter ist EU-weit jedoch über die Hälfte der 55-Jährigen nicht (mehr) erwerbstätig, wenngleich eine Umorientierung in der Arbeitsmarkt- und betrieblichen Personalpolitik angemahnt wird (siehe Moraal/Schönfeld 2006). Weit vor dem gesetzlichen Rentenalter sind also schon viele Menschen aus dem Erwerbsleben ausgeschieden – Weiterbildung mit Arbeitsplatzbezug ist für sie deshalb nicht mehr relevant.

Für die Feststellung der Weiterbildungsbeteiligung muss daraus die Konsequenz gezogen werden, zumindest bei den „jungen Alten“, den über 55-Jährigen, zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen zu unterscheiden. Erst so lässt sich feststellen, dass die Weiterbildungsbeteiligung nicht nur mit dem Alter, sondern mit dem Grad der Erwerbsbeteiligung abnimmt (vgl. ebd, S. 237ff.).

Neben dem Erwerbsstatus ist die Schul- bzw. Berufsausbildung ein weiterer Einflussfaktor, der bei der Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Altersgruppen berücksichtigt werden muss. Durchgängig zeigt sich in den vorliegenden Studien, dass Personen mit einem höheren Schulabschluss gegenüber Personen mit niedrigem Schulabschluss deutlich häufiger an Weiterbildung teilnehmen. Dies setzt sich über alle Altersgruppen hinweg fort und bleibt auch bei Beendigung des Erwerbslebens wirksam. Des Weiteren konnten Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt, Simone Schnurr, Simone Sinner und Chararina Theisen (2009) in ihrer Studie einen positiven Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und einer positiven Bewertung der eigenen Schulzeit identifizieren (siehe Tippelt et al. 2009).

Durch die Bildungsexpansion seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts ist die Verbreitung höherer Schulabschlüsse deutlich gestiegen. Wie entsprechende Kohortenvergleiche im Rahmen der Interdisziplinären Langzeitstudie des Erwachsenenalters (ILSE) zeigen, verfügen in Deutschland bei den 1950 Geborenen, den heute 60-Jährigen, deutlich mehr Personen über höhere Schulabschlüsse als dies bei den 1930 Geborenen der Fall war (siehe Schmitt/Martin 2003). In den Weiterbildungsstatistiken der vergangenen Jahrzehnte werden insofern Aussagen zu Altersunterschieden durch kohortenspezifische Unterschiede in der Schulbildung konfundiert, als dass nicht nur verschiedene Altersgruppen, sondern zugleich verschiedene Bildungsverläufe und Qualifikationsniveaus miteinander verglichen werden. Dies wird sich in Zukunft ändern, denn die zukünftigen „Älteren“ werden über ein deutlich höheres Niveau der Formalqualifikation und vermutlich auch häufiger über mehr oder weniger regelmäßige Weiterbildungserfahrung verfügen (vgl. Iller 2005, S. 306ff.).

Die Teilhabe an Weiterbildung im Alter soll hier nicht auf formales Lernen begrenzt werden. Deshalb wollen wir an dieser Stelle auch auf die Befunde zum informellen Lernen im Alter eingehen. In der EdAGE-Studie gab fast die Hälfte der Befragten (45- bis 80-Jährige) an, sich an informellem Lernen beteiligt zu haben. Allerdings hängt die Beteiligung an formellem und informellem Lernen stark voneinander ab: Wer an formellem Lernen teilnimmt,

lernt doppelt so häufig auch informell wie Nichtteilnehmende (71% vs. 35%) (vgl. Tippelt et al. 2009, S. 60). Informelles Lernen im Verein, im Ehrenamt oder im Freundeskreis kann nur stattfinden, wenn Ältere auch entsprechende Aktivitäten entfalten und Freundschaften aufrechterhalten. Ob sie dies tun, hängt den Befunden der EdAGE-Untersuchung zufolge von der schulischen Ausbildung und dem Erwerbsstatus ab. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Studie zur Zeitverwendung von Heribert Engstler, Sonja Menning, Elke Hoffmann und Clemens Tesch-Roemer: Der sozioökonomische Status einer Person, der Familienstand, die Gesundheit sowie der Wohnort stellen demnach bedeutsame Einflussgrößen für die Zeit- und Aktivitätsstruktur einer Person dar (siehe Menning 2006; Engstler et al. 2004).

Berücksichtigt man die Wirkung der informellen Lernformen, hat der EdAGE-Studie zufolge das Lernen von anderen Menschen die größte Bedeutung: Beruflich wird am meisten durch Beobachten und Ausprobieren sowie den Austausch mit KollegInnen gelernt, privat am meisten durch den Austausch in der Familie und mit dem/der derzeitigen oder früheren PartnerIn (vgl. Tippelt et al. 2009, S. 64ff.).

Als Zwischenfazit kann zu der Frage nach den „Älteren“ als Zielgruppe festgehalten werden, dass das kalendarische Alter nur ein sehr ungenaues Kriterium für die Zielgruppeneinteilung bietet. Das Altern ist als systemischer Prozess zu betrachten, der durch biologische, psychische und soziale Faktoren bestimmt wird. Es ist also nicht so entscheidend, wie alt man ist, sondern wie man alt geworden ist.

Die Zielgruppe der „Älteren“ ist deshalb sehr inhomogen, abgesehen vom kalendarischen Alter sind mindestens der Erwerbsstatus, die Vorbildung und die Unterstützung im sozialen Umfeld zu berücksichtigen. Leistungseinbußen sind intra- und interindividuell sehr unterschiedlich. Vor allem bei den „jungen Alten“, den bis 75-Jährigen, sind Leistungsbeeinträchtigungen nicht der Normalfall. In weiten Teilen der sozialwissenschaftlichen Forschung und in der politischen Diskussion hat sich zudem die Einsicht durchgesetzt, dass angesichts der Spannweite von Übergängen in das „höhere Alter“ bereits die Jahre davor, etwa ab dem Alter von 40 Jahren, mit in den Blick genommen werden

müssen (siehe Kohli et al. 2000). Häufig wird deshalb nicht mehr von älteren oder alten Menschen gesprochen, sondern von Menschen in der „zweiten Lebenshälfte“.

Bezogen auf diese Altersspanne ist die Zielgruppe auch nicht mehr eindeutig als bildungsbenachteiligt anzusehen, denn nach und nach rücken in die Altersgruppe Kohorten mit durchschnittlich hohem Bildungsniveau und Weiterbildungserfahrung nach. Es wird also in Zukunft noch stärker darauf ankommen, die jeweilige Bildungsbiografie zu berücksichtigen. Sie kann nicht allein aufgrund des kalendarischen Alters antizipiert werden.

Generell zeigt sich, dass die Bildungsbiografie einen großen Einfluss auf die Weiterbildungsaktivitäten – oder besser gesagt, überhaupt auf die Aktivitäten – im Alter hat. Insofern ist die Bildungsbenachteiligung der Älteren meist eine Folge von eingeschränkten Bildungschancen in vorangegangenen Lebensphasen. Damit sollen die Bemühungen um eine stärkere Weiterbildungsbeteiligung Älterer keineswegs in Frage gestellt werden. Es wäre jedoch wünschenswert, diese Bemühungen in eine lebenslauforientierte Bildungspolitik zu überführen, damit die Bildungsbeteiligung im Alter gar nicht erst zum Problem wird.

Wirkungen von Weiterbildung

Wie eingangs dargestellt, wird mit dem Zielgruppenansatz der sozial- und bildungspolitische Anspruch verfolgt, durch zielgruppengerechte Bildungsangebote Chancengleichheit für benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Eine Teilhabe kann aber nur dann gelingen, wenn auch die Zielgruppenangehörigen einen Bedarf an Weiterbildung sehen, sie ihre Situation als belastend empfinden und sich durch die Teilnahme an Weiterbildung eine Veränderung erhoffen (vgl. dazu auch Iller 2009, S. 989ff.). Im Folgenden soll deshalb geklärt werden, in welcher Weise Weiterbildung zur Verbesserung der Lebenssituation beitragen kann.

Befragungen zu den Weiterbildungsmotiven von Älteren zeigen, dass Weiterbildungsteilnahmen dem Wunsch nach einer sinnvollen und geselligen Aktivität und nach einem Training der kognitiven

Leistungsfähigkeit entspringen (siehe Schröder/Gilberg 2005). Auf der Grundlage empirischer Studien zum Zusammenhang von Bildungsaktivitäten und Lebenssituation im Alter wollen wir versuchen zu klären, welche Wirkungen Weiterbildung haben kann, um damit den Realitätsbezug der mitunter sehr hohen Erwartungen an die Effekte der Weiterbildungsbeteiligung zu prüfen.

In den analysierten Studien lassen sich drei – zum Teil interagierende – Wirkungsdimensionen identifizieren: Erstens wird Bildung als eine wesentliche Voraussetzung für gesundes Altern angesehen. Bildung hat in dieser Betrachtungsweise eine „Schutzfunktion“ – zumindest lässt sich feststellen, dass Personen mit hohem formalen Bildungsniveau länger leben und die gewonnenen Jahre in einem besseren Gesundheitszustand verbringen.

Die Ergebnisse sind allerdings nicht eindeutig. Während in der ILSE-Untersuchung festgestellt wurde, dass die höher gebildeten Probandinnen und Probanden der Geburtskohorte 1950-1952 durchwegs bessere kognitive Leistungen in Tests erreichten als weniger Gebildete (siehe Martin et al. 2000; Oswald/Rupprecht 1997), kann in der australischen Canberra Longitudinal Study (CLS) in einem Vergleich zwischen höher und geringer gebildeten Personen hinsichtlich der Abnahmegeschwindigkeit und des Abnahmeverlaufes der kognitiven Leistungen kein Unterschied festgestellt werden (siehe Christensen et al. 2001). Auch hinsichtlich der Wirkungen von Weiterbildungsteilnahmen sind die Ergebnisse widersprüchlich: Laut Feinstein und Hammond können konsistente Beweise dafür gefunden werden, dass Weiterbildungsaktivitäten auf das Gesundheitsverhalten Einfluss nehmen (siehe Feinstein/Hammond 2004). Die Studie zur multinationalen Beobachtung von Trends und Determinanten der Herz-Kreislauf-Erkrankungen (MONICA) zeigt jedoch, dass Einkommensunterschiede im Vergleich der Bildungsgruppen bei Erklärung der Unterschiede im Gesundheitsverhalten zu berücksichtigen sind (vgl. Gärtner/Grünheid/Luy 2005, S. 191; siehe Kroll/Lampert 2009; WHO MONICA Projekt 2009). Zudem weisen die Ergebnisse der Schweizer Interdisziplinären Altersstudie (IDA) darauf hin, dass Wohlbefinden nicht primär vom objektiven Gesundheitszustand, sondern von psychischen Variablen determiniert wird (siehe Perrig-Chiello/Stähelin/Perrig 1999).

Subjektiv Kranke sind demnach weit weniger mit ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Vergangenheit zufrieden.

Die zweite Wirkungsdimension bezieht sich auf Bildung als Aktivität. So lässt sich feststellen, dass weiterbildungsaktive Menschen auch in anderen Lebensbereichen aktiver und geselliger sind, was sich wiederum positiv auf die Lebenszufriedenheit und damit auch auf die Gesundheit auswirkt. Übergreifend haben die analysierten Studien verdeutlicht, dass der sozioökonomische Status (Bildung, Beruf, Einkommen), der Familienstand, die Gesundheit als auch das Wohnumfeld bedeutsame Einflussfaktoren für die Zeit- und Aktivitätsstruktur einer Person darstellen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der Bildung(sbeteiligung) und anderen produktiven Tätigkeiten, wie beispielsweise dem Ehrenamt, gibt. Hinsichtlich des Aktivitätsmusters im zunehmenden Alter kommen die Forscherinnen und Forscher des Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE) zu folgendem Ergebnis: Je höher die formale Bildung, desto häufiger sind Aktivitäten im Ruhestand zu beobachten (siehe Hank/Stuck 2007; Jürges 2007; Mannheim Research Institute for the Economics of Aging 2009).

Des Weiteren weisen Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie aus Österreich, der European Study of Adult Well-Being (ESAW) – die Untersuchung wurde in Österreich, Großbritannien, Italien, Luxemburg, Niederlande und Schweden durchgeführt – darauf hin, dass eine direkte Verbindung zwischen sozialen Beziehungen und der Gesundheit besteht. Die größten Effekte wurden bei Herz-, Kreislauferkrankungen und psychischen Erkrankungen festgestellt. Demnach ist ein Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden und den sozialen Ressourcen feststellbar. Aktivitäten werden besonders von der untersuchten Altersgruppe der über 70-Jährigen oft nur in Gesellschaft von FreundInnen oder Familienmitgliedern als interessant und erstrebenswert erlebt (siehe Weber et al. 2005). Zu konträren Ergebnissen diesbezüglich kommt die niederländische Longitudinal Aging Study Amsterdam (LASA): Im Rahmen dieser Studie konnten die Forscherinnen und Forscher keine konsistenten Hinweise auf Auswirkungen von chronischen Krankheiten und sozialer Unterstützung

oder persönlichen Coping-Ressourcen finden (siehe Penninx et al. 1997).

Die dritte Wirkungsdimension der Weiterbildung – hier allerdings meist reduziert auf Trainings – wird in der Erhaltung der Leistungsfähigkeit und gezielten Veränderungen von Verhaltensweisen zur Aufrechterhaltung einer selbständigen Lebensführung bis ins hohe Alter gesehen. Zu Trainings und Trainingseffekten liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor, jedoch mit sehr unterschiedlichen Untersuchungsabständen und Methoden zur Überprüfung der Effektstärke. Die BASE-Studie erforscht, ob bzw. inwieweit alte Menschen durch Training² ihre Leistungen verbessern können. Die Befunde zeigen, dass im Gegensatz zu jüngeren Erwachsenen nur die wenigsten sehr alten Probandinnen und Probanden durch weiteres Training eine Verbesserung über das anfängliche Leistungsniveau hinaus erreichen können. Die Ergebnisse der Untersuchung zu den Bedingungen der Erhaltung und Förderung von Selbständigkeit im höheren Lebensalter (SIMA) bestätigen die Annahme, dass nur ein kombiniertes Gedächtnis- und Psychomotoriktraining langfristig zu einer verbesserten kognitiven Leistung, Gesundheit und zur Aufrechterhaltung der Selbstständigkeit und Befindlichkeit führt (siehe Oswald et al. 2003). Es können nachweisbare langfristige Effekte (über fünf Jahre) der Trainingsprogramme auf die trainierten und die nicht-trainierten Funktionsbereiche festgestellt werden. Die unterschiedlichen Befunde zur Messung von Trainingseffekten betonen mehrheitlich die Transferierbarkeit der Trainingsaufgaben für die Alltagsbewältigung. Wichtigstes Erfolgskriterium eines Trainings ist demnach die Alltagsrelevanz der Trainingseinheiten unter Berücksichtigung der aktuellen Lebensphase und der damit verbundenen Motive.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Weiterbildung positive Wirkungen auf die Lebenssituation haben kann, die Wirkungsmechanismen aber nicht eindimensional auf Weiterbildungsaktivitäten oder formale Bildungsabschlüsse zurückgeführt werden können. Weiterbildung scheint auch oder gerade im Alter eng verknüpft mit anderen Aktivitäten der Lebensführung zu sein. Aktive, zufriedene Menschen, die in funktionierenden sozialen Netzwerken

leben, nehmen auch im Alter an Weiterbildung teil. Es ist schwer zu sagen, was davon Ursache und was Wirkung ist. Zudem führen unterschiedliche Messmethoden und Messabstände in den Längsschnittstudien dazu, dass hinsichtlich der Trainingseffekte nur eine grobe Übereinstimmung festgestellt werden konnte. Immerhin decken sich die Befunde aber im Wesentlichen mit den Erwartungen weiterbildungsaktiver Älterer: Weiterbildung trägt zur geistigen Fitness bei und kann auch im Alter zur Erweiterung des Wissens und zu Verhaltensänderungen beitragen, zumindest dann, wenn sie mit den thematischen Interessen der Teilnehmenden übereinstimmt. Generell weisen die Befunde darauf hin, dass die Unterstützung im sozialen Umfeld – wie Familie, Verwandte, Freundinnen und Freunde – auch für die Bildung im Alter eine große Relevanz hat. Bislang ist jedoch noch unklar, in welchen Formen und in welcher Hinsicht sich soziale Netzwerke lernförderlich auswirken.

Fazit

Das Alter hat viele Gesichter. Eine Zielgruppe „Ältere“ am Kriterium des kalendarischen Alters zu konstituieren, ist deshalb nicht möglich. Für die Weiterbildungspraxis ist es notwendig, die Heterogenität „der Älteren“ anzuerkennen und stereotype Altersbilder zu hinterfragen. Ob Ältere eine besondere Unterstützung zur Weiterbildung benötigen, hängt nicht – oder zumindest nicht in erster Linie – von ihrem Alter, sondern von ihrer Biografie und insbesondere ihren Bildungschancen im Lebenslauf insgesamt ab. Die Lernfähigkeit verändert sich mit zunehmendem Alter, sie nimmt aber nicht zwangsläufig altersbedingt ab. Zumindest für die „jungen Alten“ sind Einschränkungen der kognitiven Leistungsfähigkeit und der Gesundheit nicht der Normalfall. Es gibt also keine Veranlassung, bei der Konzeption von Bildungsangeboten für Ältere von einer besonderen Hilfsbedürftigkeit oder per se von einer eingeschränkten Lernfähigkeit auszugehen, denn je nach Übung und lebensstilbedingtem Aktivitätsmuster verfügen selbst Hochbetagte noch über eine beachtliche Lernfähigkeit. Viel wichtiger, als physische Einschränkungen zu antizipieren, ist es, in der Weiterbildung relevante Themen zu

2 Training der mnemonischen Strategie: eine Methode zum Erlernen und Behalten von Wortlisten.

identifizieren und auf die Bedürfnisse der Lebensphase zugeschnittene Formate zu entwickeln. Auf dieser Basis könnte ein Bildungsprogramm konzipiert werden, das Lerngelegenheiten und darauf bezogene Unterstützungsangebote für die zweite Lebenshälfte bereithält und den individuellen Lernprozess institutionell begleitet.

Bislang ist der Forschungsstand zu Bildungsverläufen in der zweiten Lebenshälfte allerdings noch recht lückenhaft. Es dominieren Interventionsstudien, die Lernen im Alter vor allem auf das Training von

Kompetenzen zur Alltagsbewältigung reduzieren. Wie reflexive Lernprozesse im Alter stattfinden und unter welchen Bedingungen eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Leben im Alter möglich ist, lässt sich daraus nicht ableiten. In Erweiterung von klassischen Formaten der Weiterbildung wäre auch das Potenzial von informellen Lernformen auszuloten. Unsere eigenen Untersuchungen werden hier vor allem dem Umgang mit Entwicklungsaufgaben im Alter (Übergang in den Ruhestand, PartnerInnenverlust etc.) beim Lernen in sozialen Netzwerken besondere Aufmerksamkeit widmen.

Literatur

Verwendete Literatur

Gärtner, Karla/Grünheid, Evelyn/Luy, Marc (Hrsg.) (2005): Lebensstile, Lebensphasen, Lebensqualität – Interdisziplinäre Analysen von Gesundheit und Sterblichkeit aus dem Lebenserwartungssurvey des BiB. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung. 36).

Iller, Carola (2005): Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf [Stand: 2010-04-15].

Iller, Carola (2009): Zielgruppen. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn [u.a.]: Schöningh-Verlag, S. 987-997.

Lehr, Ursula (2007): Psychologie des Alterns. 10., erw. Aufl. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Picker, Michael/Schöpf, Nicolas (2007): Betriebliche Weiterbildung älterer Mitarbeiter im Produktionsbereich – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Demografischer Wandel und Weiterbildung. Strategien einer alterssensiblen Personalpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 99-115.

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Chatarina (2009): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann (= DIE-Spezial).

Weiterführende Literatur

Christensen, Helen et al. (2001): Age is no kinder to the better educated. Absence of an association investigated using latent growth techniques in a community sample. In: Psychological Medicine, 31, S. 15-28.

Engstler, Heribert/Menning, Sonja/Hoffmann, Elke/Tesch-Roemer, Clemens (2004): Die Zeitverwendung älterer Menschen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland – Analysen zur Zeitverwendung. Stuttgart: Metzler-Poeschel (= Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik. 43), S. 216-246.

Feinstein, Leon/Hammond, Cathie (2004): The contribution of adult learning to health and social capital. In: Oxford Review of Education, Vol. 30, No. 2.

Hank, Karsten/Stuck, Stephanie (2007): Ehrenamt, Netzwerkhilfe und Pflege in Europa – Komplementäre oder konkurrierende Dimensionen produktiven Alterns? Mannheim Research Institute for the Economics of Aging, Paper 123-2007. Online im Internet: http://www.mea.uni-mannheim.de/publications/meadp_123-07.pdf [Stand: 2010-04-15].

- Jürges, Hendrik (2007):** Healthy minds in healthy bodies. An international comparison of education-related inequality in physical health among older adults. Mannheim Research Institute for the Economics of Aging, Paper 141-2007. Online im Internet: http://www.mea.uni-mannheim.de/publications/meadp_141-07.pdf [Stand: 2010-04-15].
- Kohli, Martin/Künemund, Harald/Motel, Andreas/Szydlik, Marc (2000):** Grunddaten zur Lebenssituation der 40-85jährigen deutschen Bevölkerung. Ergebnisse des Alters-Survey. Berlin: Weißensee-Verlag.
- Kroll, Lars Eric/Lampert, Thomas (2009):** Soziale Unterschiede in der Lebenserwartung. In: Methode – Daten – Analysen, Jg. 3, Heft 1, S. 3-30.
- Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (2009):** SHARE Project – Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe. Online im Internet: <http://www.share-project.org> [Stand: 2010-04-15].
- Martin, P./Martin, M./Schmitt, M./Sperling, U. (2000):** Forschungsberichte aus dem DZFA (Nr.8) Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) – Abschlussbericht über den 2. Untersuchungsdurchgang. Online im Internet: <http://www.dzfa.uni-heidelberg.de> [Stand: 2010-04-15].
- Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (1999):** Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie Verlag.
- Max Planck Institute for Human Development (2009):** BASE. Berlin Aging Study. Berliner Altersstudie. Online im Internet: <http://www.base-berlin.mpg.de> [Stand: 2010-05-06].
- Menning, Sonja (2006):** Die Zeitverwendung älterer Menschen und die Nutzung von Zeitpotenzialen für informelle Hilfeleistungen und bürgerschaftliches Engagement. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): Gesellschaftliches und familiäres Engagement älterer Menschen als Potenzial. Berlin: LIT Verlag (= Expertisen zum Fünften Altenbericht der Bundesregierung, 5), S. 433-525.
- Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2006):** Main features of age-oriented politics in Austria, Belgium, Denmark, Germany and the Netherlands, synthesis report, Bonn. Online im Internet: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB-synthesisreport-final.pdf> [Stand: 2010-05-06].
- Oswald, Wolf D./Hagen, Bernd/Rupprecht, Roland/Gunzelmann, Thomas (2003):** Erhalt der Selbstständigkeit im höheren Lebensalter: Langfristige Trainingseffekte der SIMA-Längsschnittstudie. In: Karl, Fred (Hrsg.): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie. Alter und Altern als gesellschaftliches Problem und individuelles Thema. Weinheim: Juventa Verlag, S. 261-270.
- Oswald, Wolf D./Rupprecht, Roland (1997):** ILSE – Interdisziplinäre Langzeitstudie des Erwachsenenalters über die Bedingungen befriedigenden und gesunden Alterns. Online im Internet: <http://www.wdoswald.de/pdfs/ILSE.pdf> [Stand: 2010-04-15].
- Penninx, Brenda et al. (1997):** Effects of Social Support and Personal Coping Resources on Mortality in Older Age: The Longitudinal Aging Study Amsterdam. In: American Journal of Epidemiology, Vol. 146, No. 6, S. 510-519.
- Perrig-Chiello, Pasqualina/Stähelin, Hannes B./Perrig, Walter J. (Hrsg.) (1999):** Wohlbefinden, Gesundheit und kognitive Kompetenz im Alter. Ergebnisse der Basler Interdisziplinären Altersstudie IDA. Bern: Paul Haupt.
- Schmitt, Marina/Martin, Mike (2003):** Die Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) über die Bedingungen gesunden und zufriedenen Älterwerdens. In: Karl, Fred (Hrsg.): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie: Alter und Altern als gesellschaftliches Problem und individuelles Thema. Weinheim: Juventa Verlag, S. 205-224.
- Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner (2005):** Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld: Bertelsmann.
- Smith, Jacqui/Delius, Julia (2003):** Die längsschnittlichen Erhebungen der BASE. In: Karl, Fred (Hrsg.): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie: Alter und Altern als gesellschaftliches Problem und individuelles Thema. Weinheim: Juventa Verlag, S. 225-249.
- Weber, Germain et al. (2005):** ESAW – European Study of Adult Well-Being (2002-2004): Hauptergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Österreich. Wien: Facultas Verlag.
- Wienberg, Jana (2010):** Eine Feldsondierung zum Thema Bildung und Gesundheit im Alter. In: Der Pädagogische Blick, Heft 1 (in Druck).
- WHO MONICA Projekt (2009):** Online im Internet: <http://www.ktl.fi/monica> [Stand: 2010-04-15].

Weiterführende Links

Projekt Perspectives of Ageing: <http://www.marsilius-kolleg.uni-heidelberg.de/projekte/perspectivesageing.html>



Foto: Fotostudio Borchard

PD Dr. in Dipl.-Päd. in Carola Iller

iller@uni-heidelberg.de
<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de>
+49 (0)6221 547521

Carola Iller habilitierte 2005 an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und ist gegenwärtig Akademische Rätin und Privatdozentin am Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung. Die Schwerpunkte ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeiten liegen in den Bereichen: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Institutionen der Erwachsenenbildung.



Foto: Das gute Portrait

Dipl.-Päd. in Jana Wienberg

wienberg@ibw.uni-heidelberg.de
<http://www.uni-heidelberg.de>
+49 (0)6221 547531

Jana Wienberg studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie ist seit Juni 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am IBW und im Rahmen des Marsilius-Kolleg-Projekts „Perspectives of Ageing in the Process of Social and Cultural Change“ tätig, in dessen Teilprojekt „Die protektive Funktion von Bildung für gesundes Altern“ sie promovieren wird. Die Schwerpunkte ihrer Forschung liegen in den Bereichen: Bildung in der zweiten Lebenshälfte sowie Altern und Gesundheit.

“Seniors” as a Target Group in Adult Education or Approaches of Education in the Second Half of Life?

Abstract

Are “seniors” to be regarded as a target group in the way that academic continuing education conceives of a target group? If so, this would mean that age-specific features can be used in the classification of target groups and that corresponding and suitable educational concepts can be developed. Based on a meta-analysis of empirical studies on the participation of elderly people in education or on the impact of education on the life situation in old age, it can be observed that participation in continuing education decreases in the group of people 45 years old and older, but that “seniors” still cannot be regarded as a target group in many respects. At least calendar age does not present a meaningful criterion to determine target groups since it masks inter- and intra-individual differences. Nevertheless, education in the second half of life has an important and positive impact on one’s well-being and life situation. This is why a concept of education in the second half of life should be striven for, which is not oriented towards age but towards topics concerning specific life phases.

Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung

Das Beispiel der Milieuforschung

Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt

Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zielgruppenmarketing, Weiterbildungsmarketing, Milieuforschung, Milieumodell, Weiterbildungspraxis

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag analysiert Chancen und Risiken des Weiterbildungsmarketings mit Blick auf dessen gegenwärtige Praxis. Risiken ergeben sich vor allem aus einem verkürzten und stark instrumentellen Verständnis von Marketing; Chancen dagegen erwachsen aus der Betrachtung von Weiterbildungsmarketing als einen ganzheitlichen, erwachsenenpädagogischen Prozess. Anhand ausgewählter Befunde der Milieuforschung wird aufgezeigt, dass Marketingstrategien nicht nur zur Ansprache moderner und finanzkräftiger AdressatInnengruppen eingesetzt werden können, sondern auch der gezielten und nachhaltigen Integration bildungsbenachteiligter Gruppen dienen. Unter bestimmten Voraussetzungen tragen Marketingstrategien darüber hinaus dazu bei, höchst unterschiedliche Zielgruppen in ein und dieselbe Bildungseinrichtung zu integrieren.

Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung

Das Beispiel der Milieuforschung

Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt

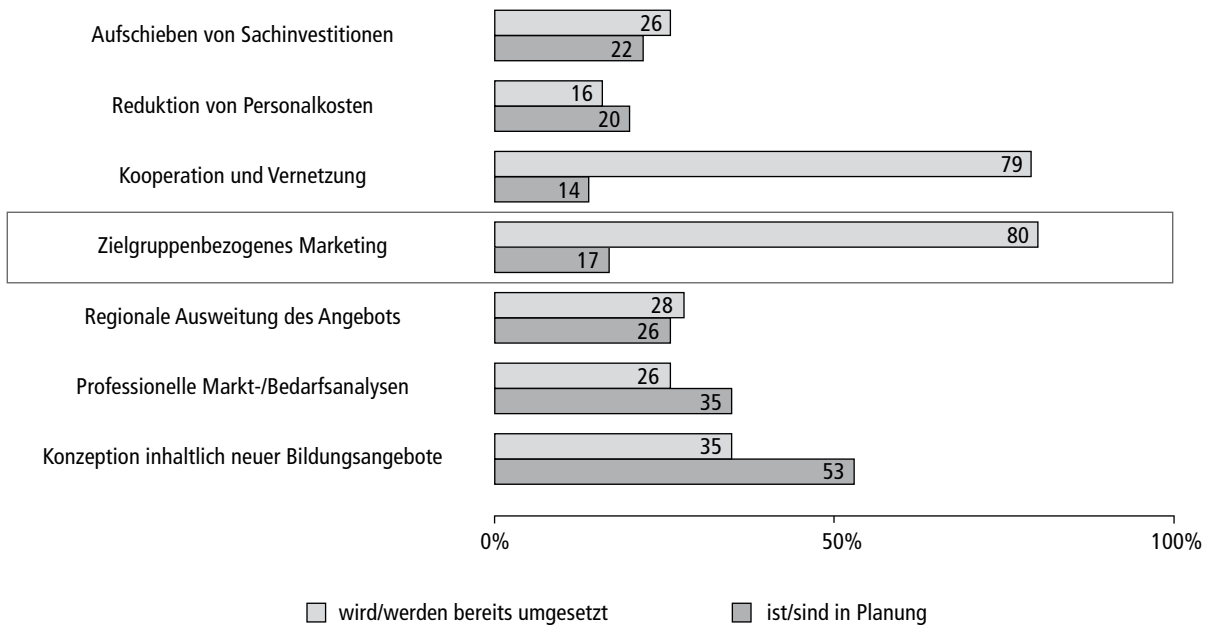
Marketing für Weiterbildung wird derzeit vornehmlich als strategisch-finanzielles Optimierungsinstrument verstanden; in naher Zukunft werden über 90% der WeiterbildungsanbieterInnen „Zielgruppenmarketing“ als zentrale Strategie zur „Marktbehauptung“ einsetzen. Noch ist unklar, welche Zielgruppen dabei im Fokus stehen und wie der Spagat zwischen finanzieller Rentabilität und sozialem Bildungsauftrag gelingen kann.

Marketing in der aktuellen Weiterbildungspraxis: partielle und instrumentelle Rezeption

Die Notwendigkeit eines Weiterbildungsmarketings ist derzeit sowohl in der Forschung als auch in der Praxis unbestritten; die noch in den 1990er Jahren im deutschen Sprachraum hitzig diskutierten Konfliktlinien zwischen Ökonomie einerseits und den geisteswissenschaftlich verankerten Grundverständnissen der Pädagogik andererseits sind deutlich zurückgetreten (siehe Meisel 2008). Insbesondere in der Weiterbildungspraxis werden betriebswirtschaftliche Diktionen und Termini verwendet und inhaltlichen makro- und mikrodidaktischen Fragestellungen in ihrer Wertigkeit gleichgestellt. Diese „neue Selbstverständlichkeit“ zeigt sich beispielsweise im Kontext des kürzlich abgeschlossenen deutschlandweit durchgeführten Projektes der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, kurz KBE-Projekt, „Betriebswirtschaftliche Kompetenz für pädagogische MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung“ (siehe Kortendieck 2008), in dem die große Mehrheit der Teilnehmenden Managementfähigkeiten und somit

auch Marketingwissen inhaltlichen Diskursen gleichstellt. Auch die Fülle an Literatur zu Themen rund um das Bildungsmanagement sowie die Einrichtung von diesbezüglichen Studienschwerpunkten und Lehrstühlen in Deutschland seit der letzten Jahrtausendwende verdeutlichen die Präsenz der Thematik. Marketing für Weiterbildung wird in der aktuellen Dekade – ähnlich wie in der Auseinandersetzung der 1990er Jahre – häufig als strategisch-finanzielles Optimierungsinstrument im Kontext tiefgreifender Veränderungen der Weiterbildungslandschaft verstanden und eingesetzt (siehe auch Schöll 2008). So fühlen sich beispielsweise 66% der im Rahmen des wb-monitors 2009 befragten deutschen Weiterbildungseinrichtungen durch den aktuellen „Wettbewerbsdruck“ (siehe DIE/BIBB 2009) belastet; die Diskussion um „Marktbehauptungsstrategien“ stellt in diesem Kontext ein aktuelles und zentrales Thema dar. Wie Abbildung 1 zeigt, werden in naher Zukunft weit über 90% aller WeiterbildungsanbieterInnen in Deutschland „Zielgruppenmarketing“ als zentrale Strategie einsetzen, um ihr Fortbestehen auf dem Weiterbildungsmarkt zu sichern. Welche Zielgruppen dabei im Fokus stehen werden und wie sich tatsächlich der Spagat zwischen gesellschaftlichem

Abb. 1: Aktuelle und geplante Strategien zur Marktbehauptung in %. Wbmonitor-Umfrage 2009, n=1342



Quelle: DIE/BIBB 2009 (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

und sozialem Bildungsauftrag einerseits und finanzieller Rentabilität andererseits überbrücken lässt, kann aufgrund nach wie vor fehlender empirischer Untersuchungen zur Realisierung von Marketing (noch) nicht sicher festgestellt werden. Es gibt in der jüngsten Erhebung im Rahmen des wb-monitors aber kritische Hinweise darauf, dass sich Benachteiligte und MigrantInnen als aktuell und künftig weniger begehrte Zielgruppen herausstellen (siehe ebd.).

Diese Befunde sind ein Indikator für einen offenbar einseitigen Einsatz der ursprünglich ganzheitlich ausgerichteten Marketingstrategie. Marketing fungiert als Reaktion auf äußere Veränderungen und Anforderungen im Innenverhältnis instrumentell, während die Relation zum Außenverhältnis im Sinne der Erfüllung eines sozialen und gesellschaftlichen Bildungsauftrags zunächst zurückgestellt wird. Wie auch schon in den 1990er Jahren kritisiert (siehe zusammenfassend Möller 2002), wird die ursprünglich als ganzheitlich gedachte und der inneren Verfasstheit der Erwachsenenbildung entspringende Marketingstrategie in der Praxis zudem häufig nur punktuell eingesetzt und partiell rezipiert – vor allem verkürzt auf die betriebswirtschaftlichen Aktionsinstrumente (Kommunikations-, Distributions-,

Preis- und Produktpolitik). Beispielhaft für den aktuellen Zeitraum zeigen Befunde des in Deutschland durchgeführten Projektes KOMWEIT (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen; Laufzeit 2007-2009), dass Weiterbildungsinstitutionen Marketing zwar als eine der wichtigsten aktuellen Herausforderungen empfinden, sie diese aber abgekoppelt von der zielgruppenspezifischen Ansprache einerseits sowie abgekoppelt von der Integration von Benachteiligten andererseits diskutieren. Marketing wird fälschlich häufig mit den Aktionsinstrumenten der Öffentlichkeitsarbeit und der Werbung, die Bestandteil der Kommunikationspolitik sind, gleichgesetzt (siehe Hippel/Tippelt 2009).

Marketing in den 1970er und 1980er Jahren: ganzheitliches Marketingverständnis

Betrachtet man die erste – und u.E. zu wenig rezipierte – Dekade der Auseinandersetzung mit Weiterbildungsmarketing in den 1970er und 1980er Jahren in Deutschland, so zeigt sich, dass damals – ganz

im Gegensatz zur derzeit punktuellen Rezeption und zur nur strategisch-instrumentellen Ausrichtung – ein ganzheitliches Marketingverständnis vorherrschte, das sich aus der inneren Verfasstheit der Erwachsenenbildung selbst begründete.

Werner Sarges und Friedrich Haerberlin (1980) versuchen in ihrem umfassenden Herausgeberwerk „Marketing für die Erwachsenenbildung“ einzelne Aspekte der betriebswirtschaftlichen Marketingstrategie aus pädagogischer Perspektive zu reformulieren und entwerfen im Anschluss daran ein marketingorientiertes, ablauflogisches Entscheidungsmodell, das sich an genuin pädagogische Referenzkategorien anlehnt. Verfolgt Marketing aus betriebswirtschaftlicher Perspektive vornehmlich absatzorientierte Unternehmensziele und richtet sich dabei ausschließlich am KundInnennutzen aus (siehe Bruhn 1990), so hebt ein Marketing für Erwachsenenbildung im Sinne eines Marketings für Non-Profit-Einrichtungen auf eine Moral der Tauschbeziehungen und auf eine ethisch-normativ legitimierte Marketing-Konzeption ab. Mit der Definition von Marketing als eine „*Führungskonzeption vom Markt her sowie auf diesen einwirkend*“ (Sarges/ Haerberlin 1980, S. 20) wird nicht nur den Bedürfnissen und Interessen der AdressatInnen Rechnung getragen, sondern es wird auch auf einen bedarfslenkenden und bedarfsweckenden Charakter von Erwachsenenbildung abgezielt, der durchaus auch „Marktläufigkeiten entgegenwirken“ soll (vgl. ebd.). Dabei trägt diese ganzheitliche Marketingkonzeption den Besonderheiten des Gutes Bildung einerseits sowie des „Markts“ für Weiterbildung andererseits Rechnung. Bildung bzw. Weiterbildung ist in diesem Sinne zu verstehen als aufwändige, persongebundene, wissensintensive, innovative, integrative und hochkomplexe Dienstleistung (siehe Schlutz 2006), die sich vor allem durch die Immaterialität des Leistungsergebnisses, durch die starke Integration des externen Faktors sowie die Individualität der Prozessgestaltung auszeichnet (siehe Bernecker 2001). Mit diesen zentralen Merkmalen geht eine schwierige Standardisierbarkeit sowie – aus der Perspektive der Nachfragenden – eine Unsicherheit der Qualitätsbewertung einher; zudem werden die Teilnehmenden – gemeinsam mit den DozentInnen und der Einrichtung – als tatkräftig mitwirkende CoproduzentInnen der Bildungsleistung verstanden. Hierfür ist nicht nur die physische, sondern auch

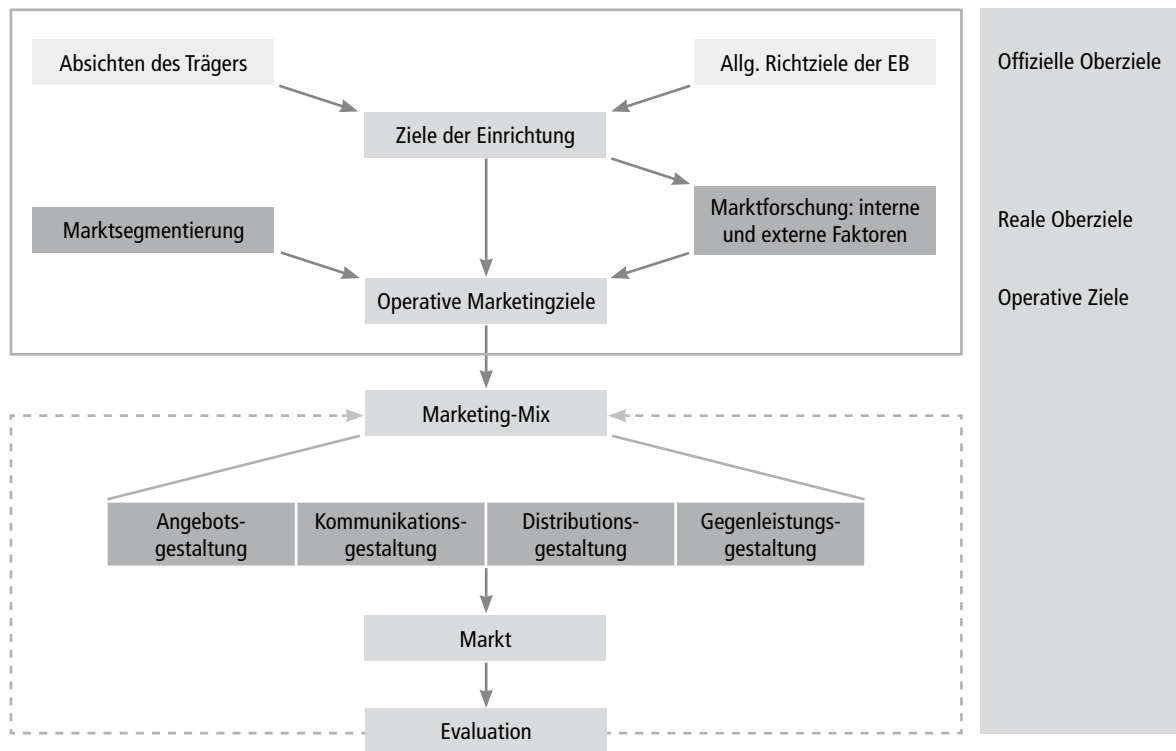
die intellektuelle und emotionale Anwesenheit des/der Teilnehmers/Teilnehmerin erforderlich (uno-actu-Prinzip).

Auch der „Markt“ für Weiterbildung zeichnet sich im Vergleich zum Marktverständnis im betriebswirtschaftlichen Sinne durch große Besonderheiten aus. Die Grundprinzipien der Nachfrage-Angebot-Relation sowie der Gleichwertigkeit der InteraktionspartnerInnen lassen sich nicht ohne Weiteres auf den in mehrfacher Hinsicht „gespaltenen“ Weiterbildungsmarkt übertragen (siehe Friebel 1993). Zu unterscheiden sind mehrere, zum Teil voneinander abgeschottete Teilmärkte, die nach jeweils völlig unterschiedlichen Prinzipien funktionieren und keineswegs – und damit nehmen wir beispielsweise den gesellschaftlichen Bildungsauftrag in den Blick – immer auf der Gleichwertigkeit der InteraktionspartnerInnen beruhen. Der Weiterbildungsmarkt zeichnet sich weiterhin durch ungeschlüssige, multilaterale Austauschbeziehungen zwischen unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen aus – die „Nachfragenden“ im betriebswirtschaftlichen Sinne sind keinesfalls immer deckungsgleich mit den Auftraggebenden, den Finanzierenden oder denjenigen, die von der Bildungsmaßnahme profitieren (siehe Schlutz 2006).

Ein marketingbezogenes, ablauflogisches Entscheidungsmodell

Diesen „Besonderheiten“ der Grundkategorien „Markt“ und „Bildung“ tragen Sarges und Haerberlin (1980) bei ihrer Entwicklung des marketingbezogenen, ablauflogischen Entscheidungsmodells für die öffentlich verantwortete Weiterbildung Rechnung. Dieser Ansatz, der bis dato im gesamten deutschen Sprachraum nicht in seiner gesamten Breite rezipiert wurde, greift grundlegende Prozesse der betriebswirtschaftlichen Marketingstrategie durchaus auf (beispielsweise die Aktionsinstrumente; siehe Abb. 2), nimmt aber sowohl eine sprachliche als auch eine fachliche Anpassung der Strukturen vor. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der dreistufigen Zielhierarchie als genuin pädagogischem Referenzsystem: Die eigenständige Zielformulierung, die sich aus den offiziellen Oberzielen der öffentlich verantworteten Weiterbildung und den Zielen der Einrichtung unter Berücksichtigung interner und externer Gegebenheiten zusammensetzt, ist als

Abb. 2: Ablauflogisches Entscheidungsmodell



Quelle: Sarges/Haeberlin 1980, S. 23 in Anlehnung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

besondere Chance dieses Marketingansatzes zu verstehen. Die Übertragung der offiziellen Oberziele (beispielsweise in Form von Weiterbildungsgesetzen oder aber auch in Anlehnung an den sozialen oder gesellschaftlichen Bildungsauftrag) in reale Oberziele und letztendlich auch in operative Marketingziele, an die dann mit spezifischen Instrumentarien angeknüpft wird, wird von Maßnahmen der „Informationsanalyse“ unterstützt (siehe Schöll 2005). Zu diesen Maßnahmen zählen Marktfeldstrategien, die Marktsegmentierung sowie Methoden der Marktforschung zur Analyse des Ist-Zustands. Die Markt- oder auch Marketingforschung stellt nach Sarges und Haeberlin (1980) die wichtigste Strategie im Rahmen der Zielformulierung dar, liefert sie doch angesichts der interaktionsbezogenen, komplexen und erklärungsbedürftigen (Weiter-)Bildungsleistung wichtige Anhaltspunkte für die teilnehmerInnenorientierte Gestaltung dieses fragilen und „pflegebedürftigen“ Interaktionsprozesses (siehe Höffer-Mehlmer 2005). Wurden die realen Oberziele mit den Informationen zum Ist-Zustand des „Zielmarktes“ abgeglichen,

kommen bei der Formulierung operativer Marketingziele die Marktfeldstrategien unterstützend zum Einsatz. Marktfeldstrategien dienen der Systematisierung strategischer Alternativen im Rahmen einer Marketingplanung und strukturieren das marktpolitische Entscheidungsfeld entlang der Achsen „Produktinnovation“ und „TeilnehmerInnenengewinnung“. Die Marktsegmentierung hingegen übernimmt die Aufgabe, den Zielmarkt nach bestimmten Kriterien in homogene Gruppierungen aufzuteilen. Diese Segmentierung über sozioökonomische oder auch psychografische Variablen (Motive, Interessen, Einstellungen usw.) erleichtert die letztendliche Auseinandersetzung mit der jeweiligen Zielgruppe/ den jeweiligen Zielgruppen sowie die Erstellung zielgruppenspezifischer Angebote. Bereits Anfang der 1980er Jahre wurde die zentrale Bedeutung einer detaillierten Beschreibung der Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes betont; hierbei sollte sich die Disziplin der Erwachsenenbildung vor allem der Methoden der empirischen Sozialforschung bedienen.

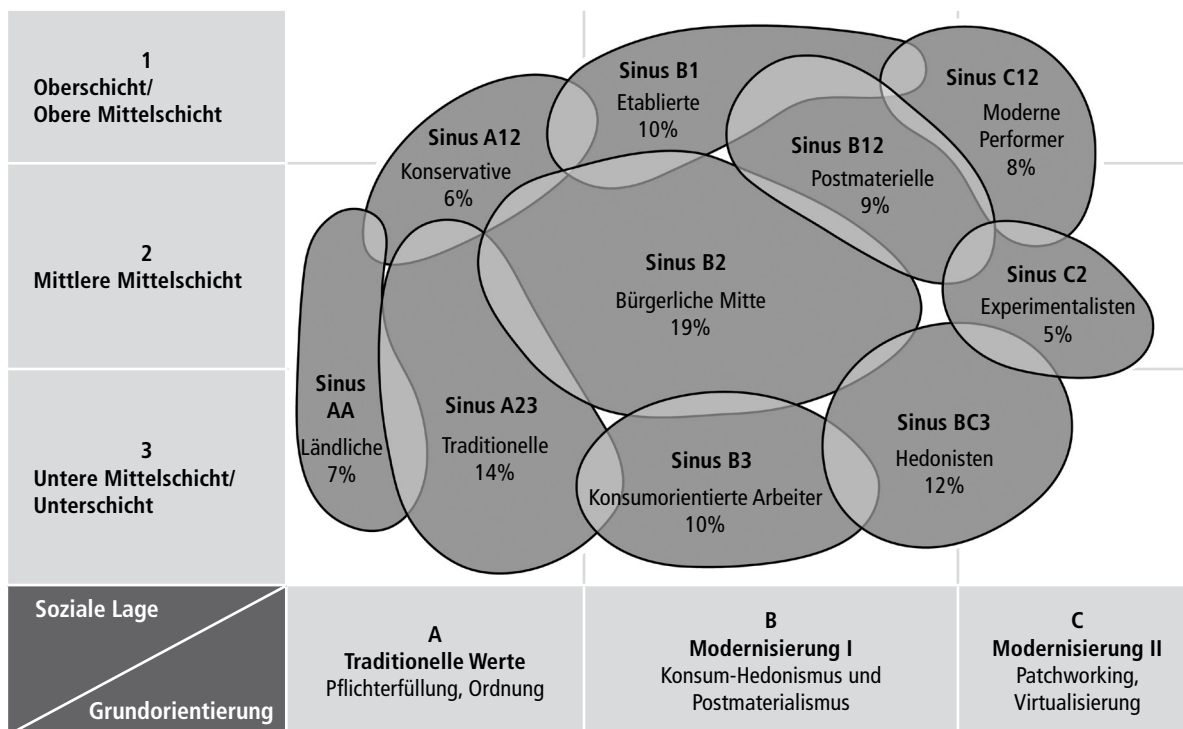
Von besonderer Bedeutung ist der Bezug auf Befunde der Partizipations- und Motivationsforschung, denn „ohne die Kenntnis der Lernmotive Erwachsener müssen die Werbung der Erwachsenenbildung, die Planung des Programmangebots sowie die Lehrmethodik nach dem Prinzip des trial and error erfolgen“ (Tietgens 1977, S. 287). Aufgrund der zunehmenden Komplexität des Weiterbildungsmarktes sowie der Pluralisierung und Differenzierung von Teilnahmeinteressen, -bedürfnissen und -motiven ist heute eine Strukturierung und Analyse der Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes dringlicher als je zuvor (siehe Tippelt/Eckert/Barz 1996), um überhaupt übergeordnete Zielsetzungen mit den tatsächlichen Gegebenheiten abzugleichen und um konkrete, operative Marketingziele formulieren zu können.

Das Konzept der sozialen Milieus als Beitrag zur Marktforschung und des Zielgruppenmarketings

Während im Hinblick auf soziodemografische Faktoren, die für das tatsächliche Weiterbildungsverhalten

relevant sind, zahlreiche Daten vorliegen, kann hinsichtlich grundlegender Motivations-, Interessens- und Einstellungsstrukturen auf der Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes auf nur wenige generalisierbare Befunde zurückgegriffen werden. Dies ist umso mehr von Bedeutung, als Einstellungen und Interessen als zentrale Regulative des tatsächlichen Weiterbildungsverhaltens fungieren (siehe Reich-Claassen 2010). Eine Ausnahme stellen in diesem Kontext Befunde der erwachsenenpädagogischen Milieuforschung dar, die detaillierte und trennscharfe Milieuprofile im Hinblick auf Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteressen und -barrieren nachzeichnen können (siehe Barz/Tippelt 2007). Milieus sind in diesem Kontext zu verstehen als Einheiten innerhalb der Gesellschaft, die Menschen mit ähnlichen Lebensstilen, Wertorientierungen und Einstellungen zusammenfassen (siehe Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1994). Als neueres Instrument der Sozialstrukturanalyse ist das Modell sozialer Milieus in der Lage, die differenzierten und pluralisierten Ungleichheitsstrukturen der Gesellschaft zu beschreiben und auf dieser Basis Anhaltspunkte für die Herstellung von Chancengleichheit bereitzustellen (siehe Tippelt/Hippel 2005).

Abb. 3: Milieustruktur Österreich



Quelle: Sinus Sociovision 2006, www.sociovision.de (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Das bekannteste und sicherlich innerhalb der empirischen Sozialforschung am häufigsten eingesetzte Milieumodell¹ wurde vom Heidelberger Marktforschungsinstitut Sinus Sociovision bereits zu Beginn der 1980er Jahre entwickelt (siehe Sinus Sociovision 2010); mittlerweile liegen Milieumodelle für fast alle west-, mittel- und osteuropäischen Länder sowie für die USA, Kanada und für die Volksrepublik China vor.

Die österreichische Milieustruktur umfasst derzeit zehn soziale Milieus, die sich innerhalb des sozialen Raums auf einer vertikalen sowie auf einer horizontalen Achse verorten lassen. Dabei gilt: Je höher das Milieu im sozialen Raum positioniert ist, desto höher auch die klassischen Kriterien sozialer Lage wie Einkommen, Berufsstatus und Bildungsabschluss; die horizontale Verortung liegt zwischen einer traditionellen, modernen und postmodernen Orientierung an feststellbaren und zugrunde liegenden Werten (siehe Abb. 3). In Bezug auf die Entscheidungstatbestände des oben skizzierten marketingorientierten, ablauflogischen Entscheidungsmodells stellen die Befunde der weiterbildungsbezogenen Milieuforschung wichtige Informationen über die externen Bedingungen im Sinne der Marktforschung bereit; gleichzeitig ermöglicht der milieuspezifische Blick auf den TeilnehmerInnenmarkt auch eine Segmentierung desselben.

Es ist anzumerken, dass bislang lediglich Daten zum milieuspezifischen Weiterbildungsverhalten auf Basis des deutschen Milieumodells vorliegen. Beide Milieumodelle sind in ihrer Grundstruktur und den grundlegenden Milieucharakteristika durchaus vergleichbar, ebenso sind die Milieubezeichnungen bis auf wenige Ausnahmen identisch. Wesentlicher Unterschied der beiden Modelle ist die etwas stärkere Ausdifferenzierung des traditionellen Sektors im österreichischen Modell („Ländliche“, „Traditionelle“), während die traditionellen Orientierungen der Mittel- und Unterschicht im deutschen Milieumodell in der großen Gruppe der „Traditionsverwurzelten“ zusammengefasst werden. Ebenso findet das kleine und im Schrumpfen begriffene Milieu der „DDR-Nostalgischen“ in Österreich selbstredend keine Entsprechung. Unserer Auffassung nach können Befunde der deutschlandweiten

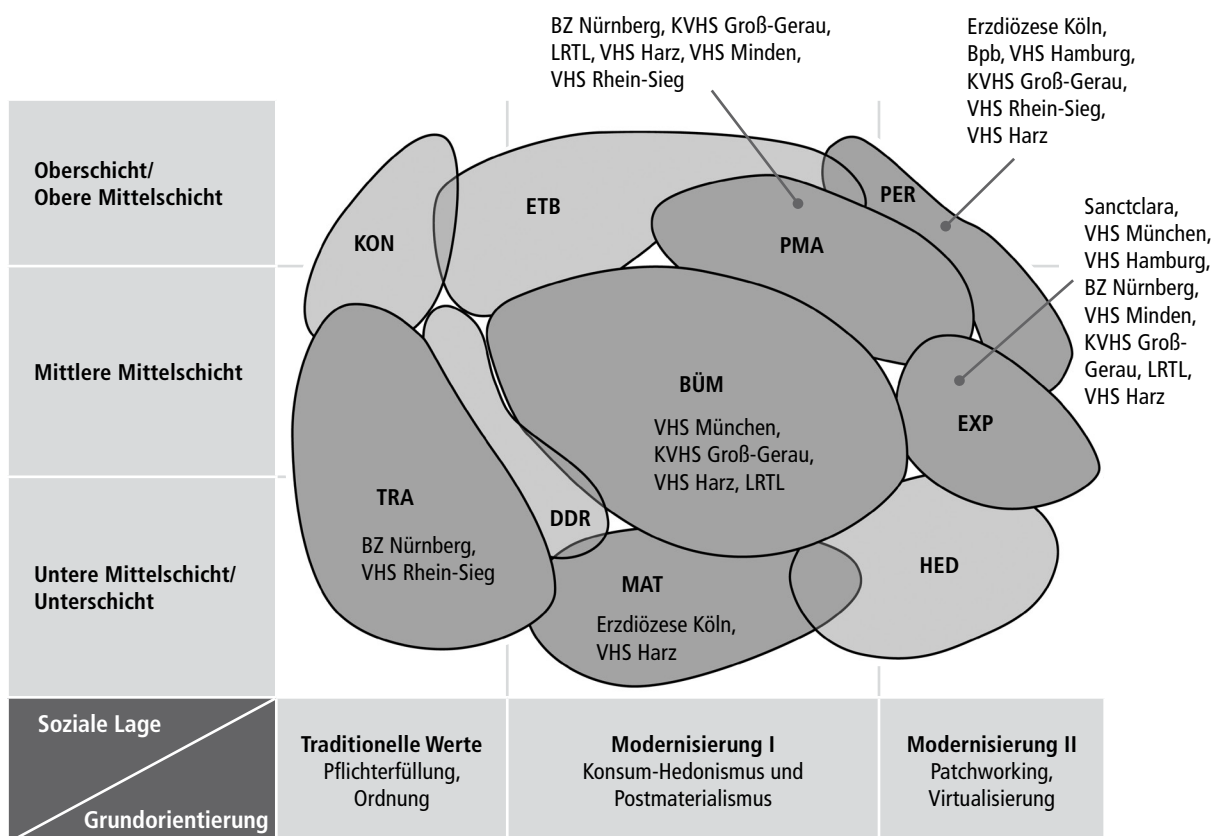
Milieuforschung zwar sicherlich nicht 1:1 auf die österreichische Milieustruktur und Erwachsenenbildungslandschaft übertragen werden, aber doch sehr wichtige und anschlussfähige Impulse bereitstellen; Gleiches gilt dementsprechend für die im Folgenden (kritisch) diskutierten Befunde der Umsetzung milieuspezifischer Marketingstrategien in der Weiterbildungspraxis.

Implementierung milieubasierter Marketingstrategien in die Weiterbildungspraxis

Dass soziale Milieus ein fruchtbares und praktikables Kriterium eines umfassenden Zielgruppenmarketings darstellen, konnte eindrücklich im Rahmen des deutschlandweiten Projekts „ImZiel“ (Systematische Entwicklung und Implementierung zielgruppenspezifischer Angebotssegmente in Einrichtungen der Erwachsenenbildung) aufgezeigt werden (siehe Tippelt et al. 2008). In diesem Projekt knüpften Einrichtungen der Weiterbildungspraxis (Volkshochschulen und kommunale Bildungseinrichtungen, kirchliche Bildungswerke, die Bundeszentrale für politische Bildung) direkt an die Befunde der weiterbildungsbezogenen Milieuforschung (siehe Barz/Tippelt 2007) an und implementierten anhand selbst ausgewählter Zielgruppen und Pilotprojekte das „Milieumarketing“ im Prozess der Angebots- und Programmplanung. Im Hinblick auf die von den beteiligten Institutionen jeweils anvisierten Zielgruppen ist übergreifend – entsprechend den eingangs zitierten Befunden des wb-monitors (siehe DIE/BIBB 2009) – einerseits eine deutliche und nicht ganz unproblematische Tendenz hin zur verstärkten Ansprache jüngerer, modernerer und durchaus auch finanzkräftiger sozialer Milieus wie „Postmaterielle“, „Moderne Performer“ oder auch „Experimentalisten“ zu erkennen (siehe Abb. 4). Andererseits kann allerdings anhand einzelner Pilotangebote auch aufgezeigt werden, wie durch die Berücksichtigung milieuspezifischer Interessen und Ansprüche insbesondere bildungsbenachteiligte und bildungsferne Gruppierungen erfolgreich angesprochen und integriert werden können. Kritische Stimmen befürchten mit einer Orientierung an (in

1 Das zweite bedeutsame und weit verbreitete Milieumodell, entwickelt vom Milieuforschungsinstitut SIGMA, ist Grundlage für Helmut Bremers Beschreibung eines Milieukonzepts, das sich auf Pierre Bourdieus Habitusstheorie stützt. Der Beitrag von Helmut Bremer findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/10-10_04_bremer.pdf; Anm.d.Red.

Abb. 4: Anvisierte Zielgruppen der ImZiel-Kooperationsinstitutionen



Quelle: Tippelt et al. 2008, Darstellung in Anlehnung an Sinus Sociovision (grafisch bearbeitet von der Redaktion)²

der Regel wenigen und noch dazu benachbarten) Zielgruppen oder sozialen Milieus im Rahmen der Programmplanung die Aufhebung des sozialen Auftrags, Bildung für breite Bevölkerungsschichten anzubieten und zugänglich zu machen. Tatsächlich zeigen die Befunde des Implementierungsprojektes deutlich, dass das Erreichen einander im sozialen Raum diametral gegenüberstehender Milieus mit einem Angebot aufgrund der höchst unterschiedlichen prägenden Bildungserfahrungen, der heterogenen Interessen, Ansprüche und Barrieren sehr unwahrscheinlich ist.

Zum anderen kann die Marktfeldstrategie der „Markterweiterung“ im Sinne der Erschließung neuer Zielgruppen dann problematisch werden, wenn sich das bisherige Einrichtungsprofil zu sehr verändern müsste und somit wiederum die bisherige

Stammteilnehmerschaft nicht mehr erreicht werden kann. Dennoch kann eine Institution durchaus mit einem Angebot sehr unterschiedliche Milieugruppen dann erreichen, wenn es sich um übergreifende und integrative Thematiken handelt und – noch wichtiger – wenn diese Thematiken in unterschiedliche Angebotsformate differenziert werden, die den jeweiligen Erwartungen, Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe entsprechen. Die Ansprache höchst gegensätzlicher Zielgruppen in ein und derselben Einrichtung mit einer entsprechenden Modifikation von Bildungsangeboten sei am Beispiel eines kirchlichen Bildungsanbieters verdeutlicht, der im Rahmen des Projektes ImZiel Befunde der Milieuforschung nutzte und entsprechende milieuspezifische Programmplanungs- und Marketingstrategien entwickelte:

² Im Gegensatz zu Abbildung 3 bezieht sich Abbildung 4 auf Deutschlands Milieustruktur. KON = Konservative; ETB = Etablierte; PMA = Postmaterielle; PER = Moderne Performer; DDR = DDR-Nostalgische; BÜM = Bürgerliche Mitte; EXP = Experimentalisten; TRA = Traditionsverwurzelte; MAT = Konsum-Materialisten; HED = Hedonisten; Anm.d.Red.

So knüpfte das Bildungswerk der Erzdiözese Köln als ein Projektpartner im Kontext von ImZiel (siehe Tippelt et al. 2008) mit dem bereits vorhandenen Eltern-Kind-Kurs „Das erste Lebensjahr“ an ein milieuübergreifendes und verbindendes Element – nämlich an die Erfahrung der Elternschaft als kritisches Lebensereignis – an. Übergeordnetes und langfristiges Ziel war es, diesen auf der Kleinkindpädagogik nach Emmi Pikler gründenden Standardkurs für unterschiedliche Milieus zu adaptieren. Bislang sprach dieser Kurs hauptsächlich Postmaterielle sowie vereinzelt Angehörige der „bürgerlichen Mitte“ an – Milieus, von denen wir mittlerweile wissen, dass sie den Löwenanteil des pädagogischen Personals stellen (siehe ebd.). Für die Pilotangebote im Kontext von ImZiel wurden in einem ersten Schritt mit den „Konsum-Materialisten“ Angehörige eines Unterschichtmilieus und mit den Modernen Performern Mitglieder einer modernen, trendsetzenden und jungen Leistungselite ausgewählt. Während der Bedarf an und auch die Nachfrage nach einem solchen milieu-spezifisch adaptierten Kurs der Konsum-Materialisten (im österreichischen Milieumodell: „konsumorientierte Arbeiter“) vor allem aus der Stadtteil- und Familienarbeit des Bildungswerks ersichtlich waren, wurde die Zielgruppe der Modernen Performer bewusst als Kontrast ausgewählt, da dieses Milieu bislang nur in geringem Maße von den Familienbildungsstätten erreicht wurde.

Wie die im Rahmen des deutschlandweiten Milieuprojekts entstandenen Milieuprofile (siehe Barz/Tippelt 2007) zeigen, ist das Verhältnis der Angehörigen des konsum-materialistischen Milieus zu Weiterbildungs(veranstaltungen) ein sehr ambivalentes. Einerseits wird Weiterbildung insgesamt ein sehr hoher Stellenwert beigemessen, andererseits fühlt man sich hier aktiv ausgeschlossen und empfindet dementsprechend (Weiter-)Bildung als „die Welt der anderen“. Dominierend sind hier Schwellenängste, negative Erfahrungen mit institutionellem Lernen in der Schulzeit, Prüfungsängste sowie die Befürchtung einer fehlenden Verwertbarkeit des Gelernten im Alltag. Kursangebote müssen also möglichst niedrigschwellig konzipiert werden und der Ertrag des zu Erlernenden für den unmittelbaren Alltag sollte klar ersichtlich sein. Während – ganz anders als bei den Angehörigen der Modernen Performer – aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten kaum explizite Ansprüche an Räumlichkeiten, Ausstattung und

Vermittlungsmethode bestehen, wird der Person des/der Dozenten/Dozentin große Bedeutung beigemessen: Wichtig sind hier eine persönliche Nähe, Akzeptanz, Wertschätzung, die Möglichkeit für eine zumindest zeitweise individuelle Betreuung und eine gewisse „Gleichberechtigung“ im Prozess des Lehrens und Lernens. Aufgrund stark eingeschränkter finanzieller Mittel können lediglich Angebote im Niedrigpreis-Segment wahrgenommen werden. Angehörige des konsum-materialistischen Milieus – in anderer Diktion: das „Prekariat“ – zählen nicht zu den aktiven InformationssucherInnen; ganz im Gegenteil fühlen sie sich schnell überfordert, im Dickicht der Angebote und AnbieterInnen den Überblick zu behalten, und bedürfen häufig der Information und Ermutigung durch Vertrauenspersonen: „*Da müsste wieder jemand sein, der sagt, ich hab' da was gehört, das kann nur gut für Dich sein, mach' doch da mit*“ (Barz/Tippelt 2007, S. 138).

Nahezu völlig diametral zu diesen weiterbildungsbezogenen Barrieren und Ansprüchen des Unterschichtmilieus der Konsum-Materialisten liegen die Erwartungen und Interessen des gesellschaftlichen Leitmilieus der Modernen Performer. Wie im Folgenden deutlich werden wird, ist die Berücksichtigung der Ansprüche beider Gruppierungen durch eine Institution – wenn auch im Kontext „getrennter“ Veranstaltungen und im Kontext einer milieuübergreifenden „Lebensthematik“ – eine große, aber durchaus bewältigbare Herausforderung.

Im Gegensatz zu den Konsum-Materialisten äußern Angehörige des Milieus der Modernen Performer sehr konkrete Ansprüche an Weiterbildungsveranstaltungen, welche bei Nichterfüllung auch als Barrieren fungieren können (siehe Barz/Tippelt 2007). Wichtig sind für diese Milieugehörigen eine kleine und absehbar homogene TeilnehmerInnengruppe sowie eine möglichst effektive Wissensvermittlung – die aber vor allem im Bereich der allgemeinen Weiterbildung gerne im Rahmen spielerischer und interaktiver Aneignungsformen stattfinden kann. Hoher Stellenwert kommt auch dem „Ambiente“ in Form von Räumlichkeiten und Ausstattung zu; für entsprechenden Komfort ist man auch bereit und in der Lage, höhere Teilnahmegebühren zu begleichen. Im Hinblick auf die DozentInnen stehen vor allem die fachliche Qualifikation und auch die Reputation im Vordergrund. Da in der beruflichen, aber ebenfalls

in der allgemeinen Weiterbildung insbesondere zeitliche Kosten-Nutzen-Rechnungen als relevantes Teilnahmekriterium dominieren, muss ein Kurs über einen klaren Mehrwert verfügen, der im Sinne einer Dienstleistung deutlich über das hinausgeht, was man sich selbst aneignen kann.

In Anlehnung an die hier nur ausschnitthaft skizzierten milieuspezifischen Besonderheiten wurde für das konsum-materialistische Milieu das ursprüngliche Angebot „Das erste Lebensjahr“ umgestaltet und mit dem Titel „Babynest – Leichter Start mit Kind“ neu aufgelegt. Im Rahmen einer „Produktklinik“ als einer speziellen Form der Gruppendiskussion (siehe Hippel 2008) mit Angehörigen des konsum-materialistischen Milieus wurden einzelne didaktische Aspekte des ursprünglichen Kurses überprüft und milieuspezifisch reformuliert. So wurde nicht nur im Sinne der Kommunikationspolitik der ursprüngliche Informationsflyer stark überarbeitet und den milieuspezifischen Informationsbedürfnissen angepasst, sondern – besonders wichtig mit Blick auf die Angebotspolitik – es wurden auch inhaltliche Sequenzen wie beispielsweise die Stellung der Kursleiterin sowie die Gewichtung einzelner Inhalte und Bildungsziele überprüft. So nahmen in der Kurskonzeption für Konsum-Materialisten beispielsweise Möglichkeiten der Interaktion und des informellen Austauschs deutlich mehr Raum ein als in der ursprünglichen Kursvariante; ebenso stand die Informationsvermittlung zur frühkindlichen Entwicklung und Förderung deutlich zurück hinter konkreten, durchaus auf der Pikler-Pädagogik basierenden Hilfestellungen zur Bewältigung des Alltags mit Kleinkindern. Hinsichtlich der makrodidaktischen Veranstaltungen wurde der ursprüngliche Kurs ebenfalls stark modifiziert und den milieuspezifischen Bedürfnissen angepasst: So fand der Kurs regelmäßig wöchentlich in einem festen Rahmen statt und erforderte eine Teilnahmegebühr von 21,50.- Euro pro Person. Besonders hervorzuheben ist, dass sich der Großteil der TeilnehmerInnen an „Babynest“ auch für die Teilnahme an einem direkt anschließenden Eltern-Kind-Kurs entschied, der von derselben Leiterin, zu der man Vertrauen entwickelt hatte, durchgeführt wurde.

Für das Milieu der Modernen Performer wurde der ursprüngliche, auf die bürgerliche Mitte und die Postmateriellen abzielende Kurs „Das erste Lebensjahr“ in das Kombi-Angebot „Pikler&Pilates“

umgewandelt, in dem die Vermittlung von Basiswissen zur Bewegungs- und Bindungsförderung nach der Kleinkindpädagogik von Emmi Pikler mit Pilates als eine moderne Form der Körperbildung und Entspannung angeboten wurde. Damit wurde der Versuch unternommen, zwei Aspekte zusammenzuführen: der Wunsch der „Modernen Performerinnen“, die alte Leistungsfähigkeit nach der Geburt möglichst rasch wieder zu erlangen und zugleich die Gelegenheit zu nutzen, best- und frühestmöglich die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Im Vergleich zu dem Angebot für „Konsum-Materialistinnen“ wurden zwar grundsätzlich gleiche Themen fokussiert – die Förderung von Kleinkindern durch Aspekte der Pikler-Pädagogik –, diese wurden allerdings makro- und mikrodidaktisch entsprechend modifiziert und aufbereitet. Entsprechend den milieuspezifischen Bedürfnissen der Modernen Performer nahm der Frontal-Input der ausgewiesenen Pikler-Pädagogin einen relativ prominenten Raum ein; im Sinne einer „Doppelqualifikation“ als Kursleitung wurde zusätzlich eine ausgebildete Pilates-Lehrgangsinstruktorin für die Bewegungseinheiten eingesetzt. Das Zeitfenster des Kurses wurde auf drei Samstage á drei Stunden effektiv zusammengefasst. Die Informationen zum Kurs waren hauptsächlich über das Internet abrufbar. Die Produktklinik zeigte, dass die Kursidee großes Interesse bei der Zielgruppe erwarten lässt. Sowohl die Inhalte, insbesondere die Piklerpädagogik, mit der sich die Modernen Performerinnen mit ihrem individualistischen Erziehungsansatz sehr gut identifizieren konnten, als auch Pilates als moderne Form der Gymnastik stießen auf Zustimmung. Der Preis von insgesamt 60.- Euro wurde in der Produktklinik mit milieuhomogenen Teilnehmerinnen als angemessen bewertet; von besonderer Bedeutung waren erwartungsgemäß das Fachwissen der Dozentinnen sowie der klar kommunizierte Mehrwert der Veranstaltung (Information und Körperbildung). Auch die ursprüngliche Befürchtung, das für Moderne Performer eher negative Image eines kirchlichen Bildungsanbieters könnte das Angebotsprofil überstrahlen, konnte im Rahmen der Produktklinik nicht bestätigt werden – von größerer Bedeutung als der Anbieter waren neben den Inhalten die Qualifikationen der Dozentinnen sowie das eher ungewöhnliche und exklusive Angebotsformat. Das Bildungswerk der Erzdiözese Köln konnte also im Rahmen einer milieuübergreifenden „Lebensthematik“ zwei sehr

unterschiedliche Lebenswelten ansprechen und für ihr Angebot begeistern. Nichtsdestotrotz sind die Ansprüche und Bedürfnisse sowie die selbst wahrgenommenen und selbst gezogenen Trennlinien zwischen den beiden Milieus so stark, dass eine milieuspezifische makro- und mikrodidaktische Ausbuchstabierung und damit Aufsplittung der Angebote unabdingbar erscheint; eine „Begegnung“ beider Lebenswelten in Kursform ist – zumindest im klassischen „Kursformat“ – kaum möglich.

Fazit

Es wurde aufgezeigt, dass in der Weiterbildungspraxis derzeit der Einsatz von Weiterbildungsmarketing als strategisches Optimierungsinstrument überwiegt; entsprechend bleibt die ursprünglich ganzheitliche, den inneren Notwendigkeiten der Erwachsenenbildung entspringende Marketingstrategie häufig auf die so genannten „Aktionsinstrumente“ (Kommunikationsgestaltung, Distributionsgestaltung, Angebotsgestaltung, Preisgestaltung) beschränkt. Nicht zuletzt durch rückläufige Förderungen aus der öffentlichen Hand und durch die zunehmende Finanzierung beispielsweise über Drittmittel werden AnbieterInnen allgemeiner und auch beruflicher Weiterbildung zunehmend in eine finanzielle „Selbstständigkeit“ gedrängt (siehe Schöll 2008); die Fokussierung auf die Neuerschließung bzw. stärkere Bindung moderner und finanzkräftiger Gruppen scheint hier für manche Institutionen ein vielversprechendes operatives Marketingziel. Allerdings entsteht mit Blick auf die „Zielhierarchie“ des ablauflogischen Entscheidungsmodells an dieser Stelle ein Konflikt zwischen den „offiziellen Oberzielen“ einer öffentlich verantworteten Weiterbildung – die zumeist mit einem gesellschaftlichen und sozialen Bildungsauftrag gleichgesetzt werden – und den gegenwärtig wahrgenommenen weiterbildungsmarktbezogenen Notwendigkeiten. Dieser Konflikt zeigt sich z.B. in den Befürchtungen der PraktikerInnen, mit der (Neu-)Fokussierung auf ein bestimmtes Milieu(segment) andere TeilnehmerInnengruppen

auszuschließen, oder auch in der Annahme, sich mit einer auf breite Bevölkerungsschichten abzielenden Angebotspalette nicht auf dem Markt positionieren zu können. Aus Sicht der milieuorientierten AdressatInnenforschung kann bestätigt werden, dass die Integration von insbesondere sozialräumlich weit auseinanderliegenden sozialen Milieus in ein und dasselbe Angebot sehr unwahrscheinlich ist, sofern bei der Angebotsplanung unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche nach dem Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ in Rechnung gestellt werden. Im Gegenteil scheint sogar der eherne Grundsatz und damit eines der wichtigsten ursprünglichen Oberziele der Erwachsenenbildung – Kompensation und Chancenausgleich – nur dann umgesetzt werden zu können, wenn lebensweltliche Voraussetzungen und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Ebenso zeigen die empirischen Erfahrungen, dass milieuorientiertes Zielgruppenmarketing – sofern es einen ganzheitlichen Marketingprozess impliziert – keinesfalls zur Isolierung und Abschottung sozialer Zielgruppen beiträgt, sondern dass mithilfe einer milieuorientierten Angebots- und Programmplanung immer auch benachbarte Milieus – so genannte Milieusegmente – erreicht werden (siehe Tippelt et al. 2008). Marketing bedeutet also nicht die ausschließliche Konzentration auf finanzkräftige Segmente der Oberschicht, sondern – und dies zeigte auch das Beispiel des Bildungswerks der Erzdiözese Köln – Zielgruppenmarketing beinhaltet immer auch die Orientierung am sozialen und gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Es ist durchaus möglich, einander im sozialen Raum diametral gegenüberstehende Milieus anzusprechen und in ein und dieselbe Bildungseinrichtung zu integrieren – nämlich dann, wenn milieuspezifisch ausgestaltete Kursformate sich an einer milieuübergreifenden Lebensthematik – wie z.B. sozialstrukturübergreifende kritische Lebensereignisse – orientieren. Ebenso können Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen und/oder Unternehmen im Sinne von Joint Ventures die Ansprache „neuer“ Zielgruppen ermöglichen, ohne eine zu große Veränderung des Institutionenprofils anstreben zu müssen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing – inkl. CD-ROM: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sarges, Werner/Haeberlin, Friedrich (Hrsg.) (1980):** Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover [u.a.]: Schroedel.
- Tietgens, Hans (1977):** Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 283-289.

Weiterführende Literatur

- Bernecker, Michael (2001):** Bildungsmarketing. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Bruhn, Manfred (1990):** Marketing: Grundlagen, Fallstudien, Problemlösungen. Wiesbaden: Gabler.
- DIE/BIBB (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (o.J.):** Ergebnisse der Umfrage „wbmonitor 2009: Aktuelle Strategien zum Erfolg“. Online im Internet: https://www.wbmonitor.de/index.php?cmd=usrInquiryResults&inq_id=27 [Stand: 2010-04-26].
- Flaig, Berthold B./Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1994):** Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz.
- Friebel, Harry (1993):** Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/innen. In: Ders. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 1-53.
- Hippel, Aiga von (2008):** Nachfrageorientierte Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Methode der Produktklinik. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2, S. 42-51.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009):** Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2005):** Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 691-703.
- Kortendieck, Georg (2008):** Abschlussbericht. KBE-Projekt „Betriebswirtschaftliche Kompetenz für pädagogische MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung“. In: Kortendieck, Georg/Summen, Franz (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 358-382.
- Meisel, Klaus (2008):** Wirtschaftlichkeit als Steuerungsaufgabe. Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen müssen im Dienst pädagogischer Qualität wirtschaftlich bleiben. In: Kortendieck, Georg/Summen, Franz (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27-33.
- Möller, Svenja (2002):** Marketing für Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reich-Claassen, Jutta (2010):** Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Münster: LIT-Verlag.
- Schlutz, Erhard (2006):** Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schöll, Ingrid (2005):** Marketing in der öffentlich verantworteten Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schöll, Ingrid (2008):** Chancen und Risiken der Implementierung eines betriebswirtschaftlich orientierten Instruments in Volkshochschulen – am Beispiel des ablauflogischen Modells von Sarges-Haeberlin. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen. Online im Internet: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=17961> [Stand: 2010-04-26].
- Sinus Sociovision (2010):** Sinus-Milieus. Online im Internet: <http://www.sociovision.de/loesungen/sinus-milieus.html> [Stand: 2010-04-26].
- Tippelt, Rudolf/Eckert, Thomas/Barz, Heiner (1996):** Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2005):** Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, S. 38-45.

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

Weiterführende Links

Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: <http://www.kbe-bonn.de>

Projekt KomWeit (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen): <http://www.komweit.de>

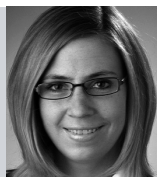


Foto: Monika Wiba

Dr.ⁱⁿ Jutta Reich-Claassen

reich@edu.lmu.de
<http://www.edu.lmu.de/apb>
+49 (0)89 2180-4821

Jutta Reich-Claassen studierte Pädagogik, Soziologie und Psychologie in München. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Adressaten- und Milieuforschung, Bildungsmarketing, Bildungsbeteiligung und Bildungsmotivation, Weiterbildung und soziale Ungleichheit.



Foto: K.K.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

tippelt@edu.lmu.de
<http://www.edu.lmu.de/apb>
+49 (0)89 2180-5140

Rudolf Tippelt studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie in München, Heidelberg, London und Canterbury. Er ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals (im internationalen Kontext).

Chances and Risks of Target Group Marketing in Continuing Education

The example of milieu research

Abstract

This article analyses the chances and risks of continuing education marketing with regard to contemporary practice. Risks mainly result from a narrow and highly instrumental understanding of marketing, whereas chances arise from considering continuing education marketing as a comprehensive process of adult education. On the basis of selected findings of milieu research, it is shown that marketing strategies not only can be used to attract modern and financially strong target groups, but also serve to integrate educationally disadvantaged groups in a systematic and sustainable way. In addition, marketing strategies, under certain conditions, contribute to integrating very different target groups into one and the same educational institution.

Zielgruppen in der Praxis

Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus

Helmut Bremer

Helmut Bremer (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zielgruppe, Habitustheorie, soziale Milieus, Bourdieu, soziale Selektivität

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag kritisiert Zielgruppenkonstruktionen, die sich auf äußere sozialstrukturelle und soziodemographische Merkmale stützen, und schlägt als grundlegendes Konzept den Ansatz des „sozialen Milieus“ vor. Es wird argumentiert, dass Kategorisierungen von Gruppen wie Ältere/Jüngere, Gebildete/Ungebildete, ArbeiterInnen/Angestellte auf grundsätzlichen gesellschaftlichen Einteilungen und Unterscheidungen beruhen und auf das gesellschaftliche Funktions- und Herrschaftsgefüge verweisen. Entscheidend ist aber, inwiefern solche durch äußere Merkmale gebildeten Gruppen auch für die Handlung des/der Einzelnen relevant werden, wie also die äußere Ordnung in die Subjekte gelangt. Diese theoretische Lücke kann durch Pierre Bourdieus Habitustheorie geschlossen werden. Ein so begründetes Milieukonzept geht zum einen über formal-äußerlich gebildete Zielgruppen hinaus, indem es betont, dass jede objektiv beschriebene Lebenslage nach Milieus unterschiedlich interpretiert und verarbeitet wird. Zum anderen geraten Zielgruppen derart nicht nur als bunte Vielfalt in den Blick, sondern als ein von Ungleichheit, Macht und Herrschaft geprägtes Gefüge, zu dem sich die Pädagogik positionieren muss. Statt der heute verstärkt geforderten zielgruppenbezogenen Marketingstrategien sollte die ursprünglich kritisch-emanzipative Intention des Zielgruppenbegriffs nicht aus den Augen verloren werden – so das Plädoyer.

Zielgruppen in der Praxis

Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus

Helmut Bremer

Ganz selbstverständlich wird von „Bildungsarbeit mit Älteren“ oder „Bildungsarbeit mit MigrantInnen“ gesprochen – als hätte es die (berechtigte!) Kritik an dieser Art der Zielgruppenkonstruktion nie gegeben. Dabei dürften ältere LehrerInnen und ältere PostbeamtlInnen kaum mehr als ihr Alter und türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt.

Zielgruppenarbeit ist heute ein wichtiges Element des Weiterbildungswesens. Sie ist eingebunden in andere Konzepte und Begrifflichkeiten: vor allem in die „Adressaten- und Teilnehmerforschung“ und das Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ (siehe Tietgens 1984). Die Adressaten- und Teilnehmerforschung zielt darauf, Kenntnisse über die Bildungsinteressen, Motive, Barrieren und Lernvoraussetzungen der potenziellen Lernenden in Erfahrung zu bringen. Insgesamt gründet sich dieses Vorgehen auf der Tatsache, dass die Erwachsenenbildung im Gegensatz zur Schule auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht. Sie war also immer schon damit konfrontiert, nicht von einem feststehenden und allen verpflichtend zu vermittelnden Bildungskanon ausgehen zu können, sondern Bildungsgüter und Lernvoraussetzungen der AdressatInnen zusammen denken zu müssen – bereits lange bevor „Marketing“ zum neuen Zauberwort wurde, war die systematische TeilnehmerInnengewinnung in der Weiterbildung ein wichtiges Thema.

Schon seit Beginn der systematischen Adressaten- und Teilnehmerforschung in den 1920er und 1930er Jahren und verstärkt seit den 1960er Jahren wurde zur

Bestimmung von Zielgruppen auf sozialstrukturelle bzw. soziodemographische Merkmale zurückgegriffen: So wurden ArbeiterInnen, Arbeitslose, Frauen, AusländerInnen, Jüngere, Ältere usw. zu Zielgruppen der Erwachsenenbildung, denen aufgrund ihrer Lebensumstände bestimmte Benachteiligungen und ein besonderer Bildungsbedarf zugeschrieben wurden. Dass damit oft eine problematische Defizitperspektive verbunden war und ist, ist ein anderes Thema, auf das ich am Ende noch einmal kurz zurückkomme. Durch diese Zielgruppenbestimmung wurden und werden jedenfalls gewisse Merkmale hervorgehoben, die Menschen gemeinsam haben, und die, so die implizite Annahme, in so bedeutsamer Weise ihre Lebensverhältnisse bestimmen, dass sie ihre Bildungsinteressen und Lerndispositionen irgendwie „prägen“. Diese Annahme hat manchmal gut, manchmal weniger gut gepasst.

Das Problem von merkmalsbezogenen Zielgruppenkonstruktionen

Seit den 1970er Jahren ist zunehmend Kritik an dieser Art der Sozialstrukturforschung und den darauf

aufbauenden AdressatInnen- und Zielgruppenkonzepten laut geworden. Im Anschluss an Ulrich Becks wuchtige Individualisierungsthese (siehe Beck 1986) und der darin behaupteten Auflösung der Prägekräft sozialer Klassen, Schichten und Milieus wurde die Bedeutung der Relevanz sozialstruktureller Aspekte für die (Erwachsenen-)Bildung tendenziell in Frage gestellt. Beck sprach vom Ende der Großgruppen-gesellschaft. Wenn man genauer hinschaute, war jedoch die Großkategorie „Arbeiter“ beispielsweise schon früher nie so homogen, wie es der Begriff und manche dahinter stehende theoretische Annahme glauben machen wollten. Auch hat der Einfluss der formalen Schichtzugehörigkeit in Bezug auf das Bildungsverhalten nie nachgelassen, wie ein Blick in die PISA-Studien oder die Weiterbildungsstatistik zeigt. Gleichwohl Beck Recht damit hat, auf die eigensinnige Rolle der Individuen bei der Gestaltung ihrer Biographien hinzuweisen, so ist seine These in weiten Teilen empirisch nicht haltbar und ist theoretisch, beispielsweise aus sozialisationstheoretischer Sicht (siehe Wittpoth 1994; Bremer 2008), äußerst lückenhaft. Es ist deswegen erstaunlich, dass die Erwachsenenpädagogik bereitwillig und „meist mit ungebrochener Zustimmung“ (Wittpoth 1994, S. 31) Becks Individualisierungstheorem „als adäquate Beschreibung gesellschaftlicher Realität aufgenommen“ (ebd.) hat. Für viele begründete die scheinbar „unübersichtliche Fülle“ von Lebensführungsmustern die Frage, ob der Erwachsenenbildung „die Zielgruppen abhanden gekommen“ (Schiersmann 1995, S. 22f.) sind.

Genauso, wie vielfach geschwind auf den Zug der postmodernen, entstrukturierten und insofern „zielgruppenfreien“ Gesellschaft aufgesprungen wurde, so kann man sich auch heute nur wundern, wie bereitwillig vielfach wieder zu den einfachen merkmalsorientierten Zielgruppenbeschreibungen zurückgekehrt wird. Ganz selbstverständlich wird von „Bildungsarbeit mit Älteren“ oder „Bildungsarbeit mit MigrantInnen“ gesprochen – als hätte es die (berechtigte!) Kritik an dieser Art der Zielgruppenkonstruktion nie gegeben. Dabei dürften ältere LehrerInnen und ältere PostbeamtInnen kaum mehr als ihr Alter und türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt.

Theoretische Streitfrage: Was macht eine Gruppe zur Gruppe?

Damit wären wir beim springenden Punkt in der Zielgruppenforschung: Was ist eine Gruppe bzw. genauer – wann lässt sich sinnvollerweise von einer Gruppe sprechen, auf die man mit einem Bildungsangebot angemessen „zielen“ kann?

Wenn Zielgruppen auf der Basis von Merkmalen bestimmt werden, dann muss man sich immer vergegenwärtigen, dass es sich um äußere Merkmale handelt, von denen auf innere Haltungen geschlossen wird. Latent steckt also ein vereinfachendes „objektivistisches“ Sein-Bewusstsein-Schema dahinter. In der an Beck anknüpfenden Argumentation wird das nicht minder vereinfachend einfach umgedreht: Demnach bestimme „*unser Wissen das Sein*“ (Siebert 1994, S. 45), d.h., „*unser Lebensgefühl und unsere Lebensgewohnheiten*“ (ebd.). Hier werden Gruppen „subjektivistisch“ konstruiert. Dass das in der neueren konstruktivistischen Argumentation bis über die Schmerzgrenze hinaus zugespitzt wird (vgl. Anold/Siebert 1995, S. 23), ist ein anderes Thema, das hier nicht weiter verhandelt werden soll (siehe Bremer 2010).

Es kommt nicht darauf an, eine Gruppe anhand äußerer Merkmale und Kategorien zu beschreiben, sondern sie als handelnde Gruppe zu begreifen. Die Frage ist also: Werden die äußeren „objektiven“ Merkmale handlungsrelevant? Einer Antwort auf diese Frage kommt man näher, wenn man sich klar macht, was mit den sozialstrukturellen und soziodemographischen Merkmalen gemeint ist, wofür sie ein Indikator sind. Es geht bei diesen Merkmalen um die grundsätzlichen Teilungen und Einteilungen der Gesellschaft. Begriffspaare wie ArbeiterInnen/Angestellte, Männer/Frauen, Alte/Junge, Stadt/Land, Arme/Reiche, Gebildete/Ungebildete, Führende/Ausführende, Herrschende/Beherrschte, körperlich Arbeitende/geistig Arbeitende, AusländerInnen/Deutsche verweisen auf das Funktions- und Herrschaftsgefüge und auf die elementaren und differenzierten Teilungen, die die Gesellschaft macht, braucht und will. Niemand steht außerhalb dieser Ordnung. Mit diesen Trennungen sind dann jeweils bestimmte Lebensbedingungen und Befugnisse verbunden. Sie gehen einher mit Ein- und Ausschließungen, Privilegierungen und

Nicht-Privilegierungen. Das ist die eine, die äußere Seite. Wie aber kommt diese äußere Ordnung in die Subjekte?

Habitus: Zusammenspiel von äußerer und innerer Ordnung

Bourdieu's Konzept des Habitus (siehe Bourdieu 1982 u. 1987) liefert hierzu eine Lösung, die auch für die Frage der Zielgruppendefinition letztlich hilfreich sein kann. Bezogen auf den hier interessierenden Kontext wird deutlich, dass die soziale Ordnung nicht etwas ist, was außerhalb des/der Einzelnen existiert. Der Habitus Theorie zufolge sind Individuen soziale Subjekte, die von Beginn an lernen, mit und in den gesellschaftlichen Teilungen zu denken und zu handeln. Anders gesagt: Mit den Teilungen stellt die Gesellschaft zugleich Sichtweisen und Bewertungen bereit, wie die soziale Welt zu sehen ist, und ohne die sie überhaupt nicht zu erkennen wäre. Diese Sichtweisen werden als erworbene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus in den Individuen wirksam. Bourdieu (1982) spricht von der Korrespondenz von sozialen und mentalen Strukturen: *„Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen“* (Bourdieu 1982, S. 730). Die aus den gesellschaftlichen Teilungen hervorgehenden äußeren Positionen, die die Akteure und Akteurinnen einnehmen sollen und wollen, stehen in Zusammenhang mit inneren Handlungsdispositionen.

Der Mensch verfügt also über Konstruktionsprinzipien, die er ständig einsetzt, aber diese kommen nicht aus ihm selbst heraus, sondern sind *„von der Welt konstruiert“* (Bourdieu 2001, S. 191). Dabei gibt es aber keinen Automatismus, keinen Determinismus; wir sind alle von solchen Teilungen und Einteilungen betroffen. Sie legen ein bestimmtes Denken und Handeln nahe (beispielsweise können wir uns kaum eine soziale Welt ohne die Unterscheidung männlich/weiblich vorstellen), aber inwiefern und in welcher Form sie in uns wirksam werden, hängt davon ab, wie bedeutsam sie für unsere Alltagspraxis sind; das lässt sich somit nicht abstrakt und pauschal sagen. Bourdieu (1997) betont, dass es sich bei den aus der Erwerbs- und Sozialstatistik konstruierten Klassen immer nur um „theoretische

Klassen“ handelt, die zwar „wohlbegründet“ sein mögen, aber eben nur als „Klassen auf dem Papier“ existieren und (noch) keine Realitäten darstellen (vgl. Bourdieu 1997, S. 112f.). Dieser Grundgedanke kann ohne weiteres auf die Zielgruppenkonzipierung übertragen werden.

Das einheitsstiftende Prinzip des Habitus

Noch ein anderer Aspekt ist hier wichtig. Bourdieu konzipiert den Habitus als *„einheitsstiftendes Prinzip“* (Bourdieu 1982, S. 283). Ein und derselbe Habitus drückt allen Lebensbereichen einen typischen Stempel auf, hinterlässt immer die gleiche Handschrift: *„Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng mit einander verknüpft“* (Bourdieu 1992, S. 32). So lehnt Bourdieu eine an Merkmalen orientierte Bildung sozialer Klassen – hier also: „Zielgruppen“ – ab. Letztlich ist eine soziale Klasse *„weder durch ein Merkmal“* (Bourdieu 1982, S. 182) noch *„durch eine Summe von Merkmalen“* (ebd.) definiert. Entscheidend ist vielmehr *„die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen“* (ebd.; Hervorhebung im Original). Das heißt: Merkmale bilden eine bestimmte Konfiguration, es gibt einen unsichtbaren Zusammenhang zwischen ihnen, und das ist es, was eine Gruppe gewissermaßen zum Leben erweckt. Klar wird auch: Wir sind immer mehrfach von sozialen Teilungen betroffen, die uns mit und zu anderen gruppieren: Eine 60-jährige Arzthelferin mit polnischen Wurzeln etwa ist zugleich „Frau“, „Angestellte“, „Ältere“ und „Migrantin“ und sicher noch einiges mehr. Zu welcher Zielgruppe wollen wir sie nun zählen? Welches dieser Merkmale wird für die Bildungsarbeit am stärksten relevant? Im Habitus kommen diese verschiedenen Dimensionen zusammen und bilden eine Einheit. Das ermöglicht es, einen anderen Blick auf „Zielgruppen“ zu werfen.

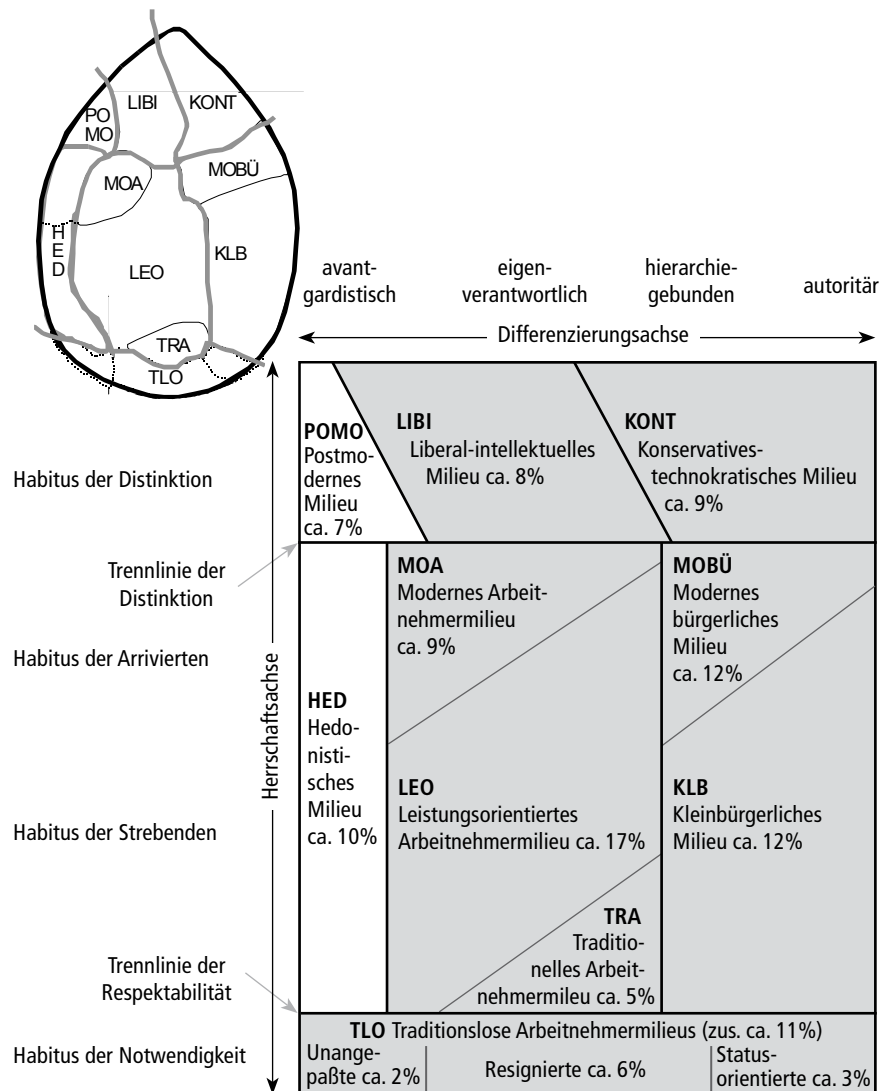
Soziale Milieus: ein anderer Blick auf Zielgruppen

Milieukonzepte sind seit den 1970er Jahren in die Lücke gestoßen, die durch die Kritik an der schichtbezogenen Sozialstrukturforschung entstanden ist. In der Weiterbildungsforschung stehen

sie in der Tradition der großen Studien, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Weiterbildungsteilnahme untersucht haben.¹ In dem Milieukonzept, das hier vorgestellt wird, sind die oben umrissenen Gedanken zum Habitus eingeflossen (siehe Vester et al. 2001; Bremer/Lange-Vester 2006).² Milieus sind Gruppen von Menschen mit

ähnlicher Lebensführung und Alltagspraxis, d.h., sie haben aufgrund eines ähnlichen Habitus ähnliche Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und FreundInnen, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Ein soziales Milieu repräsentiert also zugleich einen bestimmten Habitus und damit verbunden einen bestimmten

Abb. 1: Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004



Quelle: agis.uni-hannover.de 2004, nach Zahlen von SIGMA, in Anlehnung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

- 1 Gemeint sind die als Hildesheimer, Göttinger und Oldenburger Studie bekannt gewordenen Untersuchungen (siehe Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg et al. 1978). Aber auch der Aufsatz von Hans Tietgens (1978) zu sprachlichen und soziokulturellen Barrieren, die Industriearbeiter am Volkshochschulbesuch hindern, kann hier genannt werden.
- 2 Siehe dazu auch die in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at von Sabine Sölkner verfasste Rezension zu Helmut Bremers „Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung“. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_18_soelkner.pdf; Anm.d.Red.

Zugang zu und Umgang mit Bildung und Lernen. Dadurch wird transparent, wie Bildungsmotive und -barrieren in den Lebenszusammenhängen verankert sind und wie sie mit den Lebenseinstellungen insgesamt zusammenhängen. Da soziale Milieus also nicht von der Sozialstatistik oder von soziodemographischen Merkmalen ausgehen, sondern das Alltags Handeln der Menschen in den Mittelpunkt stellen, eignen sie sich gut als grundlegendes Konzept für die Zielgruppenarbeit.

In der „Landkarte der sozialen Milieus“ (siehe Abb. 1) werden zehn soziale Milieus unterschieden, die in sich weiter differenziert sind und die sich grob zu fünf großen „Traditionslinien“ zusammenfassen lassen (in der Abbildung grau unterlegt). Die ganz links befindlichen relativ neu entstandenen Milieus jüngerer Generationen, die durch die bisweilen stilisierte und demonstrative Zurückweisung von Konventionen und Traditionen gekennzeichnet sind, werden nicht hinzugerechnet.

„Traditionslinien“ sind vereinfacht Milieus mit gleichen Wurzeln; wir sprechen auch von historischen „Stammbäumen“ sozialer Milieus.³ Die Milieus bzw. die Traditionslinien sind durch harte und weiche soziale und kulturelle Grenzen voneinander getrennt. Es handelt sich um die Traditionslinie von Macht und Besitz (KONT; oben rechts), der akademischen Intelligenz (LIBI; oben halb-links), der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (TRA, LEO, MOA; mitte-links) sowie um die ständisch-kleinbürgerliche (KLB, MOBÜ; mitte-rechts) und die unterprivilegierte Traditionslinie (TLO; unten) (vgl. Vester et al. 2001, S. 34f.). Die beiden Traditionslinien oberhalb der horizontalen Linie („Trennlilie der Distinktion“) verbindet ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den „gewöhnlichen“ Milieus und deren Massenkultur abgrenzen. Die Milieus der beiden großen Traditionslinien oberhalb der unteren horizontalen Linie („Trennlilie der Respektabilität“) verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachteten, stetigen Lebensweisen. Dabei orientieren sich die ständisch-kleinbürgerlichen Milieus stärker an der Einbindung in hierarchische Strukturen, an Status

und Prestige. Dagegen setzen die Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz auf Autonomie, Leistung und Kompetenz, was sich vor allem in der deutlich aufgeschlosseneren Haltung zu vermehrtem Bildungserwerb zeigt. Die unterprivilegierten Milieus schließlich ringen am stärksten um den Anschluss an die respektable Gesellschaft, d.h. um ein geregeltes Leben in geordneten, „vorzeigbaren“ Verhältnissen.

Insgesamt zeigt das Bild der sozialen Milieus, dass sich Milieuwandel und Mobilität vor allem als horizontale Pluralisierung äußern (in der Abbildung durch die feineren, diagonalen Linien gekennzeichnet). Das heißt, dass von den jüngeren Generationen, gestützt auf verbesserte Lebens- und höhere Bildungsstandards, modernere Lebensstile entwickelt und vergleichsweise mehr Selbstbestimmung und Autonomie in der Lebensgestaltung gefordert werden.

Soziale Milieus in der Weiterbildungsforschung

In der Bildungsforschung sind Studien, die sich auf den Milieuansatz stützen, bisher rar gesät (zur Hochschule siehe Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Für den Bereich der Weiterbildung sind zu nennen: Eine Studie zu den Zielgruppen der politischen Weiterbildung der Friedrich-Ebert-Stiftung (siehe Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993), unsere eigene, an der Universität Hannover durchgeführte Untersuchung im Bereich der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, die deren AdressatInnen in vier Zielgruppen differenziert hat (siehe Bremer 2007), sowie vor allem mehrere Arbeiten der Forschungsgruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt (siehe Barz 2000; Barz/Tippelt 2003; Barz/Tippelt 2004; Tippelt et al. 2008). Heiner Barz und Rudolf Tippelt knüpfen einerseits an die erwähnten Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit der Teilnehmenden und AdressatInnen an, andererseits stellen sie ihre Arbeiten auch in den Kontext einer marktorientierten Modernisierung des Weiterbildungsbereichs und fordern ein milieubezogenes „Bildungsmarketing“⁴ (siehe Barz/Tippelt 2004)

³ Damit soll verdeutlicht werden, dass Milieus sich nicht willkürlich wandeln, sondern dass in jeder Generation zentrale Grundwerte neu interpretiert werden und zu neuen Lebensweisen führen.

⁴ Eine Rezension zu der Publikation von Rudolf Tippelt et al. findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_16_spiegl.pdf; Anm.d.Red.

– eine nicht unproblematische Wendung, worüber am Schluss noch zu reden sein wird.

Resümiert man die vorliegenden Ergebnisse (vgl. dazu ausführlich Bremer 2007, S. 149ff.), dann werden grobe Linien milieuspezifischer Bildungsstrategien deutlich (siehe Tab. 1), die sich im Übrigen auch historisch recht gut nachzeichnen lassen (vgl. ebd., S. 197ff.). So drückt sich die besondere Lebensweise der oberen Milieus in der Regel in einem exklusiven Bildungsverständnis aus. Diese Milieus betonen stärker als andere Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und – in jüngerer Zeit – auch die Selbstvermarktung, zu der Weiterbildung beitragen soll. Sie artikulieren deutlich ihre Interessen, üben Dominanz aus und verbinden mit Weiterbildung eher eine Chancenerweiterung. Es werden häufiger künstlerisch-kulturelle, „schön-geistige“ und humanistische Themenvorlieben deutlich.

Bei den weiter unten stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung „unaufgeladener“. Bildung ist weniger Selbstzweck; es kommen andere Aspekte wie Status, Tugenden, Soziales, Qualifizierung oder Mühsal und Notwendigkeit hinzu. Solche Nutzenerwägungen mischen sich stärker mit der Horizonterweiterung (um die es immer auch geht). Speziell bei den unteren Milieus bestehen nach wie vor große Barrieren im Zugang zu Bildung und Weiterbildung. Bildung gilt als nutzlos und als notwendiges Übel; man nimmt daran teil, weil man muss bzw. wenn es hilft, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden. Bildungseinrichtungen gelten als eine

fremdbestimmte Welt, meist basierend auf der frühen Erfahrung, dass Schule schon immer ein „Auswärtsspiel“ war, d.h., dass (durchaus vorhandene) eigene Interessen und Zugänge zu Bildung meistens nicht (an)erkannt und gefördert wurden.

Gerade diese Milieus stellen die etablierten Konzepte am stärksten in Frage. Man gewinnt sie in der Regel nicht durch neue Werbeflyer o.Ä., was oft der erste Reflex in Weiterbildungseinrichtungen ist, wenn es darum geht, neue Zielgruppen zu erreichen. Die Skepsis dieser Gruppe gegenüber institutioneller Bildung beruht meist auf früheren Erfahrungen, sitzt also tiefer und ist mehr als ein „Imageproblem“, dem man durch oberflächliche Kampagnen begegnen kann. Nötig sind Konzepte „aufsuchender Bildungsarbeit“, die auf einem personal- und zeitintensiven Knüpfen von Beziehungen zu Personen mit Milieunähe beruhen, die das Vertrauen der Zielgruppe genießen und somit eine Brücke zu Weiterbildung schlagen können.

Weiterhin zeichnet sich ab, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung Milieuschwerpunkte haben. So weisen die (klein-)bürgerlichen Milieus oft eine besondere Affinität zur Volkshochschule auf. Das dürfte auch für die kirchliche Erwachsenenbildung gelten. Teilnehmende der politischen und konfessionellen Akademien sowie große Teile der urbanen Bildungsvereine und -institutionen werden stärker von akademischen Milieus frequentiert. Gewerkschaftliche bzw. gewerkschaftsnahe AnbieterInnen werden stärker von den praktischen ArbeitnehmerInnenmilieus nachgefragt.

Tab. 1: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Grundmuster der Bildungspraxis
Obere Milieus (KONT, LIBI, POMO)	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch Selbstsicher Aktiv suchend
Respektable Milieus (KLB/MOBÜ, TRA/LEO/MOA, HED)	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/Status	Pragmatische Horizonterweiterung Ambivalenz: Zumutung oder Chance? Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus (TLO)	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde Unsicherheit Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) „aufsuchende Bildungsarbeit“

Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

„Bunte Vielfalt“ oder Kämpfe um „legitime Bildung“?

Zielgruppenarbeit soll helfen, aus der unübersichtlichen Fülle möglicher Teilnehmender und Bildungsinteressen durch Aufzeigen typischer Muster Orientierung für individualisierte Bildungsarbeit zu bekommen. Der Vorteil milieubezogener Zielgruppenkonstruktionen besteht darin, dass sie der Lebensrealität näher kommen als abstrakte und formal bestimmte. Ältere und Jüngere, Frauen und Männer, Familien und Alleinerziehende, ArbeiterInnen und Führungskräfte, Arbeitslose und Erwerbstätige usw. – diese Zuschreibungen und Teilungen weisen immer auf bestimmte Lebensumstände hin, die jedoch milieuspezifisch interpretiert und verarbeitet werden, und mit denen auf diese Weise ein bestimmtes Bildungsinteresse verbunden ist oder sein kann. Familien aus unterprivilegierten Milieus, die die Welt oft aus einer Ohnmachtsperspektive wahrnehmen und sich als „underdogs“ empfinden, müssen als Zielgruppen von Elternbildung eben anders angesprochen werden. Sie benötigen ein anderes pädagogisches Setting und auch andere Inhalte als bildungsnahe, gehobene Milieus. So berichten Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum (2008), dass in Werbeflyern und Kurskonzepten von Familienbildungsseminaren versteckte Botschaften und Symbole von Bürgerlichkeit und anspruchsvollen Inhalten enthalten sind, die bei Müttern aus bildungsungewohnten unterprivilegierten Milieus abwertende und ausgrenzende Effekte erzeugen können: *„Die behütende Handhaltung [auf dem Flyer, H.B.] wurde nicht als liebevolle Hinwendung zum Kind gedeutet, sondern als Zeichen für eine Klientel, zu der man sich selbst nicht zugehörig fühlt [...] Durch die reformpädagogisch orientierten Erläuterungen zur kindlichen Entwicklung und der begleitenden und beobachtenden Rolle der Eltern sah man die eigene Qualifikation als Mutter selbst bei einfachen alltäglichen Handlungen in Frage gestellt“* (Tippelt et al. 2008, S. 63f.).

Das verweist auf einen anderen wichtigen Punkt: Die Milieudifferenzierung im Bildungswesen stellt nicht einfach eine „bunte Vielfalt“ dar, sondern ist auch von Hierarchie, Macht und Herrschaftsstrukturen durchdrungen. Man kann die institutionelle Erwachsenenbildung wie das Feld der Bildung

insgesamt als eine Art „Kampfplatz“ verstehen, auf dem die Lernenden mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen agieren, etwa in Bezug auf die Sprache und die Fähigkeit, ihre Bildungsinteressen und das eigene explizite und implizite Bildungsverständnis einzubringen (zweckfrei oder sachlich-nützlich, selbstsicher oder unsicher, ideell oder funktional, elaborierter oder restringierter Code, intentional-reflexiv oder nicht-intentional-struktursuchend, intrinsisch oder extrinsisch, kognitiv oder praktisch-dinglich, individuell oder gesellig usw.). Es geht mit anderen Worten darum, einen bestimmten Begriff von Lernen (heute oft: „selbstgesteuert“), von Bildung (heute immer mehr: „Persönlichkeitsbildung“), von Mündigkeit usw. aufzuwerten und „legitim“ zu machen. Wer also hat die Kompetenz im doppelten Sinne – von Fähigkeit und Befugnis –, ein bestimmtes Lern- und Bildungsverständnis durchzusetzen? Für die Pädagogik liegen darin große Herausforderungen, weil sie selbst – ob sie will oder nicht – in diese Prozesse verstrickt ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, sich selbst zu den Zielgruppen zu positionieren und den eigenen Blick darauf im Sinne einer milieubezogenen pädagogischen Reflexivität (siehe Bremer 2009) gegen den Strich zu bürsten. Dieser ist vermutlich häufiger, als man es selbst merkt und will, ein Blick „von oben“, der sich darauf gründet, dass Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund ihres Habitus dazu neigen, sich selbst als kompetent und emanzipiert und die Lernenden als bedürftig, defizitär und unmündig zu sehen.

Für die Reaktivierung des kritisch-emanzipativen Gehalts der Zielgruppenforschung

Die oben erwähnten früheren „Adressaten- und Teilnehmerstudien“, in deren Tradition die Milieuforschung steht, haben diese sozial ungleichen Voraussetzungen der Lernenden nicht nur empirisch aufgezeigt, sondern sie aus bildungswissenschaftlicher Sicht auch problematisiert. Eine solche normativ-kritische Perspektive auf die Machtverhältnisse und die Milieusegregation ist vielen heutigen Zielgruppenkonzepten völlig abhanden gekommen. Das gilt auch für manche Milieustudie und deren Rezeption. So erwecken Termini des neuen „Management-Sprech“ wie „Milieu-Marketing“,

„Kunde“ oder „Produktklinik“, die zunehmend in den Vordergrund gerückt werden (siehe Tippelt et al. 2008)⁵, mitunter den Eindruck, als würden Begriffe und Strategien aus der Betriebswirtschaft importiert und relativ bruchlos auf die Weiterbildung übertragen werden. Hier besteht die Gefahr, dass den Weiterbildungseinrichtungen, die ohnehin von der neoliberalen Politik der letzten Jahre zunehmend zu Marktorientierung genötigt werden, nahe gelegt wird, sich vor allem an die bildungsaktiven (und zahlungskräftigen) Zielgruppen zu wenden. Diese artikulieren ihre Bildungsinteressen aktiv und offensiv und setzen Trends wie etwa Selbstmanagement, Persönlichkeitsbildung oder eine individualistisch verstandene Form selbstgesteuerten Lernens (siehe kritisch Bremer 2010), die zu Standards werden und die Lernenden dann auf die „*Marktteilnahme individueller ökonomischer Akteure*“ (Faulstich 2004, S. 25) vorbereiten sollen. Hier sei daran erinnert, dass Zielgruppenansätze stets getragen waren von einer kritischen, auf das Aufheben von Bildungsbenachteiligung gerichteten Intention. Zwar erwähnen Tippelt, Reich, von Hippel, Barz und Baum (2008), dass der Ansatz des „Milieu-Marketings“ es grundsätzlich ermöglicht, „*sowohl bildungsaktive*

als auch bildungsbenachteiligte Gruppierungen und Milieus besser in die Weiterbildung zu integrieren“ (Tippelt et al. 2008, S. 8). Wenn allerdings (vgl. ebd., S. 23; Übersicht) von den in ihrem Umsetzungsprojekt entwickelten 26 Pilotangeboten 19 (!) für bildungsaktive Milieus konzipiert sind, dann zeigt das, wohin die Reise offenbar in der Praxis geht. Mag sein, dass den Weiterbildungseinrichtungen oft nichts anderes übrig bleibt. Aber das sollte nicht davon abhalten, die Probleme klar zu benennen, die mit diesem Reiseziel verbunden sind: Verschärfung von sozialer Selektivität und von (Weiter-)Bildungsungleichheit.

Versteht man den Milieuansatz im hier entwickelten Sinn als Möglichkeit, Zielgruppen als alltagsnahe und handelnde Gruppen sichtbar zu machen, die in ein bestimmtes Gefüge eingebunden sind, dann wird zugleich klar, dass die Erwachsenenbildung – ob sie will oder nicht – selbst Akteurin in diesem Gefüge ist. Wenn sie sich diese Verstrickung bewusst macht, bekommt sie Handlungsspielräume zurück. Sie kann ihre Position im Gefüge und auf diesem Wege das Gefüge selbst verändern. Die Latte liegt hoch, aber da gehört sie hin.

5 Zu den Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung siehe den Beitrag von Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt in der vorliegenden Ausgabe unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf; Anm.d.Red.

Literatur

Verwendete Literatur

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997): Wie eine soziale Klasse entsteht. In: Ders.: Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA-Verlag, S. 102-129.

Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 31-48.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa.

- Faulstich, Peter (2004):** Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report 3, S. 23-30.
- Schiersmann, Christiane (1995):** Zielgruppenorientierung. Ein aktuelles Leitprinzip der Erwachsenenbildung? In: PÄD EXTRA 1, S. 21-25.
- Siebert, Horst (1994):** Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft? In: Pluskwa, Manfred/Matzen, Jörg (Hrsg.): Lernen in der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege. Bederkesa: Evangelische Heimvolkshochschule Bederkesa, S. 41-47.
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga von/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Weiterführende Literatur

- Barz, Heiner (2000):** Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied, Kriftel: Luchterhand (= Grundlagen der Weiterbildung).
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2003):** Bildung und soziale Milieus: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 3, S. 323-340.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2008):** Sozialisierung durch institutionalisierte Weiterbildung. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 306-320.
- Bremer, Helmut (2009):** Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-308.
- Bremer, Helmut (2010):** Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215-242.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2006):** Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: Dies. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-36.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993):** Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004):** Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu den Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Stefanie/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, S. 159-187.
- Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978):** Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966):** Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, Hans (1978):** Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174 (Erstausgabe: 1964).
- Tietgens, Hans (1984):** Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, Enno et al. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 446-450.



Foto: K.K.

Prof. Dr. Helmut Bremer

helmut.bremer@uni-due.de
<http://www.uni-due.de/politische-bildung>
+49 (0)201 1832210-6031

Nach seiner Ausbildung und Tätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte Helmut Bremer an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften. Zwischen 1995 bis 2003 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Hannover und Münster in verschiedenen Forschungsprojekten tätig, u.a. zum Verhältnis der sozialen Milieus zur Kirche sowie zur Milieubezogenheit der Erwachsenenbildung. Er promovierte im Jahr 2001 an der Universität Hannover zum Themengebiet der theoretischen und empirischen Habitus- und Milieuanalyse und habilitierte sich 2005 an der Universität Hamburg mit der Arbeit „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“. Bis zu seinem Ruf an die Universität Duisburg-Essen im Jahr 2009 übernahm er Professurvertretungen für Religions- und Kirchensoziologie in Leipzig und für Weiterbildung in Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Adressaten- und Teilnehmerforschung, Lernen und politische Sozialisation, Bildung und soziale Ungleichheit, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden.

Target Groups in Practice

Adult education in the structure of social milieus

Abstract

The article criticises target group constructions that are based on external socio-structural and socio-demographic characteristics and proposes the “social milieu” approach as an underlying concept. It is argued that categorisations of groups, such as older people/younger people, educated/uneducated, workers/employees etc., are based on general social classifications and differentiations and refer to the functional and power structure in society. However, a deciding factor is the extent to which such groups formed by external characteristics also become relevant for the individual action, i.e. how the external order enters into the subject. This theoretical gap can be closed by Pierre Bourdieu’s habitus theory. On the one hand, a milieu concept based on this theory goes beyond formally and externally formed target groups by stressing that every objectively described stage of life is interpreted and processed differently according to the milieu. On the other hand, in this way target groups are not only regarded as a colourful diversity, but also as a structure that is characterised by inequality, power and rule, to which pedagogy has to position itself. Instead of the target group-oriented marketing strategies that are in demand today, the originally critical and emancipative intention of the term “target group” should not be lost sight of, or so the author’s plea.

Zielgruppen und Lebensphasen

Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie

Lorenz Lassnigg

Lorenz Lassnigg (2010): Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: LLL-Strategie, Leitlinien, Zielgruppen-Konzepte, Zielgruppen-Merkmale, Lebensphasenorientierung

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag greift bisher erreichte Strukturierungen in den Entwicklungen der österreichischen Strategie zu Lebenslangem Lernen (LLL-Strategie) auf, insbesondere die Leitlinien „Lernende im Mittelpunkt“ und „Lebensphasenorientierung“, und verbindet diese mit praktischen Überlegungen zu dem möglichen Stellenwert von Zielgruppen-Konzepten bei ihrer Konkretisierung. „Praktisch“ sind die Überlegungen insofern, als auf die Möglichkeiten der Nutzung des Zielgruppen-Konzeptes für die politische Konkretisierung abgestellt wird, ohne den gesamten Apparat an theoretischem und faktischem Wissen zu explizieren, der darin enthalten ist. Es handelt sich also um einen Vorschlag für den politischen Diskurs, der von den verschiedensten an der Entwicklung einer wirksamen LLL-Strategie Interessierten aufgegriffen, mit den eigenen Erfahrungen und Interessen verbunden, weitergedacht und in entsprechender Form wieder in die Strategie eingebracht werden kann.

Zielgruppen und Lebensphasen

Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie¹

Lorenz Lassnigg

Wenn man eine Strategie als einen Weg sieht, um eine Vision zu verwirklichen und bestimmte Ziele zu erreichen, so muss die Formulierung und Konkretisierung dieser Ziele im Mittelpunkt stehen. Der Begriff der Zielgruppen bekommt in Hinblick auf diese Ziele seine konkrete Bedeutung. Er ist nicht „ontologisch“ zu verstehen, dass es also die Zielgruppen „einfach gibt“, sondern relational als Konkretisierung der angestrebten Zielverwirklichung.

Die vorliegenden Überlegungen basieren auf zwei Einschätzungen: erstens, dass die bisher vorhandenen Vorschläge zu einer österreichischen LLL-Strategie (siehe ExpertInnenpapier 2007)², insbesondere die fünf Leitlinien (in Kurzform: „Lernende im Mittelpunkt“, „Lebensphasenorientierung“, „Guidance“, „Kompetenzorientierung“, „Teilnahme“) wesentliche, ihre Wirksamkeit beeinträchtigende systematische Lücken enthalten, und zweitens, dass eine konsequente „technokratische“ und „positivistische“ Zielorientierung bei all ihren Problemen und Begrenzungen zu einer Weiterentwicklung der LLL-Strategie beitragen kann. Auch wenn sie letztlich nicht als Strategie umgesetzt wird, so kann sie zumindest von heuristischem Wert sein und wichtige Aspekte offenlegen, die sonst im Nebel einer rhetorischen „Pragmatik“ verschwinden.

Strategie, Ziele, Zielgruppen

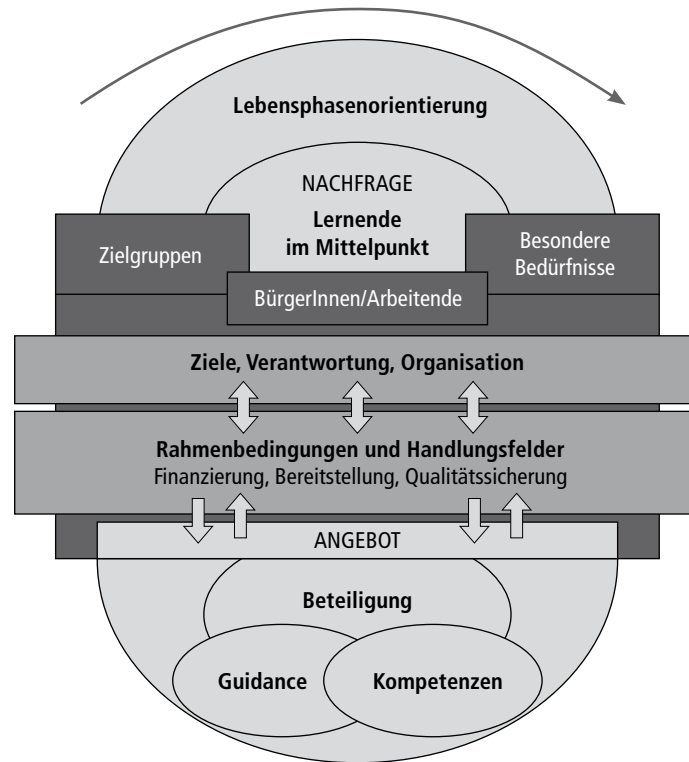
Es wird davon ausgegangen, dass eine konsequente LLL-Strategie aus drei Elementen bestehen muss. Alle drei Elemente sind unverzichtbar und müssen so weit entwickelt werden, dass klare Vorstellungen für deren Umsetzung präsentiert werden können (siehe Abb. 1):

- Vision und ihre Konkretisierung: Festlegung der Zieldimensionen, der Verantwortlichkeiten und der Organisation als strategische Orientierung
- Inhaltliche Konkretisierung: Als Umriss für diese Konkretisierung können die eingangs genannten fünf Leitlinien herangezogen werden

¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die Kurzfassung eines umfangreicheren Papieres mit weitergehenden Überlegungen zur LLL-Strategie, das voraussichtlich 2010 in der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebenen Reihe „Materialien zur Erwachsenenbildung“ erscheinen wird. Das Manuskript ist derzeit online zu finden unter: <http://www.equi.at/material/Strategie.pdf>; zu den Zielgruppen siehe v.a. die Abschnitte 3.1 und 4.1. Ich bedanke mich bei Arthur Schneeberger für seine redaktionelle Unterstützung bei der Herstellung dieser Kurzfassung und bei Laura R. Rosinger für die sachverständigen Ergänzungen zur Erstfassung.

² Nähere Informationen zum Konsultationsprozess finden sich unter: [http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s\[tag1\]=konsultationsprozess](http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s[tag1]=konsultationsprozess); Anm.d.Red.

Abb. 1: Gesamtstrategie schematisch



Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

- Konkretisierung der politischen Rahmenbedingungen und Handlungsfelder für die Umsetzung: Finanzierung, Bereitstellung und Ergebnissicherung

In den bisherigen Vorschlägen und Überlegungen zur LLL-Strategie werden die Inhalte in Form der Leitlinien ausgeführt und bis zu einem gewissen Grad entwickelt; eine Vision mit entsprechenden Zielsetzungen ist jedoch nur begrenzt vorhanden. Insbesondere fehlt noch weitgehend die Konkretisierung der politischen Rahmen- und Umsetzungsbedingungen. Zudem stehen die fünf Leitlinien aufgereiht nebeneinander und werden in keinen systematischen Zusammenhang gebracht, was sie schwer fassbar macht (siehe dazu den Vorschlag in Fußnote 3).

Eine angemessene Fassung der Zieldimension muss nicht nur die wirtschaftlichen, sondern auch die sozialen, politischen und kulturellen Interessen gleichgewichtig berücksichtigen. Wenn dies in der Zielfunktion nicht explizit geschieht, wird die

Strategie notwendigerweise verzerrt sein. Dabei ist es auch wichtig festzulegen, was „gleichgewichtig“ in der Konkretisierung bedeutet. Eine Hauptgefahr in den Debatten zur LLL-Strategie liegt darin, dass sich bestimmte machtvollen Interessen der „kapitalistischen“ Wirtschaft einseitig durchsetzen, besonders angesichts der Tatsache, dass eine Strategieentwicklung, die für „die Anderen“ etwas anstrebt, immer etwas „Paternalistisches“ und „Herrschaftliches“ enthält.

Konkretisierung der Leitlinien: Zielgruppen und Lebensphasen

Die Leitlinie „Lernende im Mittelpunkt“ kann in zwei grundlegende operative Dimensionen untergliedert werden: erstens in eine sinnvolle Strukturierung der Lernenden nach Zielgruppenmerkmalen und ihrer zu beachtenden besonderen Bedürfnisse und zweitens in die Entwicklung von methodischen Instrumentarien, die diese Bedürfnisse wirksam abdecken

können. Auf dieser Basis können angemessene Lernmöglichkeiten und geeignete Förderungen im Falle von Barrieren und Hindernissen der Beteiligung entwickelt werden. Durch die „Lebensphasenorientierung“ ergeben sich für die Lernenden weitere typische Konstellationen und Herausforderungen, die es zu beachten gilt (siehe unten).

Die drei „angebotsseitigen“ Leitlinien³ umfassen jeweils weitere Aspekte, die bei der Bereitstellung von Angeboten zu berücksichtigen sind: „Guidance“ hat durch geeignete und ausreichende Angebote für die Orientierung der Zielgruppen in ihren vielfältigen Konstellationen zu sorgen, die „Teilnahme“ ist durch entsprechende Förderstrategien zu sichern und die „Kompetenzorientierung“ verbindet Nachfrage und Angebot, indem sie die Lernprozesse auf ihre angestrebten Ergebnisse hin ausrichtet. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die beiden „nachfrageseitigen“ Leitlinien: „Lernende im Mittelpunkt“ und „Lebensphasenorientierung“ unter dem Gesichtspunkt der Zielgruppen; die „angebotsseitige“ Ausarbeitung wird ausgeklammert.

Zielgruppen

Wenn die Lernenden im Mittelpunkt der Strategie stehen sollen, müssen ihre besonderen Bedingungen und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Zur Konkretisierung wird vorgeschlagen, von drei Gruppen von Merkmalen auszugehen:

- Geschlecht, Alter, Bildung, Beruf und Lebensstil
- besondere Bedürfnisse
- die gesellschaftliche Lage und die Beschäftigungsposition einerseits als BürgerIn und andererseits als ArbeitnehmerIn oder als ArbeitgeberIn.

Durch die Kombination dieser drei Dimensionen erhält man eine sehr feine Aufgliederung, die einen Überblick über unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen ermöglicht.

Geschlecht, Alter, Bildung, Beruf und Lebensstil: Die Erstausbildung begründet im Bereich der

österreichischen Berufsbildung eine sehr starke Geschlechtersegregation. Das Alter als wichtiges Merkmal für das LLL wird durch die Lebensphasenorientierung in differenzierter Weise erfasst (siehe unten). Die Merkmale Bildung, Beruf und Lebensstil beeinflussen über verschiedene Kanäle den Zugang zu weiteren Lernmöglichkeiten grundlegend (sie schaffen/beeinträchtigen die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten, wirken motivierend oder demotivierend, schaffen positive oder negative Anreize).

Besondere Bedürfnisse: Diese überschneiden sich mit den bereits genannten Merkmalen, besonders stark mit einem geringen Bildungsstand und einem unqualifizierten Beruf oder mit mangelnder Berufserfahrung. Dimensionen, die eine breite Diversität von unterschiedlichen Bedürfnissen begründen, sind Formen der Behinderung, ein Migrationshintergrund und verschiedene Formen sozialer Benachteiligung oder Ausgrenzung wie Krankheit, Armut oder (Langzeit-)Erwerbsarbeitslosigkeit.

BürgerInnen und ArbeitnehmerInnen oder ArbeitgeberInnen: Die gesellschaftliche Lage als BürgerIn konstituiert Lernbedürfnisse und Interessen, die über die wirtschaftlichen Aspekte der Beschäftigung hinausgehen. Es ist wesentlich, dass diese eigens expliziert werden. Die Beschäftigungsposition als ArbeitnehmerIn oder ArbeitgeberIn bzw. als Selbständige/r sowie die Anbindung an das Beschäftigungssystem und die dadurch begründeten Ansprüche bzw. Nicht-Ansprüche an Sozialleistungen (z.B. atypische Beschäftigung oder Standardbeschäftigung) konstituieren wiederum unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen: Dies sind Merkmale, die in Österreich den Zugang zum LLL wesentlich beeinflussen (berufliche Weiterbildung durch Sozialpartnereinrichtungen, AMS-Maßnahmen etc.).

Die Berufstätigkeit macht den größten Teil der Lebensbetätigung in vielen Lebensphasen aus, daher ist hier die Bereitstellung und Wahrnehmung von Lernmöglichkeiten für das LLL fundamental.

³ Grundsätzlich wird zwischen eher „nachfrageseitigen“ und „angebotsseitigen Leitlinien“ unterschieden. Die nachfrageseitigen Leitlinien beziehen sich direkt auf die Verwirklichung der Interessen und Bedürfnisse der BürgerInnen und Arbeitenden, auf die mittels geeigneter Angebote reagiert wird. Die angebotsseitigen Leitlinien betreffen Aspekte der Bereitstellung von Lernmöglichkeiten, also wie und wo entsprechende Angebote zu entwickeln sind und die AnbieterInnen wenn nötig dabei unterstützt werden müssen, um die nachfrageseitigen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen.

Lebensphasen

Die Leitlinie der „Lebensphasenorientierung“ besitzt die höchste Komplexität aller fünf Leitlinien, spezifiziert die Bedürfnisse der Zielgruppen näher und verbindet sie auch mit bestimmten institutionellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Eine Grunddimension der Lebensphasenorientierung ist das Alter, in dessen Verlauf sich typischerweise bestimmte Aufgaben des Lebenszyklus bündeln, die auch die Beteiligung am Bildungswesen beeinflussen:

- Im **vorschulischen Alter** werden die Grundlagen für das Lernen gelegt, die Lernanregungen in dieser Periode sind für die weiteren beruflichen Lern-Chancen bestimmend. Kinder sind von den Lernanregungen in ihrem familiären Umfeld abhängig und es ist Aufgabe der öffentlichen Hand, Benachteiligungen in diesem Bereich zu kompensieren. Hier wird der Grundstein für das lebenslange Lernen (oder Nicht-Lernen) gelegt, und eine LLL-Strategie erfordert wesentliche Weiterentwicklungen der Angebote und institutionellen Strukturen.
- Im Bereich der **Pflichtschule** müssen die Grundkompetenzen erworben werden. Auch hier steht die LLL-Strategie vor wesentlichen Herausforderungen, da bisher beträchtliche Anteile der Kinder und Jugendlichen während ihrer Pflichtschulzeit in Österreich die Grundkompetenzen nicht ausreichend erwerben können.
- **Schule und Erstausbildung** legen die Grundlagen für die Lernerfahrungen und -gelegenheiten während der Bildungslaufbahn. Hier muss Chancengleichheit in dem Sinne hergestellt werden, dass die Bildungslaufbahnen von den sozialen Hintergrunderfahrungen entkoppelt werden. So können mangelnde Lernanregungen in der Schul- und Ausbildungszeit das weitere Leben der Kinder und Jugendlichen nicht beeinträchtigen.
- In der Periode des **Überganges von der Schule in Beschäftigung** sind viele Jugendliche mit Barrieren und mangelnden Möglichkeiten konfrontiert. Dies gilt im Bereich der Pflichtschule nicht nur für den ersten Übergang in die Lehrlingsausbildung, sondern wiederholt sich an der zweiten Schwelle nach Abschluss oder Abbruch der Lehre zwischen ihrem 20. und 24. Lebensjahr, wenn die Beschäftigungsintegration nur sehr langsam vor sich geht und die Arbeitslosigkeit steigt.
- Im Falle einer **erfolgreichen Beschäftigungsintegration** stellen sich neue Aufgaben, sobald sich die Anstrengungen des beruflichen Karriereaufbaus mit den Übergängen in ein eigenes Familienleben überschneiden. Insbesondere junge Frauen sind mit schwerwiegenden Entscheidungen und Problemen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie konfrontiert.
- In der nächsten Periode, die in der Lebenslauforschung als die „**rush hour of life**“ bezeichnet wird, konzentrieren sich die Produktivitätsanforderungen des Beschäftigungslebens, die Einkommen steigen und der Zeitmangel schränkt die weitere Bildungsbeteiligung wesentlich ein. Auch differenzieren sich in dieser Periode die Karrieren, und die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verstärken sich. Hier setzt das „Matthäus-Prinzip“ ein: Wer (Bildung) hat, dem/der wird mehr gegeben, wer wenig (Bildung) hat, der/dem wird diese noch genommen (durch Nicht-Verwendung, Entwertung etc.).
- In der folgenden Periode der **Lebensmitte**, in der die Karrieren für viele konsolidiert sind bzw. in der Benachteiligungen und Folgen von Krisen und kritischen Weichenstellungen mehr oder weniger voll zum Tragen kommen, können Lernangebote Beiträge zur Neuorientierung leisten.
- Mit **zunehmendem Alter** verstärken sich die Probleme, am externen Arbeitsmarkt unterzukommen gravierend. In den gegenwärtigen Strukturen stellt sich nach wie vor oft die Alternative eines möglichst frühen Abganges aus der Beschäftigung.
- In der **nachberuflichen Phase und im höheren Alter** stellen sich viele neue Herausforderungen, die auch mit der großen gesellschaftlichen Veränderungsdynamik (z.B. durch die neuen Technologien) zusammenhängen. Lernen und Bildung können in vielerlei Hinsicht zu einem erfüllenden Leben beitragen und die Teilnahme an der Gesellschaft, die ja immer noch stark mit der Teilnahme am Arbeitsleben verbunden ist, fördern.

Zielgruppenspezifische Anforderungen im Lebensverlauf

Diese Strukturierung nach Zielgruppen-Merkmalen und Lebensphasen kann als umfassender Ausgangspunkt für die interessierten AkteurInnen dienen, um sich im Feld zu positionieren und ihre Interessen, Forderungen und Schwerpunkte in die Entwicklung der LLL-Strategie konkret einzubringen. In der Logik der Gesamtstrategie kann auf Basis dieser spezifischen Betrachtung für jede der angebotsseitigen Leitlinien („Guidance“, „Teilnahme“, „Kompetenzen“) konkretisiert werden, inwieweit jeweils spezifische Maßnahmen als Lösungen und Angebote für die „nachfrageseitigen“ Anforderungen eingesetzt werden können. Dies wäre ein nächster Schritt der Strategieentwicklung, der das gesamte Feld absteckt und auch die Zuordnung bereits vorhandener Aktivitäten ermöglicht.⁴ Insbesondere können auf dieser Basis auch die nötigen Ressourcen identifiziert werden, die für eine Zielerreichung in einem bestimmten Ausmaß in einem bestimmten Zeitraum erforderlich wären. In Tabelle 1 und 2 werden auf Basis des aktuellen Kenntnisstandes Anforderungen spezifiziert, die sich zum einen generell und zum anderen lebenslaufbedingt für die Zielgruppe ergeben. Diese Anforderungen können als eine Art Checkliste für jene Ansatzpunkte gesehen werden, die in ihrer Gesamtheit eine konsequente Strategie für Maßnahmen ergeben.

Einige Überlegungen zur weiteren Konkretisierung der Ziele

Auf der Basis einer solchen Konkretisierung des gesamten Umrisses einer LLL-Strategie zur Erfüllung der identifizierten zielgruppenspezifischen Anforderungen können in einem weiteren Schritt Prioritäten gesetzt werden, die auch die Entscheidungen über verfügbare Mittel berücksichtigen. Es ist klar, dass die Umsetzung eines umfassenden Systems des LLL ein langfristiges Unterfangen darstellt. Manche Länder (z.B. Schottland) arbeiten bereits seit einem

Jahrzehnt systematisch an diesen Aufgaben. Es geht also darum, eine längerfristige Strategie zu entwickeln und die ersten Schritte zukunftsweisend zu setzen. Hierfür ist beides wichtig, das Kurzfristige und das Längerfristige. Die bisherigen Vorschläge des Konsultationsprozesses und der SozialpartnerInnen liefern ein Grundgerüst an Konkretisierungsvorschlägen, die auch teilweise quantitative Vorgaben und Benchmarks enthalten. Vor allem drei konkrete Weiterentwicklungen wären zentral, um eine umsetzbare Strategie zu konzipieren: Die Ermittlung exakter Basiswerte, bei längerfristigen Benchmarks die Angabe von Zwischenschritten und auf dieser Basis die Quantifizierung der angestrebten Veränderungen und deren Umsetzung in finanzielle Erfordernisse und Verantwortlichkeiten für die Aufbringung der Mittel.⁵

Zielfestlegungen für die Zielgruppen

Das zielgruppenspezifische Erfordernis einer Zielfestlegung betrifft die strukturellen Bedingungen der Zugänglichkeit von Lernangeboten. Hier gibt es aufgrund des heutigen Forschungsstandes zwei Grundprinzipien, nach denen Bildungssysteme mehr oder weniger ausgeprägt funktionieren: ein traditionelles Selektions- und Demotivierungsprinzip und ein zeitgerechtes Ermöglichungs- und Motivierungsprinzip. Jedes System enthält eine Mischung dieser beiden Prinzipien, das österreichische liegt von den fortgeschrittenen Ländern vielleicht am ausgeprägtesten Ende des ersten Prinzips: wenig Frühförderung, kurze und rasch auf Differenzierung ausgerichtete Grund-Gesamtschule, früheste Teilung in Hauptschule und AHS, starke Hierarchisierung der oberen Sekundarstufe und sozial extrem selektive AHS-Oberstufe, geringer Hochschulzugang mit hohem Drop-out.

Die gegenläufigen Faktoren sind die breite inklusive Lehrlingsausbildung und die sozial kompensierende, aber ihrerseits wiederum hoch selektive BHS. Auf diese Struktur der Erstausbildung, die große Unterschiede im Bildungsstand erzeugt, setzt die

4 In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Langfassung werden diesbezügliche Vorschläge entwickelt, siehe insbesondere die Kapitel 3.2. und 4.2.

5 In der Langfassung dieses Beitrags findet sich in Abb.8, S. 50-51 eine allgemeine Zielformulierung in einer periodisierten Form. Für die verschiedenen Zielbereiche wird als erstes eine Basisperiode angesetzt, in der die wesentlichen Entwicklungsschritte für den Auf- und Ausbau der erforderlichen Infrastrukturen bestimmt werden können. Je nach Intensität und den bestehenden Strukturen und Angeboten kann diese Periode zwischen einem Jahr und fünf Jahre dauern.

Tab. 1: Anforderungen für LLL nach Zielgruppen-Merkmalen und Lebensphasen

Lebensphasen, Kontexte und Herausforderungen	Kindheit Vorschule	Kindheit und Jugend Pflichtschule/ Erstausbildung	Jugend Übergang in Beschäftigung	Jungerwachsene Übergang in Partnerschaft, Familie	Lebensmitte „rush hour of life“	Lebensmitte/ frühes Alter Konsolidierung/ Neuorientierung	Frühes Alter Arbeitsmarktproblem	Höheres Alter Übergang in Alterssicherung	Höheres Alter Nachberufliche Bildung
	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegung der Lernerfahrungen/ -kompetenzen fürs Leben • Kompensation von mangelnden Lernanregungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb der Grundkompetenzen • Durchlässigkeit und Chancengleichheit • Erwerb von Abschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsgarantie • Übergang auf 1. und 2. Schwelle • früher Bildungsabbruch („education first“) 	<ul style="list-style-type: none"> • materieller Druck durch Haushaltsgründung • Vereinbarkeit von Beruf und Familie • 2. Chance 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem • Differenzierung der Lebenssituationen und -chancen • Anerkennung von informellen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Karriereentwicklung • Bewältigung von Krisensituationen (Krankheit, Trennung, Arbeitsplatzverlust) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung von Frühpension 	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassungsprobleme, „Pensionschock“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen durch gesellschaftliche Veränderungen
Zielgruppen	Generelle Herausforderungen für die Gruppen und Merkmale								
Frauen/Männer	Geschlechtersegregation in der Berufsbildung; beschäftigungsunfreundliches Schulwesen für Personen mit Betreuungsaufgaben; besonders beeinträchtigt Zugang zur EB/WB für Frauen mit geringer Bildung								
Bildungsstand	Bildungsstand ist wichtigstes Merkmal für weiteres Lernen; Bildungsferne beeinträchtigt Zugang zu EB/WB; Bildungsstand wirkt nicht abstrakt, sondern ist verbunden mit anderen gesellschaftlichen Positionierungen (LLL als BürgerIn; LLL als ArbeitendeR; Verbindung mit sozialer Benachteiligung), daher dort zu behandeln								
Beruf	berufliche Tätigkeiten machen einen großen Teil der Lebenstätigkeit aus, daher sind die Lernanregungen in diesem Bereich besonders wichtig für LLL (Benachteiligung durch lernarme Arbeitsumgebung); informeller Kompetenzerwerb in beruflicher Tätigkeit, Verwertung bei formeller Anerkennung								
Lebensstil	unterschiedliche Lebensstile wirken als wichtiger Filter für die Wahrnehmung von Anreizen für LLL-Beteiligung (exzessiver Konsum und Ressourcenverbrauch, „Spaßgesellschaft“ etc. als Ansatzpunkte für „Bildungsmissionierung“)								
Besondere Bedürfnisse									
Behinderung	soziale Integration durch ausreichende Fördermaßnahmen ist in allen Lebensphasen anzustreben, Stigmatisierung ist zu vermeiden								
Migrationshintergrund	für Personen mit Migrationshintergrund sind die Grundkompetenzen (v.a. sprachlich, kulturell) zu sichern; für die Nachkommen ist der Zugang und die Chancengleichheit im Schulwesen zu verbessern; es ist für die Anerkennung von Qualifikationen zu sorgen; Zugang zu Basisbildung ist sicherzustellen								
Soziale Benachteiligung	soziale Benachteiligung (z.B. durch Arbeitslosigkeit/Armut/Ausgrenzung) ist oft mit geringer Bildung und schlechten Berufschancen verbunden; sie bedingt oft auch mangelnde Bildungschancen der Nachkommen; Zugang zu LLL erfordert niederschwellige Angebote und Maßnahmen („Community Education“); mangelnde Bildung führt zu Ausschluss, für Integration reicht Bildung allein nicht aus								
Gesellschaftliche Lage									
BürgerInnen	Für die Menschen als BürgerInnen stehen die allgemeinbildenden Ziele (z.B. der Lernkompetenzen oder non-kognitiven Kompetenzen) und der gesellschaftlichen/politischen Beteiligung im Vordergrund; diese Ziele sind gleich bedeutend zu werten wie die wirtschaftlichen Ziele; als Anbieter könnten die kommunalen Gemeinschaften verstärkt auftreten; durch diese LLL-Förderung kann die soziale Grundlage des LLL gefördert werden								
Arbeitende (ArbeitnehmerInnen/ArbeitgeberInnen/Selbständige)	Für die Menschen als Arbeitende ist die berufliche Weiterbildung wichtig; der Arbeitsplatz hat mehr oder weniger Lernpotential, dies hängt auch von der Gestaltung ab; ein Großteil der beruflichen WB wird von den Arbeitgebern gefördert, wo die Anreize zu gering sind, sollte die öffentliche Hand einspringen; bei Arbeitsplatzverlusten oder Eingliederungsproblemen fördert das AMS; wenig qualifizierte ArbeitnehmerInnen in wenig qualifizierten Arbeitsplätzen sollten verstärkt WB gefördert werden; gezielte Analysen des Weiterbildungsbedarfes sind erforderlich								

Quelle: eigene Darstellung aufgrund der Aufarbeitung des verfügbaren Materials (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Tab. 2: Herausforderungen für LLL nach Merkmalen und Lebensphasen

Lebensphasen, Kontexte und Herausforderungen	Kindheit Vorschule	Kindheit und Jugend Pflichtschule/ Erstausbildung	Jugend Übergang in Beschäftigung	Jungerwachsene Übergang in Partnerschaft, Familie	Lebensmitte „rush hour of life“	Lebensmitte/ frühes Alter Konsolidierung/ Neuorientierung	Frühes Alter Arbeitsmarktproblem	Höheres Alter Übergang in Alterssicherung	Höheres Alter Nachberufliche Bildung	
Zielgruppen										
Frauen/Männer	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlechtersegregation 			<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarkeit von Beruf und Kinderbetreuung (v.a. Frauen) • Qualifikations-/Kompetenzvernichtung durch Unterbrechung, Unterbeschäftigung 		<ul style="list-style-type: none"> • Wiedereinstieg (Frauen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikations-/Kompetenzvernichtung durch Frühpension (v.a. Männer) 			
Bildungsstand	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung/Chancengleichheit der Nachkommen bei geringem Bildungsstand/wenig qualifiziertem, wenig lernförderlichem Beruf/wenig lernfreudigem Lebensstil der Eltern 			<ul style="list-style-type: none"> • Basisbildung • 2. Chance für Abschluss bei fehlendem/geringem Abschluss • Chance für Weiterbildung/Neuorientierung 		<ul style="list-style-type: none"> • Chance für Weiterbildung/Neuorientierung • Anerkennung von Kompetenzen • 2. Chance für Abschluss 		<ul style="list-style-type: none"> • Lernen/Bildung für Lebensqualität, Umgang mit Veränderung 		
Beruf										
Lebensstil										
Besondere Bedürfnisse										
Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • soziale Integration durch ausreichende Fördermaßnahmen ist in allen Lebensphasen anzustreben, Stigmatisierung ist zu vermeiden 									
Migrationshintergrund	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung/Chancengleichheit der Nachkommen von Eltern mit Migrationshintergrund 			<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung von beruflichen Qualifikationen/Kompetenzen • Grundkompetenzen (Sprache, kulturell) • Basisbildung bei wenig Qualifizierten 			<ul style="list-style-type: none"> • Lernen/Bildung für Integration, Lebensqualität, Umgang mit Veränderung 			
Soziale Benachteiligung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung/Chancengleichheit der Nachkommen von Eltern mit sozialer Benachteiligung 			<ul style="list-style-type: none"> • Heranführen an Lernen durch geeignete Aktivitäten/ Projekte • Basisbildung 						
Gesellschaftliche Lage										
BürgerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • soziales Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • soziales Lernen • politische Bildung • Jugendpolitik 		<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Konflikten/Stress • Zivilgesellschaft/Nachhaltigkeit 		<ul style="list-style-type: none"> • Zivilgesellschaft/Nachhaltigkeit • Lernen/Bildung für Integration, Lebensqualität, Umgang mit Veränderung 				
Arbeitende (ArbeitnehmerInnen/ArbeitgeberInnen/Selbständige)	<ul style="list-style-type: none"> • non-kognitive Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • praktisches Lernen • betriebliche Lehre 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Mittel/Zeit • Entrepreneurship 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Zeit • Gesundheit • Anerkennung v. Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung v. Kompetenzen • berufliche Neuorientierung • Entrepreneurship 				

Quelle: eigene Darstellung aufgrund der Aufarbeitung des verfügbaren Materials (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) auf und verstärkt mit stark unterschiedlichen Beteiligungsquoten nach der Vorbildung die bestehenden Unterschiede.⁶ Diese können nach den vorhandenen Forschungsergebnissen v.a. im formalen und non-formalen Bereich der EB/WB nicht mehr kompensiert werden.

Eine LLL-Strategie, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellt, muss daher Fördermaßnahmen setzen, die die folgenden Gesichtspunkte betonen:

- Den Verlusten und Ungerechtigkeiten der sozialen Selektivität des Systems müssen über den gesamten Bildungsverlauf gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit (Durchlässigkeit) sowie zur verstärkten Individualisierung (Abschwächung der Gruppierungseffekte) und Diversität (Abschwächung von Merkmals-effekten) entgegengesetzt werden (vgl. die Benchmarks zur Neuen Mittelschule (NMS) und zur Verringerung der Abbrüche und Vermehrung der Abschlüsse).
- Wenn die Lernenden im Mittelpunkt stehen sollen, dann kann sich eine LLL-Strategie nicht auf die wirtschaftlichen und beruflichen Aspekte des Lernens beschränken. Die breite Zugänglichkeit von persönlichkeitsbildenden, sozialen, politischen, kulturellen und allgemeinbildenden Angeboten muss ein gleichgewichtiges Ziel der LLL-Strategie sein.
- Wenn die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden sollen, ist zudem die möglichst breite Entwicklung von lernfreundlichen Arbeitsstrukturen notwendig.

Zusammenfassend können wir davon ausgehen, dass eine LLL-Strategie, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen will, bei den tatsächlich vor sich gehenden Lernprozessen ansetzen muss, die größtenteils aus informellem Lernen bestehen. Das informelle Lernen findet in allen Lebenskontexten ständig statt, aber es werden dabei nicht notwendigerweise konstruktive und produktive Dinge

gelernt (vom heimlichen Lehrplan über die Theorien zum „Shirking“⁷ im Bereich des Arbeitsmarktes bis hin zum opportunistischen Verhalten in der institutionellen Theorie gibt es viele Ausformungen davon). Hier anzusetzen und das informelle Lernen konstruktiv und produktiv zu wenden und durch formale und non-formale Angebote zu ergänzen, ist ein wesentlicher Kern einer LLL-Strategie.

In diesem Sinn kann man von drei grundlegenden Typen von „AnbieterInnen“ von Lernmöglichkeiten in der Gesellschaft ausgehen: erstens den Bildungsinstitutionen, zweitens den Arbeitsplätzen und drittens den sozialen Gemeinschaften. Um die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, sollte die LLL-Strategie Ansätze entwickeln, damit alle drei AnbieterInnenstrukturen ihre Potentiale möglichst gut nutzen können. Es ist klar, dass den Bildungsinstitutionen hier besondere Verantwortung zukommt, da diese die Aufgabe der Lernförderung von der Öffentlichkeit übertragen bekommen und dafür auch einen wesentlichen Teil der öffentlichen Mittel – immerhin etwa 10% der öffentlichen Ausgaben – erhalten.

In den beiden anderen AnbieterInnenbereichen sollten Förder- und Interventionsmöglichkeiten gefunden werden, die die Entwicklung der Lernmöglichkeiten möglichst gut unterstützen können. Bei den Betrieben sind dies Beratungsaktivitäten wie auch die Weiterbildung der Schlüsselpersonen, im Bereich der sozialen Gemeinschaft sind dies kommunale Einrichtungen, gesellschaftliche Projekte und NGOs, die gefördert werden sollten. In diesen beiden Bereichen des informellen Lernens sollten in einem ersten Schritt wirksame Infrastrukturen zur Förderung, Unterstützung und Erfassung aufgebaut werden.

Weitere Zielfestlegungen für die Lebensphasenorientierung

Einige zentrale Aspekte für die Konkretisierung der Leitlinie „Lebensphasenorientierung“, die sich teilweise mit jenen der „Zielgruppen“ überschneiden und diese teilweise weiter spezifizieren, sind:

6 In Österreich können die Weiterbildungsquoten stilisiert folgendermaßen dargestellt werden: Pflichtschule 2-3%, ~Faktor 1, Lehrlingsausbildung 4-5%, ~Faktor 2, BMHS 6-10%, ~Faktor 4, Hochschule 13-24%, ~Faktor 10.

7 „Shirking“ ist ein Fachausdruck in der Arbeitsmarktforschung zum Problem der Leistungszurückhaltung.

- Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung für ein wirksames und gerechtes System von LLL
- Grundkompetenzen und Chancengleichheit im Schul- und Erstausbildungswesen
- Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen bis zur Berufsreifeprüfung (BRP)
- Spezifische Zugänge/Angebote in wichtigen Phasen im Lebensverlauf
- Beachtung verschiedener Phasen des Alters

Empfehlungen

Wenn man diesen Vorschlägen für die weitere Entwicklung einer „konsequenten“ LLL-Strategie folgt, so sollte die Organisation der Umsetzung in Form eines legitimierten und koordinierten Prozesses erfolgen, und zwar im Zusammenwirken der AkteurInnen in einer transparenten Programm- und Projektstruktur auf Basis von

vereinbarten Zielsetzungen und Aufgabenstellungen. Es sollten Infrastrukturen entwickelt werden, die realistische Voraussetzungen bieten, um letztlich ausgehend von einer transparenten Ausgangssituation bestimmte Benchmarks zu erreichen, deren Erreichung wiederum einem laufenden Monitoring unterzogen wird.⁸ Dies schließt die Abschätzung der finanziellen und organisatorischen Implikationen für die Verwirklichung der Zielsetzungen ein. Wichtig ist es auch, Klarheit über die gesamten Implikationen einer längerfristigen LLL-Strategie zu schaffen, um in diesem Rahmen eine sinnvolle Setzung der Prioritäten und Benchmarks vorzunehmen sowie eine konkrete Projektstruktur für die Entwicklung der Infrastrukturen und die zu erreichenden Zielsetzungen in der zuvor festgelegten Zeitstruktur zu erarbeiten.

Im letzten Schritt sollten die konkreten Projekte mit ihren Verantwortlichkeiten, konkreten Zielen und Finanzierungsbeiträgen konzipiert werden, damit am Ende Österreichs Bildungswesen nicht mehr mit hohen Kosten im Durchschnitt schwimmt, sondern ein exzellentes LLL-System verwirklicht hat, das seine Kosten rechtfertigt und tatsächlich Freude am Lernen bereitet.

⁸ Vorschläge für Benchmarks werden in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Langfassung im Anhang präsentiert.

Literatur

Weiterführende Literatur

ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [Stand: 2010-05-18].

Lorenz Lassnigg (2009): Praktische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie in Österreich (Langfassung des vorliegenden Artikels). Online im Internet: <http://www.equi.at/material/Strategie.pdf> [Stand: 2010-05-31].

Weiterführende Links

Konsultationsprozess: [http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s\[tag1\]=konsultationsprozess](http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s[tag1]=konsultationsprozess)



Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Target Groups and Phases of Life

Programmatic considerations for the development and implementation of an LLL strategy

Abstract

This article takes up the topic of previously established structures in the development of the Austrian strategy on lifelong learning (LLL Strategy), in particular, the “Focus on Learners” and the “Life Phase Orientation” guidelines. It links them to practical considerations on the possible significance of target group concepts in the process of putting them into concrete terms. The considerations are “practical” in that they take into account the possibilities of using the target group concept for putting them into their concrete, political form without explicating the whole apparatus of theoretical and factual knowledge contained within it. Thus, the article provides a suggestion for the political discourse that can be taken up by a variety of people interested in the development of an effective LLL strategy, linked to their own experiences and interests, and further developed and reintegrated into the strategy in a corresponding way.

Selbstorganisationen von Migrantinnen

Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Iva Kocaman, Patricia Latorre Pallares und Olga Zitzelsberger

Iva Kocaman, Patricia Latorre Pallares und Olga Zitzelsberger (2010): Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Migrantinnen, Migrantinnen-Selbstorganisationen, Deutschland, Selfempowerment, Bildungsarbeit, Gender Mainstreaming, Diversity

Kurzzusammenfassung

Während die Erwachsenenbildung in Deutschland die Genderthematik inzwischen nahezu durchgängig in ihren Bildungsangeboten reflektiert, steht eine solche Sensibilität für die Differenzierung der Angebote nach der ethnischen Zugehörigkeit ihrer Teilnehmenden noch weitgehend aus. MigrantInnen werden in der Erwachsenenbildung nur als Zielgruppe, d.h. als „Objekte“ und nicht als ExpertInnen wahrgenommen. Die Selbstorganisationen der Migrantinnen bieten im Gegensatz dazu ein vielfältiges Bildungsprogramm an, das stark an die Bedürfnisse von Migrantinnen angepasst ist und in dem Migrantinnen selbst Bildungsexpertinnen sind. Die Erwachsenenbildung könnte durch eine gezielte Kontaktaufnahme und Kooperation mit den Selbstorganisationen der MigrantInnen die eigenen Verstrickungen in den gesellschaftlichen Integrationsdiskurs analysieren und wichtige Impulse für eine politisch emanzipatorische Bildungsarbeit gewinnen.

Selbstorganisationen von Migrantinnen

Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Iva Kocaman, Patricia Latorre Pallares und Olga Zitzelsberger

Statt in kulturellen Zuschreibungen, Differenzbekundungen und in paternalistischen Haltungen gegenüber Migrantinnen zu verharren, muss die Erwachsenenbildung Heterogenität als gesellschaftlichen Normalfall anerkennen und als Ressource für Bildungsprozesse aufgreifen. Interkulturelle Öffnungsprozesse sind dringend erforderlich. Migrantinnenselbstorganisationen könnten Partnerinnen auf Augenhöhe sein, die eine Auseinandersetzung unter Fachleuten mit und ohne migrantischem Hintergrund ermöglichen.

Erkenntnishintergrund

2005 untersuchten wir in Darmstadt im Kontext der aktuellen Diskussion um die Integration von Migrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft bzw. deren Exklusion aus den zentralen gesellschaftlichen Bereichen, ob und inwieweit Selbstorganisationen von Migrantinnen die Partizipation von Migrantinnen in verschiedenen Bereichen der Einwanderungsgesellschaft unterstützen. Dabei haben wir Migrantinnenselbstorganisationen als Strategie zum Self-Empowerment innerhalb dominanter Systeme – Mehrheitsgesellschaft und Migranten-Community – betrachtet. Wichtige Ergebnisse waren, dass die Selbstorganisationen von Migrantinnen „Frei-Zeit“ bieten, *„die Frauen entlastet und Freiräume, in denen sich die Frauen frei bewegen und Bildungsangebote in Anspruch nehmen können“* (Latorre Pallares/Zitzelsberger 2006, S. 50). Vor diesem Hintergrund sind Rambøll Management Consulting GmbH und wir aus dem

Institut für Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt zu Beginn des Jahres 2009 von dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit einer Forschungsstudie zu „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ beauftragt worden.¹ Die Zielsetzung des Forschungsauftrages war zunächst die Untersuchung von Organisationsstrukturen, Tätigkeitsfeldern sowie Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen von Migrantinnenselbstorganisationen in Deutschland. Auf Basis von quantitativen und qualitativen Analysen sind anschließend politische Unterstützungs- und Handlungsmöglichkeiten erarbeitet worden.

Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Die Konzeptionen von Lernprozessen hängen unmittelbar mit den Zu- und Beschreibungen der Grundstrukturen einer Gesellschaft zusammen: In

¹ Die Studie „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ (2009) liegt bereits als unveröffentlichtes Manuskript vor und wird noch 2010 erscheinen (siehe Reinecke et al. 2010).

Deutschland wie auch in Österreich leben wir in einer patriarchal strukturierten Einwanderungsgesellschaft. Diese Sachlage bringt zahlreiche Konsequenzen für unsere Bildungskonzeption mit sich, insbesondere in Hinblick auf unseren Umgang mit der zunehmenden Heterogenität unserer Gesellschaft und hier vor allem der unterschiedlichen Geschlechter- und Zugehörigkeitsverhältnisse. Die aktuell vorherrschenden Geschlechter- und Zugehörigkeitsverhältnisse sind das Resultat gesellschaftlicher Definitions- und Abgrenzungsprozesse und beinhalten Prozesse der Fremd- und Selbstwahrnehmung. Sie sind nicht „naturegegeben“, sondern bilden sich aus den historisch gegebenen Verhältnissen heraus, und dienen der Homogenisierung nach innen und der Markierung einer Positionierung innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe nach außen. Sie werden dabei stets neu durch Handlungen und Verortungen von Menschen „hervorgebracht“.

In der deutschen Erwachsenenbildung ist die Sensibilität für die Genderthematik angekommen. „Mann“ wie „Frau“ nehmen mit Recht eigene geschlechtsspezifische Räume, Bildungsziele, -inhalte und Lernmethoden für sich in Anspruch. Die Thematik der ethnischen Zugehörigkeit wird dementsprechend noch zu wenig berücksichtigt. In Bezug auf MigrantInnen muss das „doing und undoing ethnicity“ erneut durchdekliniert werden. Noch 2002 stellte Ekkehard Nussl fest: *„Zuwanderung bedeutet in der Weiterbildung bislang nur ein schmales Segment“* (Nussl 2003, S. 319). Dieses Segment beinhaltet für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft Bildungsangebote zum „interkulturellen Lernen“ (vgl. ebd.). Dazu gehören aber auch jene Angebote für MigrantInnen, die bis heute mit dem Makel des Defizits und der Integrationsnotwendigkeit behaftet sind.²

Nach unserem Dafürhalten werden die Bildungsaktivitäten der MigrantInnen selbst von der Erwachsenenbildung in Deutschland nicht als Weiterbildungsangebote wahrgenommen. Sie vollziehen sich außerhalb ihres Blickfeldes. Dabei entwickeln sich gerade innerhalb der Migrantinnen- und Migranten-Communitys vielfältige Angebote, deren Beachtung Impulse für die etablierte Erwachsenenbildung liefern und innovative Kooperationen ermöglichen würde.

Wie kommt es zur Gründung von Frauen-MSOs?

Die Bildung von Migrantinnen- und Migranten-Communitys gehört zur Entwicklung jedes Einwanderungsprozesses. Die Communitys sind sehr unterschiedlich und differenzieren sich u.a. nach sozial-strukturellen, regionalen, ideologisch-politischen, religiösen, geschlechts- und generationspezifischen Merkmalen. Zu den Strukturelementen von Migrantinnen- und Migranten-Communitys zählen Verwandtschaft, ethnische Vereine, religiöse Gemeinden, politische Organisationen, informelle Netze und Treffpunkte, ethnische Medien und die ethnische Ökonomie, aber auch MigrantInnen-selbstorganisationen (MSOs). *„Unter einer Selbstorganisation werden dabei nicht nur formalisierte Beziehungen unter Migrantinnen und Migranten in Form eingetragener Vereine, sondern eben auch nicht-formale Beziehungen wie Gruppen, Projekte und Netzwerke verstanden [...]“* (Latorre-Pallares/Zitzelsberger 2006, S. 4). Zu den Funktionen von Migrantinnen- und Migranten-Communitys und ihren Selbstorganisationen gehört das Bereitstellen von Information, Orientierung, Beratung und Unterstützung, gehört es, Anlaufstelle zu sein bei Exklusion und Diskriminierung, und gehört die Interessenvertretung und Kommunikation mit der Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd., S. 3). In den letzten Jahren lässt sich verstärkt – neben der Zunahme frauenspezifischer Aktivitäten in den MSOs – die Gründung eigenständiger Migrantinnengruppen und Migrantinnenselbstorganisationen in deutschen Städten feststellen. Diese Entwicklungen sind bis heute in der Migrations- und in der Genderforschung wenig erforscht (siehe Sánchez-Otero 2003; Vermeulen 2005; Diehl 1998; Schwenken 2000). *„Schwenken spricht daher von der ‚publizistischen und wissenschaftlichen Nichtwahrnehmung‘ [...] der Selbstorganisationen von Migrantinnen und Thränhardt kommt zu dem Schluss, dass in zukünftigen Studien der Rolle von Migrantinnen in den Selbstorganisationen weiter nachgegangen werden sollte [...]“* (Latorre-Pallares/Zitzelsberger 2006, S. 4).

Der Aufbau eigener Fraueneinrichtungen – als Gemeinrichtungen zu den geschlechtlich gemischten

² Das MAGAZIN erwachsenenbildung.at widmete 2008 dem Thema Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung eine eigene Ausgabe (Nr. 5/2008) unter anderem mit Beiträgen von Annette Sprung, Hakan Gürses und Mouhanad Khorchide, nachzulesen unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=412>; Anm.d.Red.

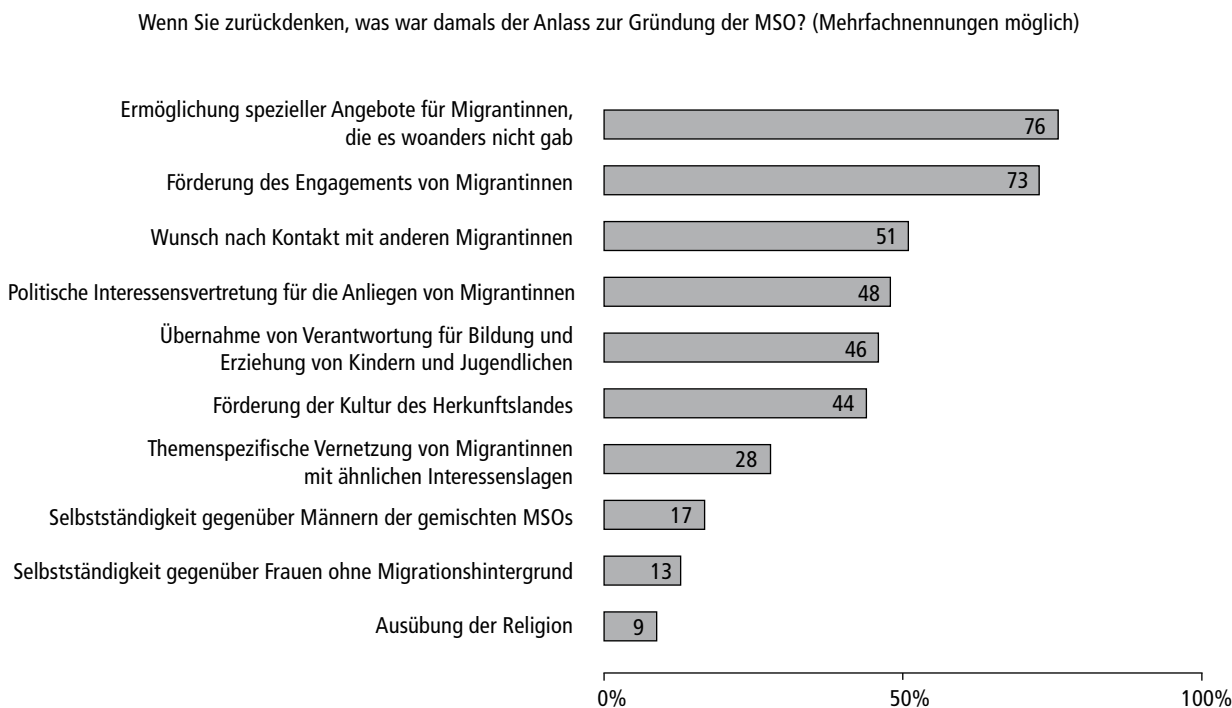
MSOs ebenso wie zu den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft – ist auch eine Konsequenz fehlender Entfaltungsmöglichkeiten in den bestehenden Organisationen. Dies drückt sich darin aus, dass sich Migrantinnen in den gemischten MSOs in die traditionelle Rollenverteilung gedrängt sehen und frauenspezifische Themen in diesen MSOs weniger wichtig genommen werden.

In gleichgeschlechtlichen Gruppen wird die „Geschlechtszugehörigkeit“ als Auswahlkriterium für die Teilhabe gesetzt. Dadurch werden Frauen Freiräume eröffnet, die es ihnen ermöglichen, ihre Themen, Interessen, Vorlieben und Strategien einzulassen und einzufordern. Frauengruppen ermöglichen eine Selbstverortung innerhalb gesellschaftlicher Organisationsstrukturen ohne Rücksicht auf die Einbindung in geschlechtskonforme Rollenerwartungen und Ordnungssysteme. Zahlreiche Fraueneinrichtungen können genau unter diesem Aspekt heute auf eine jahrzehntelange Geschichte zurückblicken. Gleichzeitig ist es diesen Einrichtungen jedoch nicht

immer gelungen, Migrantinnen gleichermaßen zu integrieren. Einer der Gründe könnte darin liegen, dass in den Gründungsjahren der Frauengruppen in den 1970er Jahren nahezu ausschließlich deutsche Mittelschichtsfrauen ihre eigene Arbeits- und Lebenssituation thematisierten. Deutsche Frauen forschten über und für deutsche Mittelschichtsfrauen. Ein Bezug zur Arbeits- und Lebenssituation von Frauen aus unteren sozialen Schichten sowie zu Migrantinnen wurde dabei vielfach nur unzureichend hergestellt (siehe Bednarz-Braun 2004).

Migrantinnen fanden und finden keinen bzw. wenig Zugang zu den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft, denn als heimliches Kriterium für den Zugang zu Gruppen, Räumen und Ressourcen wird weithin die deutsche Nationalität und Kultur angenommen bzw. erlebt. Belegt wird diese Aussage durch den geringen Anteil von Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund in den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft und durch den Aufbau von Selbstorganisationen von Migrantinnen mit

Abb. 1: Gründungsanlass der Frauen-MSOs in %, n=102



Quelle: BMFSFJ, Rambøll Management Consulting und TU Darmstadt, „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ 2009, unveröffentlichtes Manuskript. Geplante Veröffentlichung 2010 (grafisch bearbeitet von der Redaktion).

ähnlichen Aufgabenfeldern, wie sie in den Fraueneinrichtungen zu finden sind, z.B. Sexualisierte Gewalt, Bildungsveranstaltungen, Qualifizierungen für den Arbeitsmarkt (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit 2008, S. 27ff.; siehe Autonomes Frauenhaus Hannover 2009; Latorre/Zitzelsberger 2006). Diese Separierung der Migrantinnen von den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft wird in die feministische Theoriebildung nur nach und nach aufgenommen.

Die Herausbildung von Selbstorganisationen von Migrantinnen (Frauen-MSOs) kann als „paradoxe“ Intervention aufgrund der doppelten Ausgrenzungsstrukturen von Migrantinnen herausgearbeitet werden. „Paradox“, da das Ziel nicht die Separierung der Geschlechter darstellt, sondern deren Gleichstellung in allen individuellen und gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten in der Einwanderungsgesellschaft. Und „paradox“, da es der Separierung der Migrantinnen von Fraueneinrichtungen und geschlechtergemischten MSOs bedarf, um dieses Ziel ins Auge fassen zu können.

Wie bereits in der Darmstädter Untersuchung für den Raum Darmstadt und Umgebung gezeigt, waren fehlende Angebote für Migrantinnen auch bundesweit in den letzten Jahren ein wesentlicher Grund für die Gründung von Frauen-MSOs. Als Hilfe zur Selbsthilfe bezeichneten viele der im Rahmen der Studie „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ (2009) interviewten Frauen ihr Engagement, eine MSO zu gründen, da die Angebote der Mehrheitsgesellschaft zu selten den spezifischen Bedürfnissen von Frauen mit Migrationshintergrund gerecht werden könnten (76%). In den Frauen-MSOs kämen die Frauen aus ihrem teilweise sehr engen familiären Umfeld heraus, die Selbstständigkeit der Migrantinnen könne gefördert werden. Der Kontakt mit anderen Migrantinnen (51%), die Übernahme von Verantwortung für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen (46%) und die politische Interessenvertretung (48%) für die Anliegen von Migrantinnen waren weitere genannte wesentliche Motive für die Gründung einer MSO (siehe Abb.1).

Wissenschaftliche Beurteilung der Gründung von MSOs

Lange verharrte die Diskussion in der Migrationsforschung in der Frage nach der integrativen bzw. segregativen Funktion von Migrantinnen- und Migranten-Communitys und ihren Selbstorganisationen. Dabei standen sich polarisierende Auffassungen gegenüber: Auf der einen Seite wurde die These vertreten, dass die Mitgliedschaft in ethnischen Vereinen zu einer Abtrennung von der Mehrheitsgesellschaft führt und dadurch Integrations- bzw. Assimilationsprozesse umkehrt. Auf der anderen Seite wurden die integrative Bedeutung der Community und deren stabilisierende Wirkung auf ihre Mitglieder betont.³ Vereinzelt waren auch Zwischenpositionen zu finden, die auf die ambivalente Bedeutung ethnischer Community-Bildung für Migrantinnen und Migranten hinwiesen.

Neben der Kritik an einer solch dichotomen und undialektischen Zuordnung besteht ein weiterer Kritikpunkt an der Migrationsforschung in der Fokussierung auf eine (unterstellte) nationale Zugehörigkeit aller Mitglieder einer Community, wodurch deren durch Schichtzugehörigkeit, Ethnie, Gender, Sexualität u.Ä. bedingte Heterogenität überdeckt wird. Während der Aspekt der Schichtzugehörigkeit heute bereits teilweise in den Analysen von Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten zunehmend berücksichtigt wird, findet der Gender-Aspekt bislang nahezu keinen Eingang.

Langsam setzt sich in Deutschland in der Migrationsforschung und in Teilen der Politik eine veränderte Perspektive durch, die diesen dichotomen Diskurs aufbricht und der Komplexität von MigrantInnen-Communitys in der Einwanderungsgesellschaft Rechnung trägt. Dies spiegelt sich auch in den Begrifflichkeiten wider. Während noch bis vor Kurzem der in den 1970er Jahren geprägte Begriff des „Ausländervereins“ in der wissenschaftlichen Literatur sowie im integrationspolitischen Diskurs überwog, wurde dieser später durch die Bezeichnung „ethnischer Verein“ oder „Migrantenverein“ ersetzt. Aktuell wird zunehmend der Begriff der

³ Vgl. dazu die „Elwert/Esler-Kontroverse“ (Elwert 1982; Esler 1986) sowie die Diskussion um die Entstehung ethnisch segregierter Stadtviertel in deutschen Städten (siehe z.B. Heitmeyer/Dollase 1998; Diehl/Urbahn/Esler 1998; auch Hunger 2002; Fijalkowski/Gillmeister 1997; Sen/Thränhardt 1999).

„Migrantenselbstorganisation“ verwendet. Der Fokus richtet sich zunehmend auf ihre zentrale Eigenressource – nämlich auf die soziale Selbsthilfe – und fragt, worin das Selbsthilfepotential von Migrantinnenselbstorganisationen besteht und wie es organisiert wird. An diese Frage knüpft eine weitere nach den Netzwerken von Migrantinnen und Migranten (siehe Weiss/Thränhardt 2005). Migrantinnen und Migranten werden nun als soziale Akteurinnen und Akteure wahrgenommen, die den Zugang zu den gesellschaftlichen Ressourcen: Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Politik in der Einwanderungsgesellschaft anstreben und sich zu diesem Zweck selbst organisieren.

Durch diese Perspektivenverschiebung rücken MSOs auch für Bildungsfragen ins Blickfeld. Die Aktivitäten der Selbstorganisationen beschränken sich nicht auf die Pflege der Herkunftskultur durch folkloristische Aktivitäten, durch das Ausüben der Religion oder das Sprechen der Herkunftssprache. In den Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten findet man darüber hinausgehend lokalpolitische sowie Selbsthilfeaktivitäten wie Rechts- und Sozialberatung. Viele MSOs bieten für Kinder und Jugendliche Nachhilfe, Computerkurse, herkunftssprachlichen Unterricht; für Erwachsene und insbesondere für Frauen Alphabetisierungs- und Deutschkurse, Computerkurse, Bewerbungs-Trainings bis hin zu Weiterbildungen an; im Rahmen der Elternbildung werden Seminare zu Erziehungsfragen, Ernährung, Gesundheit sowie zum Bildungs- und Ausbildungssystem durchgeführt. Die Angebote richten sich dabei immer nach dem Bedarf der Migrantinnen und Migranten.

Das Integrationspotential von MSOs belegen zahlreiche empirische Untersuchungen, in denen eine differenzierte Sicht auf die Wirkungsweisen, Rollen und Funktionen von MSOs zu Tage tritt, die in der Multifunktionalität der MSOs ihren begrifflichen Ausdruck fand. Wegweisend waren die im Jahr 1998 vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung Kultur und Sport von Nordrhein-Westfalen veröffentlichten Ergebnisse einer „Bestandsaufnahme der Potentiale und Strukturen von Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten“ in NRW des Instituts für Politikwissenschaft der Universität Münster unter der Leitung von Dietrich Thränhardt. Hier wurden Bildungserfolg, Einkommen,

Arbeitslosigkeit und Inter marriage als Indikatoren für soziale Integration und wirtschaftlichen Erfolg der verschiedenen MigrantInnengruppen aus ehemaligen Anwerbestaaten untersucht. Thränhardt betont den Integration fördernden Effekt der Bildungsarbeit von MSOs, der nicht nur in der Informations- und Wissensvermittlung über die Mehrheitsgesellschaft und in fachlichen Kenntnissen, sondern ebenso in sozialen Übersetzungs- und Transferfunktionen besteht (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW 1999, S. 3).

Letztendlich wird der Bildungsarbeit in den MSOs eine immer größere Bedeutung beizumessen sein, und dies insbesondere in den von uns untersuchten Frauen-MSOs.

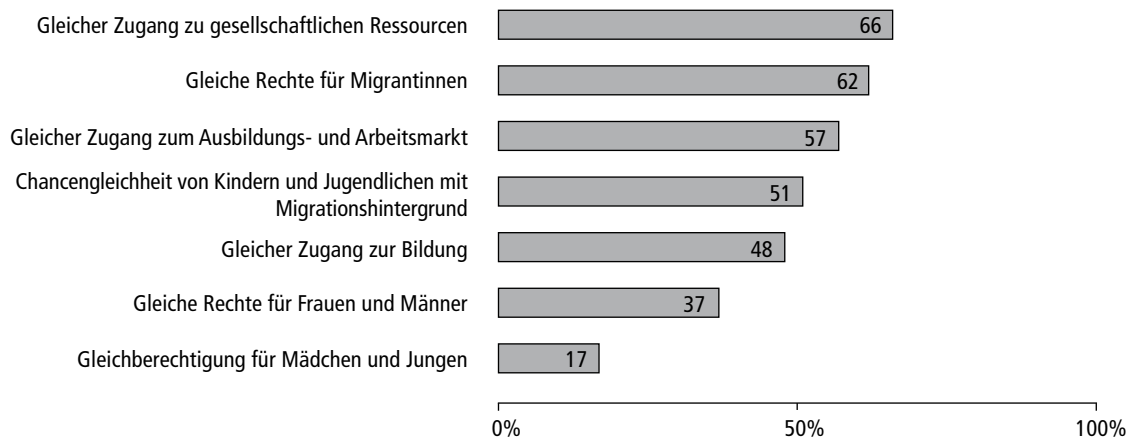
Gelebte Partizipation – Ziele und Inhalte der Bildungsarbeit von Frauen-MSOs

Das Ziel der Bildungsarbeit der MSOs ist allgemein gesprochen die gleichberechtigte Partizipation. In Bezug auf den Beitrag, den die Frauen-MSOs für die gleichberechtigte Partizipation der Mitglieder in der Mehrheitsgesellschaft leisten wollen, sind dies – wie die Ergebnisse aus „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ (2009) zeigen können – insbesondere Formen der allgemeinen Partizipation, nämlich der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (66%) sowie gleiche Rechte für Migrantinnen (62%). Spezifische Aspekte hierin sind der gleiche Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und zu Bildung (57% bzw. 48%) sowie die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (51%) (siehe Abb. 2). Letztere Aspekte wurden auch in den geführten Interviews betont. Dabei wurde in einem Interview auf die Erfahrung verwiesen, dass Musliminnen mit Kopftuch bei der Arbeitssuche besonders diskriminiert werden würden, weshalb die Arbeitsmarktintegration als ein Handlungsschwerpunkt der MSO gewählt wurde. Die Erfahrung der Migrantinnen, dass ihre Kinder häufig über schlechtere Bildungschancen verfügen, hat dazu geführt, dass sich die MSOs explizit auch diesem Thema widmen.

Die Tatsache, dass „gleiche Rechte für Frauen und Männer“ (37%) und „Gleichberechtigung für Mädchen und Jungen“ (17%) seltener als angestrebter Beitrag der MSO zur gleichberechtigten Teilhabe

Abb. 2: Beitrag der Frauen-MSOs für gleichberechtigte Teilhabe in %, n=63

Welchen Beitrag will Ihre MSO für die gleichberechtigte Partizipation der Mitglieder in der Mehrheitsgesellschaft leisten?



Quelle: BMFSFJ, Ramboll Management Consulting und TU Darmstadt, „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ 2009, unveröffentlichtes Manuskript. Geplante Veröffentlichung 2010 (grafisch bearbeitet von der Redaktion).

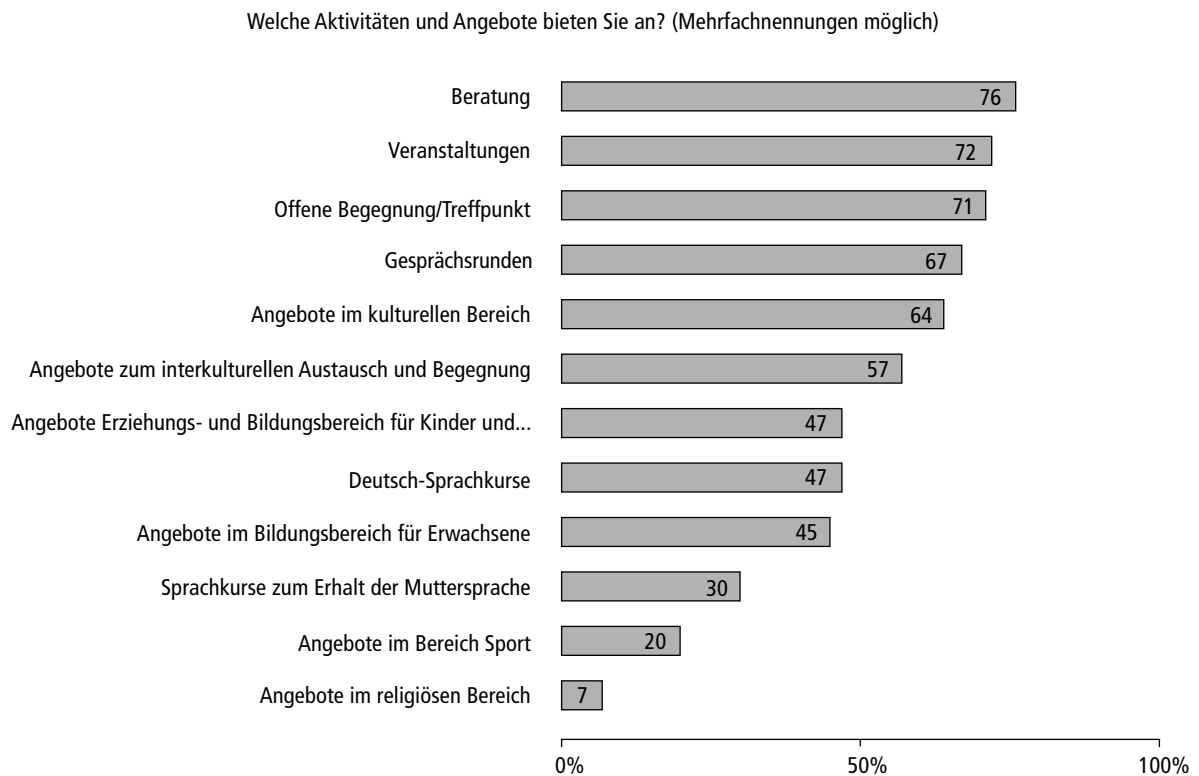
ihrer Mitglieder zur Mehrheitsgesellschaft genannt werden, kann mit den gegebenen Rahmenbedingungen in der Einwanderungsgesellschaft gedeutet werden. Die ethnische Herkunft der Migrantinnen und die damit verbundene (Diskriminierungs-)Erfahrung und mangelnde Partizipation haben einen deutlich größeren Einfluss auf die Nicht-Teilhabe als das Geschlecht.

Nach unseren bisher in Darmstadt erworbenen Erkenntnissen spielen Bildungsangebote, Informations- und Wissensvermittlung in Kursen für Mädchen, junge Frauen, Mütter und ältere Frauen sowie politische Aktivitäten eine zentrale Rolle bei allen untersuchten Frauen-MSOs. Diese Ergebnisse konnten in der bundesweiten Untersuchung (2009) bestätigt werden: Zu den am häufigsten stattfindenden Aktivitäten zählen Beratung (76%), Veranstaltungen (72%), offene Begegnungen (71%), Gesprächsrunden (67%) und Angebote im kulturellen Bereich (64%) (siehe Abb. 3). Besonders in der Beratung zeigt sich, dass die Frauen-MSOs eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Migrantinnen und der Mehrheitsgesellschaft einnehmen, denn sie vermitteln Migrantinnen in Beratungsangebote, zu denen sie selbst keinen Zugang gefunden hätten. Zielgruppen der Angebote sind insbesondere junge Erwachsene und Menschen im

mittleren Alter, speziell Mütter sowie Personen mit dem gleichen Migrationshintergrund. Bei insgesamt etwa der Hälfte der MSOs dürfen Männer (eingeschränkt) an den Angeboten teilnehmen.

Der Frage, welchen Umfang die angegebenen Aktivitäten im Detail haben, wurde mit qualitativen Erhebungsmethoden (Expertinneninterviews) ausführlicher nachgegangen. Es konnte unter anderem ein „Freizeitorientiertes Organisationsprofil“ der Frauen-MSOs herauskristallisiert werden. Hier finden die oben genannten Aktivitäten (Veranstaltungen, offene Begegnungen, Gesprächsrunden und Angebote im kulturellen Bereich) eine besondere Beachtung, die den Migrantinnen die Möglichkeit der Geselligkeit, der Begegnung und des Austauschs bieten. Ein Charakteristikum in diesem Zusammenhang ist der Aspekt der sozialen Interaktion außerhalb des privaten Umfeldes. Innerhalb der Frauengruppe werden „Frei-Räume“ geschaffen, die die Migrantinnen nach ihren Wünschen gestalten können. Sie setzen sich bei ihren Treffen mit frauen- und migrantinnenspezifischen Themen aus ihrem Lebensumfeld auseinander, wobei die gemeinsame Migrationserfahrung in Deutschland eine besondere Rolle einnimmt. Diese Aktivitäten finden in allen untersuchten Frauen-MSOs statt.

Abb. 3: Art der durchgeführten Aktivitäten und Angebote in %, n=86



Quelle: BMFSFJ, Ramböll Management Consulting und TU Darmstadt, „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ 2009, unveröffentlichtes Manuskript. Geplante Veröffentlichung 2010 (grafisch bearbeitet von der Redaktion).

„Bildungsorientierte MSOs“ werden durch ein weiteres Organisationsprofil geprägt. Hauptaktivität ist hier die Bildungsarbeit. Neben Informationen über die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft, Informationsveranstaltungen zu frauenspezifischen Gesundheitsfragen zählen dazu Elternbildung sowie Alphabetisierungskurse und alltagsbezogene und berufsbezogene Deutschkurse. Erziehungsfragen und Informationen über das Schulsystem stellen das Hauptinteresse der Frauen dar (siehe Latorre Pallares/Zitzelsberger 2006)⁴.

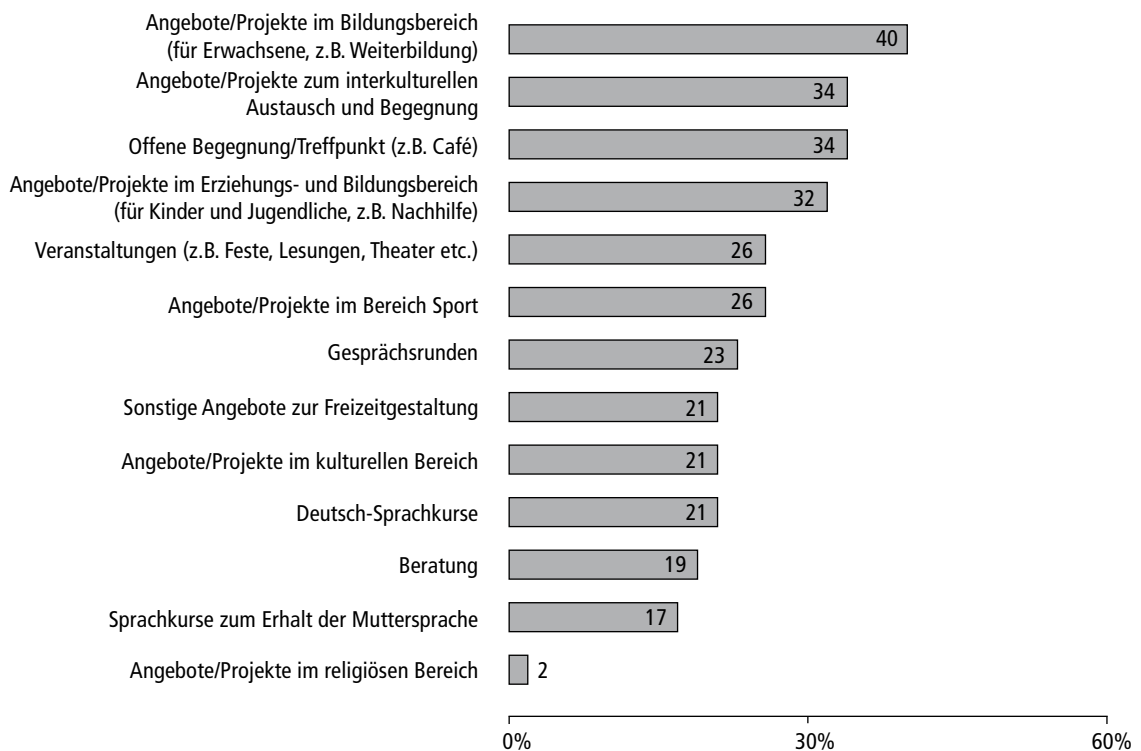
Die Arbeit der Frauen-MSOs enthält mehrere Elemente: Zunächst werden Fachwissen, Sprachkenntnisse und Kompetenzen vermittelt. Diese tragen dazu bei, dass die Migrantinnen Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein entwickeln und ihre Angst und Unsicherheit im Umgang mit Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen der

Mehrheitsgesellschaft überwinden. Verstärkt wird die neue Selbstsicherheit durch die Sicherheit, die die Gemeinschaft von Frauen vermittelt, die die gleichen Benachteiligungserfahrungen teilen und die diese Benachteiligung überwinden möchten (siehe Latorre Pallares/Zitzelsberger 2006). Diese Gemeinschaft motiviert die Frauen, die Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Bildungsangebote sind niedrigschwellig angelegt und orientieren sich an den geäußerten Bedarfen und den besonderen Lebensumständen der Migrantinnen. So finden Rahmenbedingungen wie die passende Uhrzeit und der passende Ort des Kurses sowie das richtige Lerntempo, die richtigen Lernhintergründe und die richtige Lernsituation eine entsprechende Beachtung. Für diese Angebote werden keine großen finanziellen Ressourcen benötigt, sie werden von den ehrenamtlich tätigen Aktivistinnen getragen. Aktivitäten, die einen größeren Aufwand und

⁴ Zur Bedeutung der Elternbildung siehe auch Weiss/Thranhardt 2005.

Abb. 4: Art der angedachten Aktivitäten und Angebote in %, n=65

Welche weiteren Aktivitäten und Angebote sowie Beratung haben Sie überlegt, anzubieten? (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: BMFSFJ, Rambøll Management Consulting und TU Darmstadt, „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ 2009, unveröffentlichtes Manuskript. Geplante Veröffentlichung 2010 (grafisch bearbeitet von der Redaktion).

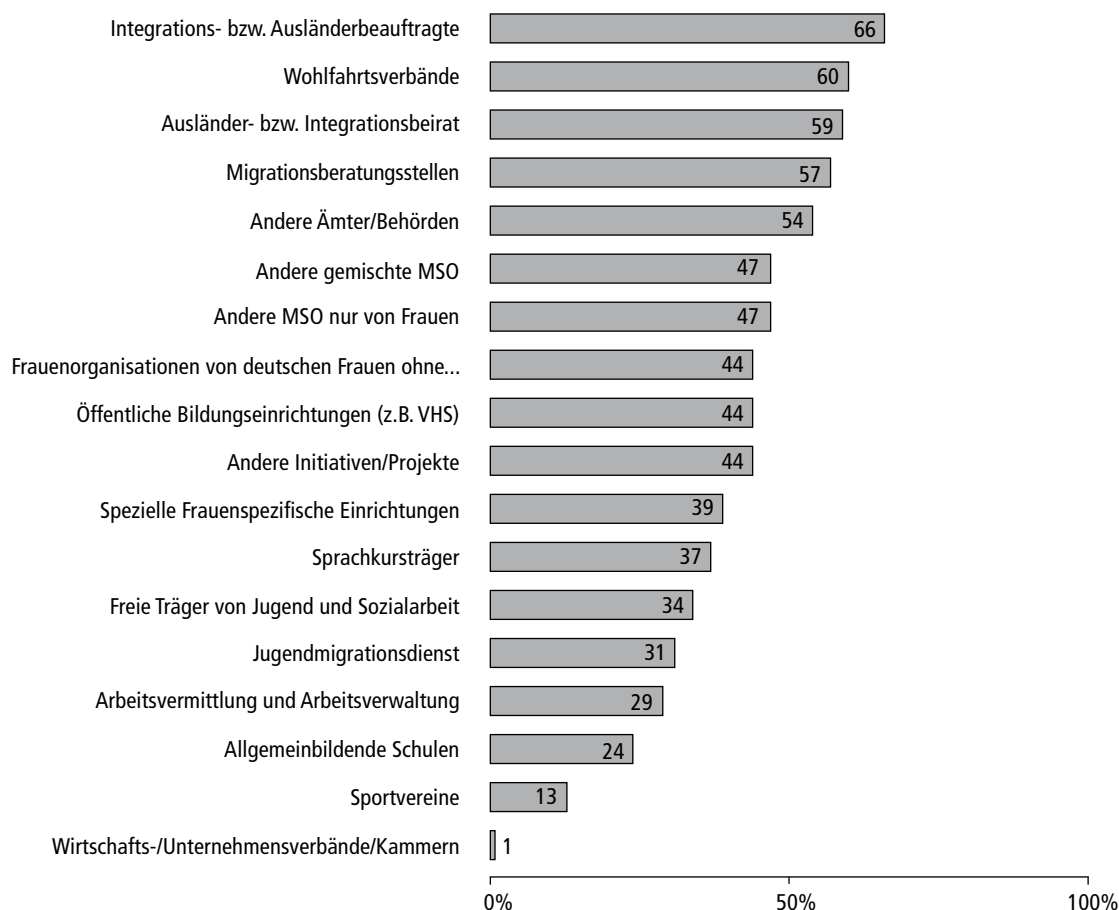
einen entsprechend höheren Ressourceneinsatz erfordern (wie z.B. Angebote im Erziehungs- und Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche oder Angebote im Bildungsbereich für Erwachsene), können angesichts der schwierigen finanziellen Lage der MSOs – aber auch oftmals der Frauen – von vielen MSOs nicht geleistet werden, so dass gewünschte Angebote nicht durchgeführt werden können.

Im Vergleich zu den bereits durchgeführten Aktivitäten zeichnen sich die von den Frauen-MSOs zusätzlich gewünschten Angebote dadurch aus, dass sie eines höheren Aufwandes bedürfen (Angebote im Bildungsbereich für Erwachsene 40% sowie für Kinder und Jugendliche 32%) und stärker auf die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet sind (Angebote zum interkulturellen Austausch und Begegnung beide 34%) (siehe Abb. 4).

Die tatsächliche Umsetzung scheidet vor allem an den fehlenden finanziellen Möglichkeiten, an den fehlenden Räumlichkeiten und an dem fehlenden Fachpersonal. In den Interviews ist deutlich geworden, dass häufig eine Vielzahl an Überlegungen bezüglich weiterer Aktivitäten besteht und entsprechende Bedarfe von der Zielgruppe geäußert werden. Gleichzeitig muss jedoch beachtet werden, welcher Ressourcen ein solches Angebot bedarf und wie diese Ressourcen akquiriert werden können. Vielfach scheitern diese Überlegungen daran, dass es keinen Zugang zu entsprechenden Fördermöglichkeiten gibt. Darüber hinaus ist darauf hingewiesen worden, dass teilweise keine Expertinnen mit dem nötigen Fachwissen zur Verfügung stehen, um die Angebote durchführen zu können. Vor dem Hintergrund der oftmals mangelnden Möglichkeiten zur finanziellen Entlohnung für die Angebote sind MSOs auf das freiwillige Engagement von Expertinnen

Abb. 5: Kooperationsakteure der Frauen-MSOs in %, n=70

Mit welchen anderen Organisationen/Vereinen/Projekten haben Sie Kontakt bzw. arbeiten Sie zusammen? (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: BMFSFJ, Rambøll Management Consulting und TU Darmstadt, „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ 2009, unveröffentlichtes Manuskript. Geplante Veröffentlichung 2010 (grafisch bearbeitet von der Redaktion).

angewiesen. Als einer der Erfolgsfaktoren für die Etablierung von neuen Angeboten haben sich, wie die Expertinnen berichteten, insbesondere Kooperationen mit anderen Organisationen erwiesen.

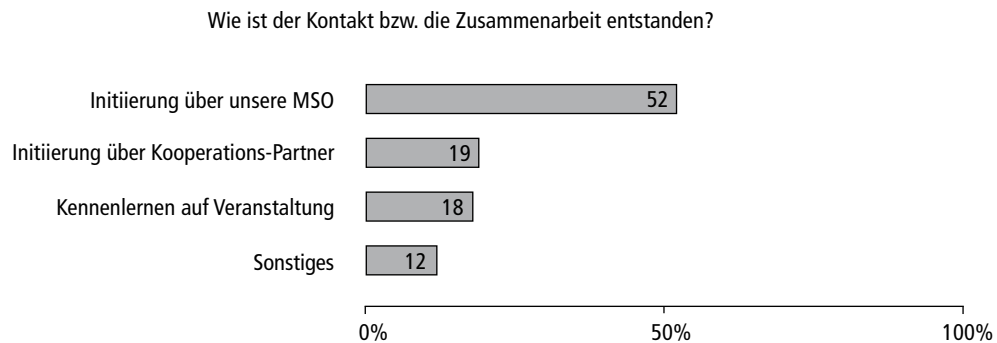
Frauen-MSOs wollen mehr Kontakte und Kooperationen auf Augenhöhe!

Bislang ist es – wie die Ergebnisse der Studie zeigen – den Frauen-MSOs nicht gelungen, in die Mitte gesellschaftlicher Institutionen vorzudringen. Sie arbeiten vor allem mit KooperationspartnerInnen aus dem Migrationsbereich zusammen: Am häufigsten wird der Kontakt mit Integrations- bzw.

Ausländerbeauftragten (66%), Wohlfahrtsverbänden (60%), Ausländer- bzw. Integrationsbeiräten (59%) sowie Migrationsberatungsstellen (57%) gesucht, auch Ämter bzw. Behörden wie das Jugendamt oder die Ausländerbehörde spielen (54%) eine wichtige Rolle. Jeweils etwa die Hälfte der MSOs hat Kontakt zu anderen gemischten MSOs sowie anderen MSOs nur von Frauen (je 47%), weitere 44% pflegen den Kontakt zu Frauenorganisationen von deutschen Frauen ohne Migrationshintergrund. Kaum eine Rolle spielen Wirtschafts- und Unternehmensverbände bzw. Kammern und Sportvereine (siehe Abb. 5).

Stärker als zu anderen (gemischten) MSOs besteht der Kontakt zu (halb-)staatlichen bzw. staatlich

Abb. 6: Initiierung der Zusammenarbeit mit Frauen-MSOs in %, n=33



Quelle: BMFSFJ, Rambøll Management Consulting und TU Darmstadt, „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ 2009, unveröffentlichtes Manuskript. Geplante Veröffentlichung 2010 (grafisch bearbeitet von der Redaktion).

finanzierten Stellen der Migrationsarbeit. In diesem Zusammenhang ist die Form der Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung, da ein solcher Kontakt zum einen der Professionalisierung dient, zum anderen aber auch eine Abhängigkeit hinsichtlich des Zugangs zu Ressourcen bedeuten kann.

Entstehung des Kontaktes

Die Initiative für eine Kooperation geht in der Mehrheit von den Frauen-MSOs aus (52%). Nur in etwa einem Fünftel der Fälle kam der/die KooperationspartnerIn auf die MSO zu. In einem weiteren Fünftel der Fälle kam der Anstoß zur Zusammenarbeit durch einen persönlichen Kontakt im Rahmen einer Veranstaltung zustande (siehe Abb. 6).

Form der Zusammenarbeit

Mit Blick auf die Form der Zusammenarbeit ist zu erkennen, dass es sich bei über der Hälfte der Zusammenarbeit vor allem um punktuelle Kontakte handelt, immerhin etwa ein Drittel der Kooperationen beinhaltet zwar keinen Kooperationsvertrag, dafür gibt es regelmäßige Absprachen. Nur in weniger als 10% der Fälle existiert ein Kooperationsvertrag. Gleichzeitig bedeutet ein Kooperationsvertrag die verbindlichste Form der Zusammenarbeit und kann zudem auch den Zugang zu finanziellen Ressourcen ermöglichen. So werden in einem Kooperationsvertrag in der Regel zum einen die Rechte und Pflichten der jeweiligen

KooperationspartnerInnen festgehalten, zum anderen wird auch die Vergütung für verschiedene Leistungen geregelt. Zu oft erbringen Frauen-MSOs beispielsweise die oben genannten Beratungsleistungen für andere Akteurinnen und Akteure, da sie die sprachlichen Kompetenzen und den Zugang zur Zielgruppe haben.

Frauen-MSOs wollen, wie die Ergebnisse zeigen, mit Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft und hier insbesondere auch mit Frauen bzw. Frauenorganisationen kooperieren, und zwar nicht nur bei migrationsspezifischen Themen. Um tatsächlich eine (interkulturelle) Öffnung der Mehrheitsgesellschaft anzustoßen, könnte auf kommunaler bzw. regionaler Ebene ein verstärkter Kontakt aktiv von den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft mit den Frauen-MSOs gesucht werden.

Der Beitrag der Frauen-MSOs für die Erwachsenenbildung

Während sich Migrantinnen gesellschaftlich artikulieren und ihre BürgerInnenrechte sowie Bildungsbedürfnisse einfordern, erreicht die institutionalisierte Erwachsenenbildung die Migrantinnen bisher kaum. Statt in kulturellen Zuschreibungen, Differenzbekundungen und in paternalistischen Haltungen gegenüber Migrantinnen (siehe Hormel/Scherr 2004) zu verharren, muss die Erwachsenenbildung Heterogenität als gesellschaftlichen

Normalfall anerkennen und als Ressource für Bildungsprozesse aufgreifen. Interkulturelle Öffnungsprozesse sind dringend erforderlich, Frauen-MSOs könnten Partnerinnen auf Augenhöhe sein, die eine Auseinandersetzung unter Fachleuten mit und ohne migrantischem Hintergrund ermöglichen. Gemeinsame Inhalte könnten eine geschichtliche Rekonstruktion der Bundesrepublik bedeuten, bei der den Migrantinnen eine „historisch-symbolische Anerkennung“ zuteil werden müsste, die als „*Voraussetzung für volle Partizipation im Gemeinwesen*“ (Motte/Ohliger/Oswald 1999, S. 48) anzusehen ist. Verweise auf Kämpfe um Zugehörigkeit und Partizipation in der Geschichte ermöglichen den aktiven Einbezug aller Beteiligten in Bildungsprozesse. Der gemeinsame Kontext der Einwanderungsgesellschaft, in der soziale und kulturelle Zugehörigkeiten ausgehandelt werden, ist entsprechend auszuleuchten. Migration könnte für alle Beteiligten, insbesondere in urbanen Gesellschaften bedeuten: die Anerkennung pluraler Lebensformen bei gleichzeitigem Anspruch auf Zugehörigkeit, Gleichheit, soziale Partizipation und ökonomische Teilhabe.

Die Qualität von Erwachsenenbildung weist sich im Wesentlichen dadurch aus, dass sie in Zielsetzung, Inhalt und Methoden zur kontinuierlichen Weiterentwicklung einer demokratischen, rechtsstaatlich verfassten Gesellschaft beiträgt. „*Ohne politische emanzipatorische Ausrichtung ist Erwachsenenbildung als gesellschaftliches Programm illegitim*“ (Euler 2000, S. 10).

Die Frauen-MSOs fordern die Erwachsenenbildung und ihre ErwachsenenbildnerInnen heraus, ihre Sichtweisen auf MigrantInnen zu reflektieren und eigene Verstrickungen in den gesellschaftlichen „Ausländerdiskurs“ zu analysieren. Wer nicht Kritik am hegemonialen Diskurs der Diskriminierung übt, lässt diesen weiter fortbestehen. Es geht darum, dass Menschen „*sich selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen*“ (Adorno 1959, S. 559). Denk- und Handlungsfähigkeit sind in der Vermittlung von Wissen und Sinnlichkeit im Interesse aller zu bilden (vgl. Sünker 2006, S. 79). Die gesellschaftliche Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft ist nur durch die Partizipation und Gestaltung aller Bürgerinnen und Bürger zu bewältigen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959):** Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Ders. (1977): Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt am Main, S. 555-572.
- Euler, Peter (2000):** Weiterbildung im Widerspruch von lebenslangem Lernzwang und kritischer Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeit oder Weiterbildung: der Kampf nicht nur um mehr und lebenslange, sondern um eine andere Bildung. In: GEW-Herbstakademie Weiterbildung: „Modernisierung“ der Weiterbildung. Chancen und Bedingungen für eine Kultur lebensbegleitenden Lernens. Dokumente GEW Hauptvorstand. Bad Honnef.
- Latorre Pallares, Patricia/Zitzelsberger, Olga (2006):** Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Darmstadt (unveröff. Abschlussbericht).
- Ministerium für Arbeit und Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW (Hrsg.) (1999):** Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Düsseldorf.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer/Oswald, Anne von (Hrsg.) (1999):** 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt am Main.
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (Hrsg.) (2008):** Interkulturelle Kompetenz in Einrichtungen zur Unterstützung von Frauen. Hinweise für die Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Migrantinnen. Hannover. Online im Internet: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C51737984_L20.pdf [Stand: 2010-05-06].
- Nuissl, Ekkehard (2003):** Das Problem der Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 53. Jg., Heft 4, S. 319-323.

Sünker, Heinz (2006): Bildung in Deutschland. Zur Steuerung gesellschaftlicher Inklusions- und Ausgrenzungsprozesse. In: Libbi, Maurizio/Bergmann, Nina/Califano, Vincenzo (Hrsg.): Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland. Düsseldorf.

Weiterführende Literatur

Autonomes Frauenhaus Hannover (2009): Warum Quote? Online im Internet: http://autonomes-frauenhaus-hannover.de/resources/Quote_FrauenhausHannover.pdf [Stand: 2010-05-06].

Bednarz-Braun, Iris (2004): Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht. In: Bednarz-Braun, Iris/Heß-Mening, Ulrike (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 39-66.

Diehl, Claudia (1998): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland In: Diehl, Claudia/Urbahn, Julia/Esser, Hartmut (1998): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

Diehl, Claudia/Urbahn, Julia/Esser, Hartmut (1998): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

Elwert, Georg (1982): Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, S. 717-734.

Esser, Hartmut (1986): Ethnische Kolonien: „Binnenintegration“ oder gesellschaftliche Integration? In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg.): Segregation und Integration. Die Situation von Arbeitsmigranten im Aufnahmeland. Mannheim, S. 106-117.

Fijalkowski, Jürgen/Gillmeister, Hellmut (1997): Ausländervereine – ein Forschungsbericht des Bundes über die Funktion von Eigenorganisationen für die Integration von Zuwanderern in eine Aufnahmegesellschaft – am Beispiel Berlins. Berlin.

Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Reiner (Hrsg.) (1998): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politischer Gewalt. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Interkulturelle Pädagogik. Standortbestimmung und Perspektiven. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2, S. 32-35.

Hunger, Uwe (2002): Von der Betreuung zur Eigenverantwortung. Neuere Entwicklungstendenzen bei Migrantenvereinen in Deutschland. Working Paper Nr. 22 der Arbeitsstelle Aktive Bürgerschaft am Institut für Politikwissenschaft der WWU Münster.

Reinecke, Meike/Stegner, Kristina/Latorre Pallares, Patricia/Zitzelsberger, Olga/Kocaman, Iva (2010): Migrantinnen-Organisationen in Deutschland. Hrsg. vom BMBF. Heidelberg (im Erscheinen).

Sánchez-Otero, José (2003): Der Beitrag von sozialer Netzwerkbildung bei Migranteneltern. Das Beispiel der spanischen Elternvereine. Solingen.

Schwenken, Helen (2000): Frauen-Bewegungen in der Migration. Zur Selbstorganisation von Migrantinnen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lenz, Ilse/Mae, Michiko/Klose, Karin (Hrsg.): Frauenbewegungen weltweit. Aufbrüche, Kontinuitäten, Veränderungen. Opladen, S. 133-166.

Sen, Faruk/Thränhardt, Dietrich (1999): Handbuch zu den Selbstorganisationen von Migrantinnen in NRW. Erstellt im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Stadtentwicklung und Sport NRW vom Zentrum für Türkenstudien und dem Institut für Politikwissenschaft. Münster, Essen.

Vermeulen, Floris F. (2005): The Immigrant Organising Process. The emergence persistence of Turkish immigrant organizations in Amsterdam and Berlin and Surinames organizations in Amsterdam (= Phill.Diss Universtiteit van Amsterdam).

Weiss, Karin/Thränhardt, Dietrich (2005): Selbsthilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg im Breisgau.



Foto: Marietta Hradská

Iva Kocaman, M.A.

i.hradska@apaed.tu-darmstadt.de
<http://www.abpaed.tu-darmstadt.de>
+49 (0)721 9254929-4487

Iva Kocaman studierte Pädagogik, Rechtswissenschaft und Psychologie an der TU Darmstadt mit Schwerpunkt Migrationspädagogik. Seit 2005 ist sie als studentische Hilfskraft in mehrere Forschungsaufträge im Bereich Migration involviert, seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Praxislabors und Projektmitarbeiterin bei dem Projekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ tätig. Zudem arbeitet sie als Lehrbeauftragte am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt zu migrations- und genderspezifischen Themen und ist seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereiches Berufspädagogik.



Foto: STU GRA PHO

Dr. in Patricia Latorre Pallares

Patricia.Latorre@darmstadt.de
<http://www.ikb-darmstadt.de/index.php?site=1>
+49 (0)6151 1335-84

Patricia Latorre Pallares studierte Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie, Soziologie mit Schwerpunkt Migrationsforschung und Kulturtheorien an der JWG-Universität Frankfurt/Main. Sie war langjährige Mitarbeiterin in einem türkischen Migrantenverein im Bereich der Erwachsenenbildung und Jugendarbeit, ist Leiterin des Interkulturellen Büros der Stadt Darmstadt (Integrationsbeauftragte) und dort u.a. für die Kooperation mit Migranten-Communitys zuständig. In diesem Rahmen unterstützte sie die Gründung und Arbeit von MigrantInnenselbstorganisationen, insbesondere jene von Migrantinnen. Sie ist Lehrbeauftragte an der JWG-Universität Frankfurt im Fachbereich Kulturwissenschaften und an der FH Darmstadt im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt zu migrationspezifischen Themen.



Foto: K.K.

Dr. in Olga Zitzelsberger

o.zitzelsberger@apaed.tu-darmstadt.de
<http://www.abpaed.tu-darmstadt.de>
+49 (0)6151 162805

Olga Zitzelsberger studierte Sozialwesen, Soziologie, Pädagogik und Volkswirtschaftslehre. Sie war langjährig in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig, seit 2002 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin des Praxislabors am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt. Die Schwerpunkte ihrer Forschung und Lehre liegen in den Bereichen: Geschlechter- und Migrationsforschung, Bildungstheorien, Theorie-Praxis-Reflexionen und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Self-Organisation of Migrants

Potentials of emancipatory adult education in an immigration society

Abstract

While in the meanwhile gender topics are almost thoroughly reflected in the educational offers of adult education in Germany, this kind of sensitivity for the differentiation of offers according to the ethnic origin of its participants is still lacking for the most part. In adult education, migrants are only seen as a target group, i.e. as “objects” and not as experts. By contrast, the self-organisation of migrants provide a diverse educational programme which is strongly oriented to the needs of migrants and in which migrants themselves are educational experts. By establishing specific contacts and by cooperating with the migrants’ self-organisations, adult education could analyse its own involvement in the social discourse on integration and gain important impetus for political and emancipatory education work.

leo. – Level-One Studie

Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus

Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann

Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (2010): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Alphabetisierung, Literalität, Level-One Studie, Kompetenzdiagnostik

Kurzzusammenfassung

Das Forschungsprojekt „leo. – Level-One Studie“ untersucht den Grad der Literalität der Deutsch sprechenden Bevölkerung in Deutschland und fokussiert dabei auf den unteren Level, d.h. auf Personen, die auf den unteren Kompetenzniveaus lesen und schreiben. Für die erfolgreiche Durchführung dieser Studie mussten zum einen Testaufgaben entwickelt werden, die ein differenziertes Bild der Lese- und Schreibkompetenzen abbilden. Zum anderen musste die Zielgruppe zur Teilnahme an einem solchen Test motiviert werden, denn gerade jene Personen, die eher geringe Lese- und Schreibkompetenzen besitzen, können aufgrund ihrer Ängste und Sorgen, dass dadurch eventuell ihre Schwachstellen aufgedeckt werden könnten, die freiwillige Teilnahme an einem solchen Test verweigern. Die Herausforderung bei der Konzeption der Studie bestand also darin, auf Seite der Teilnehmenden Barrieren durch witzige und kurzweilige Testaufgaben abzubauen und gleichzeitig verwertbare Ergebnisse zu erzielen. Der vorliegende Beitrag berichtet über das Forschungsprojekt, seine konzeptionellen Grundlagen und den bereits durchgeführten Pretest mit Schwerpunkt auf die Sichtweise und das Erleben der Interviewerinnen.

07

leo. – Level-One Studie

Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus

Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann

Eine Kompetenzdiagnostik, die nicht im Rahmen von Kursen oder Schulungen organisiert wird, sondern face-to-face stattfindet, bedeutet für die InterviewerInnen erhöhte Herausforderungen. Insbesondere gilt dies, wenn der Test mit Personen durchgeführt wird, die geringe Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen.

Zur Studie

Die „leo. – Level-One Studie“ ist ein Zusatzmodul zum Adult Education Survey (AES)¹. Sie hat das Ziel, einen Benchmark zur Größenordnung des Analphabetismus für die Deutsch sprechende Bevölkerung zu erreichen. Das Projekt ist an der Universität Hamburg angesiedelt und steht unter der Leitung von Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann. Als Kooperationspartner und Kooperationspartnerin sind Rainer Lehmann (Humboldt-Universität zu Berlin) und Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) in dem Projekt tätig. Für die Erhebungen zeichnet sich das Institut TNS Infratest Sozialforschung verantwortlich. Gefördert wird „leo.“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Um den ermittelten Benchmark einordnen und bewerten zu können, werden Zusammenhänge zu bereits bestehenden Erhebungen zur Literalität hergestellt, z.B. zur IVG-Erhebung 2004/2005 (siehe Jeantheau 2007), zu den ersten Ergebnissen des Adult Literacy and Life Skills Survey (siehe OECD/Statistics Canada 2005) und zu The Learner Study von Jenny Rhys Warner und John Vorhaus (siehe Rhys Warner/Vorhaus 2008).

Definitionen des Analphabetismus

Analphabetismus im hier gebrauchten Sinne beinhaltet die oft paradoxe Kombination aus einem früheren Schulbesuch und unzureichender Schriftsprachkenntnisse. Die fehlenden Kenntnisse äußern sich dabei anders als bei Personen, die nie Schreiben gelernt haben. Wer einmal zur Schule ging, kann in der Regel bestimmte Worte fehlerfrei lesen und schreiben, andere Worte dagegen müssen oft erst konstruierend gelesen oder lautierend verschriftet werden. Die Betroffenen weisen somit viele unterschiedliche Schreib- und Lesestrategien gleichzeitig auf. Die theoretische Bezeichnung dieser Strategien haben Rudolf Kretschmann, Yvonne Dobrindt und Karin Behring unterfüttert und ausgearbeitet. Eine der Strategien ist z.B. die alphabetische. Wörter werden so geschrieben, „wie man spricht“, etwa „flanse“ für Pflanze (vgl. Kretschmann/Dobrindt/Behring 2005, S. 22ff.).

Der fehlende oder unzureichende Schriftspracherwerb in den ersten zwei Grundschuljahren als Ursache von Analphabetismus wird von Marie-Luise Oswald und Horst-Manfred Müller hervorgehoben

¹ Ausgewählte Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) für Österreich sind nachzulesen im Beitrag von Guido Sommer-Binder (Ausgabe 9/2010) unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10_09/meb10-9_09_sommer-binder.pdf; Anm.d.Red.

(vgl. Oswald /Müller 1982, S. 42f.) und von Sandra Deneke bestätigt (vgl. Deneke 2007, S. 2). Unter Bezugnahme auf vorhandene Theorien des Schriftspracherwerbs lassen sich Alpha-Levels herleiten (siehe Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009), die auf der Basis von „Kann-Beschreibungen“ zum Lesen und Schreiben auf unteren Kompetenzniveaus erstellt wurden und dementsprechend auf bzw. unterhalb des Level-One angesiedelt sind (siehe Tab.1). Die Alpha-Levels passen damit die vorhandenen Stufungen der Schulforschung an die Lage im Erwachsenenalter an. Daraus wurde eine „Integrierte Theorie Schreiben“ erstellt. Sie fußt auf Theorien des Schriftspracherwerbs von Carola Reuter-Liehr, Hans Brügelmann, Uta Frith, Gudrun Spitta, Bettina Lübs sowie den Praktiken aus dem „Portal Zweite Chance Online“ (P2CO), dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und dem Orientierungsrahmen der Volkshochschulen (VHS). Diese Theoriearbeit wurde in dem Projekt „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ bereits geleistet (siehe lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften 2009-2010; Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009).

Die Alpha-Levels 1 bis 3 gehen davon aus, dass nur vereinzelte, auswendig gelernte Worte im Gedächtnis als Wortbild eingetragen sind; die zu schreibenden Wort-Items beinhalten also nur gebräuchliche Worte mit einfacher Phonemstruktur. Ab Alpha-Level 4 steigt die Anzahl der Worteinträge

und bis Alpha Level 6 sollte der gesamte beherrschte Wortschatz eingetragen sein, nur fremde Begriffe müssen konstruiert werden.

Theoretisch lässt sich Analphabetismus also entlang der nicht automatisierten Lese- und Schreibstrategien definieren. Beim Lesen zeigt sich das am konstruierenden Lesen: Betroffene erlesen Buchstabe für Buchstabe und synthetisieren diese dann. Beim Schreiben zeigt sich das am lautierenden Schreiben: Betroffene analysieren Phonem für Phonem und verschriften diese dann. Beide Strategien sind richtig, werden aber nur so lange benötigt, bis das Wort im Gedächtnis abgelegt ist. Zudem sind sie für den Alltagsgebrauch zu langsam, sie fallen daher auch auf bzw. führen zu Ausweichmanövern der Betroffenen.

Beim Lesen und Schreiben beginnen diese Strategien auf Alpha-Level 3 und halten bis Alpha-Level 6 an. Als AnalphabetIn gilt also empirisch in diesem Level-One-Modul diejenige Person, die auf und unterhalb des Alpha-Levels 6 liest und schreibt, wobei wir als integrierte Subgruppe der verdeckten AnalphabetInnen diejenigen definieren, die unterhalb des Alpha-Levels 3 schreiben. Diese Definition – verdeckter akuter Analphabetismus bis Alpha 3 bzw. offener latenter Analphabetismus bis Alpha 6 – liegt erheblich unterhalb der bekannten Definition, ohne fremde Hilfe in einer Gesellschaft leben zu können (siehe OECD/Statistics Canada 2005).

Tab. 1: Alpha-Levels

Alpha-Level aus lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften	Lesen	Schreiben
Alpha 1	Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen	vom Buchstaben zum Wort, überwiegend logographische Strategie
Alpha 2	Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen	vom Wort zum Satz, alphabetische Strategie
Alpha 3	Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern	vom Satz zum Text, alphabetische und beginnende orthographische Strategie
Alpha 4	Textebene (kurz/einfach), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	vom einfachen zum komplexen Text, orthographische Strategie
Alpha 5	Textebene (mittelschwer/illustriert), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	komplexer Text, orthographische und beginnende morphematische Strategie
Alpha 6	Textebene (mittelschwer), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Strategie	komplexer Text, wortübergreifende Strategie

Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Das ist auch deshalb notwendig, weil der Begriff „AnalphabetIn“ eine gewisse Skandalisierungskraft enthält und diese nicht überstrapaziert werden sollte, denn im alltäglichen Sprachgebrauch ist ein/e AnalphabetIn eine Person, die gar nicht lesen und schreiben kann, während empirisch eine Bandbreite von Kompetenzniveaus zu finden ist. Gleichzeitig definieren wir Analphabetismus wesentlich über die Fähigkeit des Schreibens, nicht nur über die Fähigkeit des Lesens. Dieser Ansatz entspricht der Förderungspraxis und Erfahrung der Volkshochschulen in Deutschland. Wir erwarten systematisch höhere Lesekompetenzen bei gleichzeitig wesentlich niedrigeren Schreibkompetenzen.

Analphabetismus im Alltag

Praktisch ist ein/e AnalphabetIn eine Person, deren Unkenntnis des Lesens und Schreibens im Alltagsablauf auffällt oder auffallen müsste. Die meisten AnalphabetInnen haben Sorge, dass sie Gefahr laufen, ihre Unkenntnis des Lesens und Schreibens zugeben zu müssen. Deshalb ist ein typisches Moment des Analphabetismus die Vermeidung von Schriftanforderungen. Folglich indizieren wir in der Studie Personen als AnalphabetInnen, die ihre Unkenntnis zu vertuschen versuchen und nur den geübten BeobachterInnen gerade dadurch auffallen.

Im Rahmen des Projektes „lea.“ sind „Kann-Beschreibungen“ entstanden, die mit den Alpha-Levels korrespondieren und zur Systematisierung herangezogen werden können. Eine Person fällt unweigerlich auf, wenn

- er/sie Schreib- und Leseaufgaben unter fadenscheinigen Vorwänden ausweicht. Das erkennt man daran, dass die Betroffenen ohne nachvollziehbare Gründe größere Nachteile in Kauf nehmen, nur um nicht schreiben zu müssen.
- er/sie auch einzelne Worte und Ziffern nicht konstruierend erlesen kann, d.h., keinen Wahlzettel, kein Klingelschild, keine Bahnrichtung, keine Straße, keine Lieferung, keine Telefonnummer erkennen kann.
- er/sie nicht genügend Worte auswendig (= lexikalisch) schreiben kann, um in der Öffentlichkeit

wiederkehrende Schreibanforderungen zu bewältigen. Das ist der Fall, wenn Namen, Adresse, Geburtsort, Beruf, Staatsangehörigkeit, Geburtsdatum, Bankverbindung nicht fehlerfrei niedergeschrieben werden können.

- er/sie nicht genügend niederschreiben kann, um seine/ihre eigenen Notizen als Merkposten zu verstehen. Das ist der Fall, wenn keine alphabetische Schreibung möglich ist bzw. Wörter nicht nach Vorlage aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden können.

Die oben stehenden Aspekte korrespondieren mit Alpha-Level 1, 2 oder 3. Zwei weitere Ebenen sind in den Alphabetisierungskursen verbreitet, nachdem sich die Betroffenen als AnalphabetInnen zu erkennen gegeben haben. Sie indizieren eher Alpha-Level 4, 5 und 6:

- Er/Sie fällt durch Fehler auf, wird deshalb jedoch nicht als AnalphabetIn stigmatisiert (orthographische Strategie).
- Er/Sie fällt durch die nicht verinnerlichte Morphematik auf (z.B. bei der Auslautverhärtung). Diese ist kein orthographischer Fehler, sondern ein Indikator für die systematische Unkenntnis der Idee von Wortstämmen und Endungen (morphematische Strategie).

Funktionaler Analphabetismus und multiple Literalitäten

Die oben diskutierten Varianten des Analphabetismus unterscheiden wir von funktionalem Analphabetismus: Letzterer ist an das Funktionieren in einer Gesellschaft gekoppelt, die sich jedoch täglich wandelt (siehe Abraham/Linde 2009). Es wäre interessant, den funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu erheben, das ist aber mit dem gegebenen Rahmen nicht sinnvoll: Man müsste sonst die Funktionsanforderungen in der deutschen Gesellschaft definieren. Dadurch würden die Levels aber leicht sehr hoch geraten: Wenn man von selbstständigem Handeln innerhalb der deutschen Gesellschaft ausgeht, setzt man letztlich Normierungen, die für viele NormalbürgerInnen nicht erreichbar sind (Umgang mit einem Videorekorder,

Lesen, Sprechen und Schreiben von Anglizismen oder eingedeutschten französischen Begriffen wie Portemonnaie oder Fassade). Zudem greift auch das Problem multipler Literalitäten. Während der/die PC-SpezialistIn souverän Anglizismen liest und lesen muss, ist der/die KfZ-MechanikerIn mehr auf Rechnungen, Arbeitswerte, Teilebezeichnungen, Lieferscheine und Formulare angewiesen.

Neuere Studien weisen darauf hin, dass sich Literalitäten ausdifferenzieren (siehe Street/Lefstein 2007), andere kritisieren, dass die Notwendigkeit einer grundlegenden Literalität übersehen wird (siehe Gee 2003; Gee 2008; Goody 1995; Goody/Watt 1986). Diese Kontroverse wird anhalten. Sie ist mit dem Begriff „funktionale Literalität“ auch nicht zu lösen. Wir sind aber davon überzeugt, dass es eine grundlegende, normative, für alle verbindliche und skalierbare Literalität gibt.

Das Projekt „lea.“ hatte also die Aufgabe, Test-Items auf den verschiedenen Alpha-Levels zu entwickeln. Diese Aufgabe ist bereits geleistet worden und die Items durchliefen einen umfangreichen Pretest, wie nachfolgend beschrieben wird.

Forschungserfahrungen aus dem Pretest

Um festzustellen, ob die Aufgaben bearbeitbar und entsprechend ihrer theoretisch angenommenen Schwierigkeit auch in der Empirie bestehen würden, wurde ein umfangreicher Pretest durchgeführt. Zur Skalierung der Aufgaben wurden bereits bestehende Aufgaben aus anderen Kompetenztests zum Lesen und Schreiben herangezogen. Folglich war der durchgeführte Pretest von seinem Umfang her sehr viel länger als die Hauptstudie. Er wurde den Befragungspersonen entsprechend angekündigt.

Während des Pretests wurde deutlich, dass eine Kompetenzdiagnostik, die nicht im Rahmen von Kursen oder Schulungen organisiert wird, sondern face-to-face stattfindet, für die InterviewerInnen erhöhte Herausforderungen bedeutet. Insbesondere gilt dies, wenn der Test mit Personen durchgeführt wird, die geringe Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen. Für den Pretest (n= 325) wurden vor allem Personen angesprochen, bei denen geringe Lese- und Schreibkompetenzen vermutet wurden.

Dies wurde erreicht, indem der Kontakt zu BeschäftigungsträgerInnen gesucht wurde, die Personen in so genannten „Ein-Euro-Jobs“ beschäftigen. Das Zusammentreffen von InterviewerInnen aus dem studentischen oder akademischen Milieu mit Menschen, die aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit auf Unterstützung angewiesen sind, hinterließ bei den InterviewerInnen nachhaltige Eindrücke.

Im Vorfeld wurde geklärt, dass die InterviewerInnen den Befragten keine Hilfe anbieten dürfen, es durfte nur ggf. die Aufgabe wiederholt werden. Wenn die Aufgabe dann noch immer nicht verstanden wurde, musste die Wiederholung teilweise häufiger erfolgen und weckte bei den InterviewerInnen das Bedürfnis, den Befragten zu helfen. Es kam auch zu der Situation, dass die Zielpersonen die richtige Lösung nannten, sie aber nicht hinschrieben, sondern um Bestätigung baten: „Soll ich das jetzt hinschreiben?“ Vor allem Personen, die auf den unteren Kompetenzlevels anzusiedeln sind, wurden als sehr unsicher erlebt. Die Unsicherheit wurde in vielen Fällen allerdings als unbegründet beschrieben, so dass der Wunsch wiederum sehr groß wurde, diese Personen im Test zu unterstützen oder zu motivieren. Da dies aber während des Tests nicht möglich war, blieb bei den InterviewerInnen häufig ein ungutes Gefühl zurück. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang oft stellte, war: „Wieso haben die Personen es nicht geschafft?“ Wenn die Testpersonen jünger als die InterviewerInnen waren, kam darüber hinaus die Diskrepanz des Alters und der formal erreichten Abschlüsse hinzu: Die InterviewerInnen haben meistens sehr viel höhere Abschlüsse in einem jüngeren Alter erreicht als die meisten Befragten, dies wurde von den InterviewerInnen als unangenehm empfunden.

Vereinzelt wurde von den InterviewerInnen rückgemeldet, dass sich Personen aggressiv äußerten, wenn sie Aufgaben nicht lösen konnten, oder dass die Befragten sich nicht auf den Test konzentrieren konnten, weil sie alkoholisiert waren. Solche Situationen wurden als Grenzsituationen beschrieben, in denen sie selbst überlegten, den Test abubrechen. Die InterviewerInnen berichteten aber auch immer wieder von Situationen im Verlauf des Tests, die als „ice-breaker“ bezeichnet werden können. Solche „ice-breaker-Situationen“ konnten das gemeinsame Lachen über eine Aufgabe, die Freude der Befragten

über eine gelöste Aufgabe oder auch eine biographische Anekdote sein, die abseits des Tests erzählt wurde. Durchgehend verlief nach solchen Situationen der Test sehr viel besser. Einen Testabbruch hat es im Laufe der Pretests nur sehr selten gegeben, was für die Anlage des Tests sehr positiv zu bewerten ist. Die beschriebenen Rückmeldungen sind als eine erste Sammlung zu verstehen. Die daraus gewonnenen Erfahrungen sollen künftig für die weitere Erarbeitung einer Kompetenzdiagnostik genutzt und weiter ausdifferenziert werden. Der Pretest half uns, die Testaufgaben entsprechend zu skalieren und zu qualifizieren. Die Daten wurden

sowohl mit Hilfe der klassischen Testtheorie als auch mit der Item-Response-Theory ausgewertet, so dass die Schwierigkeiten der Aufgaben gleichzeitig mit den Personenfähigkeiten ermittelt werden konnten (siehe Lehmann/Hoffmann 2009).

Der Pretest wurde bereits abgeschlossen und die eigentliche Feldphase begann im März 2010. Erfreulicherweise konnte der Pretest zeigen, dass eine surveyfähige Kompetenzdiagnostik zur Literalität im Haushalt bei geringer Abbruchquote möglich ist. Wir hoffen, dieses Ergebnis im Hauptlauf bestätigen zu können.²

2 Die Ergebnisse der Hauptstudie lagen zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages noch nicht vor. Die Hauptstudie ist als Add-On zum Adult Education Survey konzipiert und ist mit diesem seit März 2010 im Feld. Erste Ergebnisse werden 2011 präsentiert werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Deneke, Sandra (2007): Schriftspracherwerb. Lesen und schreiben aus Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten. Hamburg: Kovac.

Kretschmann, Rudolf/Dobrindt, Yvonne/Behring, Karin (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. 4. Aufl. Horneburg: Persen.

Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta (= Schriften zur Erwachsenenbildung. Materialien zur Erwachsenenbildung).

Weiterführende Literatur

Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2009): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889-903.

Dluzak, Claudia/Heinemann, Maria Bettina/Grotlüschen, Anke (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 16, Heft 1, S. 34-36.

Gee, James Paul (2003): The New Literacy Studies: from ‚socially situated‘ to the work of the social. The New Literacy Studies and the ‚Social Turn‘. In: Barton, David (Hrsg.): Situated literacies. Reading and writing in context. Reprinted. London: Routledge, S. 180-196.

Gee, James Paul (2008): Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. 3. Aufl. Abingdon: Routledge.

Goody, Jack (1995): The domestication of the savage mind. Reprinted. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Goody, Jack/Watt, Ian (1986): Konsequenzen der Literalität. In: Goody, Jack/Watt, Ian/Gough, Kathleen (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 63-122.

Jeantheau, Jean-Pierre (2007): IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Modul und erste Ergebnisse. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 57-69.

lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (2009-2010): Blogs. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea> [Stand: 2010-05-26].

Lehmann, Rainer/Hoffmann, Ellen (Hrsg.) (2009): BELLA: Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basis-Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf „Lernen“. Münster [u.a.]: Waxmann.

OECD/Statistics Canada (2005): Learning a Living. First results of the Adults Literacy and Life Skills Survey. Hrsg. von der OECD. Ottawa, Paris.

Rhys Warner, Jenny/Vorhaus, John (2008): The Learner Study. The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners. London.

Street, Brian V./Lefstein, Adam (2007): Literacy. An advanced resource book. London: Routledge.

Weiterführende Links

Orientierungsrahmen der Volkshochschulen: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt_dvv.pdf

Portal Zweite Chance Online: <http://www.zweite-chance-online.de>



Foto: Olaf Bathke

Prof. in Dr. in Anke Grotlueschen

anke.grotlueschen@uni-hamburg.de
<http://www.epb.uni-hamburg.de>
+49 (0)40 42838-3761

Anke Grotlueschen studierte in Hamburg Erziehungswissenschaft, Politologie, Psychologie und Soziologie. Im Anschluss an ihre Promotion lehrte sie in Bremen als Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen. Sie ist Professorin für Erwachsenenbildung in kulturellen und sozialen Kontexten an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen und verantwortliche Leiterin der „leo. – Level-One Studie“. Die Schwerpunkte ihrer Forschungsarbeiten liegen in den Bereichen: Interesseforschung, Literalitätsforschung und Kulturelle Erwachsenenbildung.



Foto: K.K.

Dipl.-Päd. in Wibke Riekmann

wibke.riekmann@uni-hamburg.de
<http://www.epb.uni-hamburg.de>
+49 (0)40 42838-6770

Wibke Riekmann studierte in Hamburg Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Theologie. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen und Projektleiterin der „leo. – Level-One Studie“. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Demokratie, Jugendarbeit, politische Bildung und Literalitätsforschung. Ihre Dissertation beschäftigt sich mit dem Thema „Demokratie und Verein: Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit“.

Leo. – Level-One Study

Literacy of adults at the lower skill level

Abstract

The “leo. – Level-One Study” research project examines the literacy level of German-speaking inhabitants in Germany and specifically focuses on the lower level, i.e. on persons who read and write at a lower skill level. In order for this study to be successfully implemented, test tasks had to be developed that provide a differentiated picture of reading and writing skills. In addition, the test group had to be motivated to take part in such a test, since people who have rather low reading and writing skills in particular might refuse to voluntarily participate in the test on account of their fears and concerns that their weaknesses could thus be discovered. The challenge in designing the study was thus to eliminate barriers for the participants by using funny and entertaining test tasks and at the same time to obtain useful results. The present article gives an account of the research project, its conceptual background and the pre-tests that have already been carried out and focuses on the viewpoint and experience of the interviewers.

Vermittlung von Selbstlernkompetenzen

Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell

Verena Buddenberg

Verena Buddenberg (2010): Vermittlung von Selbstlernkompetenzen. Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: LernerInnenberatung, VeLLE, Selbstlernkompetenz

Kurzzusammenfassung

Seit einiger Zeit wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs die Notwendigkeit des Erwerbs von Selbstlernkompetenzen diskutiert. In engem Zusammenhang damit steht der Begriff des selbstgesteuerten Lernens. Beide Begriffe beziehen sich weniger auf eine bestimmte Zielgruppe, sondern werden zielgruppenübergreifend als Kompetenzen dargestellt, die für die moderne Arbeits- und Lebenswelt und im Zuge lebenslanger Lernprozesse notwendig sind. Es stellt sich die Frage, was genau unter Selbstlernkompetenz zu verstehen ist und welche dementsprechenden Angebote die erwachsenenbildnerischen Institutionen machen können. Des Weiteren ist zu fragen, ob und inwiefern durch eine nunmehr „selbstgesteuerte LernerInnenschaft“ sich für eben diese Institutionen eine Rollenveränderung, möglicherweise auch ein Stellenwertverlust abzeichnet. Im Anschluss an diese theoretische Reflexion wird im vorliegenden Beitrag aus der Praxis der Erwachsenenbildung ein Modell zur LernerInnenberatung vorgestellt, in dem die Reflexion und Vermittlung von Lernkompetenzen im Mittelpunkt steht. Als Zielgruppe können hier all jene definiert werden, die ihre Selbstlernkompetenz verbessern wollen oder ihre Vorgehensweise beim Lernen als problematisch empfinden. Die dritte Frage wäre, ob LernerInnenberatung als ein Angebot von Weiterbildungsinstitutionen zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz auch aus marketingstrategischen Gründen attraktiv sein könnte.

08

Vermittlung von Selbstlernkompetenzen

Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell

Verena Buddenberg

Aufgrund der sich wandelnden Bedingungen in der Arbeits- und Berufswelt sowie in privaten Lebenssituationen, die sich mit den Stichworten „Enttraditionalisierung“ und „Dynamisierung“ umschreiben lassen, wachsen die Chancen, sich beruflich oder auch persönlich zu verändern und weiterzubilden. Die sich gegenwärtig entwickelnden Arbeits- und Lebensstrukturen bieten dem/der Einzelnen flexiblere Lebensgestaltungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, setzen dementsprechend aber auch die Bereitschaft zur Veränderung und Umstellung auf neue Situationen voraus.

Je nach Blickwinkel können diese Chancen also auch als Zwänge¹ zur Veränderung angesehen werden, mit denen zunehmende Risiken des Scheiterns verbunden sind. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die nicht in ausreichendem Maße über die notwendigen Ressourcen verfügen, um sich an neue Situationen lernend anzupassen. Neben materiellen und sozialen Ressourcen² ist hiermit schließlich auch die Fähigkeit des Lernens, oftmals des lebenslangen Lernens angesprochen.

Die Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen sind in diesem Kontext aufgefordert, ihrer Klientel Hilfestellung anzubieten: Die Notwendigkeit, auch nach der Berufsausbildung sich nicht nur weiterzubilden, sondern teilweise auch massiv umzulernen und Neues zu lernen, setzt letztlich bei allen Weiterbildungsteilnehmenden Schlüsselkompetenzen voraus, die einen möglichst souveränen und bewussten Einsatz der eigenen Lernressourcen und -fähigkeiten erlauben. Es gilt, unterschiedlichste

Zielgruppen bei verschiedenartigsten Lernanforderungen zu unterstützen. Dies impliziert eine Zunahme an Eigenverantwortung der/des Lernerin/Lerners und einen Rückgang an institutioneller Steuerung und erscheint auf den ersten Blick erst einmal begrüßenswert, entspricht dies doch einem emanzipatorischen Bildungsgedanken. Erst auf den zweiten Blick, aus dem Blickwinkel der konkreten praktischen Umsetzung wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine unkomplizierte Neuverteilung von Verantwortung handelt, sondern dass es auf Seiten des/der Lerners/Lernerin um den Erwerb einer komplexen Fähigkeit geht und auf Seiten der Institution um die Bereitstellung angemessener Hilfestellungen.

Begrifflich wird die Zunahme an Eigenverantwortung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens gefasst. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass dieser Begriff relativ unscharf ist und einen großen Definitionsspielraum zulässt. Selbststeuerung kann

1 Diese „Janusköpfigkeit“ der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wird ausführlich in den entsprechenden Analysen zum gesellschaftlichen Wandel beschrieben (siehe Beck 1986; Krüger 1995).

2 An dieser Stelle ist auf die soziologischen Erkenntnisse zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit hinzuweisen. Im Folgenden wird aber nicht diese Richtung, sondern werden die in der Kurzzusammenfassung gestellten generelleren Fragen zur Selbstlernkompetenz weiterverfolgt.

sich auf unterschiedlichste Aspekte im Lernprozess beziehen (vgl. Kraft 2002, S. 26ff.):

- Damit kann die Ebene der Lernorganisation gemeint sein, die sich auf die Lernzeit, das Lerntempo, die Lernmedien, die verwendet werden, bezieht.
- Sie kann sich auf die Lernziele und -inhalte beziehen
- oder auf das Lernergebnis und die Frage danach, wie das Gelernte kontrolliert wird.
- Auch kann sie sich auf die Koordinierung des Lernens mit anderen Lebensbereichen oder mit anderen Lernenden beziehen.
- Ein ganz anderer Blickwinkel ist die Frage, durch wen und in welcher Weise der Lernanlass bestimmt wird, was mit dem Lernergebnis erreicht werden soll.

Grundsätzlich ist zudem festzuhalten, dass sich jeder Lernprozess sowohl aus selbstgesteuerten als auch aus fremdgesteuerten Aspekten zusammensetzt. Selbst ein/e auf den ersten Blick völlig selbstgesteuerte/r LernerIn in einer informellen Lernsituation wird – zum Beispiel durch die Nutzung von Büchern oder anderen Lernmedien – in gewisser Weise fremdgesteuert und ein/e scheinbar stark fremdgesteuerte/r LernerIn in einer frontalen Unterrichtssituation mag doch durchaus selbst steuern, welche Lerninhalte er/sie interessehalber aufnimmt und eigenständig vertieft und bei welchen er/sie trotz unveränderter körperlicher Anwesenheit lieber „abschaltet“ und an andere Dinge denkt.

Diese Erkenntnisse scheinen eigentlich keinen sonderlich großen Neuigkeitswert zu haben: Schon immer haben also – so kann man daraus schließen – Lernende zu verschiedenen großen Anteilen selbstgesteuert gelernt. Das zieht die Frage nach sich, warum der Begriff des selbstgesteuerten Lernens heutzutage eine derart große Aufmerksamkeit erfährt, und lenkt den Blick auf die Frage, wie die Wichtigkeit und Aktualität von selbstgesteuertem Lernen begründet wird. Kraft führt hier sechs Argumentationsmuster an (vgl. ebd., S. 17ff.):

Selbststeuerung wird im gedanklichen Kontext von Selbständigkeit und Selbstbestimmung verortet, welche in den meisten pädagogischen Ansätzen als positiv und unterstützenswert angesehen werden. Demgegenüber weist Fremdsteuerung auf ein von außen vorgeschriebenes Geschehen hin, das sich möglicherweise gegen den Willen des/der Lernenden vollzieht und damit eine zu große pädagogische Einflussnahme bedeutet. Kraft weist kritisch darauf hin, dass in dieser Argumentation zwei unterschiedliche Ebenen miteinander gleichgesetzt werden: Selbständigkeit bezieht sich auf ein abstraktes Erziehungsziel, wohingegen Selbststeuerung konkrete Lernsituationen in den Blick nimmt.

Selbststeuerung wird mit selbstbestimmtem Lernen gleichgesetzt und transportiert damit, dass diese Art des Lernens eine (wieder) zunehmende Verantwortung in stark funktionalisierten Lernkontexten wie Schule oder betrieblicher Ausbildung bedeuten könnte, in denen Lerninhalte und -ziele eindeutig fremdbestimmt sind. Wie oben schon dargestellt wurde, kann sich Selbststeuerung aber auch auf andere Aspekte als die der Inhalts- und Zielbestimmung beziehen, die zum Gefühl einer größeren Lernautonomie beitragen können.

Oftmals wird die Notwendigkeit von Selbststeuerung lerntheoretisch konstruktivistisch begründet: Da Lernen kein passives Aufnehmen von Information ist, sondern ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem neues Wissen an bereits bestehende Wissensinhalte angepasst wird, scheint Selbststeuerung gut zu dieser lerntheoretischen Auffassung zu passen. Auch hier werden aber zwei unterschiedliche Ebenen vermischt, nämlich die der nicht willentlich zu beeinflussenden kognitiven Gehirntätigkeit und die einer Handlungsebene, die bewusste Handlungsspielräume beinhaltet.

Die Vorstellung, dass gerade Erwachsene besonders prädestiniert für selbstgesteuerte Lernprozesse sind, wird daraus abgeleitet, dass sie bereits auf eine Lernbiographie mit erworbenem Lernstrategiewissen zurückblicken können und genügend Lernmotivation für eigens gesteckte Lernziele aktivieren können. Empirisch lässt sich diese Annahme allerdings nicht begründen. Es liegen eher die gegenteiligen Befunde vor: Oftmals lassen sich

vielfältige Lernschwierigkeiten feststellen, die ein Weiterlernen schwierig oder unmöglich machen. Aufgrund dessen könnte also eher die Frage gestellt werden, ob möglicherweise gerade die lange Lernbiographie (mit negativen Lernerlebnissen und -ergebnissen) ein Grund dafür ist, dass das Weiterlernen behindert wird.

Selbstgesteuertes Lernen erscheint als sinnvolle Ergänzung des lebenslangen Lernens. Allerdings ist durchaus nicht geklärt, unter welchen Umständen selbstgesteuertes Lernen den Zuwachs neuen Wissens und sich verändernder Wissensbestände in lebenslanger Perspektive fördert. Die Frage, welche Kompetenzen ein/e LernerIn hierfür benötigt bzw. wie diese erworben werden können, bleibt in dieser Argumentation häufig völlig unbeantwortet. Ebenso bleibt oft unerwähnt, dass die geforderte oder vorausgesetzte selbstgesteuerte Flexibilität, sich immer wieder auf neue Wissensbestände einzulassen, auch eine Überforderung bedeuten kann, gerade wenn Selbststeuerung gleichgesetzt wird mit fehlender institutioneller Begleitung.

Ein letzter Argumentationspunkt ist der, dass selbstgesteuertes Lernen eine für den Weiterbildungsbereich ökonomische Lernform darstellt. Gerade für betriebliche Weiterbildung erscheint dies aus der Perspektive lebenslangen Lernens ein wichtiges Argument zu sein, denn für Betriebe entstehen enorme Weiterbildungskosten. Die Annahme, dass auf diese Weise Lehrpersonal gespart werden kann, weist aber auf eine sehr verkürzte Vorstellung von Selbststeuerung hin. Gerade diese Lernform bedarf meistens vielfältiger Unterstützung und Anleitung, um die individuellen und situativen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Selbstgesteuertes Lernen steht also im Spannungsfeld unterschiedlichster Begründungen, die von emanzipatorischen bis zu ökonomischen Argumentationen reichen.

Ein weiteres Spannungsfeld liegt in der Frage, ob und inwieweit „selbstgesteuert Lernende“ sich auch aus der „Obhut“ der Weiterbildungsinstitution lösen, und was dies für beide Seiten bedeutet. Dieser Frage soll im Folgenden anhand eines Artikels von Hermann Forneck (2002) nachgegangen werden. Für ihn ist die Forderung nach mehr Selbststeuerung

im Lernen Erwachsener durchaus auch kritisch zu betrachten. Seine Argumentation schließt an einige der oben angeführten Begründungen für selbstgesteuertes Lernen an und soll insbesondere in den Punkten nachgezeichnet werden, in denen es thematisch um das Spannungsfeld zwischen den Institutionen und den Lernenden geht.

In Fornecks Darstellung entspringt die Aktualität dieses Konzepts nicht einer „*innerwissenschaftlichen Diskussion*“ (Forneck 2002, S. 243), sondern ist als Reaktion auf einen strukturellen Wandel und eine veränderte Qualifikationsnachfrage im Beschäftigungssystem anzusehen. Forneck macht insbesondere zwei problematische Aspekte aus, die mit dieser Entwicklung verbunden sind: Der erste Aspekt bezieht sich auf die Profession der Erwachsenenbildung. Die Professionalisierungsbestrebungen der 1970er und 1980er Jahre zielten auf die Verwissenschaftlichung der erwachsenenpädagogischen Ausbildung ab: Dies bezog sich zum einen auf die Entwicklung professioneller Fähigkeiten wie die Konzeption und Gestaltung erwachsenenpädagogischer Lehr-Lernarrangements und zum anderen auf die methodische und didaktische Lehrfähigkeit der Lehrenden (vgl. ebd., S. 246). Selbstgesteuertes Lernen kennzeichnet sich nun insbesondere dadurch, dass es die wichtigsten Aspekte des Lernens wie Entscheidung über Lernziele, Motivierung, Lernzeiten, Verwendung von Hilfsmitteln u.Ä. in die Hände der Lernenden gibt. Damit würde die Profession gerade auf ihre Kernkompetenzen der Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen verzichten, und dies würde eine problematische De-Institutionalisierung der Erwachsenenbildung bedeuten (vgl. ebd.). Der zweite problematische Aspekt bezieht sich auf die Auswirkungen, die selbstgesteuerte Lernprozesse für die Lernenden haben können: Forneck sieht in einer Selbststeuerung des Lernens, das abseits der erwachsenenbildnerischen Institutionen gedacht wird, die Gefahr des Verlusts anspruchsvoller, professionell arrangierter Lehr-Lerngeschehen. Diese charakterisieren sich dadurch, dass sie „*auf die Spezifik der Individuen in der Weise zugeschnitten sind, dass sie das Lernen dieser Individuen optimal fördern*“ (ebd., S. 247). Das selbstgesteuerte Lernen indes, welches dem/der LernerIn selbst die Entscheidungsfreiheit über die wichtigsten Parameter des Lernprozesses überlässt, bedeutet nur eine sehr beschränkte Freiheit,

die letztlich die eigenen Fähigkeiten nicht weiterentwickelt. Lernprozesse würden so durch „*die individuellen Möglichkeiten und Begrenzungen der Lernenden bestimmt*“ (ebd.). Demgegenüber steht eine bildungstheoretisch orientierte Begrifflichkeit, die mit Freiheit ein Potential, ein „Vermögen“ meint, „*das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht bzw. immer wieder neu aufrechterhalten und zugleich weiterentwickelt werden muss*“ (ebd., S. 250).

Selbstgesteuertes Lernen, so sein Fazit, ist nicht automatisch ein Konzept, mit dem die Potentiale und Fähigkeiten von Lernenden sinnvoll entwickelt werden. Es bedarf dafür einer Einbettung in bildungsinstitutionelle Lernzusammenhänge, denn:

- eine Zurücknahme von Fremdsteuerung führt nicht automatisch zu einer erhöhten Selbststeuerung durch die Lernenden. Gründe hierfür liegen z.B. in einer mangelnden Reflexionsfähigkeit und einer fehlenden metakognitiven Kontrolle der eigenen Lernprozesse. Selbststeuerung setzt zudem die Fähigkeit zur Selbstmotivation und affektiven Kontrolle voraus, was für viele Lernende problematisch ist.
- eine erfolgreiche Aneignung von Strategien zur Selbstlernsteuerung ist „*nicht unabhängig von den Inhalten, den Kontexten und den Personen*“ (ebd., S. 255) der Lernsituation zu sehen. Eine erfolgreiche Strategievermittlung sollte sich demnach auch innerhalb eines Kursgeschehens vollziehen.
- selbstgesteuertes Lernen beinhaltet auch eine soziale Komponente. Es ist angewiesen auf die Fähigkeit, soziale Lernressourcen zu erschließen: „*Abfrage von Expertenwissen, Suche und Etablierung von Lernpartnerschaften, soziale Strategien der Evaluation des eigenen Wissenserwerbs*“ (ebd., S. 256) sind Strategien, die sich innerhalb von Bildungsinstitutionen leichter vollziehen und strukturieren lassen.
- die Forderung nach Selbststeuerung bedeutet für die Lernenden, ein hohes Maß an Flexibilität zu entwickeln, sich immer wieder auf neue Lernsituationen und -inhalte einzulassen. Der Erwerb dieser Flexibilität sollte jedoch nicht bedeuten, „*die*

Architektur und Statik des in einem langen Leben Gelernten mit hohen Folgekosten andernorts zu missachten“ (Mader zit.n. ebd., S. 255). Hier ist Forneck hinzuzufügen: Die Lernbiographie der/ des Lernerin/Lerners und die daraus resultierende „Eigensinnigkeit“ der Aneignungswege anzuerkennen und zu unterstützen, würde somit auch zum Aufgabenspektrum von Bildungsinstitutionen gehören.

- die Fähigkeit zum Selbstlernen findet sich tendenziell eher in gesellschaftlich standardisierten Bildungsbiographien. Solche Personen können den Anspruch an Selbststeuerung leichter erfüllen als Lernende mit prekären Bildungsbiographien. Aufgabe der Bildungsinstitution wäre es also, einen Ausgleich und eine Anschlussfähigkeit zu schaffen, die es allen interessierten Weiterbildungsteilnehmenden ermöglicht, Kompetenzen und Voraussetzungen für eine zunehmende Selbststeuerung des Lernens zu erwerben.

Selbstgesteuertes Lernen ist kritisch zu sehen, würde es einen vollständigen Verzicht auf professionelle Hilfestellung und institutionelle Anbindung bedeuten. Darin ist Forneck zuzustimmen. Dennoch ist es eine Tatsache, dass erwachsene LernerInnen anders als früher innerhalb ihrer Bildungs- und Lernbiographie vor einer Vielzahl von Weiterbildungsoptionen und Entscheidungszwängen stehen. Ebenso sind sie aufgefordert, sich in ganz unterschiedlichen Weiterbildungssituationen und damit auch unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements zurechtzufinden und lernen zu können. Dies setzt voraus, die eigene Lernfähigkeit gewinnbringend und bewusst einzusetzen, und ist tatsächlich an eine inhaltsunabhängige Lernkompetenz gebunden. Was aber ist unter dieser inhaltsunabhängigen Lernkompetenz zu verstehen? Oftmals wird sie beschrieben als eine Fähigkeit, die es ermöglicht, immer wieder neues Wissen aufzunehmen und als Grundlage weiterer Lernvorgänge zu nutzen, sozusagen eine Lernfähigkeit „*zweiter Ordnung*“ (Zech 2001, S. 197) zu entwickeln.

Der Aufbau von Lernkompetenz würde sich in diesem Falle auf eine hauptsächlich kognitive Selbststeuerung beziehen, d.h. auf eine Fähigkeit, die es durch den Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien erleichtert, neues Wissen aufzunehmen. Eine so gedachte Lernkompetenz erscheint relativ

einfach herzustellen. Es ginge dann für die Erwachsenenbildung in erster Linie um die Vermittlung von Wissen über Lernstrategien.

Lernstrategiewissen als Schlüssel zum Lernerfolg?

Allerdings liegt im Wissen um Lernstrategien nicht allein der Schlüssel für erfolgreiche Lernprozesse und mehr Lernerfolg. Ergebnisse aus der Lernstrategieforschung weisen darauf hin, dass ein erfolgreicher Lernprozess von einem komplexen Bedingungsgefüge abhängig ist, bei dem die Nutzung von Lernstrategien nur indirekten Einfluss auf Lernerfolg und Leistungsbereitschaft hat (siehe Baumert 1993). Die Vermittlung strategischer und metakognitiver Kompetenzen in Form von Lernstrategien und Lerntechniken stellt eine notwendige Voraussetzung für selbstgesteuerte Lernprozesse dar. Sie ist aber nicht hinreichend. Die Bedingung dafür, dass Lernstrategien überhaupt genutzt werden, ist neben einem kognitiven Wissen um Strategien und deren Einübung auch stark von der Erwartung des eigenen Lernerfolgs, der so genannten „Selbstwirksamkeitserwartung“ abhängig. Diese wirkt sich auf die Motivation des/der Lerner/Lernerin aus, bestimmte Aufgaben erfolgreich lösen zu wollen. Ist diese Motivation vorhanden, sind die Chancen größer, dass erlerntes Wissen über Lernstrategien auch transferiert, also angewendet wird. Grund dafür, dass Lernstrategien und -techniken genutzt oder nicht genutzt werden, ist also weniger die (mangelnde) Kenntnis von Strategien, sondern die Tatsache, dass sie (nicht) als effektives Instrument bei der Bewältigung von Lernaufgaben und -problemen angesehen und eingeübt werden.

Dies wiederum zeigt zum einen die Notwendigkeit einer sinnvollen, transfer- und inhaltsorientierten Vermittlungsarbeit von Strategiewissen durch den/die KursleiterIn. Lernstrategiewissen ist dann eher als Bestandteil einer übergeordneten Lernkompetenz anzusehen, die mehr beinhaltet als lernstrategisches Wissen. Es zeigt zum anderen, dass das Vertrauen, eine Lernaufgabe erfolgreich lösen zu können, also ein Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit (Selbstwirksamkeitserwartung) von grundlegender Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse

ist (siehe Bandura 1997; Schwarzer/Jerusalem 2002; Buddenberg 2007). Eine übergeordnete Lernkompetenz würde also neben strategischem Wissen auch aus der Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit bestehen.

Selbstregulation des Lernens

Im Folgenden soll das Modell des Selbstregulierten Lernens von Monique Boekaerts vorgestellt werden (vgl. Straka 2006, S. 394). In diesem Modell wird kompetentes Lernen auch, aber nicht ausschließlich durch die erfolgreiche Nutzung kognitiver und metakognitiver Strategien definiert. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist hier ein „*eigenständiges Entwickeln von Gedanken, Gefühlen und Handlungen [...], die systematisch auf das Erreichen eigener Ziele ausgerichtet sind*“ (ebd., S. 394).

Zur Darstellung ihres Denkansatzes beschreibt Boekaerts ein dreischaliges Modell, in dessen Zentrum die Regulationsfähigkeit kognitiver Prozesse steht. Für diese erste Ebene der kognitiven Regulation sind zum Beispiel Kenntnisse über Strategien zur Strukturierung von Lerninhalten oder Wiederholungs- und Elaborationsstrategien notwendig. Die zweite Ebene bezieht sich auf die Regulation des Lernprozesses. Hier geht es um eine übergeordnete Steuerungsfähigkeit, in der „*metakognitive[s] Wissen wie Planen, Durchführen, Beobachten, Beurteilen und Korrigieren*“ (Straka 2006, S. 394) relevant wird. Darüber hinaus wird in der dritten Schicht die Regulation des Selbst mit einbezogen. Hier geht es um die Regulation der Lernmotivation, um die Zielsetzung von Lernprozessen und die Nutzung verschiedenster Lernressourcen. Diese dritte Ebene ist somit immer auch eingebunden in die subjektive Sinnhaftigkeit, bestimmte Lerninhalte aufzunehmen, sich konkrete Lernziele vorzunehmen, möglicherweise aber auch, sich dagegen zu entscheiden. Boekaerts Modell baut auf andere Forschungsergebnisse zur Rolle von Lernstrategien, Emotionen und Motivationen auf und fokussiert in erster Linie das Zusammenspiel der genannten drei Ebenen (vgl. ebd.).

Die hier beschriebene recht umfassende Fähigkeit zur Selbstregulation von Lernprozessen kann auch als eine übergeordnete Lernstrategie angesehen werden (siehe Schreiber 1998).

Selbstlernkompetenz kann also als eine Kompetenz aufgefasst werden, in deren Zentrum (meta-)kognitive Prozesse und ihre Regulationsfähigkeit stehen, die darüber hinaus aber weitere Teile der Person mit einbezieht und die immer auch an die subjektive Sinnzuschreibung von Lerninhalten durch die Lernenden gebunden ist.

Was bedeutet das für die Praxis?

Bei der institutionellen Vermittlungsarbeit von übergeordneten Lernkompetenzen ist es immer auch notwendig, die individuelle Gebundenheit jeglicher Lernaktivitäten mit im Blick zu haben, d.h., die persönliche Situation mit zu berücksichtigen. Professionelle Erwachsenenbildende stehen damit vor der Aufgabe, ihr grundständiges Wissen über Lernen, Lernprozesse und Lernstrategien zur Verfügung zu stellen und in der vermittelnden, beraterischen oder lehrenden Interaktion mit den beteiligten Lernenden für deren jeweilige individuelle Situation nutzbar zu machen. Diese individuelle Lernsituation kann sich zusammensetzen aus unterschiedlichsten Beweggründen dafür, warum ein bestimmter Kurs besucht wird. Sie können sowohl selbstgesetzt als auch fremdgesetzt sein. Sie können aus eigener Motivation oder auch aus beruflichen und ökonomischen Zwängen bestehen. Mit ihnen können Lernwiderstände verbunden sein. Die Vermittlung von Selbstlernkompetenz besteht dann auch aus der Reflektion dieser verschiedenen Beweggründe des Lernens, dem Offenlegen von Handlungszwängen, der Suche nach Handlungsspielräumen und eigenen Zielen.

Die Fähigkeit zur Selbstregulation des Lernens kann nur in wenigen Fällen einfach vorausgesetzt werden. Sie muss sich in einem längeren Lernprozess entwickeln, der kognitiv-strategische, emotionale, motivationale Aspekte sowie die Reflektion der eigenen Lernsituation (Lernanlässe, Lernziele, Lernzwänge, Lernwiderstände) mit einbezieht.

Forneck weist darauf hin, dass die Profession der Erwachsenen- und Weiterbildung zwar auch auf

die Funktionalitätsansprüche des Beschäftigungssystems zu reagieren habe, sich aber zugleich nicht darauf beschränken, sondern darüber hinaus gehen sollte (vgl. Forneck 2002, S. 251). Das heißt, sie sollte im bildungstheoretischen Sinne auch einen subjektorientierten, emanzipatorischen Lern- und Bildungsanspruch verfolgen. Letztlich wäre dann die Vermittlung von Selbstlernkompetenz, wie sie hier dargestellt wurde, ein Teil eines solchen emanzipatorischen Bildungsanspruchs.

LernerInnenberatung als Vermittlung von Selbstlernkompetenz

Kursleitende sind in gewisser Weise immer auch als LernerInnenberatende im Rahmen ihrer Seminare tätig, wenn sie neben der Vermittlung von Lerninhalten Lernprozesse begleiten, indem sie Lösungen für Lernprobleme suchen, Arbeits- bzw. Prüfungsergebnisse besprechen und Informationen zu Lernstrategien vermitteln. Dies geschieht quasi neben der thematischen Vermittlungsarbeit mit geringerem Zeiteinsatz. Demgegenüber ist die LernerInnenberatung als eigenständiges Angebot einer Weiterbildungsinstitution dafür da, sich ausführlich mit dem individuellen Lerngeschehen und möglichen Lernproblemen der Lernenden zu beschäftigen.

Eine eigenständige Form der Beratung außerhalb des Kursgeschehens stellt das hier vorgestellte Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener (VeLLE) dar. Es wurde innerhalb eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts in Kooperation mit Weiterbildungsinstitutionen entwickelt und praktisch erprobt³. Ziel der LernerInnenberatung nach VeLLE ist es, Weiterbildungsteilnehmenden innerhalb eines Beratungsgesprächs oder mehrerer Beratungsgespräche ihr individuelles Vorgehen beim Lernen bewusst zu machen, d.h., Lernressourcen sichtbar zu machen, möglichen Lernschwierigkeiten auf den Grund zu gehen, bei Bedarf neue Lernstrategien anzubieten und einzuüben und Motive für bestimmte Lernaktivitäten zu reflektieren. Als Gesprächseinstieg dient ein Fragebogen, in dem

³ Das Forschungsprojekt „Variation von Lernumgebungen“ (VaLe, Laufzeit 2003-2007) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn (KBE) getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgte durch ein Team unter der Leitung von Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München. Hierzu ist eine Forschungsdokumentation (siehe Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007) und eine Praxisdokumentation (siehe Kaiser et al. 2007) publiziert worden.

zentrale Dimensionen des individuellen Lernprozesses erfasst werden. Diese sind zum Beispiel: Haltungen bezogen auf das eigene Lernen (Skepsis, Zuversicht und das Anstreben von Zielen), Motive für die Teilnahme an einer konkreten Veranstaltung, Bevorzugung von Lernen in Gruppen oder alleine, Vorstellungen über die Ursachen von Lernerfolg oder Lernmisserfolg (Attribuierungsmuster) sowie Art der Informationsaufnahme und des Denkgreifens (siehe Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007; Kaiser et al. 2007).

Nachdem der/die Lernende den Fragebogen ausgefüllt hat, kann dieser vor dem Beratungsgespräch von der Beraterin anhand einer Excel-Maske ausgewertet werden. Sie kann mithilfe dieser Auswertung in Form eines Lernprofils das Beratungsgespräch vorbereiten und erste Hypothesen zum Lernverhalten des/der zu Beratenden entwickeln. Sie kann im Gespräch auf mögliche Lernstärken und Lernschwächen aufmerksam machen und mit dem/der Lernenden erfassen, welche Auswirkungen diese auf das Lernverhalten haben. Sie kann auf mögliche Widersprüche im Lernverhalten hinweisen und es können Wege erarbeitet werden, um diejenigen Aspekte, die auch vom/von der Lernenden als problematisch erkannt werden, zu verändern und neue Vorgehensweisen und Lernstrategien zu erarbeiten. Darüber hinaus werden im Beratungsgespräch meistens auch die individuelle Lernsituation und die Verwobenheit des Lernens mit anderen Lebensbereichen thematisiert.

In der Beratungspraxis hat sich gezeigt, dass die im Fragebogen erhobenen Dimensionen des Lernens eine sehr hilfreiche Gesprächsstrukturierung darstellen. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, recht schnell auf die für den/die jeweilige/n LernerIn relevante Punkte zu sprechen zu kommen und daran anknüpfende Lösungsstrategien zu entwickeln.

Orientierung am Anliegen der zu Beratenden

Im Beratungsgespräch agiert nun die Kursleiterin als ExperteIn für Lernprozesse allgemein, der/die Teilnehmende jedoch agiert als Experte/ExperteIn für sein/ihr persönliches Lernverhalten, über das nur er/sie Auskunft geben kann (vgl. Hohenstein 2007,

S. 147). Die Sichtweise des/der Lernenden spielt also eine entscheidende Rolle im Beratungsgespräch und bei der Suche nach Lösungen bei Lernproblemen.

Das Angebot der LernerInnenberatung wird aus unterschiedlichen Gründen wahrgenommen: Es kann ein konkretes Lernproblem sein, das im Gespräch thematisiert und wofür eine Lösung gefunden werden soll. Ziel des Beratungsgesprächs könnte dann z.B. die Vermittlung einer konkreten Lernstrategie sein. Es kann aber auch sein, dass die Gründe bzw. die Erwartungen an eine LernerInnenberatung eher diffus und unklar sind. Oftmals wird deutlich, dass das individuelle Lerngeschehen von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist: Lernanforderungen und -zwänge, Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten oder deren Fehlen können in den Beratungsgesprächen ebenso zur Sprache kommen wie (fehlende) Lernmotivationen und Lernwiderstände. Alle diese Faktoren stehen oftmals in einem widersprüchlichen oder konkurrierenden Verhältnis zueinander und das Beratungsgespräch dreht sich dann um die Reflexion eben dieses widersprüchlichen Verhältnisses. Eine sich entwickelnde Selbstlernkompetenz beinhaltet dann auch, diese konkurrierenden Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen, zwischen ihnen zu vermitteln und reflektierte Handlungsstrategien zu entwickeln.

Zielgruppenorientierung durch den jeweiligen Lern- und Weiterbildungskontext

Die Beratungsinstrumente, der Fragebogen und das daraus abgeleitete Lernprofil, die der LernerInnenberatung nach VeLLE zugrunde liegen, sind zielgruppenübergreifend konzipiert. Das heißt, es werden damit grundsätzliche, für das Lernen bedeutsame Eigenschaften fokussiert und deshalb sind Fragebogen und Lernprofil erst einmal flexibel in verschiedenen Kontexten einsetzbar. Sie werden letztendlich spezifiziert durch den jeweiligen Lern- und Weiterbildungskontext, in dem die LernerInnenberatung angeboten wird: Der/Die LernberaterIn bringt hier neben der Nutzung der Instrumente sein/ihr Wissen über diesen jeweiligen spezifischen Lern- und Weiterbildungskontext ein und die/der zu Beratende wird aufgrund ihrer/seiner spezifischen Situation

und aufgrund spezifischer Bedürfnisse eben diesen Lern- und Weiterbildungskontext aufsuchen.

Das Beratungsgespräch – als zweiter wichtiger Teil des Konzepts LernerInnenberatung – orientiert sich an den kontextübergreifenden Grundsätzen der personenorientierten Beratung:

- BeraterInnen können Lernende bei der Problembewältigung unterstützen, d.h., „*Orientierung ermöglichen, bei der Reifung von Entscheidungen helfen, Entwicklungen fördern, Risiken bewusst machen [...] und Ressourcen aktivieren*“ (Krause 2003, S. 24).
- Dabei soll die Fähigkeit zur Selbstregulierung und Selbstlenkung unterstützt bzw. „*entwickelt und neu belebt werden*“ (ebd.).
- Beratung ist ein kontinuierlicher Kommunikationsprozess zwischen BeraterIn und Ratsuchender/ Ratsuchendem.
- Beratung kann immer nur Hilfe zur Selbsthilfe sein und hat das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen. „*Selbsthilfe anregen, ermöglichen und einleiten (evtl. ein Stück begleiten) – das ist nur möglich, wenn die Ressourcen des/der Ratsuchenden erkannt und aktiviert werden*“ (ebd.).

Aus diesem Verständnis von Beratung ergibt sich eine Beratungshaltung, die nicht prinzipiell von einer „Überlegenheitsposition“ des/der Beraters/ Beraterin ausgeht. „*Lernberatung erfordert eine Strukturierung des Prozesses durch den Berater, dieser ist jedoch in seiner Intervention an das Mandat gebunden, das der Klient ihm erteilt*“ (Pätzold 2004, S. 146).

Die Grundausrichtung des Beratungsgesprächs ist die Reflexion des eigenen Lernprozesses, die Analyse möglicher Lernprobleme und die Suche nach verfügbaren Ressourcen bzw. der Bereitstellung von Ressourcen. Dabei können die Ergebnisse des Fragebogens wichtige Hinweise geben, die im Gespräch weiterverfolgt werden. Aufgrund der Offenheit des Fragebogens für verschiedene Zielgruppen ist es Aufgabe des/der Beraters/Beraterin, im Gespräch

herauszufinden, auf welchem Reflexionsniveau die/der zu Beratende sich befindet und wo eine Beratung ansetzen kann, um zufriedenstellende Lösungen zu entwickeln.

Innerhalb des Forschungsprojekts und in den seit 2008 stattfindenden Schulungen zur LernerInnenberatung für Kursleitende⁴ wurden Beratungserfahrungen in unterschiedlichen Lern- und Weiterbildungskontexten gemacht. In erster Linie profitieren natürlich Menschen mit größeren Lernschwierigkeiten von einer LernerInnenberatung. VeLLe wurde eingesetzt z.B. in Lehrgängen zur beruflichen Qualifizierung von Arbeitslosen, in Lern- und Förderangeboten für Jugendliche (zur Dokumentation der Beratungserfahrungen siehe Kaiser et al. 2007). Darüber hinaus aber sind auch positive Erfahrungen z.B. bei Schulungen im universitären Bereich gemacht worden.

LernerInnenberatung als Angebot von Weiterbildungsinstitutionen

Die Diskussion um die Notwendigkeit von Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung von Lernprozessen und Selbstlernkompetenzen wird sicher weiterhin aktuell bleiben. Geht man nun von den zu Anfang dieses Artikels entwickelten Thesen aus, dass (Selbst-)Lernprozesse Erwachsener sich auch in Zukunft nicht vollständig unabhängig von den Erwachsenenbildungsinstitutionen vollziehen werden können und dass die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als längerfristiger, komplexer Prozess angesehen werden sollte, der von einer anspruchsvollen Begleitung durch die Institutionen profitieren kann, könnte das Angebot von LernerInnenberatung sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Institutionen der Erwachsenenbildung attraktiv sein.

Für Weiterbildungsteilnehmende wäre hiermit eine Anlaufstelle geschaffen, in der die geforderte und gewünschte Entwicklung von Selbstlernkompetenz professionell unterstützt werden kann. Für die Institutionen könnte ein solches Angebot daneben auch aus marketingstrategischen Gründen im Wettbewerb um Weiterbildungsteilnehmende ein interessantes Zusatzangebot sein.

⁴ Die VeLLe-Schulungen werden von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn (KBE) innerhalb eines 3-tägigen Kurses angeboten. Nähere Informationen dazu unter: <http://www.lernerberatung.de>.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baumert, Jürgen (1993):** Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 21, S. 327-354.
- Forneck, Hermann J. (2002):** „Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 242-261.
- Hohenstein, Kerstin (2007):** Verständnis von Lernerberatung. In: Kaiser, Arnim et al. (Hrsg.): Kursplanung, Lerndiagnose, Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 147-157.
- Kraft, Susanne (2002):** Wenn viele vom Gleichen sprechen... . Annäherung an die Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“. In: Dies. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16-30.
- Krause, Christina (2003):** Pädagogische Beratung. Paderborn: Schöningh.
- Pätzold, Henning (2004):** Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Straka, Gerald A. (2006):** Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F.: Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 390-403.
- Zech, Rainer (2001):** Lernen lernen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-200.

Weiterführende Literatur

- Bandura, Albert (1997):** Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buddenberg, Verena (2007):** Lern-Transferprozesse und Lernstandortbestimmungen aus Sicht der Teilnehmenden. In: Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann, S. 178-211.
- Kaiser, Arnim et al. (Hrsg.) (2007):** Kursplanung, Lerndiagnose, Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.) (2007):** Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, Heinz-Hermann (1995):** Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 319-326.
- Schreiber, Beate (1998):** Selbstreguliertes Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002):** Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Basel: Beltz, S. 28-53.

Weiterführende Links

VeLLE: <http://www.lernerberatung.de>



Foto: K.K.

Verena Buddenberg, M.A.

verena.buddenberg@freenet.de
<http://www.unibw.de/paed/allgew>

Verena Buddenberg war bis März 2010 Lecturer an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München und von 2003 bis 2007 Koordinatorin der wissenschaftlichen Begleitforschung im Forschungsprojekt „Variation von Lernumgebungen“, in dessen Rahmen das Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener (VeLLE) entstanden ist. Sie hat das Verfahren erstmals in der Erwachsenenbildung praktisch umgesetzt und didaktisch weiterentwickelt. Zurzeit arbeitet sie freiberuflich in der Erwachsenenbildung und promoviert zum Thema ästhetische Lern- und Bildungsprozesse. Neben Schulungen zur LernerInnenberatung für Kursleitende bietet sie auch Schulungen zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken sowie Schulungen zu einem kunstpädagogischen Themenfeld an.

Imparting Self-Learning Competences

Theoretical aspects and a practical model

Abstract

For some time, the necessity of acquiring self-learning competences has been discussed in the discourse on adult education. The concept of self-directed learning is closely connected with this. Both concepts refer less to a certain target group than they are depicted as competences across different target groups which are necessary for the modern world of work and life as well as part of lifelong learning processes. The question arises as to what self-learning competence means exactly and what relevant offers adult education institutions can provide. Furthermore, the question also becomes whether and to what extent a change in roles as well as a potential loss of status can be seen in precisely these institutions with regard to a now “self-directed learner community”. Following this theoretical reflection, the present article introduces a model of learner guidance, drawn from adult education practice, which focuses on reflecting on and imparting learning competences. The target group for this model can include all those who would like to enhance their self-learning competence or have problems with their own method of learning. The third question is whether learner mentoring offered by continuing education institutions for developing self-learning competence could also be attractive for reasons of strategic marketing.

Bildungsbenachteiligten Frauen den Wiedereinstieg ins Lernen ermöglichen

Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss

Doris Kapeller und Anna Stiftinger

Doris Kapeller und Anna Stiftinger (2010): Bildungsbenachteiligten Frauen den Wiedereinstieg ins Lernen ermöglichen. Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsbenachteiligung, Frauen, beruflicher Wiedereinstieg, Lernangebote

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer vom Expertinnennetzwerk „learn forever“ beauftragten empirischen Studie zu den Bildungswünschen und -bedarfen von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss vor. Damit werden jene Frauen ins Blickfeld gerückt, die besonders gefährdet sind, von gesellschaftlichen Lernangeboten ausgeschlossen zu werden und damit den Anschluss an die Wissensgesellschaft zu verlieren. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass diese Untersuchungsgruppe recht vielschichtig ist und aus vielfältigen Gründen den (Wieder-)Einstieg in die formalisierte Weiterbildung nicht geschafft hat. Mannigfaltige Faktoren auf politischer, struktureller, sozialer und persönlicher Ebene spielen zusammen und tragen dazu bei, dass diese Frauen wenig Nutzen darin sehen, sich weiterzubilden. Das Fehlen geeigneter Lernangebote, ihre aktuellen Perspektiven am Erwerbsarbeitsmarkt, negative Lernerfahrungen in der Vergangenheit, lange Abwesenheiten von Erwerbsarbeit und Weiterbildung, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und ihre Folgen sind nur einige Aspekte, die allfällige vorhandene Stärken bzw. Wünsche überlagern. Auf Basis dieser Ergebnisse werden als Abschluss ausgewählte Strategien vorgestellt, die den Wiedereinstieg ins Lernen für diese benachteiligte Gruppe von Frauen ermöglichen.

Bildungsbenachteiligten Frauen den Wiedereinstieg ins Lernen ermöglichen

Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss¹

Doris Kapeller und Anna Stiftinger

Die Struktur der Weiterbildungslandschaft in Österreich hat die Tendenz, Personen auszugrenzen. Ein Großteil der Angebote unterliegt dem freien Spiel der Marktkräfte und kann nur von „marktfähigen“ Nachfragenden genutzt werden, das heißt, die Angebote und die spezifischen Weiterbildungsteilmärkte sind nur denjenigen zugänglich, die die jeweiligen Voraussetzungen hierfür mitbringen. So nehmen beispielsweise Personen mit höherem Schulabschluss und ab einem mittleren beruflichen Status häufiger an Weiterbildung teil als Personen ohne Schul-/Berufsabschluss.

Mit der Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000 und der Strategie des lebenslangen Lernens (LLL-Strategie)² sollen europaweit jene Menschen verstärkt in Bildungsprozesse eingebunden werden, die gemeinhin als „bildungsfern“ bezeichnet werden. Die LLL-Konzepte zielen zumeist auf Beschäftigungsfähigkeit bzw. auf die permanente Anpassung an Erfordernisse der Erwerbs- und Bildungsgesellschaft ab. So werden im Konsultationspapier zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich zwei der drei grundlegenden Ziele der LLL-Strategie für Österreich folgendermaßen formuliert:

„Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens in Österreich bedeutet,

- *Rahmenbedingungen zu schaffen, die es jedem Menschen unabhängig von seinem Alter und*

seiner bisherigen Bildungslaufbahn ermöglichen, Bildungsprozesse aufzunehmen sowie Qualifikationen sinnvoll zu ergänzen und zu erweitern

- *Anreizstrukturen zu schaffen sowie ein wirtschaftliches und gesellschaftliches Klima zu fördern, welche lebensbegleitendes Lernen als Wert erfahrbar machen und damit speziell auch gering qualifizierte sowie bildungsferne Personen bzw. Altersgruppen motivieren“* (BMUKK 2008, S. 11).

Folglich rücken nun europaweit verstärkt jene Menschen ins Blickfeld der (Erwachsenen-)Bildungspolitik, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht an Weiterbildung beteiligen bzw. denen wesentliche Voraussetzungen für eine Teilhabe an der Erwerbsgesellschaft fehlen. Neue Schwerpunkte

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine inhaltlich erweiterte und ergänzte sowie strukturell bearbeitete Fassung des in der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ (1/2010, Nr. 235) unter dem Titel „... weil für mich hat es sowieso nie Angebote gegeben“ veröffentlichten Aufsatzes der beiden Autorinnen.

² Das MAGAZIN erwachsenenbildung.at widmete dem LLL-Konzept und seiner kritischen Diskussion in den Ausgaben 0/2007 und 2/2007 große Aufmerksamkeit. Nachzulesen online unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> und <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2.pdf>; Anm.d.Red.

der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik liegen in der Basisbildung (zumeist als „Grundbildungs“- oder „Alphabetisierungsbedarf“ in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen verstanden), in der Förderung der Deutschkenntnisse von MigrantInnen sowie in der Förderung von Hauptschulabschlüssen bzw. Berufsreifeprüfungen.

Diese Zielgruppen repräsentieren jedoch nur Ausschnitte einer viel größeren Gruppe von Menschen, die gefährdet ist, den Anschluss an die Wissens- und Informationsgesellschaft zu verlieren bzw. diesen bereits verloren hat.

Die learn forever-Studie

„learn forever“, ein seit 2005 bestehendes Expertinnennetzwerk, setzt mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds sowie des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur verschiedene Aktivitäten, um die Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen zu erhöhen. Diese Frauen haben aus unterschiedlichen Gründen keinen Zugang zu formellem Lernen und zu gängigen Angeboten der Erwachsenenbildung. Im Netzwerk learn forever werden Lern- und Bildungsangebote entwickelt und umgesetzt, die diese Frauen beim (Wieder-)Einstieg ins Lernen und beim Ausbau ihrer Lernkompetenzen unterstützen und erste Schritte in selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Neben der Verbreitung dieser Modelle und der Einschulung von angehenden Lernprozessmoderatorinnen, die die Lernenden begleiten, ist das Sichtbarmachen der Bildungsbedürfnisse und -bedarfe unterschiedlicher Gruppen von bildungsbenachteiligten Frauen ein wesentliches Ziel.

„agenda. Chancengleichheit in Arbeitswelt und Informationsgesellschaft“ und „Peripherie. Institut für praxisorientierte Genderforschung“ wurden im Jahr 2008 vom Expertinnennetzwerk learn forever beauftragt, eine Studie über nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss durchzuführen (siehe Kapeller/Sladek/Stiftinger 2009). In Bezug auf gängige Angebote der Erwachsenenbildung sitzen diese Frauen zwischen allen Stühlen. Das Gesetz gibt vor: Ist eine Person nicht beim Arbeitsmarktservice (AMS) als arbeitslos gemeldet, hat er/sie nur dann die Möglichkeit, dass

das AMS eine Weiterbildung finanziert und/oder einen Beitrag zur Deckung des Lebensunterhalts leistet, wenn sie/er einer Personengruppe angehört, deren (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt arbeitsmarktpolitisches Programm ist. Wer nicht erwerbstätig ist, hat auch keine Möglichkeit, an betrieblicher Weiterbildung zu partizipieren. Gerade nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen verfügen zumeist über zu wenig Geld, um sich eine Weiterbildung selbst finanzieren zu können. Zudem fehlt es an geeigneten Lern- und Bildungsangeboten für Menschen, die sich schon länger nicht mehr an Weiterbildung beteiligt haben.

Mit diesem Beitrag wollen wir die Ergebnisse der Studie „... weil für mich hat es sowieso nie Angebote gegeben.“ Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss (siehe ebd.) vorstellen und damit den Blick auf eine aus unserer Sicht in der öffentlichen Wahrnehmung unsichtbare Personengruppe lenken. Hierfür stellen wir den Rahmen der Studie vor, um anschließend über die von uns befragten Frauen, über ihre Zugänge zum Lernen, ihre bisherigen Lernerfahrungen und ihre Wahrnehmung des Weiterbildungsmarktes zu berichten. Zuletzt stellen wir einige der Empfehlungen vor, die wir aus den Ergebnissen der Studie abgeleitet haben.

Das Design der Studie

Für die Studie haben wir drei österreichische Modellregionen ausgewählt: als ländliche Region den agrarisch strukturierten Bezirk Oberpullendorf, als Bezirkshauptstadt Bruck an der Mur, dessen Wirtschaftsstruktur industriell geprägt ist, und als städtische Region die mittlere Großstadt Innsbruck mit ihrer dienstleistungsorientierten Wirtschaftsstruktur. Auswahlkriterien waren die geographische Lage, die demographische Struktur, die Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur, die Bevölkerungsdichte sowie die Versorgung mit Bildungseinrichtungen. Dabei sind wir von der Annahme ausgegangen, dass die Untersuchung der einzelnen Regionen unterschiedliche Ergebnisse zutage bringen würde.

Zu Beginn der Studie haben wir Konzepte von Nichterwerbstätigkeit und deren statistische

Beschreibung untersucht und quantitative Faktoren zur geringen Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen dargestellt. Vor den empirischen Erhebungen in den Modellregionen haben wir diese beschrieben (ihre demographischen Gegebenheiten, ihre Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Bildungsstruktur, ihren Weiterbildungsmarkt und ihre infrastrukturellen Rahmenbedingungen, die eine Weiterbildung unterstützen).

In allen untersuchten Regionen wurden mindestens sechs Expertinnen aus Bildungseinrichtungen, aus arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen oder aus (Frauen-)Beratungsstellen und sozialpolitisch Aktive zu Charakteristika des regionalen Weiterbildungs- und Arbeitsmarktes, zu Problemlagen und Gründen der Nichterwerbstätigkeit, zu Hindernissen für die Weiterbildungsbeteiligung und zu förderlichen Bedingungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in der Region befragt. Diese Interviews wurden mittels Inhaltsanalyse ausgewertet und mit der Regionalanalyse zusammengeführt.

Weiters haben wir in allen Regionen jeweils zwölf nicht erwerbstätige Frauen mit Pflichtschulabschluss als höchstem Schulabschluss qualitativ befragt,³ das heißt zu ihrer Schulbildung und ihren Berufserfahrungen, zu den Gründen für ihre Nichterwerbstätigkeit, zu ihrem Zugang zum Lernen und zum Stellenwert von Lernen in ihrem Leben, zu ihren bisherigen Weiterbildungserfahrungen, zu Themen und Rahmenbedingungen, die sie zur Teilnahme an Weiterbildung motivieren würden, zu ihren Kenntnissen und zum Stellenwert von Computer und Internet in ihrem Leben sowie zu ihrem Wissen über Weiterbildungsangebote in der Region. Auch diese Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im letzten Erhebungsschritt wurden in jeder Region Workshops mit nicht erwerbstätigen Pflichtschulabgängerinnen durchgeführt. Die Forschungsfrage, wie der Wiedereinstieg in einen formalisierten Lernprozess gelingt, stand im Mittelpunkt dieses Untersuchungsschrittes. Die Workshops wurden genau dokumentiert, die Diskussionen wie auch die

Einzelinterviews aufgezeichnet und transkribiert. Die Ergebnisse aller Erhebungsschritte bildeten die Basis für die Entwicklung von Empfehlungen an AkteurInnen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und LeiterInnen sowie pädagogisch Verantwortliche von Bildungseinrichtungen, die Lernangebote für bildungsbenachteiligte nicht erwerbstätige Frauen mit Pflichtschulabschluss umsetzen wollen. Induktiv wurde eine Struktur von Empfehlungen entwickelt, diese wurden jeweils in Begründungen eingebettet, die sich auf unser empirisches Material beziehen.

Bildungsbenachteiligung

„Benachteiligung drückt sich in ungleichen Entwicklungs- und Partizipationschancen aus“ (Geßner 2004, S. 38) und zeigt, dass behindernde und verhindernde Mechanismen am Werk sind. Bildungsbenachteiligung meint, dass eine Gruppe von Personen im Bildungssystem systematisch weniger Möglichkeiten hat als eine andere, ein Bildungsziel zu erreichen.

Vom Expertinnennetzwerk learn forever wird der Begriff Bildungsbenachteiligung in Anlehnung an Gerhild Brüning (siehe Brüning 2002) verwendet. Brüning zufolge ist der Begriff „benachteiligt“ sehr vielfältig: Er reicht von „bildungsbenachteiligt“, „sozial benachteiligt“, „beruflich benachteiligt“ bis hin zu „markt-benachteiligt“. Oft bedinge eine Benachteiligung die andere: Bildungsbenachteiligung führe maßgeblich zur beruflichen Benachteiligung, die wiederum zur sozialen Benachteiligung führe. Benachteiligung kann nach Brüning die Vorstufe zu sozialer Ausgrenzung sein. Sie benennt sechs Dimensionen der Ausgrenzung:

- die Ausgrenzung am Arbeitsmarkt
- die ökonomische Ausgrenzung
- die kulturelle Ausgrenzung
- die Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation
- die räumliche Ausgrenzung
- die institutionelle Ausgrenzung

³ Bei Migrantinnen haben wir das Kriterium Bildungsabschluss etwas erweitert, da Migrantinnen mit höherer Ausbildung ohne deren Anerkennung in Österreich vor der gleichen beruflichen Situation stehen wie in Österreich geborene Pflichtschulabgängerinnen. Wir haben zudem relativ viele Frauen interviewt, die nach längerer Zeit bereits wieder eine Weiterbildung begonnen haben, da uns im Laufe des Forschungsprozesses immer mehr bewusst wurde, dass diese mehr Auskunft über den Weg ins formalisierte Lernen geben können.

Wenn mehr als drei der genannten Dimensionen zusammentreffen, so ist Ausgrenzung wahrscheinlich (vgl. ebd., S. 15).

Nach unserer Definition sind nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen mit einem Pflichtschulabschluss als höchstem Schulabschluss zumeist von Ausgrenzung am Arbeitsmarkt, ökonomischer Ausgrenzung, kultureller Ausgrenzung sowie Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation betroffen. Ausgrenzung am Arbeitsmarkt besteht dann, wenn die Rückkehr oder der Eintritt in eine reguläre Erwerbsarbeit dauerhaft versperrt ist. Ökonomische Ausgrenzung liegt dann vor, wenn eine bildungsbenachteiligte Frau mit einem Pflichtschulabschluss als höchstem Schulabschluss innerhalb des regulären Erwerbssystems nicht für den eigenen Lebensunterhalt aufkommen kann. Unter kultureller Ausgrenzung verstehen wir Brüning folgend, von der Chance ausgeschlossen zu sein, entsprechend den gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmustern, Lebensweisen und Werten, die erwerbszentriert geprägt sind, zu leben. Die Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation bezieht Brüning sowohl auf die Reichweite als auch auf die Qualität sozialer Beziehungen. Nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen weisen durch die fehlende Einbindung in das Erwerbsleben denn auch weniger soziale Beziehungen auf als Personen, die im Erwerbsleben stehen (vgl. ebd.).

Nichterwerbstätigkeit und Weiterbildungsbeteiligung

In der Studie haben wir Bildungswünsche und -bedarfe von Frauen erhoben, die

- seit mindestens drei Jahren nicht erwerbstätig und auch nicht arbeitslos sind,
- deren höchster, in Österreich anerkannter Abschluss die Pflichtschule ist,
- die seit mindestens drei Jahren an keiner beruflich verwertbaren Weiterbildung teilgenommen haben und
- die älter als 23 Jahre sind.

Der Blick auf die Statistik zeigt, wie sehr die Weiterbildungsbeteiligung in Österreich mit dem Bildungsstand zusammenhängt: Nach den Auswertungen der Statistik Austria (2009) nahmen im Jahr 2008 Menschen mit einem akademischen Abschluss ungleich viel häufiger an formaler oder non-formaler Weiterbildung teil als Menschen ohne akademischen Abschluss. Ihr Strukturindikator für das lebenslange Lernen wurde auf 29,7 Prozent (bei Frauen auf 33,5 Prozent) errechnet (siehe Statistik Austria 2009a). Am anderen Ende der Skala befinden sich Menschen mit einem Pflichtschulabschluss als höchstem Schulabschluss. Ihr Strukturindikator beträgt 4,1 Prozent.⁴

Der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) zufolge haben 37 Prozent der Menschen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss innerhalb der letzten zwölf Monate vor der Befragung weder an formellen noch an informellen Bildungsaktivitäten teilgenommen (siehe Statistik Austria 2009b). Nicht-Erwerbspersonen haben mit 9,2 Prozent (Frauen mit 9,0 Prozent) einen geringeren Strukturindikator für lebenslanges Lernen als Erwerbstätige mit 14,1 Prozent (Frauen mit 16,0 Prozent) und Arbeitslose mit 19,6 Prozent (Frauen mit 22,4 Prozent). Damit lässt sich zeigen, dass gerade unsere Untersuchungsgruppe, nämlich nicht erwerbstätige Frauen mit geringem Bildungsabschluss ungleich weniger an Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen als alle anderen Frauen.

Die Erwerbsbeteiligung von Männern betrug 2008 81,4 Prozent, die der Frauen 68,6 Prozent (siehe Statistik Austria 2009c). Der Bildungsstand ist ein entscheidender Faktor für die Beteiligung am Erwerbsarbeitsmarkt: Frauen mit hoher Schulbildung sind viel häufiger erwerbstätig als Frauen mit niedriger Schulbildung. 2008 lag die Erwerbsquote von Frauen mit Pflichtschulabschluss bei 49,5 Prozent. In diesem Jahr verfügten 27,0 Prozent aller Frauen zwischen 15 und 64 Jahren über einen Pflichtschulabschluss als höchstem Schulabschluss (siehe Statistik Austria 2009d). Somit gehört rund ein Achtel aller Frauen im erwerbsfähigen Alter zur Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen mit Pflichtschule als höchstem Schulabschluss.

⁴ Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurden dazu keine geschlechterdifferenzierten Angaben gemacht.

„Da haben Sie sich die schwierigste Zielgruppe ausgesucht“

Fehlende Arbeitsmarktintegration in Verbindung mit geringem Bildungsabschluss und die damit verbundenen geringen finanziellen Mittel führen dazu, dass nicht erwerbstätige Frauen mit Pflichtschulabschluss in einem geringen Ausmaß am gesellschaftlichen Leben teilhaben, wenig in der Öffentlichkeit sichtbar und überhaupt nicht organisiert bzw. in institutionelle Rahmenbedingungen (zum Beispiel AMS oder Beratungsstellen) eingebunden sind. Dies spiegelt sich in dem Wissen und der Zuständigkeit der Institutionen sowie in der Eigenwahrnehmung der Frauen wider.

In den Interviews mit den Expertinnen in den drei Modellregionen, also mit jenen Fachfrauen, von denen wir geglaubt haben, dass sie am ehesten mit der von uns untersuchten Gruppe zu tun haben bzw. aufgrund ihrer Tätigkeit über diese Bescheid wüssten, stellte sich heraus, dass diese oftmals sehr wenig Kontakt mit Frauen aus dieser Gruppe haben. Da es keine arbeitsmarktpolitisch relevanten Einrichtungen gibt, die explizit nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen als Zielgruppe definiert haben und diese ansprechen, sind sie kaum im Bewusstsein der BeraterInnen und werden deswegen auch kaum in ihren Bedürfnissen wahrgenommen. Am ehesten werden Frauen aus der von uns beschriebenen Gruppe dort sichtbar, wo sie aufgrund von multiplen Problemen, die sie von sich aus nicht mehr lösen können, bei Beratungsstellen Hilfe suchen.

Diese Hürden erhöhten den Arbeitsaufwand bei Akquirierung der Interviewpartnerinnen ungemein. Die interviewten Expertinnen wurden gebeten, uns nicht erwerbstätige Pflichtschulabgängerinnen zu vermitteln. Zusätzlich wurden unzählige weitere ExpertInnen, MultiplikatorInnen und Gatekeeper wie PolitikerInnen, BürgermeisterInnen, ÄrztInnen, DirektorInnen von Schulen und ElternvertreterInnen, katholische und evangelische Pfarren und dazugehörige Einrichtungen kontaktiert, Inserate in Gratiszeitungen geschaltet, Briefe von einem Bürgermeister ausgesendet und Informationsmaterial für die Frauen in Kinderbetreuungsinstitutionen, Beratungsstellen, Bildungseinrichtungen,

Gemeindeämtern und Bezirkshauptmannschaften, Supermärkten und anderen Geschäften, Cafés, Gasthäusern und Gemeindebauten aufgehängt. Persönliche Kontakte zur Region wurden genutzt und Frauen aus der Region engagiert, um nicht erwerbstätige Frauen über unterschiedliche Kanäle zu erreichen, und es wurde ein Punsch- und Kuchenstand organisiert.

Der Stellenwert von Lernen im Leben der Frauen

Und dass ich es nicht schaffe, das sind die Gedanken dann gewesen.

Viele der interviewten Frauen konnten mit der Frage nach der Bedeutung des Lernens in ihrem Leben aufs Erste wenig bis gar nichts anfangen. Zuerst fiel ihnen überhaupt nichts dazu ein, manche verstanden den Begriff „Lernen“ nicht. Erst als die Interviewerin Beispiele nannte, fielen ihnen einige Assoziationen ein. Frauen, die sich an positive Lernerfahrungen erinnerten, konnten auf diese Frage dagegen schnell antworten (zum Beispiel meinte eine der Befragten: „Für mich ist Lernen alles!“).

Für die meisten befragten Frauen steht Lernen für Schule, Prüfungen und Versagensängste. Sie verbinden mit Schule durchwegs negative Erfahrungen, die bis zum Schulabbruch reichen. Einige wenige berichten über positive Schulerfahrungen, diese sind zumeist mit einzelnen Fächern verbunden, in denen sie Erfolg hatten. Retrospektiv erkennen fast alle die Wichtigkeit des Lernens in der Schule für das gesamte Leben, jedoch sind viele der Meinung, dass es für sie selbst zu spät sei und übertragen ihre Erfahrungen auf ihre Kinder, das heißt, es ist ihnen wichtig, dass diese in der Schule Erfolg haben.

Formalisiertes Lernen im Erwachsenenalter wird von den Frauen positiver gesehen, als es die Schulerfahrungen vermuten lassen würden. Sind der Nutzen, der Verwertungszusammenhang und die Sinnhaftigkeit des Lernens gegeben und werden Erfolge sichtbar, werten einige der Befragten Weiterbildung als Chance.

Steht Lernen in einem nicht so engen Zusammenhang mit dem formalisierten Lernen, sondern geht es um das Lernen im Alltag, bewerten die Frauen das Lernen durchwegs positiver. Auffallend ist, dass viele sich Sprichwörter bedienen wie „man lernt nie aus“, „man lernt jeden Tag“. Jedoch nur wenige können konkrete Beispiele für das informelle Lernen nennen.

Die befragten Migrantinnen bewerten Lernen durchwegs positiver als die Frauen österreichischer Herkunft. Lernen im Alltag ist ihnen nicht fremd, da sie als Grundvoraussetzung zur Integration die deutsche Sprache lernen mussten. Deutsch ist ihrer Meinung nach eine Voraussetzung, um sich in der neuen Kultur zurechtzufinden, um eine Chance in der Gesellschaft zu haben und um den sozialen Aufstieg zu schaffen. Unabhängig von ihrem Herkunftsland, der Dauer ihres Aufenthaltes und ihrer Vorbildung bewerten die Frauen mit Migrationshintergrund Lernen positiv, sie haben Schritt für Schritt beim Spracherwerb Erfolgserlebnisse.

Barrieren für die Teilnahme an Weiterbildung

...egal, wie ich es gedreht oder gewendet habe, es ging nicht.

Viele bildungsbenachteiligte Frauen mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss kämpfen mit Versagensängsten und haben Scheu vor Neuem. Sie sind oftmals der Meinung: „Das schaffe ich nicht!“ Wesentlicher Grund für diese Empfindungen ist nach Meinung der Expertinnen ihre lange Abwesenheit von formeller Weiterbildung. Gefühle wie Scham und Angst, oftmals verstärkt durch negative Lernerfahrungen in der Vergangenheit, prägen auch die Aussagen der interviewten bildungsbenachteiligten Frauen. Die Vorstellung, mit jüngeren Teilnehmerinnen in einem Kurs zu sitzen, sich selbst als „alt“ oder „altmodisch“ zu erleben, nicht mehr mitzukommen und „zu langsam“ zu sein, weil sich die Lehrpersonen im Lehrtempo am Wissensstand der sich besser Auskennenden orientieren, oder die Vorstellung, „zu dumm“ zu sein, erzeugen diese Schamgefühle.

Interviewpartnerinnen aus allen drei untersuchten Regionen glaubten, sie wären zu alt für eine Weiterbildung. Es hat uns erstaunt, dass ihr Alter nicht nur von Frauen über 45 Jahren, die gemeinhin auf dem Arbeitsmarkt als „älter“ gelten, sondern auch von Frauen zwischen 20 und 30 Jahren als hemmender Faktor für eine Teilnahme an Weiterbildung angeführt wurde.

Die fehlende Finanzierung einer Weiterbildung und vielfach auch der Lebenshaltungskosten während der Lern- und Weiterbildungsaktivitäten wird sowohl von den Expertinnen als auch von den Frauen als zentrale Teilnahmebarriere beschrieben. Wenn nämlich Kinderbetreuungskosten und Mobilitätskosten hinzukommen, legen viele Frauen ihre Weiterbildungswünsche resigniert beiseite. In vielen Fällen spricht eine kurzfristige Kosten-Nutzen-Rechnung gegen eine Weiterbildung.

Die von uns befragten Frauen sind mehrheitlich alleine oder hauptsächlich für die Betreuung ihrer Kinder zuständig. Das heißt, sie sind zum einen auf die Unterstützung durch Betreuungspersonen aus ihrem Umfeld und zum anderen auf die regionalen Kinderbetreuungseinrichtungen mit deren eingeschränkten Öffnungszeiten und oftmals hohen Kosten angewiesen. Haben schon Frauen mit kleinen Kindern Probleme, eine Weiterbildung zu besuchen, da diese häufig krank sind, ist es für Frauen, die dauerhaft Angehörige pflegen, so gut wie unmöglich, überhaupt nur an eine Weiterbildungsteilnahme zu denken. Die interviewten Frauen stellen die Hauptverantwortung für die Kindererziehung selbst nicht in Frage, argumentieren oftmals, dass sie aufgrund ihrer Kinder an keiner Weiterbildung teilnehmen können. Diese Einstellung der Frauen wird oft auch durch ihr Umfeld verstärkt.

Die Expertinnen sind auch überzeugt, dass bildungsbenachteiligte nicht erwerbstätige Frauen durch die übliche Zielgruppenerreichung nicht angesprochen werden. Sie sehen es als sehr wichtig an, neue Wege zu beschreiten, vor allem schlagen sie proaktive Wege vor. Es gelte, direkt auf die Frauen zuzugehen, anstatt „auf sie zu warten“, und den Kontakt zu potenziellen Teilnehmerinnen durch die Einbindung von Berufsgruppen herzustellen, die auf anderem Weg Kontakt zu diesen Frauen haben.

Die Informationsmöglichkeiten über Weiterbildungsangebote müssen für diese Zielgruppe noch verbessert werden, vor allem muss der Nutzen einer Weiterbildung und müssen die Anforderungen für eine Teilnahme hinsichtlich Aufwand und Erwartungen klar dargestellt werden, sind sich die Expertinnen einig.

Der Weiterbildungsmarkt

Das geht oft an den Wünschen und Bedürfnissen der Frauen vorbei.

In den drei Modellregionen finden wir entsprechend ihrer Bevölkerungsdichte sehr unterschiedliche Weiterbildungsmöglichkeiten. Während Innsbruck als Landeshauptstadt und regionales Zentrum sehr gut mit Weiterbildungseinrichtungen versorgt ist, nehmen Dichte und Vielfältigkeit der Angebote korrelierend zur Bevölkerungsdichte in den anderen Regionen ab. So etwa hat die Volkshochschule in Oberpullendorf keinen fixen Standort, sondern organisiert nur bei Bedarf spezifische Angebote. Der schlecht ausgebaute öffentliche Verkehr in diesem Bezirk erschwert bildungsbenachteiligten Frauen den Zugang zu solchen Weiterbildungsangeboten zudem noch um ein Vielfaches.

Einige der von uns interviewten Expertinnen sind der Ansicht, dass es für diese Gruppe von Frauen keine geeigneten Angebote gibt. Eine Brucker Expertin sieht einen Widerspruch darin, dass lebenslanges Lernen zwar propagiert werde, es aber für nicht erwerbstätige „Personen, die sich aus eigenem Antrieb heraus weiterbilden oder umorientieren möchten, kaum Möglichkeiten gibt“. Wenn überhaupt, werden Angebote für bildungsbenachteiligte Frauen mit Pflichtschulabschluss zumeist im Auftrag des AMS umgesetzt. Damit haben Frauen, die nicht arbeitslos und nicht Notstandshilfeempfängerinnen sind, wenig Teilnahmemöglichkeiten. Andere Weiterbildungsangebote müssen zumeist selbst finanziert werden und Individualförderungen (wie etwa die von Landesverwaltungen) stellen diese Frauen vor große Hürden, da sie der Vorfinanzierung bedürfen und oftmals so gestaltet sind, dass eine Lukrierung für die Frauen unmöglich ist.

Den Wiedereinstieg ins Lernen ermöglichen...

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich bei der Untersuchungsgruppe um eine in sich recht vielfältige Gruppe von Frauen handelt, die aus den unterschiedlichsten Gründen den (Wieder-)Einstieg in den (österreichischen) Erwerbsarbeitsmarkt nicht geschafft hat bzw. aus diesem herausgefallen ist. Gleiches gilt für ihre Beteiligung an formalisierter Weiterbildung: Vielschichtige Gründe und Barrieren auf politischer, struktureller, sozialer und persönlicher Ebene spielen zusammen und tragen dazu bei, dass diese Frauen wenig Nutzen darin sehen, sich weiterzubilden. Das Fehlen geeigneter Lernangebote, ihre aktuellen Perspektiven am Erwerbsarbeitsmarkt, negative Lernerfahrungen in der Vergangenheit, lange Abwesenheiten von Erwerbsarbeit und Weiterbildung, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und ihre Folgen sind nur einige Aspekte, die allfällige vorhandene Stärken bzw. Wünsche überlagern. Diesbezüglich konnten wir kaum Unterschiede zwischen den drei untersuchten Regionen feststellen, obzwar sie in ihrer Struktur (Weiterbildungsmöglichkeiten, Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur, Beratungs- und Betreuungsangebote) sehr verschieden sind.

Die Tabuisierung der Themen „Nichterwerbstätigkeit“ und „geringer Bildungsabschluss“ tragen wesentlich zur Unsichtbarkeit dieser Frauen bei. Das Ziel der österreichischen LLL-Strategie, dass Menschen jederzeit Bildungsprozesse aufnehmen können, muss demnach dahingehend erweitert werden, dass nicht die (Wieder-)Aufnahme von Bildungsprozessen sowie die Qualifizierungsanpassung im Vordergrund stehen, sondern dass allen Menschen, denen dies unmöglich ist, geeignete Rahmenbedingungen sowie Lern- und Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden müssen, die ihnen den Wiedereinstieg in Lernprozesse ermöglichen.

Es erscheint uns als wesentlich, diese Gruppen, im konkreten Fall nicht erwerbstätige Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss, als neue Zielgruppen ins Bewusstsein zu holen, das Wissen über sie zu vertiefen und zu verbreiten. Dies betrifft sowohl die AkteurInnen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik als auch BildungsanbieterInnen sowie regionale AkteurInnen, etwa Beratungsstellen und AMS-MitarbeiterInnen.

In allen drei Regionen beklagen die Expertinnen, dass es an geeigneten Lern- und Bildungsangeboten für nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen fehlt. Die Antworten der von uns interviewten Frauen auf die Frage, was sie denn lernen möchten, bestätigen vielfach den Befund der Expertinnen: Wenn die Frauen überhaupt Wünsche äußern, gehen diese in erster Linie in Richtung einer Berufsausbildung bzw. generell in Richtung Verwertbarkeit am Erwerbsarbeitsmarkt. Wie weiter oben beschrieben, war dieser Einstieg ins Erwerbsarbeitsleben in ihrem Leben bislang noch nicht von Erfolg gekrönt bzw. noch gar nicht möglich. Nötig sind daher Fördermodelle,

- die längerfristige Lern- und Bildungsprozesse – beginnend mit der Unterstützung des (Wieder-)Einstiegs in formalisierte Lernprozesse bis hin zu einem Übergang in den Erwerbsarbeitsmarkt – ermöglichen,
- die für diese Gruppe geeignete Informations- und Beratungsmöglichkeiten bieten,
- die nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen aus der Unsichtbarkeit und Isolation herausholen,
- die die Frauen – bei Bedarf – in der Finanzierung ihres Lebensunterhalts unterstützen und

- die für diese Frauen leicht zugänglich sind, das heißt, deren Inanspruchnahme die Frauen vor nicht zu große bürokratische Hürden stellt.

Entscheidet sich eine Trägereinrichtung dafür, Lern- und Bildungsangebote für nicht erwerbstätige bildungsbenachteiligte Frauen als neue Zielgruppe umzusetzen, ist es sinnvoll, sich zuerst bewusst mit dieser Gruppe auseinanderzusetzen und anschließend dieses Wissen innerhalb wie außerhalb der Einrichtung zu verbreiten.⁵ Förderlich für die erfolgreiche Umsetzung von Lernangeboten sind neue, proaktive Wege der Zielgruppenerreichung, das heißt, die Marketingstrategien müssen an die Informationskanäle der Frauen angepasst werden. Die Befragung von potenziellen Teilnehmerinnen kann ein hilfreiches Instrument dafür sein, über Lernbedürfnisse, -bedarfe, aber auch Lernanlässe zu erfahren, und kann gleichzeitig der Zielgruppenerreichung dienen. Nachdem der soziale Radius von Frauen aus diesen Gruppen sehr klein ist, sind Berufsgruppen mit Kontakt zur Zielgruppe wichtige Know-how-TrägerInnen und Gatekeeper. Erst wenn sich die Erwachsenenbildungspolitik dieser Personengruppe als Zielgruppe bewusst wird, wenn weiters gezielt Angebote entwickelt und umgesetzt werden, mit denen diesen Frauen der Wiedereinstieg in formalisierte Lernprozesse gelingt, wird ihre Teilhabe am Weiterbildungsmarkt im Sinne des lebenslangen Lernens möglich werden.

5 Zwei vom Netzwerk learn forever entwickelte und umgesetzte Lernmodelle finden sich in der Rezension von Christine Sauer mann in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_17_sauer mann.pdf; Anm.d.Red.

Literatur

Verwendete Literatur

Brüning, Gerhild (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-117.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. V) (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/LLL2008_Konsultationspapier_03c.pdf [Stand: 2010-05-31].

Geßner, Thomas (2004): Was benachteiligt wen und warum? Versuch einer Präzisierung des Konstrukts „Benachteiligung“. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 2, Heft 1, S. 32-44.

Weiterführende Literatur

Kapeller, Doris/Sladek, Ulla/Stiftinger, Anna (2009): „...weil für mich hat es sowieso nie Angebote gegeben.“ Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss. Graz, Salzburg. Online im Internet: http://www.peripherie.ac.at/docs/aktuell/langfassung_studie-lfe.pdf [Stand: 2010-02-05].

Statistik Austria (2009a): Teilnahme der Bevölkerung ab 15 Jahren an Kursen und Schulungen in den letzten 4 Wochen nach höchster abgeschlossener Bildung – Jahresdurchschnitt 2008. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/teilnahme_der_bevoelkerung_ab_15_jahren_an_kursen_und_schulungen_in_den_le_028451.pdf [Stand: 2010-05-31].

Statistik Austria (2009b): Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) – Bildungsaktivitäten im Überblick. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/erwachsenenbildungserhebung_2007_aes_-_bildungsaktivitaeten_im_ueberblick_036415.pdf [Stand: 2010-05-31].

Statistik Austria (2009c): Erwerbsstatus der Bevölkerung nach internationaler Definition (Labour Force-Konzept) bzw. Lebensunterhaltskonzept und Geschlecht seit 1995. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/erwerbsstatus_der_bevoelkerung_nach_internationaler_definition_labour_forc_024151.pdf [Stand: 2010-05-31].

Statistik Austria (2009d): Erwerbsstatus der Bevölkerung nach internationaler Definition (Labour Force-Konzept) und höchster abgeschlossener Schulbildung 2008. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/erwerbsstatus_der_bevoelkerung_nach_internationaler_definition_labour_forc_024153.pdf [Stand: 2010-05-31].

Weiterführende Links

learn forever: <http://www.learnforever.at>



Foto: Sladek

Mag.ª Dr.ª Doris Kapeller

kapeller@peripherie.ac.at
<http://www.peripherie.ac.at>
+43 (0)316 817342

Doris Kapeller studierte Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie ist Mitbegründerin und seit 2001 Geschäftsführerin von „Peripherie. Institut für praxisorientierte Genderforschung“. Thematische Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sind die Evaluationsforschung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Bildung, Migration/Integration und Gender Mainstreaming.



Foto: Lichtblau

Mag.ª Anna Stiftinger

agenda@nmk.at
+43 (0)664 4647397

Die Geschäftsführerin des Vereins „agenda. Chancengleichheit in Arbeitswelt und Informationsgesellschaft“ hat Politikwissenschaften studiert und ist selbstständig in den Bereichen Gender und IT sowie geschlechtssensible Didaktik tätig. Für agenda setzt sie EU-Projekte mit den Schwerpunkten Lebensbegleitendes Lernen, neue Lernformen, Lernangebote für bildungsbenachteiligte Frauen, Grundlagenarbeit und Studien um.

Enabling Educationally Disadvantaged Women to Re-enter the Learning Process

Educational wishes and needs of unemployed women who have only completed their compulsory education

Abstract

The article presents the results of an empirical study commissioned by the “learn forever” experts’ network on the educational wishes and demands of unemployed and educationally disadvantaged women who only have finished compulsory education. This article focuses on those women who are particularly at risk of being excluded from social learning offers and thus of losing access to the knowledge society. The findings of the study show that this test group is very complex and has not managed to (re-)enter formalised continuing education for many and diverse reasons. Various factors on the political, structural, social, and personal level come together and contribute to the fact that these women see little benefit in continuing education. The lack of appropriate learning offers, their current perspectives on the employment market, negative learning experiences in the past, long absences from gainful employment and continuing education, the gender-specific division of work and its consequences make up just a few of the aspects that get in the way of any existing strengths and wishes. Based on these results, selected strategies are introduced at the end of the article that enable this disadvantaged group of women to re-enter the learning process.

Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?

Ingolf Erler

Ingolf Erler (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsferne, Bildungsteilnahme, Zielgruppen, Bildungszugänge, Bildungssoziologie

Kurzzusammenfassung

Unter den vielen Zielgruppen der Erwachsenenbildung sticht eine ganz besonders hervor. Eine große Zahl an Begriffen wurde für sie erarbeitet, kaum ein programmatischer Text kommt ohne sie aus: Nennen wir sie mit dem gängigen Begriff „Bildungsferne“. Der folgende Beitrag versucht aufzuspüren, um wen es sich dabei handelt, was über sie gewusst werden sollte und welche Handlungsstrategien sich daraus ableiten könnten.

Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?¹

Ingolf Erler

„Wer hat denn je ein Buch gelesen und Erfolg gehabt?“

Franz Antel (2003)

„Bildungsferne“ ist ein im Grunde wertender Begriff, der gleichzeitig den damit verbundenen Diskurs gut auf den Punkt bringt: „Bildung“ ist wertvoll, wenn sie fehlt und wer sich – noch dazu aktiv – von ihr fernhält, irritiert. Angesichts dessen muss „Bildungsferne“ wie eine Negativfolie normalen Verhaltens wirken.

Die Beteiligung an Bildung hat, wie wir aus zahlreichen Studien wissen, einen tendenziell positiven Einfluss auf Lebensstil, Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Familiensituation und soziale Partizipation. Plakativ zugespitzt bedeutet heute „niedrige Bildung“ für eine 50-jährige deutsche Frau eine geringere Lebenserwartung von 3,49 Jahren (vgl. Muth/Kruse/Doblhammer 2008, S. 2). Gleichzeitig ist es real, dass Frauen ihre hohen formalen Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt nicht umsetzen können. Und ebenso schwer zu beantworten ist die Frage, ob sich die (Weiter-)Bildung überhaupt lohnt in Anbetracht ihrer direkten und indirekten Kosten (Stichwort Opportunitätskosten).

Weshalb interessieren uns „Bildungsferne“?

Im Blick auf „Bildungsferne“ lassen sich verschiedene Perspektiven unterscheiden:

- Eine rein betriebswirtschaftliche Perspektive: BildungsanbieterInnen leben von TeilnehmerInnen; als Unternehmen haben sie ein grundsätzliches Interesse daran, sich neue Märkte zu eröffnen.
- Auf einer höheren ökonomischen Ebene, aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive, wird die Teilnahme an Weiterbildung und lebenslangem Lernen als Impuls für den Wirtschaftsstandort einer Volkswirtschaft gesehen (siehe Biffl 2007; kritisch siehe Wolf 2004).
- In einem normativ-kulturellen Sinn wird mit Bildung die Stärkung der Persönlichkeit verbunden: Möglichst alle Menschen sollen die Möglichkeit erhalten, durch Bildung Mündigkeit, Autonomie und Selbstentfaltung zu erlangen bzw. zu erreichen.
- Auf gesellschaftlicher Ebene wird Bildung als wichtiger Bestandteil des sozialen Zusammenhangs gesehen (siehe Jütte/Kellner/Vater 2010).

Analog dazu unterscheidet Helmut Bremer zwei Argumentationsmuster: auf der einen Seite die klassische Idee des freien Subjekts, die Bildung als Stärkung und Emanzipation des Subjekts versteht (Entfaltungslernen), auf der anderen Seite der ideale Lernende als „Bildungsunternehmer“ (vgl. Bremer 2004, S. 192). Angesichts der zunehmenden

¹ Mein Dank gilt Daniela Holzer und der Fachredaktion des MAGAZIN erwachsenenbildung.at für ihre Hinweise zu diesem Beitrag.

Anforderungen bleibt diesem „Bildungsunternehmer“ scheinbar gar nichts anderes übrig, als sich kontinuierlich und selbstorganisiert weiterzubilden (Anpassungslernen): *„Hier geht es weniger um die Selbstentfaltung der Person, sondern vielmehr um Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung, die normativ gefordert wird“* (ebd., S. 193). Beide Konzepte gehen von Idealvorstellungen aus: zum einen vom „homo academicus“, dem sich frei entwickelnden und entfaltenden Intellektuellen, zum anderen vom „homo oeconomicus“, dem rationalen und nach Nutzenkalkül berechnenden „Bildungsinvestor“. In ihrer Unterschiedlichkeit verbindet beide Konzepte die Abstraktion von 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“* (ebd., S. 195f.).

Frei nach Watzlawick: Man kann nicht nicht lernen...

In der Frage der Verweigerung oder Nichtteilnahme an Bildung steckt natürlich die Vorstellung von Menschen, die nicht lernen und sich nicht weiterbilden wollen. Schon rein anthropologisch ist das nur schwer möglich. Schon Charles Darwin wusste, dass die Spezies Mensch sich unter anderem durch eine extreme Neugierde, ständige Veränderung, rationale Adaption des Verhaltens und Selbstreflexion auszeichnet (siehe Hettlage 2008). Jeder Mensch ist grundsätzlich weltoffen und entwicklungsfähig (Gehlen). Die Frage ist jedoch, in welchem Verhältnis diese Wissbegier zu dem gerade im deutschsprachigen Raum normativ hoch aufgeladenen Bildungsbegriff steht. Viele Ausprägungen alltäglichen Lernens, beispielsweise wenn sich Menschen darüber

„bilden“, wie andere ihre privaten Lebenswelten gestalten (Klatsch und Tratsch, Seitenblicke und Reality-TV), zählen trotz zum Teil unbestrittener sozialer Funktionen kaum zu diesem Bildungsbegriff.

Die Frage ist, weshalb Personen, wie im Wortteil „ferne“ ausgedrückt, eine Distanz gegenüber „klassischen“ Bildungsangeboten einnehmen. Anders gefragt: Impliziert der Bildungsbegriff nicht gleichzeitig eine gewisse Distanz zu den „Ungebildeten“? Damit geraten wir zwangsläufig ins Forschungsgebiet der sozialen Ungleichheit.

Das konstruierte Defizit der Bildungsfernen lässt sich gut anhand der Kapitalbegriffe von Pierre Bourdieu und der Frage nach der sozialen Verteilung dieser Kapitalien zeigen. Um an unseren Gesellschaften partizipieren zu können, bedarf es einer Grundversorgung an ökonomischem (Armutsbekämpfung), sozialem (Bekämpfung sozialer Isolation), symbolischem (Autonomie und Selbstbestimmung) und kulturellem Kapital (Bildung) (siehe Bourdieu 1997). In allen diesen Vermögensverteilungen wirkt das, was Robert Merton als Matthäus-Effekt bezeichnete. Damit wird die wechselseitige Verstärkung von „Bildungsferne“ sichtbar: zum einen die doppelte Selektivität des Bildungssystems in der Weiterbildungsbeteiligung, zum anderen die Entwertung informell erlernter Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in der mangelnden Validierung informellen Lernens.

...doch nicht jedes Lernen gilt als legitim.

Bekanntlich überdeterminieren sich soziale Situiertheit, Motivationen und Gründe, Barrieren und Schranken in der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener. In mehreren Publikationen der vergangenen Jahre wurden diese erarbeitet, gesammelt und aufgezählt (siehe Brüning/Kuwan 2002; Holzer 2004; Csisinko 2005; Faulstich 2006; Erler 2008). Es würde den Raum dieses Beitrages sprengen, detailliert darauf einzugehen, einige Aspekte sollten dennoch erwähnt werden: Dank Klaus Holzkamps Ansätzen, einen „Begründungsdiskurs“ in die Lerntheorie zu bringen (siehe Holzkamp 1995), können wir die Lernentscheidungen der Lernenden in den Mittelpunkt stellen: Die Entscheidung für oder gegen das Lernen begründet sich in jeder/jedem Lernenden selbst und

ist ein in sich vernünftiges Abwägen von Kosten und Nutzen. „Lernanlässe entstehen aus einer Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz“ (Faulstich 2006, S. 17). Die Motivation steigt, wenn dem/der potentiell Lernenden ersichtlich ist, dass ein Lernangebot zu einer Verfügungserweiterung führt. Entscheidet sich der/die Lernende gegen das Bildungsangebot, begründet sich dies, nach Faulstich, mit fehlender Zeit, fehlendem Geld o.Ä. (Belastungssyndrom) oder fehlenden positiven „Erwartungen, dass sich [die] Arbeits- und Lebensbedingungen nach der Lernanstrengung“ (ebd., S. 7) verbessern (Sinnlosigkeitssyndrom).

Beschreibungen – Begriffe – Zuweisungen

Im Grunde ist kaum definiert, wer zu den „Bildungsfernen“ zählt. In einer Arbeit für das Zukunftszentrum Tirol arbeitete Bernhard Obermayer drei Zuordnungsmöglichkeiten heraus: über den Erwerb formaler Bildung, über die Zugehörigkeit zu gewissen soziodemografischen Personengruppen und über die Abwesenheit bestimmter „Skills“ (z.B. Analphabetismus, fehlende IKT- und Medienkenntnisse) (siehe Obermayer o.J.).

Zahlreiche Begriffe wurden entwickelt, um das unschöne „Bildungsferne“ positiver zu benennen, unterschiedliche Konzepte zur Erklärung herangezogen. Mit der zunehmenden Arbeitsmarktorientierung in der Bildungsforschung ab den 1990er Jahren (siehe Siebert 2004) wurde „Bildungsferne“ vermehrt als Vermittlungshemmnis am Arbeitsmarkt begriffen: „Bildung wird gleichgesetzt mit dem Erreichen höherer Schulabschlüsse bzw. dem Nachweis der im Rahmen von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen getesteten funktionalen Kompetenzen; als gebildet gilt, wer den – oftmals mit kulturellem Nimbus verbrämten – Brauchbarkeitsvorgaben des Verwertungssystems entspricht“ (Ribolits 2008, S. 166).

Eine der häufigsten Beschreibungen für im weitesten Sinne „Bildungsferne“ lautet: Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Das hat vor allem pragmatische Gründe, finden sich doch Daten zu

den Bildungsabschlüssen in fast allen sozialwissenschaftlichen Erhebungen. Zweifelsohne birgt dieses Konzept einige Tücken. Es beschränkt sich vor allem auf die Erstausbildung, versucht die Vielfalt des Bildungssystems in ein vertikales Schema einzuordnen und übernimmt damit konzeptionell die schulische Hierarchie. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der „Niedrigqualifizierten“, die in einer Studie von Ingo Mörth, Susanne Ortner und Michaela Gusenbauer definiert werden als Personen zwischen 18 und 70 Jahren mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss, die sich zum Zeitpunkt der Studie nicht im ersten Bildungsweg befanden (Lehre, Schule) (vgl. Mörth/Ortner/Gusenbauer 2005, S. 43ff.). Abgesehen davon, dass auch hier formale Abschlüsse mit „Bildungsferne“ gekoppelt werden, kommt hinzu, dass formale Abschlüsse mit Qualifikationen gleichgesetzt werden, also non-formales und informelles Lernen ausgeblendet werden.²

Im Bereich der Lernergebnisse etablierte sich in der deutschen Debatte die Kategorie der „Bildungsarmut“, die vor einigen Jahren von Jutta Allmendinger und Stefan Leibfried eingebracht wurde (siehe Allmendinger/Leibfried 2003). Absolut bildungsarm ist, wer die unterste Kompetenzstufe in den Skalen der PISA-Studie nicht erreicht bzw. keine Bildungszertifikate besitzt. Relative Bildungsarmut bedeutet, dass analog zur ökonomischen Armutsmessung der Anteil an Bildungszertifikaten, über die eine Person verfügt, unter einem Wert liegt, der sich anhand der durchschnittlichen Verteilung der Bildungstitel in einer Gesellschaft errechnet.

Eine andere Definitionslinie für „Bildungsferne“ rückt die soziale Lage und Ungleichheitsdimensionen in den Fokus. Als „Bildungsbenachteiligte“ werden Personen bezeichnet, die aufgrund bestimmter Eigenschaften (Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, regionale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen (vgl. Kastner 2008, S. 90). Gemeint sind damit keine manifesten Diskriminierungen, sondern strukturelle Merkmale, die meist subtil und latent wirken. Den Verweis auf „Personen aus Familien mit geringem kulturellem Kapital“ finden wir in diesem Zusammenhang vor allem in Arbeiten zum formalen Sektor, um die Effekte sozialer Herkunft auf den

2 Ähnlich diskutieren die Problematik dieser Definition Dornmayer/Lachmayer/Rothmüller 2008, S. 8f. sowie Hammerer 2006, S. 6f.

späteren Schulerfolg darzulegen (siehe Erler 2007). In diesen Bereich fallen auch die Definitionen von „Bildungsmarginalisierten“ oder „Exkludierten“: Der Exklusionsbegriff wurde von Martin Kronauer 2002 in die deutschsprachige Debatte eingeführt und später von Heinz Bude aufgegriffen. Laut Sozialberichterstattung der Europäischen Union ist Exklusion der *„Prozeß, durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt oder durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“* (zit.n. Bude 2008, S. 20). Schon 1993 haben Pierre Bourdieu und Patrick Champagne dafür die Bezeichnung der „intern Ausgegrenzten“ gefunden (vgl. Bourdieu/Champagne 1997, S. 527ff.).

Für den (Aus-)Bildungsbereich führt Heinz Bude den Begriff der „Ausbildungsmüden“ ein. Dabei handelt es sich um meist männliche Jugendliche, die schulische Bildungsangebote durch demonstratives Desinteresse verweigern oder sabotieren (vgl. Bude 2008, S. 93ff.). In ihren Ausprägungen erinnern sie an die „lads“ aus Paul Willis Studie „Learning to labour“ (siehe Willis 1979). Ein wichtiges Ergebnis der Bildungsforschung der „Cultural Studies“ (Willis, Giroux) war das Zurückweisen der vorherrschenden Defizithypothesen, denn Bildungsverweigerung ist oftmals Ausdruck einer realistischen Einschätzung des realisierbaren Nutzens. Auf diese aktiven, nicht-defizitären Aspekte konzentrieren sich auch Arbeiten zu den „Widerständigen“. In die Weiterbildungsforschung wurde dieser Ansatz von Dirk Axmacher eingeführt und vor allem von Axel Bolder und Wolfgang Hendrich in Deutschland und von Daniela Holzer³ in Österreich aufgegriffen und weiter entwickelt (siehe Axmacher 1990; Bolder/Hendrich 2000; Holzer 2004). In diesem Kontext wird meist auch der neutrale Begriff der „Bildungsabstinenten“ verwendet. Versuche, den Begriff „Bildungsferne“ wertfrei zu formulieren, sind auch „Bildungs-“ oder

„Lernungewohnte“. Laut einer Definition des Expertinnennetzwerks „learn forever“ steht letzterer für eine *„geringe Grundbildung und geringe formale Qualifizierung und/oder geringe oder keine IKT Kenntnisse. [...] [Er] kann auch ein negatives Selbstbild der Lernenden implizieren und drückt eine längere Weiterbildungsabsenz aus“* (Sladek/Kapeller/Pretterhofer 2006, S. 12)⁴. „BildungseinsteigerInnen“ nannte sich ein Projekt der Bildungskoooperative Oberes Waldviertel (BiKoo) für „Personen mit geringer Grundbildung und geringen formalen Qualifikationen“ (vgl. Kastner 2006, S. 9).

Einen anderen Blickwinkel nehmen Konzepte zu Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen ein. VertreterInnen der Self Advocacy Bewegung fordern auf, als Alternativbegriff zur „geistigen Behinderung“ den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ zu verwenden: *„Bei den Worten ‚geistig behindert‘ denken viele Menschen, dass wir dumm sind und nichts lernen können. Das stimmt nicht. Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden“* (Netzwerk Mensch zuerst 2005-2008, o.S.). Ähnlich verwendet wird auch der Begriff „Lernbehinderte“ (siehe Perleth o.J.).

Bildungsferne wird auch über die Beteiligung an Bildungsveranstaltungen definiert. Die quantitativen Analysen von „Nicht-TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung“ vermitteln dabei eine oft trügerische Sicherheit der Datenlage. Nach Angaben des Adult Education Survey⁵ von 2007 nahmen 58,1% der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren in den zwölf Monaten vor der Befragung weder an formaler noch an non-formaler Bildung teil. Immerhin noch jede/r Fünfte (20,1%; 917.000 Personen) gab an, dass er/sie sich im vorangegangenen Jahr weder formal noch non-formal oder informell weitergebildet habe. Besonders hohe Werte haben in diesem Zusammenhang: Frauen (60,1% weder formal noch non-formal;

3 Ein aktueller kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen von Daniela Holzer findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb-10_11_holzer.pdf; Anm.d.Red.

4 Eine im Rahmen von „learn forever“ durchgeführte Studie zu den Bildungswünschen und -bedarfen von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss stellen Doris Kapeller und Anna Stifftinger in der vorliegenden MAGAZIN-Ausgabe vor. Siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_09_kapeller_stiftinger.pdf; Anm.d.Red.

5 Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse des AES lieferte Guido Sommer-Binder in der Ausgabe 9/2010 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10_09/meb10-9_09_sommer-binder.pdf; Anm.d.Red.

21,2% keinerlei Weiterbildung), Personen ab 55 Jahren (74,6% sowie 28,4%), Personen mit niedriger abgeschlossener Schulbildung (International Standard Classification of Education (ISCED) 0 bis 2: 80,9% bzw. 35,9%), Arbeitslose (58,6% bzw. 28,6%) oder Nicht-Erwerbstätige (einschließlich Elternkarenz: 76,2% bzw. 28,4%), nicht-österreichische StaatsbürgerInnen (67,3% bzw. 25,2%) sowie Personen aus dünn besiedelten Gebieten (62,7% bzw. 23%) aus Südosterreich (61,3% bzw. 25,6%) bzw. Westösterreich (60,6% bzw. 23,7%) (siehe Statistik Austria 2009).

Entsprechend solcher statistischer Daten werden „Bildungsferne“ zum Teil auch einfach über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Personengruppe bestimmt. In der Literatur sind dies meist Alleinerziehende, Ältere über 55 Jahre, An- und Ungelernte, AnalphabetInnen bzw. Illiterate, (Langzeit-)Arbeitslose, Erwachsene mit Lernproblemen, junge Erwachsene unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Schul-/Berufsausbildung, Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, MigrantInnen und AsylbewerberInnen, Personen im ländlichen Raum, SozialhilfeempfängerInnen, Strafgefangene etc.

Typen von (Nicht-)TeilnehmerInnen

Es zeigt sich, dass es keineswegs einen Mangel an Konzepten von „Bildungsferne“ gibt. Jeder der dabei erarbeiteten Begriffe hat für sich seine ganz klare Berechtigung. Für die alltägliche Praxis stellt sich bloß die Frage, wie unter diesen vielen Bäumen der Wald sichtbar werden kann. Aus diversen Erhebungen kennen wir die quantitativen Unterschiede der Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, nach Alter, nach höchster abgeschlossener formaler Ausbildung, nach Siedlungsdichte und vielem anderen mehr. Genauso gut abgefragt werden regelmäßig subjektive Barrieren und grundsätzliche Interessenslagen (siehe Schmid 2009; Filla 2009; Statistik Austria 2009). Wir wissen jedoch zumindest in Österreich kaum etwas davon, wie sich diese Eigenschaften zueinander verhalten. Es wäre wichtig, wegzugehen von bipolaren Einteilungen

hin zu Typologien von Nichtteilnahme, Abstinenz und vor allem Bildungsdispositionen.

Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert wird die Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz erforscht. Eine der ersten TeilnehmerInnenstudien wurde 1903/04 von Ludo M. Hartmann unter den HörerInnen der Wiener „volkstümlichen Universitätsvorträge“ durchgeführt. Seither finden wir in mehreren AdressatInnen- und TeilnehmerInnenstudien die Fragestellung nach Bildungsinteressen, -bereitschaften und -hindernissen (siehe Bremer 2007). Im Anschluss an die einflussreichen Arbeiten des französischen Soziologen Bourdieu entwickelten sich in Deutschland die beiden großen Milieuforschungsinstitute SIGMA, Mannheim sowie SINUS, Heidelberg. Daran schließen sich die an Bildungsmarketing orientierten Studien von Heiner Barz und Rudolf Tippelt (siehe Barz/Tippelt 2004; Tippelt et al. 2008) sowie die bildungssoziologischen Arbeiten von Helmut Bremer in der Tradition der AG Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis, Hannover) an. Barz und Tippelt analysieren anhand bestehender SINUS-Milieus deren Weiterbildungsbeteiligung. Bremer erarbeitet aus den ihm zur Verfügung stehenden Daten eigene Milieutypen (siehe Bremer 2007)⁶.

Für Österreich fehlen Forschungsergebnisse zu den sozialen Milieus in der Weiterbildung noch weitgehend. In einem Projekt plant das Österreichische Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB), in den kommenden Jahren solche Weiterbildungsmilieus für Österreich auszuarbeiten. Basis könnte dafür der Adult Education Survey der Europäischen Union mit Daten von über 4000 ÖsterreicherInnen sein. Die notwendige Finanzierung und positive Ergebnisse einer ersten Clusteranalyse vorausgesetzt, sollten die zu findenden sozialen Milieus letztlich qualitativ beschrieben werden, um auch für Österreich genauere Informationen zu den tatsächlichen Einstellungen zur Weiterbildung zu bekommen. Schließlich könnten solche Daten ein erster Ausgangspunkt für BildungsanbieterInnen sein, für potentielle neue Zielgruppen adäquate Angebote zu entwickeln.

6 Eine Möglichkeit, diese zwei Positionen zu verfolgen, bietet sich auch in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at in den Beiträgen von Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt sowie Helmut Bremer. Siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf sowie http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_04_bremer.pdf; Anm.d.Red.

In einer bemerkenswerten Studie aus dem Jahr 2002 zeigte ein ForscherInnenteam um Helmut Dornmayer, damals Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz, in welche Richtung solche Arbeiten gehen könnten (siehe Dornmayer 2002). Es wurden 30 Tiefeninterviews mit „bildungsfernen ArbeitnehmerInnen“⁷ geführt, um letztlich sechs idealtypische Gruppenprofile „bildungsferner“ Personen zu entwickeln:

- „Personen mit geringer Statusmobilität“ zeichnen sich durch relativ hohe Berufszufriedenheit, aber geringe Veränderungsperspektiven aus. Die meist älteren Personen sehen keinen großen Sinn in beruflicher Weiterbildung, 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.
- „Autodidakten“ haben wenig Vertrauen in angeleitete Gruppen-Lernprozesse. Die vorwiegend männlichen Autodidakten wollen stattdessen selbstständig lernen.
- „Personen mit Versagensängsten“ haben oft wenig 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“: Dazu zählen „AusländerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte, Regional Benachteiligte“ (ebd., S. 69).

Bolder und Hendrich entwickelten in einem Forschungsprojekt eine eigene Abstinenztypologie (siehe Bolder/Hendrich 2000; Bolder 2006). Dabei unterschieden sie:

- „Verhinderte bzw. Ausgegrenzte“, also „NichtteilnehmerInnen“, „die unter besser gegebenen Bedingungen durchaus interessiert gewesen wären, sich beschäftigungsbezogen weiterzubilden“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 211).
- „Desinteressierte“: Personen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, weil sie sich keinen großen Nutzen von der Weiterbildung erwarten, da dieser entweder zu hohe Kosten oder persönliche Gründe (alters- oder motivationsbedingt, familiäre oder berufstypische Gründe) entgegenstehen.
- „Verweigerer“, „die mit allen Mitteln versuchen, sich von Weiterbildung fernzuhalten“ (ebd., S. 182). Dazu zählen Bolder und Hendrich Ausweicher sowie WiderständlerInnen im engeren Sinn.

In einer Schweizer Studie differenzierte die Psychologin Regula Schröder-Naef sehr ähnliche Typen von NichtteilnehmerInnen. Sie unterschied, wie Holzer ausführt:

- „Zufriedene“, die mit ihrem Bildungsstand und ihrer beruflichen Situation zufrieden sind und daher keinen Sinn in Weiterbildung sehen
- „Blockierte“, die zwar mit ihrem Bildungsstand und der beruflichen Situation unzufrieden sind, aber aufgrund negativer Erfahrungen und Bilder von schulischem Lernen „innere Widerstände“ gegen Weiterbildung aufgebaut haben
- „Nichtteilnehmende infolge situationsbedingter Hindernisse“ sowie
- „Suchende“, die sich noch nicht „festgelegt“ haben (vgl. Holzer 2004, S. 178f.).

7 Es handelt sich bei der definierten Zielgruppe um Personen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal den Lehrabschluss besitzen (keine Meisterprüfung), keine freiwillige Weiterbildung im bisherigen Berufsleben besucht haben und vor zumindest zehn Jahren zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eingetreten (unabhängig vom aktuellen Arbeitsmarktstatus) und grundsätzlich erwerbsfähig sind.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt in Deutschland auch die „Oldenburger Studie“ von Wolfgang Schulenberg 1978 (vgl. Bremer 2007, S. 86f.; Holzer 2004, S. 179f.).

Ausblick

Die dichotome Grundhaltung, zwischen denjenigen mit Bildung und denjenigen ohne Bildung zu unterscheiden, den TeilnehmerInnen und NichtteilnehmerInnen oder auch zwischen den Affirmativen und Widerständigen, sollte einem differenzierteren TeilnehmerInnenbild weichen. In der Erarbeitung von Weiterbildungsmilieus, die dezidiert auch NichtteilnehmerInnen einschließen, können Bildungstypen und der entsprechende

Bildungshabitus erarbeitet werden. Damit lassen sich die Bildungsdispositionen, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der sozialen Akteure und Akteurinnen zur Weiterbildung erkennen und erklären. Dabei darf natürlich nicht übersehen werden, dass auch Typologien letztlich nur Annäherungen an die Wirklichkeit sind und sie dementsprechend die soziale Vielfalt in bestimmte Modelle pressen. Durch die Gewinnung trennscharfer Modelle können jedoch empirische Phänomene analytisch besser erfasst und verstanden werden. Damit sind es hilfreiche Werkzeuge, um ganz im Sinne des Konsultationspapiers der österreichischen Strategie für lebenslanges Lernen, „*bildungsferne Bevölkerungs- bzw. Altersgruppen in die moderne ‚Wissensgesellschaft‘ mit einzubeziehen*“ (BMUKK 2008, S. 7).

Literatur

Verwendete Literatur

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008):** Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/LLL2008_Konsultationspapier_03c.pdf [Stand: 2010-05-10].
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997):** Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, S. 527-533.
- Bremer, Helmut (2004):** Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bude, Heinz (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser.
- Dornmayer, Helmut (2002):** Weiterbildung für „bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Forschungsbericht des IBE. Linz: Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz.
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-25.
- Hammerer, Birgit (2006):** Thematische Handreichung: Neue Lernkulturen. Institute for Future Studies.
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Münster, Hamburg: LIT-Verlag.
- Kastner, Monika (2006):** Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 1/2006). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2006-1_11472_PDFzuPubID107.pdf [Stand: 2010-05-10].

- Kastner, Monika (2008):** Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In: ÖIEB (Red.): Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente. 3. Aufl. BMLFUW, S. 89-97.
- Mörth, Ingo/Ortner, Susanne/Gusenbauer, Michaela (2005):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. (unter Mitarbeit von Sandra Kettner, Andrea Palmethofer und Alfons Stadlbauer). Universität Linz.
- Muth, Elena/Kruse, Anne/Doblhammer, Gabriele (2008):** Was das Leben Jahre kostet. In: Demografische Forschung aus erster Hand, Nr. 3, Jg. 5, S. 1-2.
- Netzwerk Mensch zuerst (2005-2008):** Dafür kämpfen wir: Wir wollen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden! Online im Internet: http://www.people1.de/was_mensch.html [Stand: 2010-04-27].
- Obermayr, Bernhard (o.J.):** Bildungsferne Gruppen – Definition und Indikatoren. Online im Internet: http://www.tu-was.com/tuwas/bildungstirol/recherchen_zukunftszentrum/ [Stand: 2010-04-27].
- Ribolits, Erich (2008):** Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: Christof, Eveline et al. (Hrsg.): schriftlos = sprachlos? In: Schulheft, Heft 131, S. 133-121.
- Sladek, Ulla/Kapeller, Doris/Pretterhofer Ingeborg (2006):** Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernungewohnter Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategien. Hrsg. von EP learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000605.pdf> [Stand: 2010-05-10].

Weiterführende Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003):** Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 21-22, S. 12-25.
- Axmacher, Dirk (1990):** Widerstand gegen Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 u. 2. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Biffel, Gudrun (2007):** Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_02_biffel.pdf [Stand: 2010-04-28].
- Bolder, Axel (2006):** Warum Lisa M. und Otto N. nicht weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 26-38.
- Bourdieu, Pierre (1997):** Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 49-79.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2002):** Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Csisinko, Ulrike (2005):** Weiterbildung Niedrigqualifizierter – Zielgruppenspezifische Aspekte. Institute for Future Studies.
- Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007):** Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum.
- Erler, Ingolf (2008):** „Warum bleiben Bildungsferne der Bildung ferne?“ Thesenpapier für die NÖ-Kulturgespräche 2007. In: „Bildung für die Zukunft – Die Zukunft der Bildung“. Niederösterreichische Bildungsgesellschaft m.b.H, S. 22f.
- Filla, Wilhelm (2009):** Weiterbildungsteilnahme und Barrieren. Empirisches zu einem weiten Feld. In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 231, Jg. 60, S. 10-15.
- Hettlage, Robert (2008):** Anthropologische Grundlagen der Sozialisation, In: Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-66.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Jütte, Wolfgang/Kellner, Wolfgang/Vater, Stefan (2010):** Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Berlin [u.a.]: LIT-Verlag (im Erscheinen).
- Perleth, Christoph (o.J.):** Was ist Lernbehinderung? Eine Sammlung von Definitionsversuchen. Institut für Pädagogische Psychologie, Universität Rostock. Online im Internet: www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/Lehrmaterialien/Diagnostik/vd1_1_ex_lernbehinderung.htm [Stand: 2010-04-27].
- Schmid, Kurt (2009):** Weiterbildungs,abstinenz' – Ausmaß und Gründe der Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung (= ibw mitteilungen. 4. Quartal 2009).

Siebert, Horst (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report, Heft 3, S. 9-14.

Statistik Austria (2009): Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2007. Statistik Austria. Online im Internet:
http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=52175&dDocName=036431
[Stand: 2010-04-27].

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

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.

Wolf, Alison (2004): Mehr Bildung bedeutet noch lange nicht mehr Wohlstand. In: Neue Zürcher Zeitung, vom 28.08.2004, S. 29.



Photo: K.K.

Mag. Ingolf Erler

ingolf.erler@oieb.at
<http://ingolferler.net>
+43 (0)1 5322579-14

Ingolf Erler studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB). Daneben hat er einen Lehrauftrag an der Universität Innsbruck inne. Er koordinierte ein Forschungs- und Publikationsprojekt zur Frage der sozialen Zugänglichkeit von tertiärer Bildung und arbeitete als Journalist. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Zugang und Teilhabe an Erwachsenenbildung, Nationaler Qualifikationsrahmen, Lernende Regionen (vor allem Regionalisierung von Bildung, Bildungsnetzwerke, Bildungsbedarfserhebungen) und Sozialkapital.

Staying Away from Education: What Does “Distanced from Education” Mean?

Abstract

Among the many target groups in adult education, one stands out in particular. A large number of terms have been worked out for them and there is hardly one programmatic text that can do without them: Let's call this target group “those distanced from education”, to use the popular term. The following article tries to figure out who these people are, what we should know about them and what strategies for action could be derived from this information.

Benennen wir doch endlich Defizite!

Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen

Daniela Holzer

Daniela Holzer (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.

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Defizitorientierung, Erwachsenenbildung, Zielgruppen, Gesellschaftskritik

Kurzzusammenfassung

Haben wir die Defizitorientierung in der Weiterbildung schon überwunden? Oder wirkt sie im Hintergrund permanent fort? Im Bildungsbereich werden Defizite meist individuell gedacht als fehlende Fähigkeiten und Fertigkeiten der Einzelnen. Was aber als „fehlend“ angesehen wird, ist – abhängig von den vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen – vor-definiert und wird in unserem Umfeld aktuell zumeist ökonomisch argumentiert. Für wirtschaftliche Ziele – höhere Profite, erfolgreichen Wettbewerb oder Steigerungsraten aller Art – werden „passende“ Menschen benötigt. Dementsprechend werden Zielgruppen der Erwachsenenbildung definiert und den darin vorkommenden Menschen zu behebende Defizite zugeschrieben. In diesem Beitrag plädiert die Autorin dafür, doch endlich gesellschaftliche Defizite zu benennen, insbesondere jenes, ständig nur Defizite orten zu wollen.



Benennen wir doch endlich Defizite!

Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifinitionen

Daniela Holzer

Gibt es eine „defizitfreie“ Zielgruppendefinition?

Defizitorientierungen sind gesamtgesellschaftlich der Ausdruck eines spezifischen Bildes von Erwachsenen, von der Rolle der Weiterbildung in der Gesellschaft und im Leben der einzelnen Menschen, von gesellschaftlichen und individuellen Verantwortlichkeiten. Vorherrschend ist ein Blick, in dem Mängel und Defizite geortet und hervorgehoben werden, wenn auch häufig verschleiert oder euphemistisch umschrieben. Wenn sich die Defizitorientierung schon nicht beseitigen lässt, versuchen wir doch mal, sie andersherum zu denken: Benennen wir doch endlich gesellschaftliche Defizite, z.B. jenes, ständig nur Defizite orten zu wollen.

Zielgruppen, AdressatInnen oder sogar KundInnen?

Wer von der Weiterbildung angesprochen – oder deutlicher: zur Weiterbildung gebracht – werden soll, ist Teil einer „Zielgruppe“, ist „AdressatIn“ oder sogar „KundIn“, drei häufig synonym verwendete Begriffe. Aiga von Hippel und Rudolf Tippelt fassen unter „AdressatInnen“ all jene Personen, die von Erwachsenenbildung erreicht werden sollen. Hingegen: *„Eine Zielgruppe ist ein Konstrukt, eine Klassifikation nach einem herausragenden Merkmal“* (Hippel/Tippelt 2009, S. 802), d.h., eine Zielgruppe sind all jene Personen, die nach ganz bestimmten Merkmalen zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Für die Planung und Durchführung von organisierten

Weiterbildungen sind solche Zielgruppendefinitionen wichtig, die Festlegungen können von „Führungskräften“ über „Arbeitslose“ bis hin zu „Bäuerinnen“ reichen. Nicht zufällig hat sich in der Weiterbildung zunehmend aber auch der Begriff der „KundInnen“ etabliert (vgl. ebd., S. 809). Erwachsene werden zu scheinbar freien KäuferInnen einer Ware, Weiterbildung wird zu einem Markt. Vor dem Hintergrund dieser Diktion ist „Nachfrageorientierung“, die so sehr nach Orientierung an Bedürfnissen klingt, Ausdruck der Vermarktlichung der Weiterbildung.

Defizite oder Potenziale oder Potenzielle?

Als Zielgruppen von Erwachsenenbildungsangeboten werden u.a. Ältere, Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit fehlender Grundbildung definiert. Die definitorischen Merkmale weisen auf Benachteiligungen im ökonomischen, sozialen, politischen Leben hin und implizieren daher gesellschaftspolitische Dimensionen. Diese werden jedoch oft ignoriert und stattdessen die Defizite zu subjektiven Unzulänglichkeiten erklärt. Hippel und Tippelt konstatieren zwar mittlerweile eine vermehrte Abkehr von diesem defizitbehafteten Blick auf Problem- oder Randgruppen und eine Hinwendung zu einer der Zielgruppenorientierung innewohnenden Wahrnehmung von unterschiedlichen Bedürfnissen (vgl. ebd., S. 808), weshalb vermehrt

Ideen zur Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten an den Ressourcen, Kompetenzen oder Potenzialen der Einzelnen formuliert werden. Dennoch verharret dieser Perspektivenwechsel aus meiner Sicht (zu) häufig lediglich in einer euphemistischen Neubeschreibung alter Defizitmodelle und setzt noch nicht per se einen Prozess der Veränderung von Wirklichkeiten in Gang. Zwar scheint es mir sinnvoll, in konkreten Lernsituationen an positiv besetzten Begriffen wie den Ressourcen, Kompetenzen oder Potenzialen der Einzelnen anzusetzen und didaktisch auch entsprechend zu agieren. Dennoch wohnt auch diesen Versuchen – vielleicht sogar jeder Form von Lernen und Bildung? – ein defizitäres Bild inne: Kompetenzen müssen erweitert, Ressourcen nutzbar gemacht werden und Potenziale sind lediglich noch nicht realisierte Möglichkeiten. Immer schwingt eines mit: der Bedarf nach mehr, nach höher, nach besser (vgl. Gruber 2001, S. 20).

Zumindest im Hintergrund dieser Versuche und Ansätze stehen also weiterhin individuelle Defizite. Argumentiert wird mit gesellschaftlichen, in den meisten Fällen sogar mit ökonomischen Notwendigkeiten, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten vorweisen können zu sollen. In dieser Szenerie werden alle Erwachsenen zu potenziellen Weiterzubildenden. Die Lernaktivität aller wird angestrebt, ist aber noch nicht realisiert (vgl. Bolder 2010, o.S.). Das problematische Moment dieser Denkweise ist, dass ein Weiterbildungsbedarf bzw. -bedürfnis vorausgesetzt wird und vermeintlich lediglich Barrieren einer allumfassenden und angeblich von allen gewollten Beteiligung entgegenstehen.

Gesellschaftliche Notwendigkeiten als individualisierte Defizite?

Was steckt nun dahinter, wenn solche individuellen Defizite – zumeist versteckt – proklamiert werden? Aus meiner Sicht handelt es sich dabei um eine Individualisierung angeblich zu behebender gesellschaftlich produzierter Defizite. Definiert werden Mängel, die der Wettbewerbsfähigkeit, der Leistungsorientierung, der Profitmaximierung und der Anpassung aller Menschen an diese Prinzipien entgegenstehen: *„Die zentrale wirtschaftliche Herausforderung besteht der Lissabon-Strategie zufolge darin, mehr*

Wettbewerbsfähigkeit und mehr Beschäftigung unter Wahrung des sozialen Zusammenhalts zu erreichen. [...] Es gilt, das allgemeine Kompetenzniveau anzuheben, um den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden und es den Bürgern zu ermöglichen, eine angemessene Rolle in der heutigen Gesellschaft zu spielen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 3). Diese Grundhaltung ist in wirtschaftlichen, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Kontexten vorherrschend. Angebliche ökonomische und gesellschaftliche Erfordernisse werden in Form von individuellen Lernanstrengungen den einzelnen Menschen überantwortet. Dieser Gedankengang impliziert drei zentrale kritikwürdige Aspekte: Die gesellschaftlichen Erfordernisse scheinen per se gegeben zu sein, entspringen aber einer bestimmten, nämlich einer neoliberalen Marktlogik. Die geforderten Lernanstrengungen sind Ausdruck einer generellen Pädagogisierung (vgl. Gruber 2001, S. 139ff.). Und: Die Verantwortung wird den einzelnen Menschen aufgebürdet, also individualisiert (vgl. ebd., S. 47ff.). Zusammengefasst geht es also um eine neoliberale, individualisierte Pädagogisierung. Die Folge ist, dass wir nicht mehr lebenslang Lernen können oder dürfen, sondern sollen, müssen, ja sogar wollen sollen (vgl. Pongratz 2007, S. 3ff.). Gefordert wird: Lerne lebenslang, um beschäftigungsfähig zu bleiben! Verschwiegen wird, dass bei der derzeitigen Ungleichverteilung der Erwerbsarbeit auch mit größten Lernanstrengungen nicht alle erwerbstätig sein werden können. Gefordert wird: Glaube daran, mit deinen Lernanstrengungen Erfolg zu haben! Verschwiegen wird, dass nicht alle den erhofften Erfolg haben können. VerliererInnen sind systemimmanent. Da haben wir uns – so die Wortschöpfung eines Fernsehmoderators – ganz schön „verglaubt“. Gefordert wird: Bilde dich weiter, um „fit“ – passend – für die Gesellschaft zu sein! Verschwiegen wird, dass eine solche Weiterbildung ein „Unterwerfungsritual“ (Ribolits 2009, S. 2) ist, eine Anpassung an fremdbestimmte Bedingungen.

„Wenn heute von lebenslangem Lernen gesprochen wird, wird [...] kaum je ein Lernen angesprochen, bei dem es darum geht, die Mündigkeit des Menschen gegenüber den Bedingungen seines Daseins zu erweitern“ (ebd.). Stattdessen bleibt das individuelle Defizit im Vordergrund, indem festgehalten wird, was noch an Lernanstrengungen notwendig

ist, um an Gesellschaft und Beschäftigung (besser) teilhaben zu können. Das Ziel ist vor-definiert, wird zumeist ökonomisch argumentiert, und damit wird auch definiert, was für die Erreichung noch fehlt. Grundsatz ist: Du bist nie gut genug! In einer so verfassten Gesellschaft sind Defizitzuschreibungen systemlogisch. Zum einen, um das Streben nach höher, besser, weiter voranzutreiben, zum anderen, um so die Menschen dazu zu bringen, sich freiwillig dieser Leistungsmaschinerie zu unterwerfen.

An dieser Stelle sind die im Anschluss an Michel Foucault geführten Diskussionen zur Rolle der Gouvernementalität in der Weiterbildung (vgl. Pongratz 2007, S. 14) und die Auseinandersetzungen mit der Domestizierungsfunktion von Weiterbildung zu erwähnen (vgl. Gruber 2001, S. 64ff.).

Barrieren als Ausgrenzungsrechtfertigung?

Das Einzige, was einer allumfassenden Unterwerfung unter diese Lernrituale noch entgegenzustehen scheint, sind feststellbare Barrieren. Datenerhebungen zur Lernaktivität von Erwachsenen weisen Weiterbildungsabstinenzquoten von 58% (25- bis 64-Jährige, formales und non-formales Lernen; vgl. Statistik Austria 2009, S. 89) bis zu 88% (über 15-Jährige, non-formales Lernen; vgl. Statistik Austria 2004, S. 15) auf. Die genaue Quote ist dabei nicht wichtig – zu unterschiedlich sind die Ergebnisse je nach Erhebungsdesign –, sondern die Tatsache ist wichtig, dass Weiterbildungsabstinenz in nicht unerheblichem Ausmaß existiert – selbst wenn informelles Lernen miteinbezogen wird.

Im Adult Education Survey (Statistik Austria 2009) werden auch so genannte „Bildungshindernisse“ erhoben.¹ Bildungsabstinente Personen, die sich weiterbilden hätten wollen, nannten als wichtigste Hindernisgründe für eine Teilnahme keine Zeit (aufgrund familiärer Verpflichtungen oder aufgrund der Arbeitszeiten) und zu hohe Kosten. Bildungsabstinente ohne Teilnahmeinteresse führten als wichtigste Gründe an, dass die Weiterbildung für die Arbeit nichts gebracht hätte, Alter oder Gesundheit dagegen sprachen oder dass eine Teilnahme zeitlich

mit familiären Verpflichtungen oder der Arbeit unvereinbar gewesen sei (vgl. ebd., S. 45f.).

Trotz der notwendigen Kritik an der geringen Ausdifferenzierung der Fragestellungen und der Eindimensionalität dieser Auswertung zeigt sich doch am Beispiel solcher Ergebnisse, dass angesichts der eine Weiterbildungsteilnahme verhindernden Bedingungen die Aufforderung zu ständiger, freiwilliger Weiterbildung zynisch anmutet. Bildungsabstinenten Personen wird mit den Defiziten zusätzlich noch der Stempel der ewig Unzureichenden aufgedrückt. Diese verfügen aber über keine Handlungsmöglichkeit, diese „Mängel“ zu beheben, da viele Barrieren strukturell bedingt sind (vgl. Bolder/Hendrich 2000, S. 58ff. u. S. 210ff.).

Peter Faulstich differenziert weiter aus, dass strukturell bedingte Schranken und Hemmnisse erst durch biographisch und lebenssituativ vorhandene Gründe Relevanz erhalten: *„Hemmnisse und Schranken werden [...] erst wirksam durch ihre Erfahrung, Deutung und Bewertung durch die mit Gründen handelnden Personen“* (Faulstich 2006, S. 18). Haben Nicht- oder Nie-Teilnehmende keine positive Erwartung an die Weiterbildung, zeigen sie *„eine berechnete Zurückhaltung, da ihnen für sich selbst Begründungen für eine Weiterbildungsteilnahme fehlen – also begründete Lernwiderstände. Sie werden dann als ‚Benachteiligte‘ oder gar als ‚Lernbehinderte‘ ausgegrenzt“* (ebd., S. 7).

Für eine Defizitorientierung in der Beurteilung von Gesellschaft

Weiterbildungsabstinenten werden also fast ausschließlich als „Verhinderte“ wahrgenommen und entgegen aller Lippenbekenntnisse sogar gezielt ausgegrenzt. Benennen wir doch endlich diese Zuschreibungen und Ausgrenzungen als Defizite. Benennen wir, dass individualisierte Maßnahmen Nachteile reproduzieren und es daher notwendig wäre, Strukturen dahingehend zu verändern, dass Benachteiligungen erst gar nicht entstehen, anstatt sie später über individuell ausgerichtete Strategien kompensieren zu wollen. (Dass das nur sehr bedingt funktioniert,

¹ Mit den Ergebnissen des AES 2007 unter dem Aspekt der Suche nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten beschäftigte sich Guido Sommer-Binder in der MAGAZIN-Ausgabe 9/2010. Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10_09/meb10-9_09_sommer-binder.pdf; Anm.d.Red.

wissen wir bereits seit langem.) Benennen wir aber auch das Defizit, Weiterbildungsabstinenz lediglich entlang der Barrieren erklären zu wollen, und tragen wir stattdessen endlich den Forschungsergebnissen Rechnung, dass es gute Gründe geben kann, sich der Weiterbildung zu entziehen (siehe z.B. Faulstich 2006;

Bolder 2010; Bolder/Hendrich 2000). Entlarven wir, welche Hoffnungen in und Heilsversprechungen der Weiterbildung Illusionen sind, und dass Weiterbildung weitgehend ihres emanzipatorischen, gesellschafts- und herrschaftskritischen Charakters beraubt wurde. Hier macht Defizitorientierung endlich Sinn!

Literatur

Verwendete Literatur

- Bolder, Axel (2010):** Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung... In: Holzer, Daniela/Schröttner, Barbara/Sprung, Annette (Hrsg.): Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Waxmann Verlag (in Druck).
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-25.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2009):** Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801-811.
- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006):** Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. KOM(2006) 614 endgültig. Brüssel, 23.10.2006. Auch online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14232/erwachsenenbildung.pdf> [Stand: 2010-05-18].
- Pongratz, Ludwig A. (2007):** „Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 8-18.
- Ribolits, Erich (2009):** Lebenslanges Lernen hilft – leider? – nicht! Vortrag beim Workshop: „The dark side of LLL“, 21.-23. September, Strobl (= unveröffentlichte schriftliche Fassung).
- Statistik Austria (2004):** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien. Auch online im Internet: ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [Stand: 2010-05-31].
- Statistik Austria (2009):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519 [Stand: 2010-05-31].



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/wpaed>
+43 (0)316 380-2607

Daniela Holzer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Die Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind: Lebenslanges Lernen, TeilnehmerInnenforschung, insbesondere Weiterbildungsabstinenz und Bildungswiderstand, gesellschaftliche und ökonomische Kontexte für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung und Bildungsberatung. Darüber hinaus engagiert sich Daniela Holzer in Vorträgen und Seminaren im Fachbereich Erwachsenenbildung und ist aktives Mitglied im Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung.

Let's Finally Name the Deficits!

A critical commentary on the deficit orientation in target group discussions

Abstract

Have we overcome deficit orientation in continuing education yet? Or does it continue to permanently affect us in the background? In education, deficits are often thought of as the individual's lack of capabilities and skills. However, what is considered to be "lacking" – depending on the prevailing social conditions – is predefined and mostly takes the form of economic arguments in our field. For economic goals – higher profits, successful competition or growth rates of all kinds – people who "fit in" are required. Accordingly, target groups in adult education are defined and deficits to be eliminated are attributed to the people belonging to these groups. In this article, the author advocates finally naming deficits of society, especially the permanent wish to locate deficits.

„ABC zum Berufserfolg“

Ein ganzheitliches Qualifizierungsmodell für eine neue Zielgruppe der beruflichen Erwachsenenbildung

Carolin Ramsteck und Kathleen Rothe

Carolin Ramsteck und Kathleen Rothe (2010): „ABC zum Berufserfolg“. Ein ganzheitliches Qualifizierungsmodell für eine neue Zielgruppe der beruflichen Erwachsenenbildung.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Grundbildung, ABC, funktionale AnalphabetInnen, Alphabetisierung, Deutschland, Heterogenität, Kursmodell, Erwachsenenbildung, gesellschaftliche Teilhabe

Kurzzusammenfassung

Im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade, die von den Vereinten Nationen für den Zeitraum von 2003 bis 2012 ausgerufen wurde, sind die so genannten „funktionalen AnalphabetInnen“ als neue Zielgruppe der Erwachsenenbildung in den Fokus der (Fach-)Öffentlichkeit getreten. Zu dieser Zielgruppe, deren Schriftsprachkenntnisse unterhalb des gesellschaftlich erforderlichen und erwarteten Mindestniveaus liegen, zählen in Deutschland schätzungsweise vier Millionen Menschen. Da funktionale AnalphabetInnen im Hinblick auf ihre gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe stark benachteiligt sind und ein hohes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko tragen, sind Maßnahmen notwendig, die diese heterogene Zielgruppe ganzheitlich fördern und ihr im Rahmen von berufsorientierter Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit berufliche Perspektiven eröffnen. Genau hier setzt das Kursmodell „ABC zum Berufserfolg“, das derzeit in Nürnberg/Deutschland erprobt und evaluiert wird, an. Im vorliegenden Beitrag werden nach einem kurzen begrifflichen Diskurs die veränderten Lebenslagen funktionaler AnalphabetInnen und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit beschrieben. Darauf aufbauend stellen die Autorinnen das Kursmodell „ABC zum Berufserfolg“ vor und ziehen nach knapp einem Jahr Kursdauer eine erste Bilanz.

„ABC zum Berufserfolg“

Ein ganzheitliches Qualifizierungsmodell für eine neue Zielgruppe der beruflichen Erwachsenenbildung

Carolin Ramsteck und Kathleen Rothe

„Ich möchte das Jahr nicht missen, denn es war für mich sehr lehrreich – in jeder Beziehung. Zum Beispiel kann ich jetzt Texte am PC schreiben, sogar mit mehreren Fingern. Am Anfang vom Kurs habe ich nicht mal gewusst, wie man ins Internet kommt. Ich bin jetzt viel sicherer, schreibe Briefe und traue mir viel mehr zu. Ich denke schon, dass ich selbstbewusster geworden bin und vor allem stolz.“

Kursteilnehmerin

Funktionaler Analphabetismus – ein begrifflicher Diskurs

Nach Schätzungen des Deutschen Bundesverbandes für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (siehe Döbert/Hubertus 2000) leben in Deutschland circa vier Millionen „funktionale AnalphabetInnen“, das entspricht fünf Prozent der Gesamtbevölkerung¹. Im Gegensatz zum totalen Analphabetismus, der vorwiegend in Ländern des Südens vorzufinden ist – totale AnalphabetInnen haben als Folge eines ihnen verunmöglichten Zugangs zu Bildung Lesen und Schreiben nie gelernt –, spielt beim funktionalen Analphabetismus der Grad der Schriftsprachbeherrschung innerhalb einer Gesellschaft eine wesentliche Rolle: Funktionale/r AnalphabetIn ist, dessen/deren Schriftsprachkenntnisse unterhalb

des gesellschaftlich erforderlichen und erwarteten Mindestniveaus liegen, und der/die die Schrift im gesellschaftlichen sowie beruflichen Alltag nicht sinnstiftend anwenden kann (siehe Hubertus 1991). Diese Definition stellt den eher technischen Aspekt des Lesens und Schreibens in den Vordergrund und wird aus diesem Grund in Deutschland kontrovers diskutiert.²

Seit der 1995 veröffentlichten OECD Vergleichsstudie „International Adult Literacy Survey (IALS)“ hat der Terminus „Grundbildung“ an Bedeutung gewonnen. Analog zu dem englischen „literacy“ umfasst Grundbildung die Beherrschung so genannter „Kulturtechniken“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie IT- und Medienkenntnisse (siehe Linde 2008). Damit geht dieser Begriff deutlich über die in Deutschland

1 Für Österreich ergeben Schätzungen, dass zwischen 670.000 und 1,34 Millionen Menschen über keine ausreichende Basisbildung verfügen (siehe Rath 2007).

2 In der deutschen Forschungslandschaft gerät die Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ zunehmend in Kritik. Projekte auf dem Gebiet der Grundlagenforschung des BMBF-Förderschwerpunktes „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ prüfen daher die Verwendung neuer Begrifflichkeiten. Im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ wird der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ in seiner ursprünglichen Form zum Teil noch verwendet. Im Sprachgebrauch hat sich vermehrt auch der Fachausdruck „Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen“ etabliert.

ursprünglich mit funktionalem Analphabetismus in Verbindung gebrachten Kenntnisse der Schriftsprache hinaus.³

Trotz der hier kurz angerissenen zahlreichen begrifflichen Diskurslinien gibt es in der Literatur sowie in der Fachöffentlichkeit einen gemeinsamen Konsens: Funktionaler Analphabetismus ist kein neues Phänomen des 21. Jahrhunderts – die Lebenslagen der Betroffenen haben sich jedoch seit 1970, als das Phänomen erstmals fokussiert wurde, deutlich verändert.

Veränderte Lebenslagen – Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit

Der technologische Wandel Ende der 1970er Jahre, der in der Arbeitswelt zu tiefgreifenden Veränderungen führte, brachte zum Vorschein, dass ein nicht unerheblicher Teil deutschsprachiger Erwachsener Defizite im Schriftsprachgebrauch aufweist. Erstmals ging zu diesem Zeitpunkt der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ durch die Medien (siehe Tröster 2002). Die veränderten ökonomischen Bedingungen führten zu hohem Konkurrenzdruck. Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen, die bisher ihre Defizite verbergen konnten, wurden von ihren Arbeitsplätzen verdrängt (siehe ebd.).

Im Laufe der letzten 40 Jahre sind die Anforderungen an die ArbeitnehmerInnen zudem stetig gestiegen. So zeigen beispielsweise Studien des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb), dass auch an Arbeitsplätzen mit so genannten „einfachen Tätigkeiten“ das Qualifikationsniveau der MitarbeiterInnen zunimmt, unter anderem durch die Integration von Umfeldaufgaben oder den erhöhten KundInnenkontakt. Zudem verringert sich die Anzahl an Einfacharbeitsplätzen durch die Automatisierung und Standortverlagerungen deutlich (siehe Zeller 2004). Ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkompetenzen bildet die unabdingbare Basis, um diesen veränderten Bedingungen gerecht zu werden.

Nicht nur am Arbeitsmarkt, auch bei der Bewältigung des Alltags, der Gestaltung sozialer Beziehungen und im Umgang mit modernen Medien des Informationszeitalters haben Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkenntnissen enorme Schwierigkeiten. Daher wurden in Deutschland von Seiten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in den letzten Jahren Versuche unternommen, durch gezielte Angebote Personen mit Grundbildungsdefiziten persönliche und berufliche Perspektiven zu eröffnen. Allerdings hat sich gezeigt, dass Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener immer noch einen relativ geringen Bezug zur Arbeitswelt aufweisen. Bei den bislang in Deutschland vorliegenden und umgesetzten Kurskonzepten werden einerseits die bereits vorhandenen Arbeitserfahrungen der TeilnehmerInnen und andererseits konkrete branchen- und betriebspezifische Ansprüche an die Grundbildungsarbeit nicht ausreichend berücksichtigt. Angebote der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, vor allem im Kontext beruflicher Orientierung, gibt es nur vereinzelt. Da Menschen mit Defiziten in der Schriftsprache ein überdurchschnittliches Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko tragen und insbesondere von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind (siehe Reinberg/Hummel 2007), werden von den Autorinnen Maßnahmen als erforderlich erachtet, die die Vermittlung von Lesen und Schreiben mit arbeits- und berufsorientierten Inhalten verknüpfen. Vor diesem Hintergrund hat das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Verbund mit den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) in Nürnberg ein ganzheitliches Qualifizierungsmodell für die berufsorientierte Grundbildung entwickelt.

Rahmendaten des Projektes

Das vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundvorhaben startete am 1. April 2008 und läuft bis 31. März 2011. Die Verbundleitung hat das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) übernommen, das ebenso

³ Das MAGAZIN erwachsenenbildung.at widmete dem Thema „Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg“ eine eigene Ausgabe (1/2007) mit Beiträgen von Otto Rath, Antje Doberer-Bey, André Schläfli, Halit Öztürk, Sonja Muckenhuber, Brigitte Bauer sowie Monika Kastner und Isabella Penz. Online unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=408;Anm.d.Red.>

für die wissenschaftliche Bedarfsanalyse von schriftsprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz, die wissenschaftliche Begleitung der Konzepterprobung und den öffentlichkeitswirksamen Transfer der Projektergebnisse verantwortlich ist. Das Konzept wurde in enger Zusammenarbeit mit den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) Nürnberg entwickelt. Das bfz Nürnberg als erfahrener Bildungsdienstleister übernahm mit April 2009 die Erprobung des entwickelten Kursmodells, das durch das f-bb evaluativ begleitet wird. In den Jahren 2010/2011 wird in deutschlandweit angelegten MultiplikatorInnenworkshops das Kurskonzept durch das f-bb in die Breite getragen. Die Eckpfeiler des Grundlagenkurses im Überblick:

- Vollzeitkonzept mit integriertem Teilzeitmodell
- Verknüpfung allgemeiner und berufsorientierter Grundbildung
- Kleine Lerngruppe (max. zehn Personen)
- Doppeldozentur
- Lernortwechsel in Form von Exkursionen, Praktika, Lernwerkstätten
- Psychosoziale Begleitung
- Berufsorientierte Beratung
- Flexible Gestaltung der Unterrichtspläne entlang der individuellen Lernziele und Lernprogression der TeilnehmerInnen
- Beratende und unterstützende Form der Nachbetreuung

„ABC zum Berufserfolg“: erste Zugänge zur Zielgruppe

Zielgruppe des Grundlagenkurses „ABC zum Berufserfolg“ sind Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen mit und ohne Migrationshintergrund. Für einen ersten Zugang zur Zielgruppe wurden in Kooperation mit den ARbeitsGemeinschaften (ARGEn)⁴ im Großraum Nürnberg KundInnen aus dem Rechtskreis der ARGEn über den Kurs informiert. Unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Kursteilnahme stellte die Freiwilligkeit zur Teilnahme dar. Sie bildet die Grundlage für eine

hohe Motivation, die hohe Lernerfolge ermöglichen soll. Zudem galten Basiskenntnisse der Schriftsprache sowie gute mündliche Deutschkenntnisse als Zugangsbedingungen. Da im Kurs der Lernanlass „Arbeits- und Berufswelt“ im Vordergrund steht, sollten die Teilnehmenden des Weiteren daran interessiert sein, die eigene berufliche Situation und damit ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu verbessern.

Vor Kursbeginn fand mit den interessierten KursteilnehmerInnen ein individuelles Beratungsgespräch beim Bildungsträger statt. Nach Ermittlung des schriftsprachlichen Kenntnisstandes wurden die TeilnehmerInnen, die sich freiwillig bereit erklärten, am Kurs teilzunehmen, in zwei Gruppen mit jeweils zehn Personen aufgeteilt⁵. Die Einteilung fand in Anlehnung an die Empfehlung des deutschen Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. statt und richtete sich nach dem Fähigkeitsansatz von Gertrud Kamper (siehe Kamper 1990), dem zufolge zum Erwerb der Schriftsprache eine Reihe elementarer Fähigkeiten gehört, die bereits in der Kindheit angelegt werden. Die Kurseinteilung erfolgte deshalb auch auf Grundlage dieses Kriteriums. Diese Einteilung ist ein wesentlicher Bestandteil des Kurskonzeptes, da sich die Inhalte der Module hinsichtlich ihrer Methodik und Didaktik so besser an den Besonderheiten der Zielgruppe orientieren können.

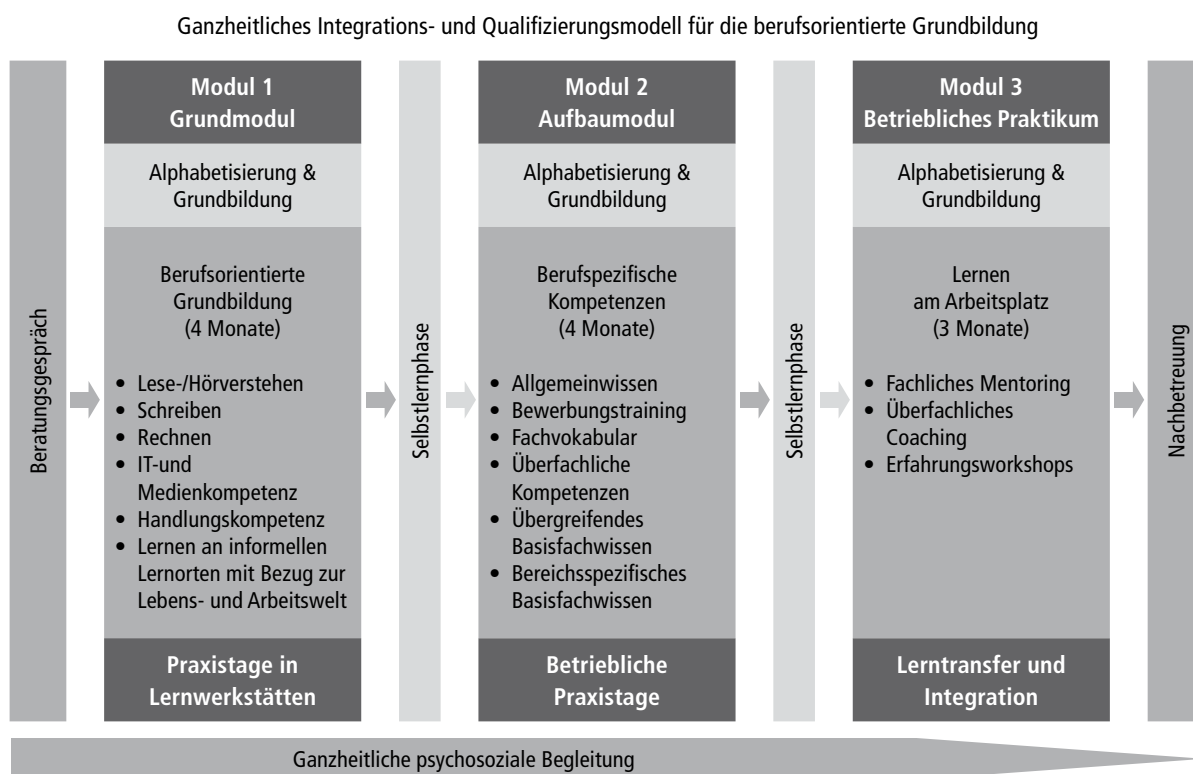
Aufbau und Inhalte des Kursmodells „ABC zum Berufserfolg“

Der elfmonatige Kurs „ABC zum Berufserfolg“, der sowohl als Vollzeit- als auch als Teilzeitkurs absolviert werden kann, sieht in drei Modulen die Vermittlung berufsorientierter Grundbildung für funktionale AnalphabetInnen vor (siehe Abb. 1). Dazu zählen neben Lese- und Schreibfertigkeiten auch Rechen- sowie IT- und Medienkenntnisse, da im Arbeitskontext grundlegende Kenntnisse in diesen Bereichen erforderlich sind. Eine ausschließliche Betrachtung der Schriftsprachfertigkeiten im Rahmen der berufsorientierten Grundbildung würde zu kurz greifen.

4 ARGEn (ARbeitsGemeinschaften) sind in Deutschland für die Beratung und Vermittlung von arbeitslosen Personen sowie für die Auszahlung der Geldleistungen (Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Kosten der Unterkunft) zuständig. Träger der ARGEn sind Kommunen und Agenturen für Arbeit.

5 Das Alter der KursteilnehmerInnen lag zwischen 27 und 51 Jahren. 69 Prozent der Teilnehmenden waren Frauen – 31 Prozent waren Männer.

Abb. 1: Kursmodell für die berufsorientierte Grundbildung



Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Die dargestellten drei Module (siehe Abb. 1) bauen sowohl zeitlich als auch inhaltlich aufeinander auf, wobei in jedem Modul jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Alle drei Module richten dabei ihren Fokus auf die Anwendung der theoretisch gelernten Inhalte im Arbeitskontext. Speziell im ersten Modul geht es um elementare Grundfertigkeiten im Schriftsprachgebrauch, die (wieder-)erlernt werden. Zudem haben die KursteilnehmerInnen die Möglichkeit, ihr theoretisch erworbenes Wissen in geschützten Lernwerkstätten des Bildungsträgers praktisch anzuwenden. Modul zwei baut auf den Erfahrungen des ersten Moduls auf. Da die Praxisphasen in Betrieben stattfinden, steht die Vermittlung von berufsfeldspezifischen Kompetenzen im Vordergrund. Dabei wird großer Wert auf die Aneignung von Fachvokabular sowie das Lesen von Dienstanweisungen oder Arbeitsverträgen gelegt. Im Modul drei liegt der Schwerpunkt auf der praktischen Umsetzung der in den beiden vorangegangenen Modulen erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten durch ein Lernen am Arbeitsplatz. Dabei verbringen die KursteilnehmerInnen einen

Großteil des Moduls in kooperierenden Betrieben. Während dieser Zeit erhalten sie ein umfassendes Beratungs- und Begleitungsangebot seitens des Bildungsträgers und des Betriebes. Anhand eines Praxisbeispiels lässt sich der inhaltliche modulare Aufbau veranschaulichen:

Die TeilnehmerInnen lernen im ersten Modul mittels einfacher Texte, Hörübungen und der Praxistage in der Lernwerkstatt unterschiedliche Berufsfelder, wie z.B. die Lagerbranche, kennen. Im zweiten Modul wird das Wissen zu den einzelnen Berufsfeldern vertieft. Im Fall der Lagerbranche wird unter anderem Fachvokabular behandelt und die TeilnehmerInnen lernen beispielsweise das Wort „kommissionieren“. Die Bedeutung des Wortes, die Aussprache sowie die Schreibweise werden erläutert. Am Arbeitsplatz – zunächst in den Lernwerkstätten des Bildungsträgers, dann in den Betriebspraktika – können die TeilnehmerInnen selbstständig „kommissionieren“. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie von basalen Kulturtechniken und berufsorientierten Grundlagen stellt sich ein höherer Lernerfolg ein.

Neben schriftsprachlichen Kompetenzen, die einen unmittelbaren Arbeitsbezug haben, werden in allen drei Modulen Soft Skills vermittelt. Dazu zählen neben Sozialkompetenzen auch Handlungskompetenzen, um die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen zu stärken. Viele der KursteilnehmerInnen weisen in der Kindheit erlernte, negative Verhaltensmuster auf, die das soziale Konfliktpotential in der Gruppe verschärfen können. Dazu zählt neben aggressiven Ausdrucksformen auch die Androhung körperlicher Sanktionen. Im Kurs finden daher Rollenspiele und Gruppengespräche Anwendung, um zu veranschaulichen, wie Konflikte sachlich verbal geklärt bzw. diskutiert werden können.

Nach dem dritten Modul endet der berufsorientierte Grundlagenkurs. Die KursteilnehmerInnen sind von nun an wieder auf sich alleine gestellt. Zur Stabilisierung und Begleitung der TeilnehmerInnen zurück in ihren Alltag, erhalten sie Beratung und Unterstützung in Form einer Nachbetreuung. Die Nachbetreuung wird einmal in der Woche über einen Zeitraum von drei Monaten durch die Sozialpädagogin des Grundlagenkurses im bfc Nürnberg angeboten.

Methodische Besonderheiten des Kursmodells „ABC zum Berufserfolg“

Einhergehend mit der bereits beschriebenen Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Vermittlung von Soft Skills sind Lernortwechsel für den Lernerfolg von Bedeutung. Daher findet das lebens- und arbeitsweltbezogene Lernen nicht nur in den Räumen des Bildungsträgers und in Betrieben statt, sondern auch auf Exkursionen, die kontinuierlich durchgeführt werden. Diese Exkursionen – im Vorfeld von Dozentinnen und TeilnehmerInnen gemeinsam geplant – bieten den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, führen zu neuen Erfahrungen, stellen Bezüge zu künftigen Lebenssituationen her und bieten Anlass für das Schreiben freier Texte. Kleine Arbeitsaufträge fördern zudem die Gruppendynamik und stärken das Selbstvertrauen in die eigene Person. Ohne die Erfahrungen im Alltag und eine wachsende Selbstsicherheit – so zeigen die Erfahrungen – setzen die

Lernenden ihr neu erworbenes Wissen bestenfalls innerhalb des geschützten Kursgeschehens ein, verwenden im Alltag aber weiterhin die vermeintlich sichereren Vermeidungsstrategien.

Beatrice Preisung ist Dozentin im Grundlagenkurs „ABC zum Berufserfolg“. Zum Stellenwert von Exkursionen sagt sie: „Die Exkursionen sind ein fester Bestandteil des Projektes, da das Lernen an alternativen Lernorten Sinne und Emotionen anspricht, die Lernkanäle effektiv öffnet und gleichzeitig andere Fähigkeiten wie Organisation oder Entscheidungsfindung, Arbeitsteilung oder Verantwortungsbewusstsein trainiert. Die Ziele sind so ausgewählt, dass auch hier Grundbildungsinhalte thematisiert und veranschaulicht werden. Diese Themen werden alle in Form von Arbeitsaufträgen bearbeitet, im Unterricht werden sie zu Lese- und Schreibanlässen. Eine Teilnehmerin sagte kürzlich: ‚Ich gehe jetzt mit ganz anderen Augen durch Nürnberg!‘“

Nachhaltigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen hat die durchgehende psychosoziale Betreuung, die im Kurs „ABC zum Berufserfolg“ von einer Sozialpädagogin geleistet wird. Häufig erlebte Bloßstellungen in der Schule, im Beruf, in der Familie oder im Alltag können dazu führen, dass funktionale AnalphabetInnen ein geringes Selbstbewusstsein haben.

Beatrice Preisung zum Thema psychosoziale Betreuung im Kurs: „Ein dringendes Bedürfnis aller KursteilnehmerInnen mit prekärer Lebensgeschichte ist es, darüber zu sprechen. Sie pressen ihre Geschichte mit großer Energie wie einen riesigen Wasserball unter Wasser, doch in der Gruppe lassen sie ihn irgendwann los, und die Geschichte taucht auf. Und ist der Knoten erst einmal gelöst, taucht sie immer wieder auf, tauchen Details auf, tauchen Gefühle auf, Erinnerungen, Wut, Trauer, Tränen. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie ihre Geschichte mit mehreren anderen Menschen teilen. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie zuhören dürfen, dass sie trösten und auffangen dürfen. Die Menschen müssen ihre Geschichte los werden, weil die unverarbeitete Geschichte an sich eine riesige Lernblockade darstellt.“

Meist sind stark brüchige bzw. gescheiterte Lernbiografien, Ängste vor dem Schriftsprachgebrauch und ein dementsprechend ausgeprägtes Vermeidungsverhalten in Bezug auf Situationen mit

schriftsprachlichen Anforderungen die Folge. Diese psychosoziale Situation der KursteilnehmerInnen erfordert es, dass neben der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit psychosoziale Betreuung stattfindet. So erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre Lernbiografien aufzuarbeiten und schrittweise ihre Lernblockaden abzubauen.

Da funktionale AnalphabetInnen spezifische Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen aufweisen, deren Nichtbeachtung in den häufigsten Fällen zu Bildungsabbrüchen beziehungsweise zur gänzlichen Ablehnung von Bildungsangeboten führen, werden die KursteilnehmerInnen im Rahmen des Grundlagenkurses je nach Leistungsniveau gefördert. Die zum Einsatz kommende Doppeldozentur leistet eine solche individuelle Lernbegleitung und wird der Heterogenität der KursteilnehmerInnen, die sich in einem individuellen Grad an Schriftsprachkompetenzen, der Motivationslage sowie unterschiedlichen (Berufs-)Erfahrungen und Bedürfnissen ausdrückt, gerecht.

Resümee

Nach knapp einem Jahr Kursdauer lassen sich an dieser Stelle nicht alle Ergebnisse wiedergeben. Eine erste positive Bilanz kann dennoch gezogen werden:

Für die zum Teil lernentwöhnten, sozial isolierten Menschen mit prekären Lebensgeschichten stellte die Teilnahme am Kurs „ABC zum Berufserfolg“ eine große Überwindung und Herausforderung dar.

Daher ist die Tatsache bemerkens- und erwähnenswert, dass alle TeilnehmerInnen, die den Kurs im April 2009 begonnen haben, diesen bis zum Schluss besuchten. Drei Teilnehmer haben im Januar 2010 ein Arbeitsangebot erhalten und dadurch den Kurs vorzeitig beendet. Weitere Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben durch die betrieblichen Praktika berufliche Perspektiven erhalten. Sie haben neue Arbeitsfelder kennengelernt und für sich selbst herausgefunden, welche beruflichen Wege sie gehen möchten. Grundlage dafür bildete ein Mindestmaß an schriftsprachlichen Kompetenzen. Nach Einschätzungen der Dozentinnen des Kurses haben sich die Schriftsprachkenntnisse der TeilnehmerInnen im Durchschnitt um ein bis drei Alpha-Levels verbessert. Die Einschätzung erfolgte auf Grundlage der Alpha-Levels Lesen mit Stand vom 24.11.2009 und der Alpha-Levels Schreiben mit Stand vom 07.10.2009 (siehe Kretschmann et al. 2009; Grotlüschen et al. 2009).⁶

Den größten Fortschritt haben die TeilnehmerInnen nach eigenen Angaben in ihrer Persönlichkeitsentwicklung erzielt. Sie haben weniger Angst, im Alltag schriftsprachlichen Anforderungen zu begegnen, trauen sich selbst wieder mehr zu und sind offen gegenüber Mitmenschen geworden. Sie haben innerhalb der Gruppe Freunde und Freundinnen gefunden, mit denen sie sich in der Freizeit treffen, chatten oder E-Mails schreiben – Dinge, die vor einem Jahr für viele noch nicht möglich waren. Die TeilnehmerInnen haben den Kurs nicht nur mit Grundbildung, sondern auch mit neuen sozialen Kontakten, einem neuen Lebensgefühl und einem deutlich spürbaren Selbstbewusstsein verlassen.

6 Die Alpha-Levels 1-6 aus „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ bilden die Grundlage für die von Anke Grotlüschen und Wibke Riekman in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at vorgestellte leo. – Level-One Studie unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_07_grotlueschen_riekmann.pdf; Anm.d.Red.

Literatur

Weiterführende Literatur

- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1. Aufl. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
- Grotlüschen, Anke et al. (2009):** Alpha-Levels: Schreiben. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/12/Alpha-Levels-Schreiben.pdf> [Stand: 2010-04-20].
- Hubertus, Peter (1991):** Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliografie. Bremen: Bundesverband Alphabetisierung.
- Kamper, Gertrud (1990):** Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V.
- Kretschmann, Rudolf et al. (2009):** Alpha-Levels: Lesen. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/12/Alpha-Levels-Lesen.pdf> [Stand: 2010-04-20].
- Linde, Andrea (2008):** Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreiben-lernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann Verlag.
- Rath, Otto (2007):** Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1, 2007. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_02_rath.pdf [Stand: 2010-05-06].
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2007):** Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht Nr. 18/2007. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2002):** Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Zeller, Beate (2004):** Das Prozessmodell betrieblicher Anforderungen – Einblicke in die betriebliche Praxis. In: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hrsg.): Zukunft der einfachen Arbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Wirtschaft und Weiterbildung. 31), S. 31-49.



Foto: (f-bb)

Mag.ª Carolin Ramsteck

ramsteck.carolin@f-bb.de
<http://www.f-bb.de>
+49 (0)911 27779-0

Carolin Ramsteck studierte Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften mit den Schwerpunkten Personal- und Organisationsentwicklung an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg/Deutschland. Seit 2009 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) mit den Arbeitsschwerpunkten Alphabetisierung/Grundbildung sowie berufliche Nachqualifizierung An- und Ungelernter. Im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ ist Carolin Ramsteck Projektleiterin des Teilvorhabens „Analyse, Entwicklung, Evaluation und Transfer“.



Foto: (f-bb)

Dr.ⁱⁿ Kathleen Rothe

rothe.kathleen@f-bb.de
<http://www.f-bb.de>
+49 (0)911 27779-0

Kathleen Rothe studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena/Deutschland und promovierte im Fachbereich Erziehungswissenschaften. Sie verfügt über mehrjährige Berufserfahrung in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Seit 2009 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) mit dem Arbeitsschwerpunkt Alphabetisierung/Grundbildung. Kathleen Rothe ist Verbundleiterin des Projektes „ABC zum Berufserfolg“.

“ABC to Career Success”

A comprehensive qualification model for a new target group of professional adult education

Abstract

Within the framework of the World Literacy Decade, proclaimed by the United Nations for the period from 2003 to 2012, the so-called “functional illiterates” have become the focus of an (expert) public as a new target group of adult education. It is estimated that four million people in Germany are part of this target group, whose written language skills are below the minimum standard required and expected by society. Since functional illiterates are seriously disadvantaged in terms of their social and economic participation and are at high risk for unemployment and poverty, measures are needed to support this heterogeneous target group in a comprehensive way and to open up professional perspectives for them as part of vocational literacy and numeracy and basic education work. And this is exactly where the “ABC to Career Success” course model, which is currently being tested and evaluated in Nürnberg, Germany, comes in. In the present article, after a brief theoretical discussion, the altered life situations of functional illiterates and the resulting impacts on their employability are described. Based upon this, the authors present the “ABC to Career Success” course model and take stock after almost one year of the course.

Orientierung für ältere Erwachsene

Was aus der Arbeit mit älteren Menschen für die Erwachsenenbildung gelernt werden kann

Katharina Resch und Monika Höglinger

Katharina Resch und Monika Höglinger (2010): Orientierung für ältere Erwachsene. Was aus der Arbeit mit älteren Menschen für die Erwachsenenbildung gelernt werden kann. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Ältere Erwachsene, Zielgruppe, Lernen im Alter, Freiwilligkeit im Alter, Workshopangebot, Kompetenzprofile, nachberufliche Phase, Bildungsarbeit

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag handelt von praktischen Erfahrungen mit einem non-formalen Bildungsangebot für ältere Erwachsene ab 50 Jahren, in dem eine erste Orientierung für Lernen und freiwilliges Engagement in der nachberuflichen Phase gegeben wurde. Der heterogenen Zielgruppe der älteren Erwachsenen wird häufig unterstellt, keine Lern- oder Bildungsziele mehr zu haben, da ihre Ausrichtung am Arbeitsmarkt wegfällt. Tatsächlich herrscht nur große Orientierungslosigkeit: Ältere Lernende haben einen großen Bedarf an Bildungsmaßnahmen, sie werden jedoch selten von der Erwachsenenbildung als separate Zielgruppe wahrgenommen und angesprochen und finden sich deshalb am Erwachsenenbildungsmarkt nur schwer zurecht. Hinzu kommt, dass sie zumeist kaum oder nur ungenügend um die Möglichkeiten für freiwilliges Engagement im Alter Bescheid wissen. Der Beitrag diskutiert die Diversität der Zielgruppe, Erfahrungen aus einer praktischen Workshopreihe mit älteren Erwachsenen, Marketingstrategien zur Erreichung der Zielgruppe und die sich daraus ergebenden Herausforderungen in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen.

Orientierung für ältere Erwachsene

Was aus der Arbeit mit älteren Menschen für die Erwachsenenbildung gelernt werden kann

Katharina Resch und Monika Höglinger

Die Suche bzw. das Finden von Möglichkeiten zur Partizipation im Alter kann ein langer Weg sein. Durch das Fehlen einer Institution, die sich für das Engagement älterer Menschen in der Gesellschaft verantwortlich zeichnet, finden diese nur per Zufall oder erst nach längerem Suchen Möglichkeiten zur Partizipation.

Einleitung

Ältere Erwachsene über 50 Jahren waren in der Erwachsenenbildung lange Zeit kaum ein Schwerpunktthema. Im Alltagsverständnis wird davon ausgegangen, dass Menschen ab 50 nicht mehr oder zumindest seltener an formalen oder non-formalen Lern- und Bildungsprozessen teilnehmen, da sie sich nicht – wie die anderen Zielgruppen der Erwachsenenbildung – am Arbeitsmarkt etablieren oder (re-)orientieren müssen. Generell muss dringend hinterfragt werden, ob sich Zielgruppen aufgrund eines oder möglicherweise zweier Strukturmerkmale (wie etwa Alter und Geschlecht) definieren lassen und welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind (siehe Schopf/Lutz 2009)¹. Im vorliegenden Beitrag soll ein praktischer Erfahrungsbericht über ein non-formales Bildungsangebot – eine Workshopreihe – mit älteren Erwachsenen gegeben werden, die als Zielgruppe über das Strukturmerkmal „Alter“ definiert und auch erfolgreich erreicht wurden. Die Definition der Zielgruppe über das Alter (und nicht etwa über den Bildungshintergrund und den sozioökonomischen Status) hat sich in diesem Fall als großer Vorteil erwiesen.

Ältere Menschen werden in der angewandten Forschung als eine diverse Zielgruppe betrachtet. Das Strukturmerkmal „Alter“ gilt als unabhängige Variable, zu der zusätzliche Strukturmerkmale hinzugefügt werden wie Mobilität, Gesundheitszustand oder Bildungshintergrund. Es entstehen somit in der angewandten Forschung und auch in der Erwachsenenbildung Kategorien bzw. Zielgruppen wie „ältere Erwachsene zwischen 50 und 65 Jahren (junge Alte)“, „ältere ArbeitnehmerInnen“, „ältere Erwachsene mit Migrationshintergrund“ oder „ältere Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstatus“. Der Erfolg einer Bildungsmaßnahme hängt wesentlich damit zusammen, die Heterogenität dieser Zielgruppe anzuerkennen und Bildungsmaßnahmen so zu planen, dass das Marketing, die Umsetzung und die spezifischen Unterrichtsmethoden auf die jeweilige Zielgruppe der Älteren abgestimmt sind.

Es wird älteren Erwachsenen häufig unterstellt, im Vergleich zu anderen Zielgruppen keine Lern- oder Bildungsziele mehr zu haben, da ihr Bezug zum Arbeitsmarkt wegfällt. Dies ist jedoch ein Irrtum. Ältere Erwachsene haben den Ergebnissen einer Studie zufolge (siehe Resch et al. 2008) ein enormes Interesse, ihre Pensionszeit aktiv und sinnvoll zu

¹ Nähere Informationen dazu finden sich im Beitrag „Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte“ von Carola Iller und Jana Wienberg in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_02_iller_wienberg.pdf; Anm.d.Red.

verbringen, und das schließt auch das Lernen mit ein. Nach einer Befragung von 100 älteren Erwachsenen mittels Interviews und Fokusgruppendifkussionen wurde ersichtlich, dass der Bedarf an Lernen und freiwilligem Engagement („einer aktiven Pensionszeit“) in der nachberuflichen Phase groß ist, jedoch Orientierungslosigkeit vorherrscht: Ältere Erwachsene fühlen sich zu selten als Zielgruppe von Erwachsenenbildungsangeboten angesprochen; über die Möglichkeiten für freiwilliges Engagement im Alter wissen sie kaum Bescheid (siehe ebd.). Bildung im Alter ist eine basale Möglichkeit, um die eigenen Kompetenzen (Humankapital) zu stärken, aktiv zu werden und zu bleiben und neue Kontakte zu knüpfen (Sozialkapital). Die Bedeutung von freiwilligem Engagement im Alter (in einem Museum oder in der Nachbarschaft) wird – auch als Lernprozess in der Erwachsenenbildung – immer häufiger erkannt.

Aus diesen Gründen wurden von 2007 bis 2009 Orientierungshilfe-Workshops entwickelt und mit älteren Erwachsenen in Wien durchgeführt.² Die Workshops wurden im Rahmen des Projekts „Sustainable Learning in the Community“ (SLIC) in fünf europäischen Ländern konzipiert und in Österreich vom Forschungsinstitut des Roten Kreuzes und vom Ring Österreichischer Bildungswerke umgesetzt.

Praxisbericht der Orientierungshilfe-Workshops

Diese Orientierungshilfe-Workshops sind aus einer Lernpartnerschaft, koordiniert vom Österreichischen Roten Kreuz, zwischen insgesamt sechs europäischen Ländern entstanden. Ältere Erwachsene anzuregen, sich freiwillig zu engagieren bzw. ihre Kompetenzen in der Pensionszeit ihren Interessen gemäß sinnvoll einzusetzen, waren Inhalte des SLIC-Projekts „Nachhaltiges Lernen im Gemeinwesen – Bewusstsein schaffen für Kompetenzen älterer Menschen und Aufzeigen neuer Möglichkeiten für Lernen und freiwilliges Engagement“ (2007-2010), das durch das Programm für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission und vom Österreichischen Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz gefördert wurde. Von 2007 bis 2008 wurde

ein Design für einen Orientierungshilfe-Workshop entwickelt (unter Einbezug älterer Lernender in diesen Prozess), das dann 2009 umgesetzt und evaluiert wurde.

Einbezug der Zielgruppe in die Planungsphase

Im Rahmen des SLIC-Projekts wurden von April bis Juni 2008 einhundert ältere Personen zwischen 50 und 80 Jahren in Interviews und Fokusgruppendifkussionen zu ihrem Bedarf an Orientierungshilfe im Alter befragt (siehe Resch 2008). Die Befragungen wurden in fünf europäischen Ländern durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragungen zeigten, dass es für Ältere auch attraktiv ist, ohne Zertifizierung zu lernen. Viele ältere Lernende gaben dafür Beispiele des selbstorganisierten Lernens an, die sie selbst bereits durchführen bzw. durchführen wollen, wie z.B. das Eröffnen eines kleinen Geschäftes, das Organisieren von Reparaturdiensten für hilfsbedürftige ältere Menschen oder das Korrekturlesen von akademischen Arbeiten für junge Menschen. Gemeinsam ist den Befragten sicherlich, dass sie ihre Ruhestandsphase aktiv gestalten möchten und offen sind für Bildung im Alter, sei es auf formalem, auf non-formalem oder auf informellem Wege.

Die Orientierungslosigkeit älterer Personen am Erwachsenenbildungsmarkt bzw. in der Landschaft des freiwilligen Engagements wird anhand des folgenden Beispiels deutlich. Ein Befragter gab an, lange Zeit nach einer passenden Tätigkeit sowie Organisation gesucht zu haben (siehe ebd.):

2001 bin ich in Pension gegangen und [...] ein halbes Jahr später hab ich angefangen zu suchen. Bin dann zur Nachbarschaftshilfe gegangen in den 22. Bezirk. Hab dort von Dienstag bis Donnerstag einem Buben bei der Aufgabe geholfen [...] da war ich vier Jahre lang [...] Und vergangenes Jahr im März habe ich zum ersten Mal die Naturfreunde, das Rote Kreuz und die Nachbarschaftshilfe angeschrieben. Eine Organisation hat sich dann gemeldet. Dort habe ich dann die technische Beratung für Senioren aufgebaut. Und das machen wir immer noch.

Ein Befragter, 72 Jahre

² Ein ähnlich ausgerichteter Workshop fand im Ring Österreichischer Bildungswerke in Kärnten statt.

Die Suche bzw. das Finden von Möglichkeiten zur Partizipation im Alter kann nach Ansicht der befragten älteren Lernenden ein langer Weg sein. Auslöser eines derartigen Suchprozesses ist z.B. das Ende der Erwerbstätigkeit, der Wegfall von Verpflichtungen oder das Eintreten kritischer Lebensereignisse. Deutlich wird, dass durch das Fehlen einer Institution, die sich für das Engagement älterer Menschen in der Gesellschaft verantwortlich zeichnet, diese nur per Zufall oder erst nach längerem Suchen Möglichkeiten zur Partizipation finden. Dadurch kommt es auf der individuellen Ebene für die älteren Menschen selbst zu einer verzögerten Partizipation – eine Kultur des „Ausprobierens“ entsteht. Durch das Angebot der Orientierungshilfe-Workshops sollte genau diesem Dilemma vorgebeugt werden.

Durchführung

In der Entwicklungsphase des Projekts konnten bei den Befragten zwei Hauptmotive für das Lernen im Alter erkannt werden: Zum einen ging es den Personen darum, mit anderen Menschen zusammen zu sein und den Tag gemeinsam zu verbringen, um sozialer Isolation vorzubeugen und frische Kontakte zu knüpfen („Vergesellschaftung“). Zum anderen waren ältere Lernende darum bemüht und auch motiviert, „Neues“ zu entdecken („Zielsetzung“).

Nach Abschluss der Planungsphase wurde auf Basis der konkreten Vorschläge der Befragten ein zweitägiges Workshopdesign (Handbuch) entwickelt (siehe Bissland/Marley/Strümpel 2010). In Wien wurden die Kurse unter dem Titel „Orientierungshilfe für ältere Freiwillige“ angeboten. Ziel der Workshops war einerseits die Unterstützung von älteren Erwachsenen (50+) bei der Suche nach einer neuen Möglichkeit, sich zu engagieren bzw. bei der Suche nach einem neuen Betätigungsfeld in der Pensionsphase. Andererseits sollten die TeilnehmerInnen der Workshops für (sowohl informell, non-formal als auch formal erworbene) eigene Kompetenzen und Ressourcen sensibilisiert werden. Das Selbstvertrauen älterer Erwachsener sollte durch die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Erfahrungen und Kompetenzen entlang eines für die Pensionierung adaptierten Kompetenzprofils gestärkt werden. Durch die Ausarbeitung eines persönlichen Aktionsplans wurden sie dabei unterstützt, konkrete Schritte für freiwilliges Engagement im Alter zu erarbeiten.

Marketing und Planung auf die Zielgruppe ausrichten

Zuvor galt es jedoch, zwei Herausforderungen zu meistern: Wie kann die Zielgruppe der älteren „orientierungslosen“ Erwachsenen erreicht werden? Wie und durch welche Kommunikationskanäle können sie über das neue Bildungsangebot informiert werden? Generell sollten Personen, die bereits pensioniert waren bzw. kurz vor ihrer Pensionierung standen, Frauen und Männer gleichermaßen, angesprochen werden. Um vor allem die noch nicht freiwillig engagierten und sozial benachteiligten älteren Menschen zu erreichen bzw. über den Workshop zu informieren, wurde die Bewerbung des Angebots – gemäß der Heterogenität der Zielgruppe – möglichst breit gestreut. So zählten neben klassischen Bewerbungsmethoden wie der Ankündigung im Kursprogramm und im Spendermagazin des Roten Kreuzes auch Ankündigungen in lokalen Medien (Tageszeitungen, Bezirkszeitungen) und Informationsplakate zu den Marketingstrategien. Als zusätzliche Informationsquelle für mit dem Internet vertraute SeniorInnen wurden die Workshops auch über diverse Homepages angekündigt (etwa über das Freiwilligenweb oder die Ehrenamtsbörse). Auf diese Bewerbungsstrategien hin meldeten sich innerhalb von zwei Wochen mehr als 50 interessierte Personen. 36 davon nahmen an einem der drei angebotenen Workshops von März bis Juni 2009 teil. Aus den Evaluierungsbögen der Workshops geht hervor, welche Marketingstrategien gut und weniger gut funktioniert haben: 60% machten konkrete Angaben. Davon gaben über 23% an, sich über das Spendermagazin des Roten Kreuzes informiert zu haben. Fast 17% haben sich über das Internet informiert und weitere 10% über Tageszeitungen. 3% sind von Bekannten auf das Angebot hingewiesen worden.

Herausforderungen in der praktischen Arbeit mit älteren Erwachsenen

Wie bereits dargelegt wurde, sind „SeniorInnen“ eine sehr differenzierte Zielgruppe und unterscheiden sich sehr stark aufgrund ihres Alters, ihrer Bildung und ihrem sozioökonomischen Status. Daher sind auch die Lernbedürfnisse und Anforderungen dieser Zielgruppe besonders heterogen. Dass die potentiellen TeilnehmerInnen sehr unterschiedliche Bildungs- und Lernerfahrungen gemacht haben, muss sich

bereits bei der Planung einer Maßnahme auf die Gestaltung und Vermittlung der Lerninhalte auswirken. Auf Basis unserer praktischen Erfahrungen in den Orientierungshilfe-Workshops haben sich drei wesentliche Herausforderungen für die Bildungsarbeit mit SeniorInnen herauskristallisiert.

Lerninhalte und Bildungsmaterialien auf die Zielgruppe abstimmen

Schon im Vorfeld sollten die Lerninhalte und Bildungsmaterialien daraufhin überprüft werden, ob sie den Bedürfnissen älterer Lernender entsprechen. Gerade bei der Arbeit mit (informell, non-formal und formal erworbenen) Kompetenzen hat sich herausgestellt, dass es kaum Materialien gibt, die auf die Bedürfnisse von älteren Erwachsenen, die nicht mehr im Erwerbsprozess stehen, zugeschnitten sind. Alle Kompetenzprofile – bis auf wenige Ausnahmen – richten sich an jüngere Menschen (siehe Resch et al. 2008).

Im Handbuch „Nachhaltiges Lernen im Gemeinwesen“ (siehe Bissland/Marley/Strümpel 2010) finden sich zahlreiche Beispiele und unterschiedliche Ansätze, wie eine Kompetenzbilanz mit älteren Menschen gut umgesetzt werden kann. Diese Ansätze müssen immer auf die Heterogenität der TeilnehmerInnen abgestimmt werden. Biographische Methoden haben sich für die Arbeit mit dieser Zielgruppe sehr bewährt. Im Gegensatz dazu gestalteten sich das Ausfüllen eines Fragebogens und das Bewerten der einzelnen Kompetenzen mittels einer Checkliste oftmals schwieriger.

Gerade die älteren TeilnehmerInnen (70+) hatten damit bisher noch wenig Erfahrung und der Nutzen solcher Kompetenzprofile wurde von ihnen stark angezweifelt.

Heterogene Bildungserfahrungen und aktives Lernen

Eine weitere Herausforderung bestand darin, dass die TeilnehmerInnen sehr heterogene Erfahrungen mit Bildung und Lernen gemacht hatten. In den drei Workshops wurden insgesamt 36 Personen zwischen 49 und 74 Jahren begleitet. Der Großteil der TeilnehmerInnen hatte keine Vorerfahrungen mit freiwilligem Engagement und unterschiedliche Erfahrungen in der Erwachsenenbildung gemacht, wie Tabelle 1 zeigt.

Diese Verteilung der Erfahrungen hatte natürlich Auswirkungen auf das Vermitteln der Lerninhalte. Es hat sich gezeigt, dass vor allem jene Menschen, die bislang wenig an Bildungsmaßnahmen teilgenommen hatten, auch weniger mit (inter-)aktiven Methoden des Lernens vertraut waren. So etwa damit, eigene Erfahrungen einzubringen, oder mit der Arbeit in Kleingruppen oder spielerisch-kreativen Methoden. Für die Trainerinnen bedeutete diese Verteilung von Erfahrungen einen erhöhten Moderationsaufwand, das Anbieten von vielen Hilfestellungen und das Anleiten von wenigen und konkreten Übungen. Damit verbunden war auch das Legitimieren und Erklären von kreativeren Unterrichtsmethoden und das Vorzeigen von Übungen anhand konkreter Beispiele.

Tab. 1: Vorerfahrungen der WorkshopteilnehmerInnen in %

	Workshop 1	Workshop 2	Workshop 3
A. Erfahrungen mit Freiwilligkeit			
Ich bin im Moment freiwillig tätig	39	0	0
Ich war früher freiwillig tätig	15	43	37
Ich war nie freiwillig tätig	46	57	63
B. Erfahrungen in der Erwachsenenbildung			
Ich habe in den letzten Jahren an mehreren Kursen/Lernangeboten teilgenommen	69	17	24
Ich habe an einem Kurs/Lernangebot teilgenommen	8	17	38
Ich habe an keinem Kurs/Lernangebot teilgenommen	23	66	38

Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Passende Rahmenbedingungen

Damit gute Lernorte für ältere Menschen entstehen können, braucht es geeignete Rahmenbedingungen. Wie weiter oben bereits erläutert, wurden im SLIC-Projekt die Bedürfnisse von älteren Lernenden bereits in der Planungsphase erhoben (siehe Resch 2008).

Die meisten Befragten stimmen darin überein, dass ein zweitägiger Workshop mit jeweils sechs Stunden pro Tag eine geeignete Lernform ist. Als ideale Gruppengröße werden ca. 10 bis 15 TeilnehmerInnen genannt. Hilfreich wird die Arbeit mit zwei TrainerInnen eingeschätzt, wobei zumindest eine davon bereits selbst älter sein sollte. Vor allem SeniorInnen mit wenig Bildungserfahrung brauchen nach eigenen Angaben viel Unterstützung von den TrainerInnen. Ferner sollte der Kursort gut erreichbar sein, besonders interessant sind niederschwellige Angebote in der Nähe des Wohnortes. Sofern genügend Mittel zur Verfügung stehen, empfiehlt sich auch die Abhaltung einer Folgesitzung nach drei bis sechs Monaten, bei der die TeilnehmerInnen erneut zusammenkommen können, um sich über neue Entwicklungen auszutauschen, Netzwerke zu bilden und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Workshopinhalte besprechen können.

Bei der Folgesitzung der Orientierungshilfe-Workshops einige Monate nach Ende der Workshops konnte festgestellt werden, dass bereits ein Viertel der 36 TeilnehmerInnen einem freiwilligen Engagement nachging. Andere hatten konkrete Pläne dazu entwickelt und kamen in die Folgesitzung, um erste Schritte abzuklären.

Diskussion

Aus der Erfahrung der Orientierungshilfe-Workshops lassen sich für die praktische Arbeit mit älteren Erwachsenen mehrere Herausforderungen für die Erwachsenenbildung ableiten. Schon bei der Bewerbung von Bildungsangeboten empfiehlt es sich, die Zielgruppe genau zu definieren und zu überlegen, ob man eher aktive oder inaktive „SeniorInnen“ einbeziehen will und durch welche Kommunikationskanäle man diese am besten erreichen kann. Weiters ist es wichtig, die Planung und Gestaltung der Bildungsinhalte auf die unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnisse der Zielgruppe (teilweise „live“) auszurichten. Als besondere Stärke der Workshops hat sich vor allem der informelle Austausch zwischen den TeilnehmerInnen herauskristallisiert. Das Lernen in der Gruppe und von der Gruppe war für die TeilnehmerInnen ein wesentlicher Erfolgsfaktor der Workshops. Durch die Erfahrungen der anderen wurden eigene Erfahrungen in einem anderen Licht betrachtet oder gewannen in der Gruppe einen besonderen Stellenwert. Außerdem wurde deutlich: Wenn ältere Erwachsene einen Bildungsprozess beginnen, dann brauchen sie Gleichgesinnte und MentorInnen („guidance“). Es bedarf einer langfristigen Begleitung, d.h. einer wiederholten Kontaktaufnahme seitens der TrainerInnen, damit Ältere in den Bildungsprozessen bleiben und Schwierigkeiten gemeinsam gelöst werden können. Die Erwachsenenbildung müsste sich zudem allgemein weiterentwickeln und Kompetenzprofile für die nachberufliche Phase konzipieren, erproben und einsetzen, denn diese sind im Moment wenig beforscht und wenig in Verwendung.

Literatur

Weiterführende Literatur

Bissland, Val/Marley, Maureen/Strümpel, Charlotte (2010): Handbuch. Nachhaltiges Lernen im Gemeinwesen. Bewusstsein schaffen für die Kompetenzen älterer Menschen und Aufzeigen neuer Möglichkeiten für Lernen und freiwilliges Engagement. Wien: Österreichisches Rotes Kreuz.

Resch, Katharina (2008): Developing a workshop model to promote learning and engagement with older people. A transnational overview. Vienna: Forschungsinstitut des Roten Kreuzes.

Resch, Katharina/Kellner, Wolfgang/Lehner, Erentraud/Hagauer, Stefan (2008): Realizing new potential for learning and engagement of older people. Overview of existing material and consultations with older learners. National Report Austria. Vienna: Forschungsinstitut des Roten Kreuzes, Ring Österreichischer Bildungswerke.

Schopf, Anna/Lutz, Bianca (2009): Vom Suchen und Finden. Zukunftsaspekte einer zielgruppenorientierten Gesundheitsförderung. In: Spicker, Ingrid/Lang, Gert (Hrsg.): Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Wien: Facultas, S. 117-126.

Weiterführende Links

SLIC (Sustainable Learning in the Community): <http://www.slic-project.eu>

BMASK – Bildung im Alter – lebenslanges Lernen: <http://www.bmask.gv.at/cms/site/liste.html?channel=CH0168>

Österreichs Portal für freiwilliges Engagement: <http://www.freiwilligenweb.at>

Ehrenamtsbörse – Die Wiener Freiwilligenagentur: <http://www.ehrenamtsboerse.at>



Foto: Markus Hechenberger

Mag.ª Katharina Resch

katharina.resch@w.rotekreuz.at
<http://www.frk.or.at>
+43 (0)1 795805427

Katharina Resch ist Soziologin und Übersetzerin. Seit 2005 ist sie als Sozialwissenschaftlerin im Forschungsinstitut des Roten Kreuzes tätig und mit der Durchführung und Leitung von EU-Projekten im Gesundheits- und Sozialbereich betraut. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen: Altersforschung, lebenslanges Lernen und mobile Pflege/Betreuung und Gesundheitsförderung. Seit 2008 ist sie Lektorin an der Fachhochschule Pinkafeld und an der Universität Wien.



Foto: Markus Hechenberger

Mag.ª Monika Höglinger

monika.hoeglinger@w.rotekreuz.at
<http://www.frk.or.at>
+43 (0)1 795806425

Monika Höglinger studierte Kultur- und Sozialanthropologie, absolvierte Ausbildungen zur Gestalttrainerin und ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut des Roten Kreuzes tätig. Ihre Tätigkeit umfasst die Mitarbeit in EU-Projekten zu den Themen lebenslanges Lernen, Migration und Gesundheit, Alter und Technik. Seit 2005 arbeitet sie als sozialpädagogische Trainerin für Kinder und Jugendliche am Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte.

Orientation for Senior Adults

What adult education can learn from working with older people

Abstract

This article deals with practical experience gained from non-formal educational offers for senior adults aged 50 and older which provided a first orientation for learning and voluntary engagement in their post-professional phase. It is often assumed that the heterogeneous target group of senior adults lack learning or educational goals since they are no longer oriented towards the labour market. In fact, there is only a great deal of disorientation: Senior learners have a great need for educational measures, but they are seldom considered to be a separate target group by adult education and thus have a hard time finding their way on the adult education market. In addition, they only have little or insufficient knowledge of the possibilities for voluntary engagement in old age. The article discusses the diversity of the target group, experiences from a practical workshop series featuring senior adults, marketing strategies for reaching out to the target group, and the challenges resulting from them in the education work with older people.

Bildungshaus Schloss Retzhof – Weiterbildung für alle Menschen!

Inklusive Weiterbildung braucht
umfassende Barrierefreiheit

Joachim Gruber

Joachim Gruber (2010): Bildungshaus Schloss Retzhof – Weiterbildung für alle Menschen!
Inklusive Weiterbildung braucht umfassende Barrierefreiheit.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungshaus, Barrierefreiheit, Menschen mit besonderen Bedürfnissen,
Infrastruktur, Retzhof

Kurzzusammenfassung

Der Anspruch der Inklusion in der Weiterbildung wird in den kommenden Jahren die Erwachsenenbildung auf mehreren Ebenen vor neue Herausforderungen stellen. Während in programmatischer Hinsicht und im Bereich der Softwareentwicklung diesbezüglich bereits vielversprechende Konzepte und zunehmend auch Angebote zu finden sind, ist das Problem der Bereitstellung einer geeigneten Infrastruktur (z.B. für Menschen mit besonderen Bedürfnissen) zur Durchführung von inklusiv gestalteten Bildungsveranstaltungen noch weitgehend ungelöst, und das, obwohl immerhin rund zehn Prozent der österreichischen Bevölkerung eine attestierte Behinderung aufweisen. Der Lösung dieser Problemstellung widmet sich das Bildungshaus Schloss Retzhof seit nunmehr zwei Jahren. Der Autor beschreibt Erfahrungen und Ansprüche im Rahmen des vorliegenden Porträts seiner Einrichtung.

Bildungshaus Schloss Retzhof – Weiterbildung für alle Menschen!

Inklusive Weiterbildung braucht umfassende Barrierefreiheit

Joachim Gruber

Wie sich gezeigt hat, spielt besonders bei Menschen mit Behinderung, aber auch bei älteren Menschen ein selbstständiger und sicherer Umgang mit den Einrichtungen eines Bildungshauses eine nicht unerhebliche Rolle. Die Umsetzung einer barrierefreien Gestaltung der Infrastruktur dürfte daher in Hinkunft kein unbedeutendes Thema für Bildungsorganisationen insgesamt und für Bildungshäuser und Seminarhotels im Besonderen sein.

Barrierefreie Gestaltung der Infrastruktur

In den vergangenen Jahren wurde bei den Stammgästen des Bildungshauses Schloss Retzhof erhoben, dass Fragen der Infrastruktur ein durchaus beachtenswerter Entscheidungsgrund für den Besuch von Bildungsveranstaltungen sind. So wurde im Jahr 2009 auf der Liegenschaft des Bildungshauses ein neu errichtetes Gästehaus mit 21 Einzel- und sechs Doppelzimmern fertiggestellt. In entscheidender Hinsicht war dieses Bauvorhaben das erste seiner Art inmitten der Landschaft österreichischer Bildungshäuser.

Mit dem Haus und seinem Betrieb wurde von Beginn an der übergeordnete Anspruch verbunden, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen eine weitgehende und umfassende Barrierefreiheit hinsichtlich der vorhandenen und bereitgestellten Infrastruktur zu bieten. Umfassend meinte in diesem Fall, dass Menschen mit verschiedenen Arten von Behinderungen und Beeinträchtigungen sich selbständig bewegen und an allen Möglichkeiten des Hauses teilhaben

können sollten. Neben dem Wunsch, den Komfort für die bisherige Klientel zu verbessern, bedeutete das auch, vermehrt ältere oder hoch Betagte,

Abb.: Bildungshaus Schloss Retzhof



Quelle: Retzhof

blinde und sehbehinderte Menschen, Menschen mit Gehbehinderungen aller Art, gehörlose oder schwerhörige Menschen erfolgreich anzusprechen.

Zeitgleich mit der Errichtung des neuen Gästehauses wurde deshalb im Bereich des denkmalgeschützten Schlossgebäudes und im Areal des Schlossparks ein weitläufiger und barrierefreier öffentlicher Raum geschaffen – in den meisten Fällen mit wenig kostenintensiven Mitteln. Tastkanten, die Anwendung farblicher Kontraste zur besseren Orientierung, die Anbringung ausreichender und stabiler Haltevorrichtungen, einfach zugängliche und bedienbare Sanitäranlagen, ein einfach strukturiertes und begeh- und befahrbares Wegesystem, die Bereitstellung technischer Hilfsmittel wie etwa Lichtsignalanlagen für gehörlose Gäste oder die Optimierung der Raumakustik sind Beispiele für eine Vielzahl von oft einfachen Details, mit denen rasch und problemlos maßgebliche Verbesserungen herbeigeführt werden konnten. Jedoch waren in einigen Fällen sinnvoll und wünschenswert erscheinende Maßnahmen aufgrund des unter Denkmalschutz stehenden Schlossgebäudes nicht immer effizient und effektiv verwirklichtbar.

Inklusive Weiterbildung in programmatischer Hinsicht

Der Anspruch einer umfassend barrierefreien Infrastruktur führte unweigerlich zum recht einfach anmutenden Wunsch, Menschen mit Behinderung gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung ein gleichermaßen vielfältiges wie qualitätsvolles Angebot an Weiterbildung zu bieten. Menschen mit und ohne Behinderung sollten in der gebotenen Lernumgebung ebenso selbstverständlich wie einfach miteinander kommunizieren und lernen können. Inklusive Weiterbildung meint daher letztendlich die möglichst ungehinderte Teilhabemöglichkeit von u.a. Menschen mit Lernschwierigkeiten, sozialen oder soziologisch bedingten Hindernissen an einem für alle konzipierten und prinzipiell offenen Bildungsangebot. Beispielhaft seien dafür die Angebote im Bereich der Outdoor-/Erlebnispädagogik (im Hochseilgarten oder gruppenspezifische Übungen beim gemeinsamen Bau eines Floßes) erwähnt, die derzeit vor allem von Integrationsklassen und Behinderteneinrichtungen häufig gebucht werden. Dazu braucht es allerdings ein gut ausgebildetes und in der Sache erfahrenes pädagogisches Personal (Referenten und Referentinnen) sowie geschulter und in mehrfacher

Hinsicht sensibler und fähiger MitarbeiterInnen auf allen organisatorischen und administrativen Ebenen der Bildungseinrichtung, was zweifellos auch ganz besondere Anforderungen und Ansprüche an die interne Weiterbildung stellt. Darüber hinaus muss im Bedarfsfall eine pädagogische Assistenz bereitgestellt werden können, die fallweise die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in deren Lern- und Entwicklungsprozessen individuell begleitet und unterstützt. Ein Anspruch, der bei der gegenwärtigen Situation nicht einfach zu verwirklichen ist.

Mittlerweile werden in enger inhaltlicher Zusammenarbeit mit der Grazer Servicestelle für barrierefreie Wirtschaft und Arbeitswelt, „easy entrance“, im Retzhof Bildungsangebote für MultiplikatorInnen zum Thema barrierefreies Bauen und Herstellung barrierefreier Infrastruktur aller Art angeboten. Auch konnte ein über zwei Jahre laufendes EU-Projekt zum Thema „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, an dem unter der koordinierenden Leitung des Retzhofes zehn EU-Staaten teilnahmen, vor kurzem abgeschlossen werden.

Ausblick

Inklusive Weiterbildung in Bildungseinrichtungen verlangt vor allem, dass die Rahmenbedingungen und die Umgebung an die Lernenden angepasst werden und nicht umgekehrt. Der Anspruch der Inklusion kann und muss daher als ein kontinuierlicher Prozess der Organisationsentwicklung verstanden werden und die Veränderung und Entwicklung hin zu inklusiv gestalteten Lern- und Veränderungsprozessen möglichst alle Strukturen und Abläufe einer Bildungseinrichtung umfassen. Größtmögliche Barrierefreiheit in der Infrastruktur sowie Inklusion in programmatischer Hinsicht sollten künftig in keinem Planungsprozess mehr fehlen. Es geht dabei jedoch keineswegs um das freundliche Bemühen eines Dabeisein-Könnens und Mitgenommen-Werdens, sondern um die Ermöglichung echter Teilhabe für alle im Sinne von aktivem Mitmachen, Mitgestalten, Mitentscheiden. Statt all der oft zu engen Spezialisierungen und spitzfindigen Differenzierungen in der Bildungsarbeit sollte in der konzeptiven programmatischen Arbeit deshalb wieder mehr der Gedanke der Gleichheit und damit jener der Inklusion Platz nehmen.



Dr. Joachim Gruber

retzhof@stmk.gv.at
<http://www.retzhof.at>
+43 (0)3452 82788-0

Joachim Gruber studierte Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Er ist Lektor an der Universität Graz in den Bereichen Management und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Seit 1999 ist er Direktor des Bildungshauses des Landes Steiermark, Schloss Retzhof.

Educational Centre at Retzhof Castle – Continuing Education for Everybody!

Inclusive continuing education requires extensive accessibility

Abstract

The demand for inclusion in continuing education will pose new challenges to adult education on several levels in the next years. While promising concepts and more and more offers from a programmatic point of view and in the area of software development can already be found, the problem of providing a suitable infrastructure (e.g. for people with special needs) for carrying out inclusive educational events still remains unsolved to a large extent. And this despite the fact that actually about 10 percent of the Austrian population lives with a certified disability. For the last two years, the Educational Centre at Retzhof Castle has dedicated itself to solving these problems. The author presents experiences and demands as part of the present portrait of his institution.

Rezension

Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand

Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Robert Eglhofer

Robert Eglhofer [Rez.] (2010): Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: Bertelsmann.

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: SeniorInnenbildung, ehrenamtliches Engagement, Bildungsbeteiligung Älterer, soziale Inklusion, Altersproduktivität

„Der Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung nimmt zu. Ein Drittel der Deutschen bzw. Österreicher/innen wird im Jahr 2060 über 65 Jahre alt sein – für Anbieter von Weiterbildungen eine besondere Herausforderung.

Die empirische Studie ‚Bildung und aktives Altern‘ untersucht das Bildungsverhalten Älterer und beleuchtet den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Inklusion. Sie arbeitet heraus, welche Faktoren die Bildungsbeteiligung älterer Menschen begünstigen und wie sich Bildung im Alter auf Faktoren wie Gesundheit und soziales und politisches Engagement auswirkt. Best-Practice-Projekte geben Erwachsenenbildnern Anregungen für die Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen.“ (Verlagsinformation)



Franz Kolland, Pegah Ahmadi
Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand
Bielefeld: Bertelsmann
2010

15

Rezension

Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand

Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Robert Eglhofer

Die Publikation „Bildung und aktives Altern“ von **Franz Kolland**, Professor für Soziologie an der Universität Wien mit dem Spezialgebiet Gerontologie und Geragogik, und **Pegah Ahmadi**, Forschungsassistentin in Projekten zu Lebenslaufforschung und Geragogik, umreißt in einer theoretischen Darstellung den Problemkreis „Bildung als Vergesellschaftung und soziale Inklusion“ und beschreibt zwei empirisch-praktische Studien, die jüngst in Österreich durchgeführt wurden.

Theoretische Einführung

Demografische Aspekte wie die Lebensarbeitszeitverlängerung und die Überalterung der Gesellschaft haben das Thema „Geragogik“ – so der Fachbegriff für die SeniorInnenbildung – in den letzten Jahrzehnten in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dabei ist festzuhalten, dass die Gesellschaft in ihrem gegenwärtigen Trend zum Jugendkult wenig Verwendung für Ältere findet, trotz ihrer steigenden Fitness. Daraus ergeben sich deutliche Zeichen der Diskriminierung Älterer, ein paradoxes Phänomen, das als „Vergesellschaftungslücke“ bezeichnet wird. Dem kann, wie Franz Kolland und Pegah Ahmadi anschaulich ausführen, u.a. durch Bildung entgegengewirkt werden. Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Einbeziehung Älterer in die Gesellschaft, zur sozialen „Inklusion“ und zum aktiven Altern, steigert die Lebenserwartung, senkt das Mortalitätsrisiko und kann daher als

„präventive Gesundheitspolitik“ verstanden werden (vgl. Kolland/Ahmadi 2010, S. 39).

Lerntheoretische Überlegungen erörtern Widerstände gegen Neues durch Vorerfahrung (das englische Sprichwort „Old habits die hard“) und deren Überwindung durch Anpassung an neue Gegebenheiten (Adaptation) und neue Gestaltungsleistungen (Assimilation). Während das Lernen in der Jugend meist auf berufliche Qualifikation zielt, stehen im Alter identitätsstiftende Aspekte im Vordergrund, die zur selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung beitragen sollen, wobei das Erhalten vorhandener Fähigkeiten für die Älteren wichtiger ist als das Erlernen neuer. Schon das Training des Gehirns durch das Lernen wirkt dem Abbau von kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten entgegen. Die Themen Gesundheit/Krankheit und Fitness spielen im Lernen älterer Menschen eine besondere Rolle.

Empirische Studie

Die in der Publikation vorgestellte empirische Studie „Bildung, aktives Lernen und soziale Teilhabe“, die in Österreich in den Jahren 2008 und 2009 durchgeführt wurde, wertet 700 Erhebungsbögen mit jeweils 57 detaillierten Fragen aus, die 500 Bildungsaktiven und 200 Bildungsinaktiven (d.h. Personen, die zwölf Monate vor der Erhebung keine Fortbildungsveranstaltung besucht haben) im Alter zwischen 50 und 75 Jahren vorgelegt wurden. Diese quantitative Befragung wird ergänzt und vertieft durch qualitative Leitfadeninterviews mit zehn Bildungsaktiven im Alter von 50 bis 64 Jahren, die die Gründe und Auswirkungen ihrer Bildungsteilnahme beleuchten.

Die meisten Ergebnisse überraschen nicht. Alter, Bildungsgrad, Einkommen und Wohnortgröße spielen eine Rolle beim Drang zur Bildung: Jüngere SeniorInnen sind bildungswilliger als ältere, je höher ihr Bildungsgrad und das Einkommen und je größer der Wohnort, in dem sie leben, desto häufiger nehmen die Befragten an Bildungsveranstaltungen teil. Nach der Pensionierung nimmt der Bildungseifer ab – bei Männern stärker als bei Frauen –, weil die berufliche Weiterbildung wegfällt. Ältere, die in ihrem FreundInnenkreis gut vernetzt sind, nutzen Bildungsangebote häufiger: Viele Lernende besuchen gemeinsam mit ihren FreundInnen Kurse – eine Besonderheit der Bildung im Alter – und werden in diesen Veranstaltungen auch eher neue FreundInnen dazugewinnen als EinzelgängerInnen. Verwitwete Personen besuchen die wenigsten Kurse, verheiratete und geschiedene sind aktiver als ledige. Auch die persönliche Disposition spielt eine Rolle im Bildungsverhalten Älterer: Wer gerne lernt, geht eher in Kurse als jemand, der/die darin nur einen Zwang und eine Anstrengung sieht; wer gewohnt war, in vorangegangenen Lebensphasen regelmäßig zu lernen, wird diese Haltung auch im Alter eher beibehalten.

Das heute gängige negative Bild der Gesellschaft vom Alter bremst die Bildungswilligkeit der SeniorInnen. Solange Alter mit Ruhestand gleichgesetzt und Bildung als Privatkonsum abgetan wird, werden sich wenige Ältere dafür erwärmen können. Was

wäre dagegen zu tun? Mehr mediale Werbung und Betonung des sozialen Nutzens schon in der Kursausschreibung, höhere Transparenz bei den Angeboten, z.B. in Form von Schnupperkursen, sowie mehr wohnortnahe Kursmöglichkeiten könnten dem, so Autor und Autorin, abhelfen. Wer sich im Alter bildet, wird stärker am öffentlichen Leben teilhaben. Er/Sie wird beispielsweise häufiger an Unterschriftenaktionen und politischen Diskussionen teilnehmen. Bildung erhöht aber nicht nur die soziale Integration, sondern steigert auch die Lebensqualität, besonders die Gesundheit. Auf der Hand liegt auch, dass Bildungsaktive häufiger Computer und Internet nutzen als Bildungsinaktive. Und: Wer auch private Kurse besucht, gibt sein Wissen häufiger weiter als BesucherInnen von rein beruflichen Kursen, ebenso der-/diejenige, der/die mehr FreundInnen hat – Frauen häufiger als Männer.

Praktische Studie

Die zweite Studie „Good Practice in der Seniorenbildung“ beschreibt und evaluiert neun gelungene Angebote an österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihre Umsetzung.¹ Zuerst werden vom Autor und von der Autorin die Kriterien vorgestellt, die zu dieser Auswahl geführt haben, dann wird auf jedes einzelne Projekt im Detail eingegangen. Drei davon seien hier stellvertretend herausgegriffen, weil ihre Bezeichnung alleine schon aussagekräftige Rückschlüsse auf ihren Inhalt zulässt:

- Familiengeschichten in Wort und Bild – Generationen lernen gemeinsam
- Lebensbegleitend lustvoll lernen nach Montessori
- Technik in Kürze (gemeint sind EDV, Internet, Handy etc.)

Ausblick

Im abschließenden Ausblick auf die zukünftige Praxis wird von Kolland und Ahmadi eine neue Lernkultur für das Alter postuliert, die drei Kriterien erfüllen muss:

¹ Ein Orientierungsangebot für Lernen und freiwilliges Engagement in der nachberuflichen Phase im Rahmen der Arbeit des Roten Kreuzes stellen Katharina Resch und Monika Höglinger in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at vor. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_13_resch_hoeglinger.pdf; Anm.d.Red.

- Der/Die Lernende soll nicht nur aktiviert werden, sondern das Erlernte auch als sinnvoll erleben.
- Die Teilnehmenden an Bildungskursen müssen sich aktiv einbringen können.
- Dem älteren Menschen soll die Möglichkeit geboten werden, den Alltag und dabei besonders dessen Technisierung besser zu bewältigen. Dadurch soll er/sie das Gefühl bekommen, in das Leben integriert und nicht davon ausgeschlossen zu sein.

Schließlich sei nochmals darauf hingewiesen, dass ältere Menschen nicht nur informell und allein für sich lernen wollen, sondern lieber gemeinsam mit anderen Bildungsangebote nutzen möchten.

Stellungnahme

Die gesamte Publikation, mit wissenschaftlicher Akribie ausgeführt, wendet sich an den/die WissenschaftlerIn, nicht an den/die PraktikerIn. Letztere/r würde vermutlich klarer strukturierte Aussagen

in einer weniger fachspezifischen Diktion vorziehen. Die wertvollen Einsichten und brauchbaren Anregungen beider Studien wären dann leichter zugänglich und nachvollziehbar. Die Rolle der Pensionierung als Zäsur im Bildungsverhalten des älteren Menschen wird eher oberflächlich hinterfragt. Der Wegfall der beruflichen Weiterbildung alleine erklärt nicht die sinkende Teilnahme an formalen Bildungsangeboten. Denkbar wäre, dass neue Aktivitäten sportlicher und kreativer Art und familiäres und soziales Engagement, die das Berufsleben nicht zugelassen hat, jetzt durchaus in Konkurrenz zu formaler Bildung treten: Die Betreuung der Enkelkinder, die Organisation des Pfarrflohmarktes, das Verfassen der Lebenserinnerungen, der ausgedehnte Segeltörn oder die Last-Minute-Reise nach Übersee mögen wichtiger und erfüllender erscheinen als der jede Woche blockierende, zweistündige Kurs an einer Volkshochschule. Irreführend scheint auch der Untertitel „Bewegung im Ruhestand“. Es geht hier keineswegs um körperliche Bewegung, sondern ausschließlich um geistige Mobilität.

Literatur

Weiterführende Links

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah/Haas, Katharina (2009): Good Practice in der Seniorenbildung. Wien: Institut für Soziologie der Universität Wien. Online im Internet: [http://www.bmsk.gv.at/cms/site/search.html?rf=90&query=initiativen&locator=CH0002&suche=\\$bereich](http://www.bmsk.gv.at/cms/site/search.html?rf=90&query=initiativen&locator=CH0002&suche=$bereich) [Stand: 2010-05-06].

Kolland, Franz/Benda-Kahri, Silvia/Ahmadi, Pegah (2006): Good Practice in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Wien: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung. Online im Internet: [http://www.bmsk.gv.at/cms/site/search.html?rf=90&query=initiativen&locator=CH0002&suche=\\$bereich](http://www.bmsk.gv.at/cms/site/search.html?rf=90&query=initiativen&locator=CH0002&suche=$bereich) [Stand: 2010-05-06].

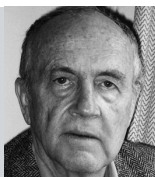


Foto: Ruth Aspöck

Mag. Robert Eglhofer

aigil@netway.at
<http://www.litges.at>

Robert Eglhofer, geb. 1944, studierte Germanistik und Anglistik. Er unterrichtete an Gymnasien, einer Pädagogischen Akademie und einer englischen Gesamtschule. Im Ruhestand betätigt er sich literarisch, schreibt Rezensionen und betreibt Sport.

Rezension

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1-3

Heiner Barz, Dajana Baum, Aiga von Hippel,
Rudolf Tippelt, Jutta Reich (Hrsg.)

Julia Spiegl

Julia Spiegl [Rez.] (2010): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 (2007): Praxishandbuch Milieumarketing – inklusive CD-ROM (ehemals Bd. 2): Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Hrsg. von Heiner Barz, Rudolf Tippelt. Bielefeld: W. Bertelsmann. Dies. [Rez.] (2010): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 3 (2008): Milieumarketing implementieren. Hrsg. von Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz, Dajana Baum. Bielefeld: W. Bertelsmann. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Milieumarketing, Milieuforschung, Praxishandbuch, Deutschland, Zielgruppen, Didaktik, Programmplanung, Weiterbildungsmarketing, TeilnehmerInnenorientierung

Mit „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ liegt eine umfassende Publikation vor, die die Verbindung zwischen Weiterbildung und sozialen Milieus herstellt. Sie befasst sich mit AdressatInnen- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen sowie mit Milieumarketing und seiner Implementierung.



Heiner Barz, Rudolf Tippelt (Hrsg.)
Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland
Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing
inklusive CD-ROM (ehemals Band 2): Adressaten- und Milieuforschung zu
Weiterbildungsverhalten und -interessen
2007

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

16

Rezension

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1-3

Heiner Barz, Dajana Baum, Aiga von Hippel,
Rudolf Tippelt, Jutta Reich (Hrsg.)

Julia Spiegl

Mit der zweiten Auflage von „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ von Heiner Barz, Dajana Baum, Aiga von Hippel, Rudolf Tippelt und Jutta Reich in zwei Bänden (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.

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, 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-Milieumodell¹ zurück, das mittels kontinuierlicher Anpassung an den sozialen 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

¹ Die Sinus-Milieus wurden von Sinus Sociovision entwickelt; Anm.d.Red.

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) und mit Weiterbildung Stress verbinden, aufsuchende Bildungsarbeit, 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 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 werden² – 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 Ansprechbarkeit und den potenziellen Kompetenzen der Zielgruppe unter Einbeziehung der Kenntnis ihrer vermeintlichen Defizite sowie der extern definierten Problemfelder oder Teilnahmebarrieren und Abbruchursachen (vgl. Barz/Tippelt 2007, Kap. 5: bes. S. 168ff.)³.

CD-ROM: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen

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 –praktikerInnen 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 -interessen“ sowie deren mediale Rezeption.

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

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

3 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: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_04_bremer.pdf.

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“* (Tippelt et al. 2008, S. 18). 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. Sowohl in der makrodidaktischen Aufbereitung (wie der Programmplanung und Weiterbildungsberatung) wie auch auf der mikrodidaktischen Ebene der direkten Kursgestaltung liegen große Vorteile, wird auf die AdressatInnenansprache und die TeilnehmerInneninteressen vertiefend eingegangen (vgl. Tippelt et al. 2008, S. 99). Vorherrschende Motive wie auch Barrieren können so erfasst und in Planung wie auch 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.

Fazit

Insgesamt wird in dem vorliegenden zweibändigen Werk (Band 1 inkl. CD-ROM u. 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 Projekts 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 von 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).

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



Foto: Weiss Lach

Mag.ª Julia Spiegl

j.spiegl@gmx.at
<http://www.bildungsatelier.at>
+43 (0)650 3246801

Julia Spiegl studierte Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der Universität Graz. Sie absolviert eine Ausbildung zur Supervisorin und Organisationsberaterin (ÖAGG). Seit 2004 ist sie in freier Praxis als Trainerin und Beraterin, seit 2009 auch als Supervisorin tätig. Seit 2005 unterstützt sie als Kursleiterin und Beraterin im Verein Frauenservice Graz Wiedereinsteigerinnen bei der Rückkehr in den Beruf. Schwerpunkte ihrer bisherigen Tätigkeiten sind Ausbildungskonzeption, Kursgestaltung, Weiterbildungsberatung und Karrierecoaching sowie Öffentlichkeitsarbeit.

Rezension

Beschreibungen zweier Lernmodelle des Netzwerks learn forever

Christine Sauer mann

Christine Sauer mann [Rez.] (2010): Freimüller, Michaela/Pretterhofer, Ingeborg unter Mitarbeit von Dorfbauer, Dorothea/Peinhaupt, Gertrude (2009): „Endlich eine Chance ...“. Ein Lernarrangement für prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen. Modellbeschreibung „Lernforum“. Salzburg: Verlag Akzente. Dies.: [Rez.] (2010): Dohr, Andrea/Weiss, Christine (2007): IKT-Lernwerkstatt – das Modell. Lernungewohnte Frauen lernen vor Ort mit Neuen Technologien. Hrsg. von EP learn forever. Graz.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: learn forever, lernungewohnte Frauen, prekäre Beschäftigung, Lernmodelle, Lernarrangements, mobile IKT-Lernwerkstatt, Weiterbildungsangebote

Das Expertinnennetzwerk „learn forever“ arbeitet mit bildungsbenachteiligten, lernungewohnten Frauen und entwickelt Lernangebote, die auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind und in Form von Publikationen der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Zwei dieser Publikationen – es handelt sich dabei um Beschreibungen zweier speziell für diese Zielgruppe entwickelter Lernmodelle – werden hier rezensiert.



Michaela Freimüller, Ingeborg Pretterhofer unter Mitarbeit von Dorothea Dorfbauer, Gertrude Peinhaupt
„Endlich eine Chance ...“. Ein Lernarrangement für prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen
Modellbeschreibung „Lernforum“
Salzburg: Verlag Akzente
2009



Andrea Dohr, Christine Weiss
IKT-Lernwerkstatt – das Modell. Lernungewohnte Frauen lernen vor Ort mit Neuen Technologien
Hrsg. von EP learn forever. Graz
2007

17

Rezension

Beschreibungen zweier Lernmodelle des Netzwerks learn forever

Christine Saueremann

Seit 2005 gibt es das Expertinnennetzwerk „learn forever“, das sich in Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen das Ziel gesetzt hat, bildungsbenachteiligte Frauen in ihrem Wunsch nach Weiterbildung zu unterstützen.

„Endlich eine Chance ...“ Ein Lernarrangement für prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen

In der Broschüre „Endlich eine Chance ...“ stellen **Michaela Freimüller** (Frauenstiftung Steyr) und **Ingeborg Pretterhofer** (nowa Graz) unter Mitarbeit von **Dorothea Dorfbauer** und **Gertrude Peinhaupt** ein Lernmodell vor, das im Rahmen von „learn forever“ entwickelt und erfolgreich umgesetzt wurde: Das Lernarrangement „Lernforum“ ermöglichte insgesamt 17 prekär und dequalifiziert beschäftigten Frauen 16 Wochen lang die kostenlose Teilnahme an Weiterbildung. Ziel war es, ihr fachliches Wissen zu erweitern und ihre methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen zu stärken.

Ausgangslage

Viele Frauen mit niedriger formaler Schulbildung sind auf dem Arbeitsmarkt in einer „Dequalifizierungsspirale“ gefangen. Mit eine Ursache für eine dequalifizierte Beschäftigung ist eine mehrjährige Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit (infolge einer Versorgungs- oder Betreuungspflicht), die viele Wiedereinsteigerinnen zwingt, Kompromisse

bezüglich ihrer Dienstverhältnisse einzugehen, die sie kaum mehr rückgängig machen können. So bleiben sie von betrieblicher Weiterbildung ausgeschlossen und ihre beruflichen Perspektiven verringern sich mehr und mehr.

Didaktische Grundlage und Vorgangsweise

Wie Freimüller und Pretterhofer ausführen, sind gerade Lernarrangements Weiterbildungsangebote, die sich in mehrfacher Hinsicht ausgezeichnet den Bedürfnissen von Frauen anpassen: Die Frauen stehen als Lernende im Mittelpunkt, ihre Selbstlernkompetenzen werden gefördert, neue Medien zum Lernen genutzt. Während des gesamten Lernprozesses werden sie begleitet und unterstützt, auch wird, was in diesem Zusammenhang zentral ist, auf ihre zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten flexibel eingegangen und ein individuelles Lerntempo ermöglicht.

Zu Beginn eines Lernarrangements wird von allen Teilnehmerinnen ein „Startprofil“ erstellt, das eine genaue Analyse ihrer Vorkenntnisse, Lernerfahrungen und Motivation enthält. Danach werden in einem „Zielprofil“ die Fähigkeiten und das Wissen festgehalten, die die einzelne Teilnehmerin

erwerben will, und daran angepasst ein Lernplan erstellt, der im Verlauf immer wieder reflektiert und adaptiert wird. Für das Lernen selbst sind verschiedene Lernsettings vorgesehen, für die sich die Teilnehmerinnen je nach ihren persönlichen Möglichkeiten frei entscheiden können. Das betrifft die Örtlichkeiten (Lernen in der Bildungseinrichtung, zu Hause, im Internet), die Lernzeiten und die personellen Angebote (Einzelarbeit, Arbeit in Gruppen, Lerntandem).

Zudem können die Teilnehmerinnen zwischen „Lernräumen“, die bestimmten Lernphasen entsprechen, frei wählen und wechseln: Im Dispositionsraum setzen sich die Frauen mit ihren Kompetenzen und Lernerfahrungen auseinander und werden sich ihrer Stärken bewusst, was für die Lernmotivation von großer Bedeutung ist. Im Aneignungsraum beschäftigen sie sich mit neuen Lerninhalten und wenden Lernstrategien an – diese Phase dient dem Wissenserwerb. Im Vertiefungsraum wird das Gelernte wiederholt und geübt und im Bewährungsraum können die Frauen anhand von Tests, Lernzielkontrollen und Präsentationen ihren Lernfortschritt überprüfen. Lernprozessmoderatorinnen bzw. Fachtutorinnen begleiten und unterstützen die Lernvorgänge. Für diese Tutorinnen gilt, dass weniger die fachliche Kompetenz zählt als vielmehr die „Ermöglichungskompetenz“ – die Teilnehmenden sollen motiviert werden, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden. Die Auswahl der Lernmethoden wird auf die Lernenden abgestimmt.

Die Umsetzung des Lernarrangements „Lernforum“

Eine große Herausforderung stellte, wie die Autorinnen zeigen, das Erreichen der Zielgruppe dar. Nach einer umfassenden Informationskampagne, zahlreichen Interviews mit sozialen und wirtschaftlichen Organisationen und zusätzlicher Pressearbeit wurden interessierte Frauen zu einer aktivierenden Informationsveranstaltung eingeladen und nach anschließenden Auswahlgesprächen insgesamt 17 Frauen im Durchschnittsalter von 40 Jahren ausgesucht, wovon acht Frauen prekär beschäftigt waren, die anderen dequalifiziert – die meisten im Dienstleistungsbereich. Alle verfügten über eine niedrige formale Schulbildung und nannten als Motivation ihrer Teilnahme den

Wunsch, ihre berufliche Situation zu verbessern und ihre eigenen Stärken kennenzulernen.

16 Wochen lang wurden die Frauen sechs bis acht Stunden pro Woche in der Bildungseinrichtung betreut. Inhaltliche Schwerpunkte waren: die Bewusstmachung der eigenen Stärken, der Erwerb von Lernkompetenzen, die Erweiterung des EDV-Wissens (Sicherheit im Umgang mit der EDV) und die Erarbeitung beruflicher Perspektiven/Berufsorientierung (Informationen über offene Stellen und Bewerbungsstrategien). Eine Lernprozessmoderatorin begleitete die Lerneinheiten, stellte Material zur Verfügung, motivierte und unterstützte die Frauen in mehrfacher Hinsicht. Das Lernen selbst geschah zunächst in der Gruppe, dann in Partnerinnenarbeit oder zu Hause. Jede Frau führte ein Lernprotokoll und kontrollierte sich auf diese Weise selbst. Es bestand auch die Möglichkeit, während der gesamten Zeit Einzelcoaching in Anspruch zu nehmen. In diesen Einzelcoaching-Einheiten wurde mit den Frauen intensiv über ihre Zielerreichung und die Strategien zur Erreichung der Ziele gesprochen.

Die Arbeitsräume waren perfekt ausgestattet (PC, Lernsoftware, verschiedene Arbeitsmaterialien), es gab Gruppen- und Pausenräume, verschiedene Lernräume (siehe oben) und für das Lernen zu Hause Leihlaptops. Die Frauen konnten sich über eine Lernplattform austauschen. Die Methoden, die die Prozessmoderatorinnen anwandten, wurden teilweise von „learn forever“ entwickelt und stehen als Methodensammlung zur Verfügung.

Insgesamt war dieser Modellversuch durchaus erfolgreich. Alle Frauen berichteten, dass sie durch die Lernphasen selbstbewusster geworden sind und ihr Wissen auf bestimmten Gebieten vergrößern konnten. Der gesamte Prozess wurde intern ständig in Form von Reflexionsrunden und Feedbacks evaluiert. Eine externe Evaluierung führte Peripherie – Institut für praxisorientierte Genderforschung durch. Auch die Ergebnisse dieser Evaluierung sind durchwegs positiv: Alle Frauen gaben an, von dem Lernarrangement profitiert und zumindest viele Teilziele erreicht zu haben. Auch ihre Einstellung zum Lernen hat sich ihren Angaben zufolge verändert – sie waren nun stolz auf ihre Leistungen und motiviert, sich weiterzubilden.

IKT-Lernwerkstatt – das Modell. Lernungewohnte Frauen lernen vor Ort mit Neuen Technologien

Ein weiteres Lernmodell, das im Rahmen von „learn forever“ entwickelt und bereits mehrfach erfolgreich umgesetzt wurde, stellen **Andrea Dohr** und **Christine Weiss** vom Prisma – Zentrum für Ausbildung und Beruf in der Broschüre „IKT-Lernwerkstatt – das Modell“ vor. Die IKT-Lernwerkstatt ähnelt in vielen Bereichen (u.a. in ihren didaktischen Grundlagen: Lernerinnenorientierung, Lernräume, Lehrende als Begleiterinnen) dem „Lernforum“. Bereits sieben solcher IKT-Lernwerkstätten konnten in ländlichen Gemeinden mit Erfolg durchgeführt werden. Zielgruppe waren auch hier lernungewohnte, prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen. Als innovativ erscheint mir der Ansatz, zeitlich flexible Bildungsangebote vor Ort anzubieten und das soziale Umfeld in hohem Maße einzubeziehen.

Ausgangslage

Frauen, die ihre beruflichen Tätigkeiten meistens an ihren familiären Verpflichtungen orientieren müssen, vom Partner abhängig sind und Berufsunterbrechungen in Kauf nehmen, sind in der bereits erwähnten Dequalifizierungsspirale gefangen, können sich jedoch auch immer seltener, wie Dohr und Weiss ausführen, mit ihrer Tätigkeit identifizieren, und arbeiten nur mehr, um Geld zu verdienen. Zum anderen sind, während die Internetnutzung in den letzten zehn Jahren insgesamt stark gestiegen ist und die digitale Wirtschaft für den europäischen Wirtschaftsraum zunehmend an Bedeutung gewinnt, immer noch Unterschiede in der Nutzung nach Alter, Bildung, Einkommen und Geschlecht auszumachen (Digital Divide). Besonders lernungewohnte Frauen sollten deshalb zur Weiterbildung, zum eigenständigen Umgang mit dem Computer motiviert werden.

Didaktische Grundlagen und Vorgangsweise

Das Modell IKT-Lernwerkstatt ist didaktisch so aufgebaut, dass auf frauenspezifische Bedürfnisse und Voraussetzungen sensibel eingegangen werden kann, besonders von Seiten der Lehrenden. Diese sind Begleitende, die nicht nur informieren, sondern in hohem Maße motivieren, selbstgesteuertes Lernen

vermitteln, kooperatives Lernen fördern und die verschiedenen Lernphasen moderieren. Als Lerninhalt wurde definiert, die Bedeutung von IKT als vierte Kulturtechnik zu vermitteln und sie für die Teilnehmerinnen praktisch nutzbar zu machen, indem die Frauen sie in ihre Lebensrealitäten einbauen können. Ausschließliches Thema war E-Government. Den Frauen sollten in Form von „Bildungsportionen“, deren Inhalte detailliert aufgeschlüsselt wurden, mehrere Kompetenzen vermittelt werden: Wissen zum Thema E-Government, allgemeine Kenntnisse im Umgang mit dem Computer und die Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens.

Besonders bemerkenswert erscheint mir die Idee, das soziale Umfeld der Frauen stark einzubeziehen. Der Begriff „Empowerment“ meint in diesem Zusammenhang, dass Frauen Unterstützung für ihr Lernen in ihrer Familie und im Bekanntenkreis suchen und ihrerseits ihr Wissen an diese Personen weitergeben. Dadurch wird der soziale Austausch gefördert, werden die Frauen in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt und können auch strukturelle Veränderungen im Umfeld der Frauen unterstützt werden. Innovativ ist die intensive Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen. Die Zielgruppenerreichung geschieht über die Gemeinde und MultiplikatorInnen vor Ort, die Lerneinheiten werden in Räumlichkeiten der Gemeinde durchgeführt. Da als Abschluss der Kurse eine Veranstaltung mit Präsentation der Ergebnisse vor geladenen Gästen geplant ist, wird die ganze Gemeinde in das Bildungsangebot einbezogen. Das Prinzip des Empowerments gilt auch für die Lehrenden, indem sie sich in die Gemeinschaft der Lernenden gleichberechtigt eingliedern.

Die Lernwerkstatt

Beeindruckend ist das von den Autorinnen beschriebene Engagement, das im Vorfeld zur Erreichung der Zielgruppe geleistet werden musste. Die Informationsveranstaltung wurde aufwändig geplant und bewirkte, dass sich viel mehr Frauen anmeldeten als vorgesehen. Es bedurfte auch einer intensiven Überzeugungsarbeit, um die Lerneinheiten in den Räumlichkeiten der Gemeinde durchführen zu dürfen. Als äußerst hilfreich erwiesen sich in diesem Zusammenhang die Vertrauenspersonen der örtlichen Einrichtungen, die als Multiplikatorinnen

und Vermittlerinnen fungierten. Aus der Beschreibung einer durchgeführten IKT-Lernwerkstatt in St. Martin am Wöllmißberg wird ersichtlich, dass das didaktische Konzept aufging: Zwei Gruppen mit je acht Frauen nahmen am Projekt teil und präsentierten ihre Leistungen im Rahmen einer öffentlichen Abschlussveranstaltung.

Die IKT-Lernwerkstätten sollen nach Wunsch der Verantwortlichen aber nicht einmalige Bildungsangebote bleiben, sondern der Beginn für ein „IKT-Lernnetzwerk“, für eine offene und freiwillige Vereinigung von Personen bzw. Organisationen, die dasselbe Interesse verfolgen, nämlich den Frauen ein selbstständiges Weiterlernen zu ermöglichen. In der Praxis bedeutet das, dass die Teilnehmerinnen einer Lernwerkstatt nach Abschluss der durchgeführten Lerneinheiten ihre Weiterbildung selbstständig organisieren, dabei die Räumlichkeiten weiter benützen dürfen und von der Organisation nur mehr bei Bedarf unterstützt werden. Das fördert die Selbstlernkompetenzen und auch die Vernetzung der Frauen. Am Beispiel von St. Martin zeigt sich, dass die Einrichtung eines solchen Lernnetzwerks gelingen kann. Von besonderer Bedeutung hierfür ist, dass die Frauen ihr Wissen miteinander und auch mit der sozialen Umgebung teilen, wobei es nicht mehr ausschließlich um IKT-Themen gehen muss.

Den schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen der Teilnehmerinnen zufolge, die von den Autorinnen am Ende der Broschüre aufgelistet werden, spielt das persönliche Ansprechen der Zielgruppe eine zentrale Rolle für das Gelingen des Projekts. Auch die Persönlichkeit der Lernbegleiterinnen, ihr wertschätzender Umgang mit den Frauen, aber auch ihre fachliche Kompetenz und ihre Fähigkeit zur Motivation sind ein wichtiger Erfolgsfaktor. Begünstigend wirkt auch, dass die Bildungsangebote kostengünstig, die Räumlichkeiten vertraut und leicht erreichbar sind und zeitlich auf die Möglichkeiten der Frauen eingegangen wird. VermittlerInnen wie Vertrauensleute vor Ort sind wichtig, um der Gemeinde das Angebot seriös erscheinen zu lassen. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass gerade auf dem Land einige Frauen zu Hause keinen Zugang zu Computern haben. Leihlaptops wie im Projekt „Lernforum“ konnten hier Abhilfe schaffen.

Zusammenfassung

Beide Lernmodelle sind beeindruckende Beweise dafür, dass engagiertes Bemühen, didaktische und fachliche Kompetenz und ein wertschätzender Umgang mit der Zielgruppe viel bewirken können. Die Ergebnisse beweisen aber auch, wie wichtig solche Fortbildungsangebote für Frauen und wie groß gleichzeitig die Hindernisse auf ihrem Weg zu einem persönlichen und beruflichen Erfolg sind. Bei meiner Lehrtätigkeit im Rahmen des Grundbildungsprojekts an der VHS Innsbruck habe auch ich die Erfahrung gemacht, dass es hauptsächlich Frauen sind, die in schlecht bezahlten Dienstverhältnissen arbeiten, Bildungsdefizite aufweisen und nicht über die finanziellen Mittel verfügen, um sich einen regulären Fortbildungskurs zu leisten. Die didaktischen Anforderungen sind vielfältig und Prinzipien, wie sie im Lernarrangement beschrieben werden (individuelle Lernziele, Einzelunterricht oder kleine Gruppen, zeitliche Flexibilität, Möglichkeiten der Selbstkontrolle) sind hilfreich, um Lernbarrieren abzubauen. Auch ist, wie die beiden Modellbeschreibungen zeigen konnten, die Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens eine ganz wichtige Motivation zur Weiterbildung. Leider kann nur eine verschwindend geringe Zahl von prekär und dequalifiziert beschäftigten Frauen von solchen Modellversuchen profitieren. Viele politische Anstrengungen und viel Geld wären notwendig, um allen Betroffenen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen, die eigentlich ein Grundrecht in unserer Gesellschaft ist. Etablierte Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich haben wohl nicht die erforderlichen Mittel, um Lernmodelle in dieser Form durchzuführen. Aber sie können Schritte setzen, um lernungewohnten Menschen den Zugang zur Weiterbildung zu erleichtern.

Die Beschäftigung mit den beiden Lernmodellen, wie sie in dieser Broschüre geschildert werden, ist meiner Ansicht nach in mehrfacher Hinsicht anregend. Die Idee, mit Gemeinden in engen Kontakt zu treten und auch innerhalb der Gemeinde MultiplikatorInnen anzusprechen, finde ich sehr hilfreich. Auch das Konzept einer aktivierenden Informationsveranstaltung, bei der Interessierte

sich bereits mit dem Lernmaterial auseinandersetzen können, überzeugt mich. Natürlich sind vor allem die finanziellen Voraussetzungen ideal, mit denen die Autorinnen ihre Modelle verwirklichen konnten, aber nicht alle beschriebenen Ideen sind mit Kosten verbunden. In beiden Broschüren wird immer wieder die Methodensammlung von learn forever erwähnt, die im Internet verfügbar ist. Sie enthält eine Fülle an didaktischen Anregungen, spielerischen Ideen

und Materialien für eine interaktive Kursgestaltung. Sehr wichtig ist für mich die Erkenntnis, dass das Prinzip des Empowerments mehr bedeuten kann, als sich gegenseitig zu unterstützen: Das Interesse bzw. das Engagement, das von den LernbegleiterInnen eingebracht wird, überträgt sich auf die Lernenden, die dadurch ihrerseits angeregt werden, ihr Wissen weiterzugeben. Weiterbildung kann sich somit zwanglos und lebendig entwickeln.

Literatur

Verwendete Literatur

Freimüller, Michaela/Pretterhofer, Ingeborg unter Mitarbeit von Dorfbauer, Dorothea/ Peinhaupt, Gertrude (2009): „Endlich eine Chance ...“. Ein Lernarrangement für prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen. Modellbeschreibung „Lernforum“. Salzburg: Verlag Akzente. Auch online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000608.pdf> [Stand: 2010-05-26].

Dohr, Andrea/Weiss, Christine (2007): IKT-Lernwerkstatt – das Modell. Lernungewohnte Frauen lernen vor Ort mit Neuen Technologien. Hrsg. von EP learn forever. Graz. Auch online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000624.pdf> [Stand: 2010-05-26].

Weiterführende Links

learn forever: <http://www.learnforever.at/125.html>

Grundbildung Tirol: <http://www.grundbildung-tirol.at>



Mag.ª Christine Sauer mann

christine_sauer mann@hotmail.com
<http://www.alphabetisierung.at/index.php?id=211>
+43 (0)650 4153303

Christine Sauer mann studierte Germanistik und Romanistik, war zunächst AHS-Lehrerin für Deutsch und Französisch und ist seit 2001 in der Erwachsenenbildung tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen: Deutsch als Fremdsprache, Grundbildung (Lesen und Schreiben für Erwachsene), telefonische Beratung (Alfatelefon) und kompetenzorientierte Beratung.

Rezension

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

Helmut Bremer

Sabine Sölkner

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

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

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

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

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

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



Helmut Bremer

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

Weinheim, München: Juventa

2007

18

Rezension

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

Helmut Bremer

Sabine Sölkner

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

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

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

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

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

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

Chancengleichheit und Historisches

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

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

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

Grundlagen

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

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

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

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

(Erwachsenen-)Bildung und Lernen

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

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

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

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

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

Das Pädagogische Verhältnis

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

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

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

Kritische Beurteilung

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

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

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

Resümee

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

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

Literatur

Verwendete Literatur

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

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



Photo: K.K.

Mag.ª Sölkner Sabine

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

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



Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

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

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

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

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839185827

Medieninhaber



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



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeber der Ausgabe 10, 2010

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

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

Fachredaktion

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

Online-Redaktion, Satz

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

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

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

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

Urheberrecht und Lizenzierung

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

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

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

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

Kontakt und Hersteller

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