

Haberfellner, Regina; Gnadenberger, Petra

Research Report

Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung

AMS report, No. 98/99

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Haberfellner, Regina; Gnadenberger, Petra (2013) : Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung, AMS report, No. 98/99, ISBN 978-3-85495-465-4, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/110666>

Standard-Nutzungsbedingungen:

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

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

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

Terms of use:

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

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

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



98/99

AMS report

Regina Haberfellner, Petra Gnadenberger

Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarkt- orientierten Weiterbildung

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Regina Haberfellner, Petra Gnadenberger

Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarkt- orientierten Weiterbildung

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Dezember 2013 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2013

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

ISBN 978-3-85495-465-4

Inhalt

Zusammenfassung	5
1 Rahmen der Studie und Vorgehensweise	8
2 Bildungsarmut – nur ein arbeitsmarktpolitisches Problem?	10
2.1 Vererbte Bildungsferne	13
2.2 Die doppelte Selektivität des (Weiterbildungs-)Systems	17
3 Weiterbildung und Marketing	20
3.1 Charakteristika von Dienstleistungen	22
3.2 Weiterbildung als Dienstleistung	23
3.3 Von der Absatzpolitik zum Generic Marketing	25
3.4 KundInnenengewinnung und KundInnenbindung – drei Faustregeln aus dem Marketing	28
4 Milieu, Habitus und Bildungsstrategien	31
4.1 SINUS-Milieus®	33
4.1.1 SINUS-Milieus in Österreich	34
4.1.2 SINUS-Weiterbildungsmilieus in Deutschland	36
4.1.3 Das SINUS-Milieu der »Konsum-MaterialistInnen« und Weiterbildung ...	38
4.2 Die SIGMA-Milieus und ihre Bildungsstrategien	42
5 Wer ist bildungsfern und was bedeutet »Bildungsferne«?	46
5.1 Typologie der Nicht-Teilnahme nach Dornmayr	48
5.2 Bildungsferne und Wissensempowerment	50
6 Lernanlässe, Lernwiderstände und Lernhemmnisse	57
6.1 Lernanlässe und Motivation	58
6.2 Lernhemmnisse und Barrieren	59
6.3 Exkurs: Zur Bewertung negativer Lernerfahrungen	63
6.4 Lernwiderstände	65
7 Ergebnisse der ExpertInneninterviews	70
7.1 Zielgruppe erreichen – Marketing	70
7.2 Der Schlüssel für Nachhaltigkeit: die Orientierungsphase	75
7.3 Motivation, Freiwilligkeit und Widerstand	80
7.3.1 Motivationen und Lernziele entdecken	81
7.3.2 Abbrüche	82
7.4 Nähe, Distanz und die Rolle der TrainerInnen	83
7.4.1 Nähe durch Sprache	85
7.5 Didaktik und das Bildungssetting gestalten	86
7.6 Handlungsfelder aus Sicht der Befragten	91

8	Good Practice: Vielfalt in der Innovation	96
8.1	ExpertInnen- und Projektnetzwerke in der Basisbildungsarbeit	97
8.1.1	learn forever	97
8.1.2	MIKA	98
8.1.3	In.Bewegung	98
8.2	Mobile Konzepte	99
8.2.1	Mobile Bildungsberatung für Frauen in der Region Kalkalpen	99
8.2.2	Mobile und aufsuchende Bildungsberatung Wien	100
8.2.3	Bildungsbus*Frauen – Mobile Bildungsberatung und Information im Burgenland	101
8.2.4	Mobile IKT-Lernwerkstatt (Oberösterreich)	103
8.3	MultiplikatorInnen, LotsInnen und Scouts	105
8.3.1	MELETE – Migration – Bildung – Zukunft (Salzburg)	105
8.3.2	BildungspartnerInnen (Wien)	106
8.3.3	Prescriptions for Learning (United Kingdom)	107
8.3.4	BildungslotsInnen und Scouts	108
8.4	Didaktische Ansätze	111
8.4.1	Mia_san (Steiermark)	111
8.4.2	LernBOX (Steiermark)	112
8.4.3	Lernarrangements für lernungewohnte Frauen (Oberösterreich/Steiermark)	113
8.4.4	LernprozessmoderatorInnen (Oberösterreich/Steiermark)	116
8.4.5	TOM-Y – Toys of my Grandparents (EU-Grundtvig)	118
8.4.6	IQRA im Rahmen von K.L.I.B.A (Steiermark)	119
8.4.7	Alpha@bit – Game Based Training in der Grundbildung (Rostock)	121
8.5	Kompetenzorientierung	122
8.5.1	Kompetenzbilanz Zukunftszentrum Tirol	122
8.5.2	CH-Q (Schweiz/Oberösterreich)	123
8.5.3	Kompetenzprofilerhebung und Bildungsberatung (Steiermark)	125
8.6	Zielgruppen und Themen	126
8.6.1	Frauenberufszentren (Österreich)	126
8.6.2	Connecting Communities (Oberösterreich)	128
8.6.3	Lernforum 40+ (Steiermark)	129
8.6.4	Mathematik für Bauarbeiter (Schweiz)	130
8.6.5	INA-Pflege – Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich (Berlin)	131
8.6.6	KOMPASS: Kommunikation und Motivation – Professionalisierung für die Arbeit mit Seniorinnen und Senioren (Göttingen)	131
8.6.7	CurVe – Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge (Bonn)	132
9	Liste ExpertInneninterviews	134
	Literatur	135

Zusammenfassung

Die enge Verbindung zwischen Arbeitsmarktintegration und Bildungsstatus ist evident. Für Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss wurde für das Jahr 2012 eine Arbeitslosenquote von 18,7 Prozent errechnet. Im Vergleich dazu lag die Arbeitslosenquote unter Personen mit einem Lehrabschluss bei 6,0 Prozent, die niedrigste Arbeitslosenquote wiesen nach wie vor HochschulabsolventInnen mit 2,6 Prozent auf. Gleichzeitig kann Bildungsarmut nicht auf ein volkswirtschaftliches oder arbeitsmarktpolitisches Problem reduziert werden, sondern wirkt umfassend in die Lebenswelt der Einzelnen hinein, geht Hand in Hand mit vielfältigen Barrieren und reduzierten Möglichkeiten der Teilhabe. Manifest wird das im Fall des funktionalen Analphabetismus, von dem in Österreich schätzungsweise 20 Prozent der erwachsenen Bevölkerung betroffen sind. Dabei evoziert die Bildungsarmut von heute die Bildungsarmut von morgen. Im intergenerationellen Vergleich erweist sich Bildung sogar als ein stärkerer Prädiktor für die soziale Positionierung der nachfolgenden Generation als Einkommen.

Im Versuch bislang bildungsferne Zielgruppen erfolgreicher anzusprechen, kommt milieubasierten Ansätzen zunehmend Bedeutung zu. Die bildungsfernen Milieus der »Konsum-Materialisten« bzw. der »Unterprivilegierten ArbeitnehmerInnen- und Volksmilieus« sind nicht nur durch eine ausgeprägte Distanz zu den etablierten (Weiter-)Bildungseinrichtungen und durch Nicht-Integration in lernförderlichen Beteiligungskontexten charakterisiert, sondern auch durch eine Lebenswelt der Knappheit und »Ökonomie der Not«, in der kurzfristige Existenzsicherung im Vordergrund steht. Die Annahme, dass die Milieus nur ihre Haltung zu Bildung ändern müssten, greift daher zwangsläufig zu kurz, da sie den Lebens- und Erfahrungskontext der Betroffenen nicht berücksichtigt.

Deutlich wird das am Beispiel der »Preispolitik«, die im klassischen (Weiterbildungs-) Marketing auf der Ebene der Kursgebühren abgehandelt wird. Für das Gros der bildungsfernen TeilnehmerInnen stellt sich diese Frage jedoch gänzlich anders dar und muss unter dem Aspekt der Opportunitätskosten betrachtet werden. Aufgrund ihrer überwiegenden Positionierung am unteren Ende der Einkommenshierarchie bedeutet für sie eine Weiterbildungsteilnahme aufgrund der zumeist geringen Ansprüche aus Arbeitslosengeld bzw. DLU im Vergleich zu einer möglichen Beschäftigung während dieser Phase, einen erheblichen Einnahmefall, der das individuelle oder Haushaltsbudget beträchtlich belasten kann. Der Kostenfaktor dürfte gemeinsam mit der unsicheren Verwertungsperspektive im beruflichen Kontext und ausgeprägten Prüfungsängsten gerade bei längeren Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. FacharbeiterInnenausbildung) zu den am stärksten wirkenden Barrieren zählen, eine Weiterbildung erst gar nicht zu starten oder sie vorzeitig abzubrechen.

Geringe Abbruchquoten gehören vordergründig zu den kurzfristig messbaren Erfolgsindikatoren. Die ExpertInnen berichteten von sehr positiven Effekten eines ausführlichen – häufig mehrstufigen – Clearings in der Eingangsphase. Das Abklären individueller Rahmenbedin-

gungen, das Eingehen auf die häufig sehr starken Ängste aufgrund langer Bildungsabstinenz und/oder negativer Lernerfahrungen, das Aufdecken der Motive und das Entwickeln individueller Lernziele reduzierten die Abbruchquoten erheblich, auch bei nachfolgenden Maßnahmen bis hin zum Implacement. »Die Nachhaltigkeit entscheidet sich am Anfang«, formulierte eine Expertin, allerdings sind solche ausführlichen Abklärungsmaßnahmen nur im Rahmen von Modellprojekten oder speziell konzipierten Maßnahmen, wie z. B. in den Frauenberufszentren, die vom Arbeitsmarktservice (AMS) finanziert werden, möglich.

Große Bedeutung kommt auch der sozialpädagogischen Begleitung zu. Der hohe Stellenwert der sozialpädagogischen Begleitung lässt sich aus zwei Faktoren ableiten:

- Für bildungsferne Gruppen stellt zumeist die unmittelbar nötige Lebens- und Problembewältigung, die sich aus der »milieutypischen Problemakkumulation« ableitet, die ausschlaggebende Lernmotivation dar. Zusätzlich zum (ungewohnten) Lernprozess muss häufig ein sehr fordernder Alltag bewältigt werden, der beispielsweise durch finanzielle Probleme, gesundheitliche Belastungen oder auch Aufgaben der Kinder- und Familienbetreuung zusätzliche Anforderungen stellt. Eine Weiterbildung wird daher häufig als zusätzliche Belastung zum ohnehin anstrengenden Alltag wahrgenommen und ohne entsprechende Begleitung rasch als überfordernd empfunden.
- Während für bildungsgewohnte Menschen Weiterbildung bedeutet, dass sie sich in ihrem ureigensten Metier und gewohnten Umfeld bewegen, stellt sie für bildungsungewohnte Menschen einen großen Schritt dar, der im Falle eines nachhaltigen Prozesses auch einen persönlichen Veränderungsprozess bedeutet. Dieser Veränderungsprozess, beispielsweise durch den Wechsel in stärker lernförderliche Beteiligungskontexte, löst selbst immer wieder Krisen und Brüche aus, die der Begleitung bedürfen. Seitens der ExpertInnen wurde als ein solcher typischer Bruch die Trennung vom Lebenspartner / der Lebenspartnerin beschrieben, da insbesondere beim Einstieg von Frauen in einen (Weiter-)Bildungsprozess die Veränderungen auch auf die innerfamiliären Strukturen rückwirken und Familienangehörige sich nicht immer in der Lage sehen, die Veränderungen mitzugehen bzw. in ihr Lebenskonzept zu integrieren.

Gerade in der Bildungsarbeit mit bildungsfernen Gruppen sollte daher die sozialpädagogische Begleitung nicht als ein »Extra« verstanden werden, das bei Bedarf zum Einsatz kommt, sondern als Standard den Prozess begleiten.

Besonders hohe Anforderungen stellt die Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen an die Lehrenden bzw. TrainerInnen. Neben den fachlichen Qualifikationen kommt ihrer Fähigkeit, mit den TeilnehmerInnen »auf Augenhöhe« zu interagieren und Nähe herzustellen, zentrale Bedeutung für das Gelingen des Bildungsprozesses zu. Einige der Einrichtungen, die mit entsprechender Aufmerksamkeit und Sensibilität auf bildungsferne Gruppen zugehen, haben Schwierigkeiten, TrainerInnen zu finden, die über ausreichendes Wissen um die Lebenswelten der TeilnehmerInnen verfügen und »ihre Sprache sprechen«. Das gilt in besonderem Maße in der Arbeit mit Personen mit Migrationshintergrund, aber auch (weiter-)bildungsunerfahrene TeilnehmerInnen

deutscher Muttersprache reagieren sehr sensibel auf Signale, die sie selbst als defizitär oder »nicht zugehörig« erscheinen lassen. Bildungsferne TeilnehmerInnen müssen jedoch nicht nur an die TrainerInnen »andocken« können, sondern auch an die anderen TeilnehmerInnen in der Lerngruppe. Nicht immer ist es möglich, homogene Lerngruppen zusammenzustellen; die Heterogenität bildungsferner Hintergründe spiegelt sich auch häufig in den Lerngruppen wider. So stehen TrainerInnen auch vor der Aufgabe, diese Heterogenität für den Lernprozess nutzbar zu machen und auch Nähe zwischen den TeilnehmerInnen zu schaffen. Insbesondere im Bereich Basisbildung wurde eine ganze Reihe innovativer Konzepte entwickelt, die erfolgreich auf die Lernbedürfnisse von Menschen mit wenig Bildungserfahrung oder mit bereits langjähriger Distanz zu Bildungseinrichtungen eingehen. Das Modell der LernprozessbegleiterInnen und einige spezielle didaktische Konzepte vereint, dass sie auf dem respektvollen Aufnehmen der Lebenswelten der TeilnehmerInnen in das Lernsetting aufbauen, rasch positive erste Lernerfahrungen ermöglichen, die TeilnehmerInnen stärken (Empowerment) und Ängste nehmen.

Als große Herausforderung beschrieben die ExpertInnen die Aufgabe, bislang bildungsferne oder bildungsungewohnte Personen überhaupt zu erreichen und zum ersten Schritt zu bewegen, nämlich eine Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen oder eine Bildungsinstitution aufzusuchen. Dabei kommt eine ganze Reihe von typischen Kommunikationsinstrumenten zum Einsatz, wobei sich insbesondere im ländlichen Raum die traditionellen Medien (Fernsehen, Radio, regionale Zeitungen bis hin zu Gemeindeblättern) als durchaus wirksam herausstellen. Von allen Befragten wurde jedoch Mundpropaganda und Vernetzung mit MultiplikatorInnen in relevanten Einrichtungen als die mit Abstand effektivste Strategie angeführt. Ehemalige TeilnehmerInnen, Vertrauenspersonen in den Peer Groups und MultiplikatorInnen in Organisationen, zu denen bildungsferne Personen bereits Kontakt haben, sind häufig die ersten Personen, die ein »Andocken« an Bildungsinstitutionen und den Bildungsprozess einleiten.

1 Rahmen der Studie und Vorgehensweise

Der Wettbewerb um Arbeits- und Ausbildungsplätze und die Bedeutung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen nehmen stetig zu. Jugendliche wie auch Erwachsene sind heute mit einer sehr dynamischen Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert, deren Entwicklungen oftmals schwer zu prognostizieren sind (z.B. Beschäftigungsformen, »neue« Berufsfelder). Die Berufswahl soll die eigenen Interessen und Neigungen treffen, gleichzeitig aber auch die Arbeitsmarktchancen bzw. die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt mitberücksichtigen. Personen müssen mithin zunehmend stärker in der Lage sein (»kompetent sein«), ihre berufliche Biographie selbst zu gestalten, und stehen damit vor der Herausforderung, in einem dynamischen Umfeld vielfältige Übergänge zu meistern. Bildungsfernen Personen droht im Zuge dieser Trends in besonderem Maße die Abkoppelung vom Arbeitsmarkt. Daraus leiten sich für den vorliegenden Bericht, der im Jahr 2013 im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich von der Soll und Haberfellner Unternehmensberatung¹ realisiert wurde, folgende Fragestellungen ab:

- Welche Auswirkungen hat »Bildungsferne« nicht nur auf die Chancen der Einzelnen am Arbeitsmarkt, sondern auch hinsichtlich der generellen gesellschaftlichen Teilhabechancen? Angesichts einer geschätzten Quote von 20 Prozent funktionaler AnalphabetInnen in Österreich rückt damit auch das Thema »Basisbildung« stärker in den Mittelpunkt.²
- Wie sind bildungsferne Gruppen zu charakterisieren? Welche Möglichkeiten der Charakterisierung, Abgrenzung und Typologisierung kommen in der verfügbaren Literatur und in Statistiken zur Anwendung? Daran schließt sich auch die Frage nach Möglichkeiten des zielgruppenspezifischen Marketings an.
- Welche Barrieren hindern bildungsferne Personen an einer (Weiter-)Bildungsteilnahme? Welche Rolle spielt dabei die Lebenswelt (das »Milieu«), in der die als bildungsfern einzustufenden Gruppen verortet sind?
- Wie kann in der Bildungsberatung und in der Gestaltung der Angebote auf diese Hürden und Hemmnisse reagiert werden?
- Welche Ansätze wurden in den letzten Jahrzehnten realisiert, die bildungsferne Zielgruppen erfolgreich ansprechen, für eine Teilnahme gewinnen und auch in einen nachhaltigen Bildungsprozess »hineinbegleiten«?

1 www.soll-und-haberfellner.at

2 Die Reduzierung fehlender Basisbildung bzw. des funktionalen Analphabetismus ist nicht nur ein nationales, sondern auch ein internationales Anliegen: 2003 bis 2012 war die UN-Weltdekade der Alphabetisierung (www.unesco.at/bildung/basisbildung.htm) und bereits 2002 wurde vom Europäischen Parlament die Entschließung zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung angenommen (www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+XML+V0//DE).

Vorgehensweise

- Literaturrecherche und Literaturanalyse sowohl nationaler als auch internationaler rezenter Studien zu den Themenbereichen:
 - Marketing im Kontext der Erwachsenenbildung,
 - Bildungsmilieus,
 - Konzepte zur Erfassung, Abgrenzung und Typologisierung von bildungsfernen Gruppen,
 - Didaktische Herausforderungen im Umgang mit bildungsfernen Gruppen.
- Ausführliche Interviews mit ExpertInnen, insbesondere unmittelbar aus der Weiterbildung mit langjähriger Erfahrung in der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen in fünf Bundesländern. Im Rahmen der ExpertInneninterviews wurde auf die von den ExpertInnen selbst formulierten Erfahrungen zurückgegriffen, als Basis für die ExpertInneninterviews wurden die Ergebnisse aus der Literaturanalyse herangezogen. Im Rahmen der ExpertInneninterviews wurden auch die Bildungseinrichtungen selbst besucht.
- Eine Good-Practice-Recherche in den deutschsprachigen Ländern wurde ausgehend von den Ergebnissen der Literaturanalyse und den Erkenntnissen aus den Interviews durchgeführt. Erfolgskritische Faktoren, die dabei ermittelt wurden, bildeten den Rechercherahmen. Die Recherche erfolgte überwiegend durch Literatur- und Online-Recherche, einige nationale Projekte wurden auch im Rahmen der ExpertInneninterviews und der damit verbundenen Besuche bei den Weiterbildungseinrichtungen recherchiert. Die endgültige Auswahl erfolgte letztlich mit der Intention, eine möglichst große Bandbreite an unterschiedlichen Zugängen und Vorgehensweisen aufzuzeigen, die erfolgversprechend scheinen.

»Bildungsferne« gelten als schwer erreichbare und schwer zu motivierende Zielgruppe, die von sich aus wenig »Lust auf Lernen« hat. Dieser Bericht will Möglichkeiten, Chancen und auch bereits erprobte Strategien präsentieren, die ein erfolgreiches Ansprechen und (Hinein-)Begleiten von bildungsfernen Menschen in einen nachhaltig wirksamen Bildungsprozess ermöglichen. In diesem Sinne will dieser Bericht »Lust auf das Arbeiten mit Bildungsfernen« machen.

2 Bildungsarmut – nur ein arbeitsmarktpolitisches Problem?

Die enge Verbindung zwischen Arbeitsmarktintegration und Bildungsstatus ist evident. Für Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss wurde für das Jahr 2012 eine Arbeitslosenquote von 18,7 Prozent errechnet. Im Vergleich dazu lag die Arbeitslosenquote unter Personen mit einem Lehrabschluss bei 6,0 Prozent, die niedrigste Arbeitslosenquote wiesen nach wie vor HochschulabsolventInnen mit 2,6 Prozent auf.³

Obwohl Bildungsanstrengungen Einzelner ihre individuellen Teilhabechancen erhöhen können, werden gleichzeitig die mit Bildung verbundenen Erwartungen immer wieder als überzogen und unrealistisch kritisiert.⁴ Der gesellschaftliche Auftrag wird häufig – den Vorgaben der Europäischen Kommission entsprechend – unter dem Aspekt der Erhaltung und/oder Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und der erhöhten Beschäftigung gesehen; die Kompetenzen entsprechend den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes anzuheben erscheint in diesem Sinne vordringlich. Diese Grundhaltung, die in wirtschaftlichen, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Kontexten vorherrschend sei, wird einerseits als verkürzend kritisiert und andererseits auch dahingehend kritisch bewertet, dass mit dem Bildungsversprechen Erwartungen geweckt werden, die so – zumindest für alle – nicht erreichbar sind.⁵ Der Fokus auf das Bildungsthema führe zu einer Überbewertung im Sinne eines alleinigen Bestimmungsfaktors sozialer Ungleichheit oder werde so zum Allheilmittel für die Herstellung gesellschaftlicher Chancengleichheit hochstilisiert.⁶ So wird auch in Frage gestellt, wie weit Verwerfungen am Arbeitsmarkt durch Bildungsanstrengungen Einzelner tatsächlich reduziert werden können. Die hohen Arbeitslosenraten von PflichtschulabsolventInnen hängen demnach weniger von einem Mangel an Arbeitsplätzen ab, sondern sind vielmehr durch Verdrängungsprozesse und soziale Stigmatisierung verursacht.⁷ Es wird auch kritisch angemerkt, dass Personen mit einem niedrigen Erstabschluss ihre Position am Arbeitsmarkt durch Weiterbildung kaum verbessern können, ihre Position gegenüber (bereits) Qualifizierten verbessere sich dadurch nur marginal.⁸ Auch die verstärkte Bildungsbeteiligung der MigrantInnen zeige keine adäquaten Effekte in der Positionierung der MigrantInnen am Arbeitsmarkt.⁹

Jedenfalls stellt Bildungsarmut nicht nur einfach ein volkswirtschaftliches oder arbeitsmarktpolitisches Problem dar, sie wirkt umfassend in die Lebenswelt der Einzelnen hinein, geht

3 Vgl. AMS Österreich 2013.

4 Vgl. z.B. Ribolits 2011, Holzer 2010a, Krenn 2012, Butterwegge 2008.

5 Vgl. Holzer 2010a, Seite 11-3.

6 Vgl. Mandl 2012, Seite 83f.

7 Vgl. Krenn 2012, Seite 8f.

8 Vgl. Krenn 2012, Seite 13.

9 Vgl. Gächter 2009.

Hand in Hand mit vielfältigen Barrieren und reduzierten Möglichkeiten der Teilhabe. Manifest wird das im Fall des funktionalen Analphabetismus, der mit vielfachen Einschränkungen verbunden ist. Auch wenn Bildungsferne nicht grundsätzlich mit funktionalem Analphabetismus gleichgesetzt werden kann, verdichten sich die typischen Problemlagen in dieser Gruppe, denn mangelnde Basisbildung beeinträchtigt die Teilhabe an der Gesellschaft erheblich. (Funktionale) AnalphabetInnen müssen in ihrem Alltag eine Vielzahl an Einschränkungen hinnehmen und benachteiligende Arrangements eingehen.¹⁰ Hinsichtlich der Zahl der Betroffenen gibt es in Österreich keine validen Schätzungen, es wird jedoch davon ausgegangen, dass bis zu 20 Prozent der erwachsenen Bevölkerung davon betroffen sind.¹¹

Bildungsarmut ist nicht nur eng verknüpft mit prekärer Positionierung am Arbeitsmarkt und Einkommensarmut, sie wirkt in das Alltagsleben und auf die Teilhabechancen der Einzelnen in vielfacher Weise ein. Zwei Aspekte sollen hier beispielhaft herausgegriffen werden, die zwar ihrerseits in Wechselwirkung mit der sozialen Lage stehen, die jedoch das Blickfeld noch einmal erweitern und einem isoliert arbeitsmarktpolitischen Fokus entgegenwirken sollen. Diese zwei Aspekte sind Gesundheit und »Financial Literacy«.

»Niemand bezweifelt, dass Armut mehr ist, als wenig Geld zu haben, und mit vielfältigen Benachteiligungen vornehmlich im (Aus-)Bildungs-, Kultur-, Gesundheits-, Wohn- und Freizeitbereich verbunden ist. Dies hat Angehörige materiell bessergestellter Schichten immer schon veranlasst, die Armen nach dem Motto ›Geld macht ohnehin nicht glücklich!‹ regelrecht zu verhöhnen (...).«¹² Fakt ist jedoch, dass Bildungsarmut Hand in Hand geht mit Einkommensarmut. Die prekäre Positionierung am Arbeitsmarkt und die ungünstigen Einkommensverhältnisse führen auch dazu, dass rund 38 Prozent der KlientInnen der gemeinnützigen Schuldnerberatungen Österreichs über höchstens einen Pflichtschulabschluss verfügen.¹³ Zudem stellt sich gerade für überschuldete Menschen die Arbeitsplatzsuche als besonders problematisch dar.¹⁴ Dazu kommen die zunehmende Komplexität der Finanzwelt und der Trend, Risiken auf die Ebene der privaten Haushalte auszulagern, weshalb der »Financial Literacy« eine immer größere Bedeutung beigemessen wird.¹⁵ Diese umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die es Menschen ermöglichen, in konkreten finanziellen Situationen eine ökonomisch sinnvolle Entscheidung zu treffen und finanzielle Probleme zu lösen. »Financial Literacy« trägt also dazu bei, in geordneten finanziellen Verhältnissen zu leben und dem Risiko der Überschuldung vorzubeugen.¹⁶ Financial Literacy soll dazu befähigen, Finanzentscheidungen gewissenhaft treffen zu kön-

10 Vgl. Grotlüschen/Riekman 2010, Seite 07-4.

11 Vgl. Lassnigg 2010, Seite 01-6.

12 Butterwegge 2008.

13 Vgl. ASB Schuldnerberatungen GmbH 2013.

14 Vgl. ASB Schuldnerberatungen GmbH 2012.

15 Zuletzt wurde auch im Rahmen der PISA-Erhebung im Jahr 2012 erstmals Testaufgaben zur »Financial Literacy« eingesetzt. Die Testaufgaben kamen in 18 Ländern zum Einsatz, Österreich zählte nicht dazu. Fuhrmann 2013, Seite II.

16 Vgl. Fuhrmann 2013, Seite II.

nen, um mögliche Risiken zu vermeiden bzw. zu minimieren, also z.B. »(...) einfach zu wissen, wie du deine Wohnung finanzieren kannst«.¹⁷ Gerade für einkommensschwache Gruppen spielt sie eine große Rolle und müsste als Teil des lebenslangen Lernens verstanden werden – mit der Berücksichtigung, dass im Lebensverlauf und nach sozio-ökonomischen Hintergründen die Interessenlagen variieren.¹⁸ Damit ist auch die Verbindung von kulturellem und ökonomischem Kapital¹⁹ angesprochen, denn: »Wer in der Wohlhabenheit, in ökonomischem und kulturellem Reichtum, in der damit gegebenen Sicherheit und Freiheit aufgewachsen ist, entwickelt nicht nur einen anderen Geschmack, sondern auch ein anderes Verhältnis zur Welt als jemand, der von frühester Kindheit an mit Not und Notwendigkeit, mit Distanz zu den Produkten der Hochkultur, mit sozialer Unsicherheit (...) konfrontiert war«.²⁰ Dass insbesondere funktionaler Analphabetismus die Menschen auch hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, über den Einsatz ihres (ohnehin häufig geringen) ökonomischen Kapitals bewusste und selbstgesteuerte Entscheidungen zu treffen, besonders benachteiligt, liegt auf der Hand. Die Finanzkrise der letzten Jahre machte aber deutlich, dass auch Personen, die über ausreichend Einkommen zum Sparen – und damit in aller Regel über einen höheren Bildungsstand – verfügen, von der Komplexität der Finanzmärkte überfordert sind und für sich nachteilige Entscheidungen treffen.

Studien zeigen auch, dass der Bildungsstand einen zentralen Einfluss auf den individuellen Gesundheitszustand und auf das Gesundheitsverhalten hat. Personen mit höherer Bildung fühlen sich gesundheitlich besser, leiden seltener an chronischen Krankheiten und Schmerzen. Nur 59 Prozent der Frauen und 69 Prozent der Männer mit höchstens Pflichtschulabschluss fühlen sich subjektiv gesundheitlich gut oder sehr gut, bei den Personen mit zumindest einem höheren Schulabschluss (AHS, BHS, Hochschule) steigt dieser Anteil bei den Frauen auf 88 Prozent und bei den Männern auf 89 Prozent. Damit sind die Effekte des Bildungsstandes auf das gesundheitliche Wohlbefinden größer wie jene des Einkommens. Rund 72 Prozent der Frauen, die weniger als 60 Prozent des Medianeinkommens verdienen, beschreiben ihren subjektiven Gesundheitszustand als gut oder sehr gut, bei den Männern sind es 69 Prozent. Bei den hohen Einkommen (über 150 Prozent des Medianeinkommens) liegt der Wert bei den Frauen bei 86 Prozent und bei den Männern bei 85 Prozent. Dabei zeigt sich ein nur gering ausgeprägter Einfluss durch die Art der beruflichen Tätigkeit, allerdings ein starker Einfluss von Arbeitslosigkeit – von der wiederum Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau verstärkt betroffen sind.²¹ Dabei wird der schlechtere Gesundheitszustand der »Unteren Milieus« als logische Konsequenz der hohen Belastungen und des anstrengenden Lebens in Unsicherheit und Anpassung gesehen: »Hoch sind die Zumutungen an körperlicher Belastung und beruflichem Stress, an die Toleranz für Unsicherheit und Unvorhergesehenes, an die Hinnahme von Demütigungen sowie von kleineren

17 Zitat aus Barz/Tippelt 2007, Seite 116.

18 Vgl. Fischer/Streissler 2011, Seite 28.

19 Entsprechend dem Modell von Pierre Bourdieu, vgl. Bourdieu 1983.

20 Krais/Gebauer 2013, Seite 43.

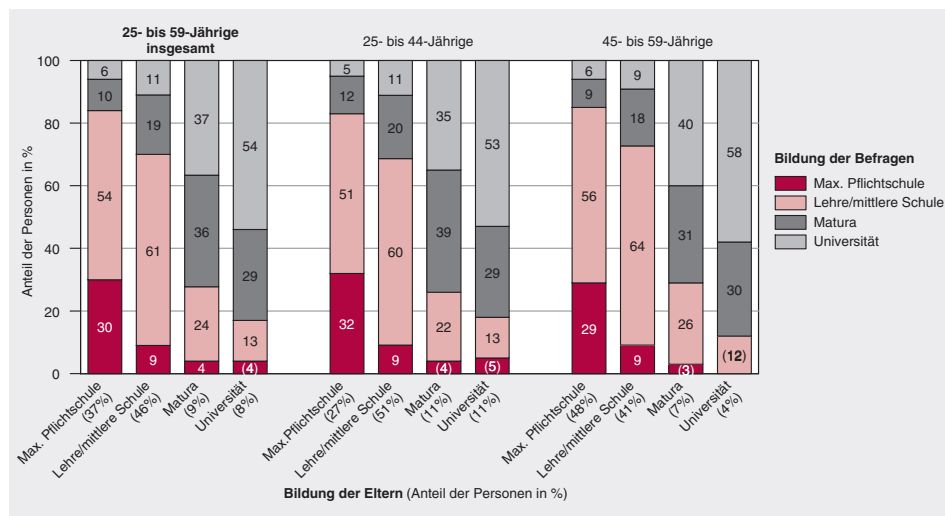
21 Vgl. Statistik Austria 2008. Daten bereinigt um Altersstruktureffekte.

und größeren beruflichen und familialen Katastrophen (...) Für eine ›gesunde‹ Lebensweise fehlt die Stetigkeit eines sorgenfreien Lebens.«²²

2.1 Vererbte Bildungsferne

Erschwerend wirkt, dass Bildungsarmut nicht nur die Teilhabechancen der heutigen Erwachsenen einschränkt, sondern auch auf die Entwicklungschancen der nachkommenden Generationen einwirkt. Zwar belegen langfristige Zeitvergleiche eine allgemeine Zunahme des Bildungsniveaus in Österreich in den letzten Jahrzehnten,²³ eine Analyse der sozialen Mobilität in Österreich anhand der EU-SILC-Daten zeigt jedoch bei einem Zwei-Generationen-Vergleich eine ausgeprägte Persistenz hinsichtlich der sozialen Positionierung.²⁴

Abbildung 1: Bildungsmobilität zwischen Eltern und Kindern, nach Alter



Quelle: Altzinger et al. 2013, Seite 52 (Statistik Austria, EU-SILC 2011). Werte in Klammern beruhen auf Berechnungen, denen 20 oder weniger Fälle in der Stichprobe zugrunde liegen

Bildung erweist sich sogar als ein stärkerer Prädiktor für die soziale Positionierung der nachfolgenden Generation als Einkommen. Die Persistenz ist an den beiden Rändern der Einkommensverteilung besonders stark ausgeprägt und die Immobilität hinsichtlich Bildung stärker

²² Vester 2009a, Seite 49. Vgl. dazu auch Rath 2010.

²³ Daten zum Bildungsniveau 1981 bis 2010 sind online unter www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/gender-statistik/bildung/043956.html abrufbar. Der Anteil der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren mit höchstens Pflichtschulabschluss ist in diesen Jahren von 46,0 Prozent auf 19,4 Prozent gesunken. Der Anteil der Personen mit Tertiärabschluss ist im gleichen Zeitraum von 4,5 Prozent auf 14,9 Prozent gestiegen.

²⁴ Vgl. Altzinger et al. 2013.

als hinsichtlich der ökonomischen Situation. So zeigt Abbildung 1, dass aktuell die 25- bis 44-Jährigen, deren Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügten, ihrerseits selbst zu 32 Prozent höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen und nur rund fünf Prozent über einen Hochschulabschluss. In der Altersgruppe der 45- bis 49-Jährigen haben nur 29 Prozent wiederum höchstens einen Pflichtschulabschluss, wenn das auch bei ihren Eltern der Fall war, und sechs Prozent erreichten einen Hochschulabschluss. Diese Ergebnisse verweisen auf eine Verfestigung am unteren Rand.

Dabei wirken diese Verfestigungen nicht bei beiden Geschlechtern gleich, Frauen zeigen stärkere Tendenzen in beide Richtungen. Frauen aus AkademikerInnenfamilien schließen zu 60 Prozent selbst mit einem akademischen Abschluss ab (Männer: 49 Prozent). Frauen aus einem Elternhaus mit maximal Pflichtschulbildung schließen zu 40 Prozent selbst nur mit einem Pflichtschulabschluss ab, bei den Männern liegt der Anteil mit 20 Prozent deutlich niedriger. Männer aus bildungsfernen Elternhäusern schließen auch deutlich öfter eine Lehre ab als Frauen. Die Segregierung (und damit die Vererbung des Bildungsstatus) ist damit bei Töchtern deutlich stärker ausgeprägt als bei Söhnen.²⁵

Besonders stark ausgeprägt ist auch die Persistenz von Bildung und ökonomischer Situation bei Personen mit Migrationshintergrund, wobei verstärkend wirkt, dass 48 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund aus Familien mit maximal Pflichtschulabschluss stammen. Während Personen ohne Migrationshintergrund aus niedrig gebildeten Elternhaushalten zu 23 Prozent ihrerseits wiederum höchstens den Pflichtschulabschluss erreichen, liegt dieser Anteil bei Personen mit Migrationshintergrund bei 49 Prozent. Die Bildungsmobilität ist also bei Personen mit Migrationshintergrund wesentlich geringer als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Zusätzlich zu den schwierigen finanziellen Verhältnissen im Elternhaus haben die betroffenen Kinder nur relativ geringe Aufstiegsmöglichkeiten in der Bildungshierarchie, womit bestehende soziale und ökonomische Probleme verfestigt werden.²⁶

Auch wenn die Befunde für Migranten und Migrantinnen schlechter ausfallen, zeigen sich auch Aufwärtstrends. Es ergeben sich nämlich bedeutende Unterschiede bei der Differenzierung nach 1. Generation und 2. Generation. So haben 88 Prozent der Elterngeneration aus der Türkei maximal die Pflichtschule absolviert, während das nur mehr auf 43 Prozent der 2. Generation zutrifft. Jugendliche der 1. Generation liegen mit 73 Prozent an maximal Pflichtschulabschluss zwischen diesen beiden Gruppen. Es zeigen sich also steigende Bildungserfolge der Jüngeren mit Migrationshintergrund. Für MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Bosnien zeigt sich der gleiche Trend.²⁷ Gächter resümiert: »Der Bildungsabstand zwischen Eltern und Kindern ist enorm. Das bedeutet für beide Generationen ein hohes Risiko für den Zusammenhalt, denn, sich über Bildungsabgründe hinweg zu verstehen, ist keine Selbstverständlichkeit. Ob noch größere Fortschritte zu erzielen wären, wenn das

25 Vgl. Altzinger et al. 2013, Seite 53.

26 Vgl. Altzinger et al. 2013, Seite 61.

27 Vgl. Gächter 2009, Seite 15f.

Bildungswesen etwas wohlwollender, optimistischer und selbstverständlicher auf die Kinder aus den Einwandererhaushalten zugehe, sodass sie bessere Noten erzielten, muss als offene Frage aufgefasst werden.«²⁸

Wie Gächter bereits andeutet, spielt ein hochgradig selektives Schulsystem in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Neben sich nur langsam durchsetzenden und vergleichsweise spät eingetretenen Integrationsbestrebungen ist es vor allem die Beschaffenheit des österreichischen Bildungswesens selbst, das im internationalen Vergleich auffällt.²⁹ Crul und Vermeulen vergleichen Schulsysteme verschiedener Länder und identifizieren folgende Punkte als entscheidend für gute Bildungserfolge:³⁰

- Je länger die Pflichtschuldauer, desto größer ist der Anteil höherer Bildungsabschlüsse. Die neunjährige Pflichtschuldauer in Österreich ist vergleichsweise kurz.
- Je jünger das Kindergarten-/Schuleintrittsalter, desto eher gleichen sich Bildungserfolge verschiedener Gruppen an. Der Schuleintritt findet in Österreich vergleichsweise spät statt und die Kindergartenbeteiligung ist gering.
- Österreich ist mit seiner Spaltung nach dem 4. Schuljahr hochgradig selektiv; Kinder mit Migrationshintergrund finden sich seltener in einer AHS.
- Die Wochenstundenanzahl, die für SchülerInnen aufgewendet wird ist in Österreich vergleichsweise niedrig. Ein beachtlicher Teil der Schulleistung muss außerhalb der Schulzeit erarbeitet werden, was sich für Kinder aus bildungsfernen Milieus zusätzlich nachteilig auswirkt.

Eine Auswertung des »Adult Education Survey« beschäftigt sich intensiv mit der Frage der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. Dabei wurden entlang der Variablen »(Nicht-)Motivation« und »(Nicht-)Teilnahme« vier Gruppen unterschieden (vgl. Tabelle 1):³¹

Tabelle 1: Motivation und Teilnahme an Weiterbildung

Nicht-motivierte TeilnehmerInnen (5,5%) Teilnahme, wurden aber immer geschickt	Motivierte TeilnehmerInnen (35,2%) Teilnahme, aus eigenem Antrieb
Nicht-motivierte Nicht-TeilnehmerInnen (50,5%) Nicht-Teilnahme, es gab auch keine Absicht zur Teilnahme	Motivierte Nicht-TeilnehmerInnen (8,8%) Nicht-Teilnahme, hätten jedoch die Absicht gehabt

Quelle: Erler/Fischer 2012, Seite 21; eigene Darstellung

²⁸ Gächter 2009, Seite 25.

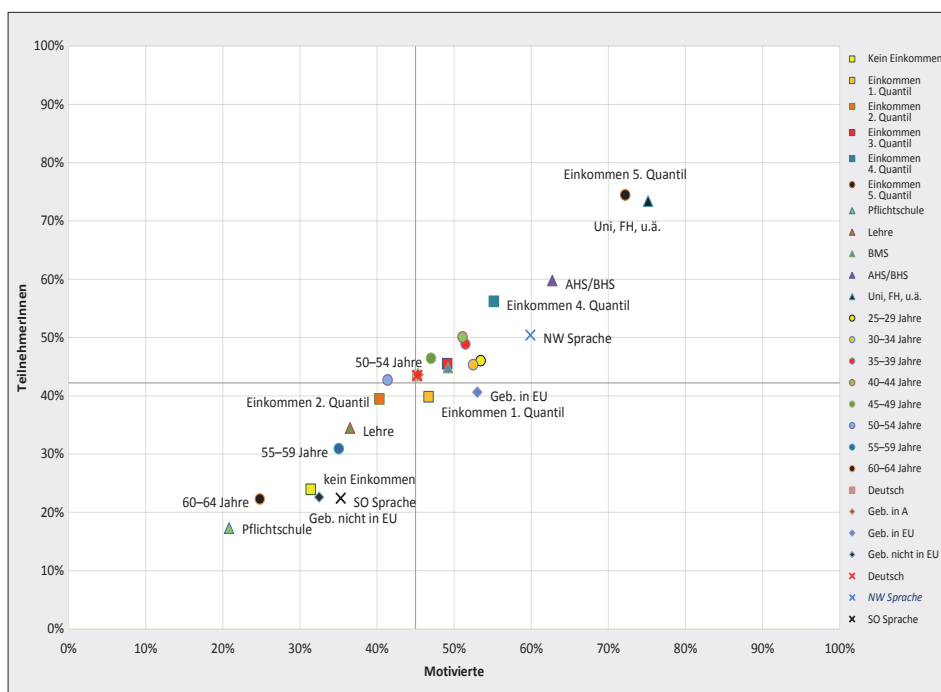
²⁹ Vgl. Herzog-Punzbauer 2005, Seite 205f.

³⁰ Zitiert nach Herzog-Punzberger 2005, Seite 207.

³¹ Vgl. Erler/Fischer 2012.

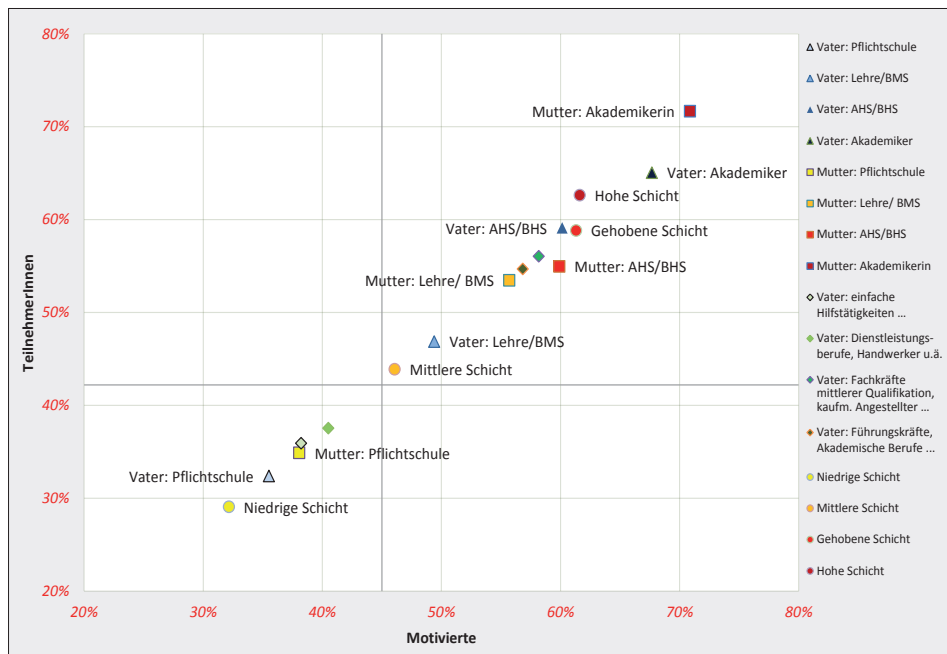
Immerhin beträgt der Anteil der Nicht-TeilnehmerInnen in der Altersstufe »25 bis 64 Jahre« beinahe 60 Prozent und nur ein gutes Drittel nimmt aus eigenem Antrieb auch tatsächlich an Weiterbildung teil. Abbildung 2 zeigt deutlich, dass sowohl Motivation als auch Teilnahme mit Bildungsabschluss und Einkommen steigen. Sie zeigt auch, dass das unterste Einkommensquantil zwar motiviert wäre, jedoch nur unterdurchschnittlich häufig an Weiterbildung teilnimmt. Diese Gruppe besteht zum überwiegenden Teil (rund 88 Prozent) aus Frauen. Als Hürden wurden dabei vor allem Kurskosten und das Fehlen eines Angebots in der Nähe sowie familiäre Verpflichtungen genannt. Während Frauen die Gruppe der »Motivierten Nicht-TeilnehmerInnen« dominieren, sind Männer überproportional in der Gruppe der »Nicht-motivierten Nicht-TeilnehmerInnen« vertreten.

Abbildung 2: Motivation und Teilnahme, nach sozialer Lage



Quelle: Erler/Fischer 2012, Seite 10

Die Daten des Adult Education Survey (AES) zeigen weiters, dass sich die Vererbungsmechanismen nicht nur auf das formale Bildungssystem beschränken, sondern sich in der Weiterbildung fortsetzen. Verfügen die Eltern über eine höhere Ausbildung oder sind in sozial höheren Positionen verortet, steigt nicht nur die Wahrscheinlichkeit, dass sie selbst an Weiterbildung teilnehmen, sondern erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit für ihre Kinder. Umgekehrt stellt sich die Situation für die Kinder von Eltern mit geringem formalen Bildungsabschluss dar (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Teilnahme an Weiterbildung, nach sozialer Lage der Eltern

Quelle: Erler/Fischer 2012, Seite 39 (grafische Darstellung geringfügig adaptiert)

Die Bildungsarmut von heute evoziert also die Bildungsarmut von morgen und schränkt damit nicht nur die Teilhabechancen der heute Erwachsenen auf vielfältige Weise ein, sondern auch die Entwicklungschancen ihrer Kinder. Die Persistenz hinsichtlich Bildung und Einkommen wird einerseits durch Vererbungsmechanismen von Seiten der Familie beeinflusst und andererseits kommen Einflüsse durch das Bildungssystem zum Tragen. Bildungsstatus und Einkommen der Kinder stellen sich als Resultante dieser Einflüsse dar.³² Auch wenn klar ist, dass Chancen- und Ressourcenungleichheit und daraus resultierende ungleiche Teilhabe nicht alleine über die Frage von Bildung und Weiterbildung zu lösen sind, so stellt sie doch eine wesentliche Interventionsebene dar, die genutzt werden kann.

2.2 Die doppelte Selektivität des (Weiterbildungs-)Systems

Im Rahmen ihrer internationalen Recherchen kamen Fleischer et al. (2010) zu dem Ergebnis, dass die fortgesetzte Bildungsexpansion eine durchgehende Kontextbedingung ist, in deren Folge die überwiegende Mehrheit aller jungen Erwachsenen einen höheren Bildungsabschluss erwirbt, der zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Das hat für Jugendliche, die keine über

³² Vgl. Altzinger et al. 2013, Seite 49.

den Pflichtschulabschluss hinausgehende Qualifikation erwerben oder deren berufliche Qualifikation wenig Ansehen genießt und im Überangebot besteht, zur Folge, dass sie keinen Zugang zu attraktiven, lernförderlichen Arbeitsplätzen finden. Über keinen Bildungsabschluss zu verfügen, besitzt die Qualität eines gesellschaftlichen Stigmas, das nicht nur vom sozialen Aufstieg, sondern auch von Teilhabe am Arbeitsmarkt insgesamt auszuschließen droht. Da benachteiligte Gruppen in ihren Umwelten nur wenig Unterstützung erhalten, liegt für sie die Latte am höchsten, überhaupt von beruflicher Weiterbildung profitieren zu können.³³

Die selektiven Effekte des Schulsystems setzen sich nicht nur im Bereich der Erwachsenenbildung fort, sondern verstärken sich damit weiter. Diese – über den Lebenslauf fortschreitende – Ungleichverteilung von Chancen wird in der (Weiter-)Bildungsdebatte häufig als »Doppelte Selektivität« oder auch als »Matthäus-Effekt« bezeichnet.³⁴ Meist wird dabei nur der erste Teil des Satzes zitiert: »Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe (...)«. Der Satz aus dem Matthäus-Evangelium ist in seiner Vollständigkeit noch radikaler, der zweite Teil lautet: »(...) wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.«³⁵ Während der erste Teil des Satzes sich leicht anhand von Statistiken nachvollziehen lässt und in diesem Sinne häufig zitiert wird, kommt dem zweiten Teil weniger Beachtung zu – und das, obwohl er zumindest unter zwei Aspekten anschlussfähig und diskussionswürdig erscheint, und zwar:

- Unter dem Aspekt der Defizitorientierung, die – auch gestützt durch die am Bildungsbürgertum orientierten Bildungswerte – zu einer Entwertung vorhandener Kompetenzen führt.
- Unter dem Aspekt, dass selbst jene Bildungsanstrengungen und -investitionen, die unternommen werden, verpuffen können, wenn sie nicht aktiviert werden. Als typisches Beispiel dafür können nicht-anerkannte Qualifikationen verstanden werden, die MigrantInnen im Herkunftsland erworben haben. Als Beispiel kann aber auch angeführt werden, dass trotz einer Bildungsanstrengung kein Arbeitsplatz gefunden werden kann oder kein Arbeitsplatz, in dem das erworbene Wissen und Können auch zur Anwendung kommt. Dies betrifft insbesondere benachteiligte Gruppen, da sie kaum Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen haben und auch in ihrem Alltag kaum in lernförderlichen Umwelten eingebunden sind. Damit können aufgrund der fehlenden Einbindung in lernförderliche Umwelten beispielsweise erworbene Sprach- oder EDV-Kenntnisse aufgrund Nicht-Nutzung wieder verlorengehen.

Dem Matthäus-Effekt kann im Grunde nur durch strukturierende Eingriffe und Maßnahmen begegnet werden. Als führend in der Förderung des Zuganges zu Lebenslangem Lernen gelten die

33 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 30f.

34 Vgl. Bremer 2007a, Seite 22.

35 Zum Matthäus-Effekt im Allgemeinen: <http://de.wikipedia.org/wiki/Matth%C3%A4us-Effekt> und hinsichtlich von (Weiter-)Bildung im Besonderen: www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW_Inklusion_Kulturelle_Heterogenitaet/Arbeitsmaterial2_Das_Matthaeus_Prinzip.pdf. Eine Studie zur Begabtenförderung in Deutschland kam beispielsweise zu dem Schluss, dass überwiegend Kinder aus gut verdienenden AkademikerInnen-Haushalten zu den StipendiatInnen gehören. Quelle: www.bmbf.de/pubRD/soziale_profil_begabtenfoerderung.pdf bzw. auch: www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung.

nordischen Länder. Sie belegen sowohl hinsichtlich der Teilnahmequoten aller 25- bis 64-Jährigen als auch bezogen auf Personen mit niedriger formaler Qualifikation die Spitzenplätze.³⁶ Im Vergleich zu diesen Ländern können in Österreich, das im Mittelfeld liegt, strukturelle Zugangsbarrieren bzw. Mängel festgemacht werden, die insbesondere auf die Beteiligungschancen bildungsferner Gruppen einwirken:³⁷

- Eine schwach entwickelte Kultur der Anerkennung informell erworbenen Wissens.
- Niedrige Netto-Ersatzraten in der Arbeitslosenversicherung limitieren die Möglichkeit, Arbeitslosigkeitsphasen zu umfassenden Qualifikationsvorhaben zu nutzen.
- Die Schwerpunktsetzung in der aktiven Arbeitsmarktpolitik auf die projektbasierte, im Wettbewerbsverfahren vergebene Finanzierung bei weitgehendem Fehlen einer öffentlich grundfinanzierten Institutionenlandschaft.
- Die Notwendigkeit, Unterstützungsangebote für psychosoziale Krisen, die Beteiligungs- und Lernprozesse blockieren, auf Projektbasis zu finanzieren.

36 Vgl. Kuwan 2011, Seite 10f. Kuwan verweist auf Inkonsistenzen in der statistischen Erfassung. Während lt. AES 2007 die Teilnahmequoten in Deutschland im europäischen Vergleich im oberen Drittel lagen, waren sie im Labour Force Survey 2007 im unteren Drittel.

37 Die angeführten Punkte stellen eine Auswahl dar, die hinsichtlich (bildungs-)benachteiligter Gruppen als besonders relevant erscheinen. Eine vollständige Darstellung findet sich in Fleischer et al. 2010, Seite 30f.

3 Weiterbildung und Marketing

Wird über Marketing im Bildungsbereich gesprochen, ist die Reaktion häufig, dass »Bildung keine Ware sei«³⁸ und daher betriebswirtschaftliche Konzepte für die Frage der TeilnehmerInnengewinnung und der Angebotsentwicklung im Weiterbildungsbereich nicht nur völlig ungeeignet, sondern auch unangebracht seien. In diesem Kapitel wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit diese Distanz begründet ist bzw. inwiefern Marketingkonzepte für die Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden können.

In Deutschland wurde der Marketingbegriff insbesondere in den 1990er-Jahren zunehmend für den Bereich der Erwachsenenbildung übernommen. Kritisiert wird dabei, dass dies wenig differenziert erfolgte, Marketing aus seinem disziplinären Zusammenhang herausgerissen als partiell-instrumentell begriffen wurde. Lediglich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit wurden als einzelne kommunikationspolitische Instrumente aus dem Gesamtkonzept der Marketingstrategie herausgelöst und selektiv und sporadisch eingesetzt. Verstärkte Überlegungen zur TeilnehmerInnengewinnung, zur Programmgestaltung und zur Preispolitik werden nicht unter dem Marketingbegriff angestellt, obwohl dies typische Bestandteile eines Marketingkonzeptes sind.³⁹ Zielgruppen waren ursprünglich (ab den 1970er-Jahren) als Ansatzpunkte für Strategien der Verbesserung von Chancengleichheit von Interesse. Ab den 1990er-Jahren verschob sich das Interesse eher in Richtung der Möglichkeiten für spezifische Marketing-Strategien.⁴⁰ So lautete einer der wesentlichen Kritikpunkte, dass die einseitig strategisch-instrumentelle Umsetzung des ursprünglichen Konzeptes von Zielgruppenmarketing und der dahinter steckende ganzheitliche Ansatz zunehmend vernachlässigt wurde. Marketing werde nicht (mehr) als integraler Bestandteil von zielgruppenspezifischer Ansprache und Integration von Bildungsbenachteiligten verstanden und umgesetzt, die Erfüllung des gesellschaftlichen und sozialen Bildungsauftrages als nachrangig behandelt.⁴¹

Als eine Ursache dafür wird die prekäre Interdisziplinarität ausgemacht. ErwachsenenbildnerInnen haben kaum betriebswirtschaftlichen Background und BetriebswirtInnen haben ihrerseits selten ein Naheverhältnis zur Erwachsenenbildung. Hinsichtlich einer wissenschaftlichen Theorie und Begriffsbildung einer erwachsenenpädagogischen Marketinglehre gibt es daher noch erheblichen Entwicklungsbedarf. Dazu kommen zwei divergierende Positionen. Die eine besagt, dass nur eine auf Effizienz und Ertrag ausgerichtete Erwachsenenbildung die Schaffung einer soliden finanziellen Basis ermögliche, um auch

38 Schlutz 2006.

39 Vgl. Möller 2011, Seite 36f.

40 Vgl. Lassnigg 2010, Seite 01-3. Grundsätzliche Auseinandersetzung mit Wirkungen und Förderungen auf Basis von Zielgruppenkonzepten bieten beispielsweise Bremer 2010, Holzer 2010 und Erler 2010.

41 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-3.

wenig marktgängige und rentable Angebote für Bildungsbenachteiligte entwickeln und so die Kluft zwischen Bildungsaktiven und Bildungsabstinenten überwinden zu können. Auf der anderen Seite steht eine ausgeprägte, historisch gewachsene Skepsis bis hin zu Ressentiments gegenüber betriebswirtschaftlicher Diktion und betriebswirtschaftlichen Denkweisen.⁴²

Der Begriff »Marketing« ist bis heute ideologisch aufgeladen und umkämpft. Er ruft sowohl die Vorstellung von Gewinn-, ja Profitmaximierung hervor, ist aber auch eng verknüpft mit dem Ideal von Innovation und Professionalität in der Praxis der Erwachsenenbildung. Während Ersteres dem klassischen Ethos der ErwachsenenbildnerInnen diametral gegenübersteht, gehört Letzteres zu einer modernen Orientierung von Non-Profit-Organisationen. Gleichzeitig ist das Wort »Marketing« zwar Teil der Alltagssprache, besitzt aber auch hier divergierende Konnotationen. Damit scheint zwar allen Beteiligten das Wort bekannt zu sein, Ausgangspunkt und Zielrichtung einer jeden Diskussion bleiben jedoch notwendigerweise ungeklärt.⁴³ Die fehlende Forschungsbasis führt dazu, dass PraktikerInnen darauf angewiesen sind, in autodidaktischen Lernprozessen die Begriffe selbstgesteuert zu interpretieren.⁴⁴ Die Unsicherheiten in der Terminologie zeigen sich bereits darin, dass in Publikationen zum Thema Erwachsenenbildungsmarketing häufig darauf hingewiesen – und teilweise auch postuliert – wird, dass Bildung kein »Produkt« sei, gleichzeitig im weiteren Verlauf unter Anführungszeichen von dem »Produkt« (Weiter-)Bildung gesprochen wird. Das verweist auf das Unbehagen, eindeutig betriebswirtschaftlich konnotierte Begriffe für den Bereich der Erwachsenenbildung zu übernehmen, gleichzeitig fehlt ein eigenes, für diesen speziellen Sektor entwickeltes Verständnis und damit auch Vokabular.

Wie bereits erwähnt, sind PraktikerInnen daher auf eine selbstgesteuerte Interpretation von »Marketing« angewiesen, die naturgemäß stark durch ihre Alltagserfahrung geprägt ist. Nicht nur ErwachsenenbildnerInnen sehen sich in ihrem Alltag auf Schritt und Tritt mit den Marketingstrategien (zumeist großer oder größerer) Unternehmen konfrontiert. Sie manifestieren sich in unserem Alltag in Form von Plakaten, Inseraten, Radiospots, Werbeeinblendungen im Internet etc. Mit Marketing verbinden daher viele Menschen das klassische kommerzielle Konsumgütermarketing, dem wir als KonsumentInnen täglich begegnen. Charakteristisch dafür sind standardisierte Produkte, anonyme Marktkontakte und möglichst große Zielgruppen. Dass dies mit Angeboten und (vielen) Anbietern der Erwachsenenbildung nur schwer kompatibel ist, liegt nicht nur an den Besonderheiten von Bildung als Gut im Allgemeinen und von Erwachsenenbildung im Besonderen, sondern bereits daran, dass sich modernes Dienstleistungsmarketing von traditionellem, instrumentell orientiertem Sachgütermarketing erheblich unterscheidet.

42 Vgl. Barz/Baum 2003, Seite 153–155.

43 Vgl. Möller 2011, Seite 13.

44 Vgl. Möller 2011, Seite 38.

3.1 Charakteristika von Dienstleistungen

In Deutschland wurde das Thema »Zielgruppenmarketing in der Erwachsenenbildung« bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren systematisch bearbeitet. Dabei wurden Aspekte der betriebswirtschaftlichen Marketingstrategie für die besonderen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung adaptiert. Die Ausrichtung war dabei auf den Non-Profit-Sektor und auf eine ethisch-normativ legitimierte Marketing-Konzeption ausgerichtet, die nicht nur den Bedürfnissen der AdressatInnen Rechnung tragen, sondern auch auf den Markt einwirken sollte. Die Zusammenführung des Gutes »Bildung« und des Marktes erfolgte dabei unter Berücksichtigung der Besonderheiten von »Weiterbildung« als eine aufwändige, personen-gebundene, wissensintensive, innovative, integrative und hochkomplexe – und damit schwer standardisierbare – Dienstleistung.⁴⁵

So stellt sich zuerst einmal die Frage, worin sich Dienstleistungen – und damit auch Dienstleistungsmarketing – vom Sachgüterbereich unterscheiden. Dienstleistungen haben sich historisch in Abgrenzung zu Sachgütern bzw. generell in Abgrenzung zum primären und sekundären Sektor als Residualgröße herausgebildet. Dabei ist der Dienstleistungssektor, der immer größere Bedeutung erlangte und daher auch Dienstleistungsmarketing verstärkt zum Thema wurde, sehr heterogen. Zu den Dienstleistungsbranchen zählen beispielsweise Banken, Tourismus, Freie Berufe, kulturelle Leistungen, öffentliche Leistungen und auch das Bildungswesen, genauso aber auch Autowaschanlagen.⁴⁶ Grundsätzlich unterscheiden sich Dienstleistungen in wesentlichen konstitutionellen Faktoren von Sachgütern, und das hat wiederum Rückwirkungen auf das Marketing. Das Wirtschaftslexikon definiert die Unterschiede zwischen Dienstleistungen und Sachgütern folgendermaßen:⁴⁷

- **Leistungsfähigkeit des Dienstleistungsanbieters:** Zur Erstellung einer Dienstleistung sind spezifische menschliche (z. B. Know-how oder körperliche Fähigkeiten) oder automatische Leistungsfähigkeiten (z. B. Funktion einer Autowaschanlage) erforderlich.
- **Integration des externen Faktors:** Eine Dienstleistung lässt sich nur bei Anwesenheit der Kundin bzw. des Kunden oder seiner Verfügungsobjekte erstellen. Allerdings können aufgrund der Vielfältigkeit der Dienstleistungen die Art und die Intensität dieses interaktiven Geschehens zwischen DienstleistungsanbieterInnen und KonsumentInnen durchaus stark variieren (z. B. Teilnahme an einer Schulung versus Fast-Food-Imbiss).
- **Immaterialität:** Eine Dienstleistung ist generell nicht stofflich, nicht körperlich, folglich materiell nicht erfassbar. Aus dem Merkmal der Immaterialität ergeben sich zwei so genannte akzessorische Besonderheiten: die Nicht-Lagerfähigkeit und die Nicht-Transportfähigkeit von Dienstleistungen.

45 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-4 sowie Schlutz 2006.

46 Vgl. Meffert/Bruhn 2006, Seite 4.

47 Vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/769/dienstleistungsmarketing-v9.html>

Aus der Immaterialität von Dienstleistungen folgt, dass die eigentliche Leistung nicht greifbar ist. Sie kann nicht angesehen, angegriffen oder anderweitig begutachtet werden. KundInnen haben also nicht die Möglichkeit, wie bei einem Produkt beispielsweise Farbe, Materialqualität oder Design zu begutachten und danach ihre Kaufentscheidung auszurichten. KundInnen müssen darauf vertrauen, dass die Dienstleistung wie versprochen erbracht wird, denn es wird ein Leistungsversprechen gegeben. Dienstleistungskauf ist daher auf KundInnenseite immer mit einer – im Vergleich zum Kauf eines Produkts – erhöhten Kaufunsicherheit verbunden, die mit zunehmender Immaterialität steigt. Dienstleistungskauf ist daher grundsätzlich ein Kauf mit erhöhtem Kaufrisiko und in weiterer Folge somit ein Vertrauenskauf.⁴⁸

Ein wesentlicher Unterschied zum Sachgüterbereich ist weiters, dass dem Faktor »Mensch« große Bedeutung zukommt. Dienstleistungen sind in weiten Bereichen sehr personalintensiv, das gilt auch für den Bildungsbereich. Während im klassischen Sachgütermarketing Personen (mit Ausnahme der KundInnen) eine geringe Rolle spielen, wird im Dienstleistungsmarketing der leistungserbringenden Person große Bedeutung beigemessen.

3.2 Weiterbildung als Dienstleistung

Vor diesem Hintergrund können die Besonderheiten der Dienstleistung »Weiterbildung« herausgearbeitet werden:

- Im bildungsökonomischen Kontext wird zwischen Weiterbildung als Investition oder als Konsumgut unterschieden. Als Investition gilt Weiterbildung dann, wenn damit Ziele, wie z.B. die Produktivität der Arbeitskräfte zu steigern, verbunden sind. Naturgemäß spielt in diesem Zusammenhang die berufliche Weiterbildung eine große Rolle. Ein Konsumgut ist Weiterbildung hingegen dann, wenn Individuen damit andere Ziele – z.B. gesellschaftliche Inklusion oder Anerkennung – verbinden.⁴⁹ Ein Charakteristikum von Weiterbildung ist jedoch, dass sie niemals einfach konsumiert werden kann, sondern von den TeilnehmerInnen mitgestaltet wird; die TeilnehmerInnen bestimmen die Qualität der Leistung also in erheblichem Ausmaß mit. Werden TeilnehmerInnen im Sinne der Mitgestaltung als »Prosumer« verstanden, dann bedeutet das, dass sie durch ihre Präferenzen nicht nur Einfluss auf die Qualität der Dienstleistung nehmen, sondern dass sie auch aktiv in den Prozess der Leistungserbringung einbezogen werden.⁵⁰ Alleine aus diesem Punkt heraus wird deutlich, dass Perspektiven, Motive, Nutzenerwartungen und Rahmenbedingungen, unter denen sich Personen zu einer Weiterbildungsteilnahme entschließen, zentral sind für einen gelingenden Dienstleistungsprozess im Bereich der (Weiter-)Bildung. Generell erfordert im Dienstleistungsbereich eine intensive Interaktion zwischen DienstleistungsanbieterIn und -nachfra-

48 Vgl. Tziouvara 2007, Seite 6.

49 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 146.

50 »Prosumer« sind gleichzeitig ProduzentInnen und KonsumentInnen. Der Begriff ist ursprünglich deutlich produktionsorientiert. Vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/143860/prosumer-v4.html>.

gerIn im Zuge der Leistungserbringung ein hohes Maß an KundInnenorientierung.⁵¹ Für den Bereich der (Weiter-) Bildung ist diese Prämisse von deutlich höherer Bedeutung als für viele relativ einfach strukturierte Dienstleistungen.

- Aus der großen Bedeutung der KundInnen (hier: TeilnehmerInnen) und der damit verbundenen Individualisierung ergibt sich, dass es im Bereich der (Weiter-)Bildung im Grunde auch nur Unikate gibt. Selbst bei einem standardisierten Bildungsangebot, wie z. B. einem Trainingshandbuch zum Selbstlernen, wird durch die Beteiligung der Lernenden, durch die vielfältigen Unterschiede hinsichtlich ihres Hintergrundes sowie ihrer individuellen Rahmenbedingungen niemals das gleiche Ergebnis erzielt. Durch die Besonderheiten in Zeit und Ort und durch das spezielle Zusammentreffen von Lernenden mit dem Angebot ist das Ergebnis auch nicht wiederholbar.
- Aus rein marketingtechnischer Sicht sind dementsprechend die Probleme im Zuge der Nutzenbewertung bei den KundInnen besonders groß. Jeder Weiterbildungsschritt stellt ein nicht reproduzierbares Unikat dar, es gibt keine Möglichkeit des Testkaufes und der immaterielle Charakter von Weiterbildung tut sein Übriges. In aller Regel erhalten die KundInnen bzw. TeilnehmerInnen auch keine Garantie über den Nutzen. Generell kommt bei Kaufentscheidungen mit hoher Unsicherheit der Vertrauenswürdigkeit und Reputation des Anbieters große Bedeutung zu; das kann jedenfalls auch für den Bereich der Weiterbildung angenommen werden und wurde im Zuge der ExpertInneninterviews auch bestätigt.⁵²
- Gerade die Frage der Nutzenbewertung ist im Bereich der (Weiter-)Bildung ein höchst umstrittener und sensibler Aspekt. Möglicherweise unterscheidet sich die Nutzenbewertung durch Teilnehmende und jene durch finanzierende Stellen? Wer definiert den Nutzen? Besonders schwer fällt naturgemäß eine Nutzenbewertung Personen mit wenig (Weiter-) Bildungserfahrung. Unsicherheiten, ob Weiterbildung »etwas bringt«, sind leichter auszuhalten für Personen und soziale Gruppen, die den sozialen Prozess an sich, den Weiterbildung bedeutet, als angenehm und positiv erleben bzw. bereits Erfahrungen damit gemacht haben. In diesem Fall ist das Risiko geringer, weil die Weiterbildung zumindest auf der persönlichen Ebene eine positive Erfahrung darstellt. Aus der bildungssoziologischen Perspektive wird zwischen lernzielorientierter und beteiligungsorientierter Weiterbildung unterschieden. Bei beteiligungsorientierter Weiterbildung steht das Lernziel (z. B. Erlernen einer Fremdsprache) im Hintergrund, die Beteiligung in einem sozialen Kontext an sich steht dafür im Vordergrund. So wird auch kritisch angemerkt, dass Weiterbildung als Investition und mit einer klaren Lernzielorientierung im Weiterbildungsdiskurs im Vordergrund steht und gleichzeitig die integrative Funktion von beteiligungsorientiertem Lernen und seine Bedeutung als Möglichkeit, den Lernprozess selbst zu erfahren, unterschätzt werden.⁵³

51 Vgl. Meffert/Bruhn 2006, Seite 3.

52 Vgl. auch Tziouvara 2007, Seite 38f.

53 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 146–149.

- Bereits mehrfach angesprochen wurde, dass Dienstleistungskauf generell, und die Teilnahme an einer Weiterbildung im Besonderen, Vertrauen erfordern. Das Vertrauensverhältnis ist deshalb besonders wichtig, weil Erwachsene häufig den Weg einer Bildung beschreiten, wenn sie in ihrem Leben mit Umbruchphasen oder Problemen konfrontiert sind, die sie alleine nicht bewältigen können. Das Vertrauensverhältnis zur Bildungsinstitution, zu den BeraterInnen und/oder TrainerInnen ist daher besonders wichtig; Marketing muss daher gerade im Weiterbildungsbereich immer unter dem Aspekt des Vertrauensaufbaues betrachtet werden.⁵⁴
- Weiterbildung als eine aufwändige, personengebundene, wissensintensive, innovative, integrative und hochkomplexe – und damit schwer standardisierbare – Dienstleistung⁵⁵ ist in hohem Ausmaß ein erklärungsbedürftiges Gut und dies umso mehr im Hinblick auf wenig weiterbildungserfahrene Gruppen. Erklärungsbedürftige Produkte und Dienstleistungen sind per se beratungsbedürftig und beratungsintensiv; Bildungsberatung kommt daher naturgemäß eine zentrale Rolle zu.

Die Konzepte des Dienstleistungsmarketings bieten eine nützliche Basis, um sich den Besonderheiten eines Marketings für Erwachsenenbildung anzunähern. Obwohl es sich um einen Bereich handelt, der stark durch Non-Profit-Organisationen geprägt ist und Erwachsenenbildung – gerade im Hinblick auf bildungsbenachteiligte und -abstinente Gruppen – auch einen gesellschaftlichen Auftrag einlösen/erfüllen will bzw. soll, lassen sich aus dem betriebswirtschaftlichen Marketingkonzept Ansätze ableiten, die diesen Ansprüchen nicht zuwiderlaufen, sondern sie sogar unterstützen können.

3.3 Von der Absatzpolitik zum Generic Marketing

Marketing beschäftigt sich im Wesentlichen mit der effizienten und bedürfnisgerechten Gestaltung von Austauschprozessen. Während in den USA bereits in den 1960er-Jahren unter Marketing die konsequente Orientierung aller Unternehmensaktivitäten an den Bedürfnissen und Wünschen der NachfragerInnen verstanden wurde,⁵⁶ dominierte im deutschsprachigen Raum noch der Begriff »Absatzpolitik«. Diese war vor allem darauf ausgerichtet, vorhandenen und potenziellen KundInnen die bereits gefertigten Güter zu verkaufen und dafür einen adäquaten Preis zu erzielen. Dabei handelt es sich im Grunde um eine sehr enge Perspektive, die KundInnen nur als Objekte sieht und in der es vor allem um operative Beeinflussungstechniken ging. Dieses instrumentell verkürzte Marketingverständnis, in dem Marketing mit Werbung und Verkauf gleichgesetzt und auf einzelne absatzpolitische Instrumente reduziert wird, prägt bis heute vielfach das Bild von Marketing an sich. Das allgemeine Verständnis und die Akzeptanz von Marketing wurden durch diese verkürzte Sichtweise erheblich in Mitleidenschaft gezogen.⁵⁷

⁵⁴ Vgl. Möller 2011, Seite 14.

⁵⁵ Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-4.

⁵⁶ Als wegweisend dafür gelten die Arbeiten von Philip Kotler, die bis heute rezipiert werden.

⁵⁷ Vgl. Meffert et al. 2012, Seite 7–9.

In der modernen Rezeption wird Marketing als eine unternehmerische Denkhaltung verstanden. Sie konkretisiert sich in der Analyse, Planung, Umsetzung und Kontrolle sämtlicher interner und externer Unternehmensaktivitäten, die durch eine konsequente Ausrichtung der Unternehmensleistungen am KundInnennutzen darauf abzielen, absatzmarktorientierte Unternehmensziele zu erreichen.⁵⁸ Am traditionellen, instrumentell verkürzten, Marketingverständnis wurden schrittweise konzeptionelle Erweiterungen vorgenommen. Diese gingen einerseits in Richtung Vertiefung, andererseits in Richtung Ausweitung, beispielsweise in Richtung Marketing öffentlicher Institutionen, »Social Marketing« bzw. »Generic Marketing«.⁵⁹ »Generic Marketing« wird als funktionale Erweiterung gesehen, »Austausch« wird dabei zum zentralen Begriff des Marketings. Der Austausch beschränkt sich nicht nur auf Geld, Güter oder Dienstleistungen, sondern auch auf andere Ressourcen wie beispielsweise Zeit, Energie oder Gefühle. Kritisiert wird am »Generic Marketing«, dass jegliche Form des menschlichen Mitinanders damit marketingbehaftet wird und die Ausweitung auf immaterielle Tauschobjekte dem Marketing einen besseren Anstrich verleihen soll, ohne die dahinter liegende kapitalistische Struktur zu hinterfragen.⁶⁰ Diese Kritik kann in engem Zusammenhang zu der Sorge gesehen werden, dass die steigenden Anforderungen an Selbstorganisation, Selbstmanagement und damit auch Selbstmarketing gerade sozial Benachteiligte besonders treffen: »(...) gerade in Zeiten einer immer mehr in zersplitterte Einzelprojekte zerfallenden Erwerbsbiographie und der Normalisierung atypischer Arbeitsverhältnisse in Gestalt von nur punktuell abgesicherten und begrenzten Arbeitszusammenhängen, von den nicht minder prekär werdenden privaten Lebensverhältnissen ganz zu schweigen, ein immer komplexerer und integrierter Persönlichkeitstyp mit einem Höchstmaß an Selbstkontrolle und sozialer Handlungskompetenz gefordert und gefördert wird. Die Dialektik dieses Prozesses der Modernisierung bringt es mit sich, dass Individuen, die durch diese wachsende Anforderung schlicht überfordert werden, insbesondere jene, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Platzierung nur schlecht mit den für diese radikalisierte Konkurrenz nötigen kulturellen Kompetenzen ausgestattet sind, es riskieren, auf der Strecke zu bleiben.«⁶¹

Abgesehen von dieser grundsätzlichen Kritik machen wohl viele KonsumentInnen alltägliche Erfahrungen, die mit den eben formulierten Ansprüchen wenig gemeinsam haben. Oft genug erscheint die Diskrepanz zwischen Anspruch und konkreter Umsetzung diesbezüglich mehr als unbefriedigend.⁶² Auch ein Blick in die einschlägige Fachliteratur vermittelt häufig eher den

58 .Marketing-Definition von Manfred Bruhn, zitiert nach Möller 2011, Seite 17.

59 Generic Marketing geht wesentlich auf Philip Kotler zurück.

60 Vgl. Möller 2011, Seite 22f.

61 Schultheis 2006, Seite 132.

62 Dass hier Theorie und Praxis häufig weit auseinanderklaffen, zeigte beispielsweise eine Erhebung in den USA, in deren Rahmen 362 große Unternehmen befragt wurden. In 95 Prozent der befragten Unternehmen (befragt wurden Managementteams) herrscht die Überzeugung vor, kundInnenorientiert zu arbeiten und 80 Prozent der Unternehmen gaben ihrer Überzeugung Ausdruck, dass ihr KundInnenservice hervorragend sei. Das stellt sich für die KundInnen jedoch völlig anders dar, sie bewerteten bei nur acht Prozent derselben Unternehmen den KundInnenservice als sehr gut. Vgl. Allen et al. 2005, Seite 1.

Eindruck, dass dieses »neue« Marketingverständnis noch nicht wirklich ins Blut übergegangen ist und letztlich doch wieder traditionelle und wenig kreative Marketingstrategien den meisten Raum einnehmen. Wirtschaften als Austauschbeziehung zwischen AkteurInnen auf Augenhöhe und auch Wirtschaften als spezielle Form sozialer Interaktion sind in diesen Modellen kaum präsent. Die viel beschworene KundInnenorientierung wird daher häufig nur als Worthölse wahrgenommen. So kommt es wohl auch, dass in einschlägiger Fachliteratur zum Erwachsenenbildungsmarketing – in der bereits angesprochenen Ambivalenz – zumindest partiell der Einsatz von Marketing als notwendig beschrieben wird, gleichzeitig jedoch eine sehr widerstrebende Haltung eingenommen wird. So wird beispielsweise argumentiert, dass Marketing niemals einen bestimmenden Einfluss auf die Erwachsenenbildung haben könne, denn der Charakter von Bildung stehe Marketing diametral entgegen und es vermöge: »(...) Marketing den Gebildeten nicht zu blenden. Eigenschaften gelungener Bildung wie Aufklärung, Mündigkeit, Selbständigkeit oder Reflexivität widersprechen per se der Verblendungsmentalität des kommerziellen Marketing.«⁶³

Unter dem Blickwinkel eines solchen Marketingverständnisses, gekoppelt mit einem Idealbild des gebildeten Menschen, der mündig und reflexiv allen durch das Marketing verursachten Verblendungsversuchen widersteht, kann eine konstruktive Schnittmenge zwischen Marketing und Erwachsenenbildung nur schwer gefunden werden. Bei allen Unzulänglichkeiten in der praktischen Umsetzung bieten moderne Marketingkonzepte eine nützliche Ausgangsbasis für eine Annäherung zwischen Erwachsenenbildung und Marketing. Diese Basis liegt in dem Verständnis dieser Ansätze, dass am Anfang jedes Marketingprozesses das Verstehen von Märkten und KundInnenwünschen steht, darauf aufbauend werden Produkte und Dienstleistungen entwickelt, die in ihren Eigenschaften diesen Bedürfnissen entsprechen.⁶⁴ Peter Drucker, einer der führenden Management-Vordenker, drückte sein Verständnis des Marketings so aus: »Das eigentliche Ziel von Marketing ist es, das Verkaufen überflüssig zu machen. Das Ziel lautet, den Kunden und seine Bedürfnisse derart gut zu verstehen, dass das daraus entwickelte Produkt genau passt und sich daher von selbst verkauft.«⁶⁵

Dieses Marketingverständnis erfordert ein sehr tiefes Verständnis für die Vorlieben, Bedürfnisse und Lebensumstände der Zielgruppen – und daraus begründet sich auch die zunehmende Bedeutung der Milieuforschung für das Marketing.⁶⁶

Doch selbst wenn eine skeptische Haltung gegenüber Marketing besteht oder schlicht die Überzeugung vorherrscht, dass Marketing letztlich immer den leichteren Weg gehen wird und daher umfassende und anspruchsvolle Ansätze, wie z.B. der des »Generic Marketing«, nie mehr als beschönigende Worthölse sein werden, bieten einige praktische Erfahrungswerte aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext nützliche Einsichten, die auch für den Bereich der Weiterbildung anschlussfähig sind.

63 Möller 2011, Seite 107.

64 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Kotler et al. 2010.

65 Peter Drucker zitiert in Kotler et al. 2010, Seite 39.

66 Das gilt auch für den gewinnorientierten privatwirtschaftlichen Bereich, vgl. dazu beispielsweise Ascheberg 2006.

3.4 KundInnengewinnung und KundInnenbindung – drei Faustregeln aus dem Marketing

Bei allen Unterschieden zwischen den klassischen gewinnorientierten Marketingstrategien zu den Besonderheiten der Weiterbildung als Dienstleistung, soll an dieser Stelle auf drei Faustregeln hingewiesen werden, die sich auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragen lassen.

Die erste Faustregel lautet, dass ein zufriedene KundInnen positive Erfahrungen an etwa drei Personen weitergeben, unzufriedene KundInnen hingegen negative Erfahrungen an elf Personen.⁶⁷ Das mag von Branche zu Branche etwas variieren, jedoch kann jeder/jede LeserIn bei sich selbst und im eigenen Umfeld diesen Effekt grob überprüfen. Mit den immer mehr an Bedeutung gewinnenden Social Media⁶⁸ hat sich das womöglich noch verschoben, und wer in der Google-Suchmaschine beispielsweise den Begriff »Sinnlose Kurse« eingibt, kann sich selbst ein Bild machen.⁶⁹

Eine zweite Faustregel, die auch als »Eisbergeffekt« bezeichnet wird, besagt, dass nur zwischen fünf und fünfzehn Prozent der unzufriedenen KundInnen sich beschweren, die anderen kommen ohne negative Rückmeldung einfach nicht wieder.⁷⁰ Eine Beschwerde erfolgt in aller Regel auch nur dann, wenn der Kunde/die Kundin davon ausgeht, dass es eine Reaktion auf die Beschwerde geben wird. Beschwerdemanagement ist daher ein wichtiger Bestandteil erfolgreichen KundInnenbeziehungsmanagements, aber auch hier entsprechen die Alltagserfahrungen vieler Menschen – und nicht nur bildungsferner – nicht dem, was in Lehrbüchern zu »Customer Relationship Management« vermittelt wird. Übersetzt auf die Ebene der Weiterbildung bedeutet das, dass Personen, die einmal in eine (formalisierte) Weiterbildungsmaßnahme (mehr oder weniger freiwillig) eingebunden waren und diese als nutzlos, sinnlos – kurz: negativ – erlebt haben, sich mit einem hohen Grad an Wahrscheinlichkeit nicht äußern werden bzw. dass die Äußerungen nur die Spitze des Eisberges darstellen. Dies umso mehr, als Macht- und Hierarchieunterschiede eine Beschwerde womöglich als wenig erfolgversprechend darstellen.

Die dritte Faustregel bezieht sich auf die Kosten der NeukundInnengewinnung. Sie besagt, dass die Kosten und der Aufwand für die NeukundInnengewinnung jene zur Pflege der Beziehung zu BestandskundInnen um ein Vielfaches übersteigen. Dieser ganz simple betriebswirtschaftliche Erfahrungswert bedeutet nichts anderes, als dass gerade bei einer Person, die noch nie ein Produkt eines Unternehmens erworben oder eine Dienstleistung bislang nicht in

67 Vgl. www.economics.phil.uni-erlangen.de/lehre/bwl-archiv/exist_gr/kunden.pdf.

68 Also beispielsweise Facebook, Twitter, Kommentarfunktion in Blogs und Online-Medien. Im Extremfall können Unmutsbekundungen das Ausmaß eines so genannten »Shitstorms« annehmen, vom Duden übersetzt als »Sturm der Entrüstung in einem Kommunikationsmedium des Internets, der zum Teil mit beleidigenden Äußerungen einhergeht«, www.duden.de/rechtschreibung/Shitstorm.

69 Bei einer entsprechenden Suchanfrage ohne weitere Eingrenzungen wurden am 28.8.2013 mehr als acht Millionen Treffer ausgewiesen.

70 Vgl. beispielsweise www.economics.phil.uni-erlangen.de/lehre/bwl-archiv/exist_gr/kunden.pdf und <http://de.slideshare.net/helpscout/75-customer-service-facts-quotes-statistics>.

Anspruch genommen hat, in diesen Erstkauf ein deutlich höherer Aufwand im Vergleich zu einem Folgekauf in den Erstkauf investiert werden muss – und das natürlich erst recht, wenn die angepeilten KundInnen dem Produkt oder der Dienstleistung womöglich sogar ablehnend gegenüberstehen oder Ressentiments entwickeln. Diese Logik gilt natürlich für Unternehmen, kann aber auch auf die Ebene der Leistungserbringung an sich, also z. B. Weiterbildung, verlagert werden, wenn es beispielsweise darum geht, Personen überhaupt für die Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen. Für das Halten bereits bildungsaffiner oder weiterbildungserfahrener Bevölkerungsgruppen im (Weiter-)Bildungssystem sind daher naturgemäß – im Vergleich zum Heranführen bildungsferner Zielgruppen an das (Weiter-)Bildungssystem – deutlich weniger Mittel erforderlich. Wie die weiteren Ausführungen noch zeigen werden, gelten tatsächlich viele Modelle der Adressierung von bildungsfernen Gruppen bzw. für das Eröffnen lernförderlicher Beteiligungskontexte für diese Gruppen als besonders kosten- und personalintensiv.⁷¹ Oder anders ausgedrückt: »Es ist einleuchtend, dass der Bedarf an Unterstützung dort am größten ist, wo der Umgang mit Bildung am schwierigsten ist.«⁷² Der höhere Aufwand ist jedoch nicht nur der vermeintlich »schwierigen« Zielgruppe zuzuschreiben, sondern folgt einem Grundgesetz der Kundengewinnung und -bindung. Mit anderen Worten: Wollte man bildungsaffine Gruppen für Aktivitäten gewinnen, die nicht ihrer Lebenswelt entsprechen und die ihnen fremd sind, wäre ebenfalls mit deutlich höherem Aufwand zu rechnen.

Folgt man der Logik dieser drei Faustregeln, so kann daraus abgeleitet werden, dass – wenn einmal Personen (mit viel Aufwand) für einen ersten Schritt in Richtung Beteiligung an (Weiter-) Bildung gewonnen wurden – diese eine möglichst positive Erfahrung dabei machen sollten. Ist dieser Erstkontakt hingegen von negativen Erfahrungen geprägt und erleben die TeilnehmerInnen, dass ihre Anliegen von Anbieterseite nicht oder als bedeutungslos wahrgenommen werden, so bleiben sie mit hoher Wahrscheinlichkeit in Zukunft solchen Angeboten wieder fern. Die meisten werden sich wieder zurückziehen, ohne sich groß zu beschweren, allerdings werden sie im eigenen Umfeld diese negative Erfahrung vielfach kommunizieren. Das lässt den Schluss zu, dass halbherzige Versuche eher dazu geeignet sind, die Bildungsferne zu verstärken anstatt sie zu reduzieren. Paradoxerweise scheinen manche Weiterbildungsinstitutionen diesen Rückzug eher als Beleg für Lernbedarf seitens der TeilnehmerInnen und für die Notwendigkeit der Existenz solcher Einrichtungen zu interpretieren, und weniger als Beleg für Anpassungsbedarf seitens der anbietenden Einrichtungen.⁷³

Dass im gewinnorientierten Bereich daher eher eine Konzentration auf leicht erreichbare Zielgruppen mit geringer Distanz zum eigenen Angebot (bestenfalls StammkundInnen) erfolgt und um diese geworben wird, ist im Sinne einer gewinnorientierten Unternehmensführung nachvollziehbar. Wenn es jedoch – so wie es die Strategien zum Lebenslangen Lernen zum Aus-

71 Vgl. beispielsweise Fleischer et al. 2010.

72 Bremer/Kleemann-Göhring 2011, Seite 20.

73 Vgl. Schäffter 2000. So lautet auch eine Kritik an der laufenden Bildungsdiskussion, dass diese von Bildungseliten dominiert werde, die ihrerseits durch ihre enge Verflechtung mit dem Bildungswesen von der normativen Forderung nach dem Lebenslangen Lernen profitieren (vgl. Krenn 2012, Seite 8).

druck bringen – um gesellschaftliche Entwicklungen und Teilhabe sowie um eine langfristige Perspektive geht, sind diese Kosten-Nutzen-Rechnungen nicht mehr angebracht. Das bedeutet jedoch nicht, dass grundsätzlich eingesetztes finanzielles Kapital der alleinige Erfolgsgarant ist; dieser Grundsatz gilt selbst in der gewinnorientierten Wirtschaft nicht. Die Fähigkeit, Nähe zur Zielgruppe herzustellen und Wissen um die typischen Lebenszusammenhänge und Bedürfnisse dieser Zielgruppe aufzubauen, um auf solche Art angemessene Angebote zu entwickeln, ist nicht nur eine Frage der finanziellen Ausstattung.

4 Milieu, Habitus und Bildungsstrategien

Milieu und Habitus sind bereits mehrfach indirekt angeklungen, so z.B. bei der Feststellung, dass bei der intergenerationellen Bildungsmobilität neben den Bildungsinstitutionen auch vererbten Normen und Werten eine wichtige Rolle zukommt (vgl. Kapitel 2.1).

Die Milieuforschung gewann im Rahmen der (Weiter-)Bildungsforschung zunehmend an Bedeutung, weil die Erkenntnisse aus einer einfachen Betrachtung soziostruktureller Variablen und schicht- und klassenorientierter Analysen zunehmend als unbefriedigend erachtet wurden. So war einer der Kritikpunkte an den traditionellen Schicht- und Klassenmodellen, dass damit scheinbar homogene Gruppen (z.B. Personen mit Migrationshintergrund, ArbeitgeberInnen) konstruiert und Risiko bzw. Gleichheit suggeriert werden, wo es sie nicht gibt. Weiters führte die den Klassenmodellen zugrundeliegende Annahme zu Kritik, dass aus »objektiven« Lebensbedingungen ein bestimmtes »subjektives« Denken und Verhalten (auch hinsichtlich Lernen und Bildung) kausal abgeleitet werden kann. Die von Ulrich Beck formulierte »Individualisierungsthese« bietet einen radikalen Gegenentwurf dazu und geht von einer Auflösung von Schichten und Klassen infolge der Modernisierung und des steigenden Wohlstandes aus.⁷⁴

Zugehörigkeiten und Lebensstile wären nicht mehr durch Schicht und Klasse determiniert und Biographien würden einen fluiden und patchworkartigen Charakter bekommen. Damit würde den Menschen als sozialen Subjekten notwendiger Raum eingeräumt, allerdings zeigt sich gerade in der (Weiter-)Bildungsforschung, dass Ungleichheiten der sozialen Herkunft nach wie vor beträchtliche Bedeutung haben. Milieukonzepte stellen einerseits eine Weiterentwicklung der schicht- und klassenbasierten Konzepte dar, wenden sich jedoch gleichzeitig gegen subjektivistische und konstruktivistische Modelle, die das Individuum ihres sozialen Raumes entheben.⁷⁵

Die Milieuforschung ist aus der Lebensweltforschung hervorgegangen, die darauf abzielt, die subjektive Wirklichkeit eines Individuums und damit alle bedeutsamen Erlebnissbereiche des Alltages zu berücksichtigen. Soziale Milieus stellen die ganze Lebensweise, die »Kultur des Alltages« in den Mittelpunkt. Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zur Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation.⁷⁶ Unter Milieus sind also Einheiten innerhalb der Gesellschaft zu verstehen, die Menschen mit ähnlichen Lebensstilen, Wertorientierungen und Einstellungen zusammenfassen. Milieus beziehen sowohl klassische Merkmale sozialer Lagen, die typische Ressourcenausstattung (z.B. Einkommensniveau, Bildungsabschlüsse),

⁷⁴ Vgl. Beck 1983.

⁷⁵ Vgl. Bremer 2007a, Seite 119–125.

⁷⁶ Vgl. Bremer 2007a, Seite 29.

als auch Einstellungsmuster mit ein. So können Milieus als Verortung im sozialen Raum verstanden werden.⁷⁷

Dabei sind Milieus nicht als starre Konstrukte zu verstehen. Individuen agieren in einem »Sozialen Raum«, dieser ist jedoch nicht statisch, sondern durch soziale Beziehungen und insbesondere auch durch die biographischen Wege – im Laufe derer in ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital⁷⁸ investiert wird – bestimmt. Unter unterschiedlichen Lebensbedingungen bildet sich dementsprechend auch ein unterschiedlicher Umgang mit den verschiedenen Formen des Kapitals heraus. Diese Strategien formen den so genannten »Habitus«, der mehr rahmendes Gestaltungsprinzip als starre Leitlinie ist. Der Habitus ist als ein biographisch erworbenes und verinnerlichtes Schema des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu verstehen, das als »Wegweiser durch das Leben« wirkt – auch als Wegweiser durch sich verändernde oder neue gesellschaftliche Rahmenbedingungen.⁷⁹ Der Habitus besteht aus früh verinnerlichten und wenig reflektierten Schemata, die sich im Laufe der Biographie zunehmend entfalten. Der Habitus entwickelt sich über lange biographische Prozesse; damit kann er auch nicht kurzfristig geändert werden, sondern das bedarf wiederum langfristiger Prozesse. Man wechselt also nicht einfach das Milieu, sondern wächst eher in eine andere Milieuvариante hinein.⁸⁰

Mit dem Habitus werden grundlegende Haltungen beschrieben, die in alle Lebensbereiche hineinwirken, auch in die (Weiter-)Bildung. Ausgehend von der Überlegung, dass Menschen nicht um des Lernens willen lernen, sondern immer in Bezug auf ihre konkreten Lebensumstände, Erfahrungen und Ziele Bildungsentscheidungen treffen, ist Teil des Habitus auch, welche Zugänge zu Bildung vorherrschen.⁸¹ »Unter Lebensbedingungen, die stark von Vorhandensein von Bildung, Wissen und Kompetenz geprägt sind, werden die Individuen eher einen Habitus ausbilden, der auf sicheren Umgang mit ›kulturellem Kapital‹ abgestimmt ist. Hingegen wird da, wo die Lebensbedingungen stärker von Knappheit geprägt sind, eher ein Habitus erworben, der den Umgang mit Mangel und Knappheiten bewältigen kann und sich schnell auf Notwendigkeiten umstellen kann.«⁸²

Sozialer Status wird im Bildungs- und Beschäftigungssystem also durch institutionell und informell hergestellte Interaktionen vermittelt. Nach einem solchen Verständnis sind es beispielsweise nicht allein die Bildungstitel von Personen, die für ihre ungleiche Stellung im Beschäftigungssystem von Bedeutung sind. Auch alltagsweltliche Wissensbestände, die in Bildungseinrichtungen aber auch im Umfeld einer Person – einschließlich aller Netzwerke und Bezugsgruppen – erworben werden, spielen eine Rolle. Dabei ist erworbenes kulturelles

77 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-6; Fleischer et al. 2010, Seite 78.

78 Vgl. Bourdieu 1983.

79 Vgl. Bremer/Lange-Vester 2006, Seite 13. Grundsätzlich orientieren sich die Milieu-Konzepte stark an den Arbeiten Pierre Bourdieus, der nicht nur das Konzept des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals prägte, sondern auch den Begriff des Habitus.

80 Vgl. Bremer 2007a, Seite 132 und Seite 137.

81 Vgl. Bremer 2007a, Seite 118.

82 Bremer 2007a, Seite 132.

Kapital im Sinne Bourdieus nicht per se von Wert, sondern es bedarf seiner Anerkennung, um realisiert zu werden.⁸³

Hinsichtlich der TeilnehmerInnen stehen zwar Daten zum Weiterbildungsverhalten auf soziodemographischer Ebene zur Verfügung (Adult Education Survey, Mikrozensus etc.), allerdings gilt das nicht auf Ebene der grundlegenden Motivations-, Interessens- und Einstellungsstrukturen. Dies ist insofern von Bedeutung, als Einstellungen und Interessen das tatsächliche Weiterbildungsverhalten erheblich beeinflussen.⁸⁴ Insgesamt zeigen Studien immer wieder eine erhebliche Diskrepanz zwischen Einstellung zu Weiterbildung und tatsächlicher Weiterbildungspraxis. Während die Einstellung häufig insgesamt positiv ausfällt, hinkt die tatsächliche Teilnahme weit hinterher.⁸⁵ Die erwachsenenpädagogische Milieuforschung will diese Lücke füllen, mit ihrer Hilfe sollen auf Milieuebene Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbarrieren greifbar gemacht werden.⁸⁶

Dabei ist das Milieukonzept kein einheitliches Konzept. In Deutschland haben sich unterschiedliche Varianten, Forschungsschwerpunkte und Forschungsinteressen herausgebildet.⁸⁷ Auch der Begriffsgebrauch ist nicht einheitlich; Begriffe wie Lebensstil, Lebensführung, Lebensweise und Milieu werden immer wieder synonym verwendet. Wesentlich dabei ist, dass es immer um Aspekte von subjektiv hergestellter Lebenspraxis geht.⁸⁸ Zwei Milieumodelle haben sich herauskristallisiert, die wesentlich für die weitere Diskussion sind. Das sind einerseits die SINUS-Milieus und andererseits die SIGMA-Milieus, die beide in Deutschland entwickelt wurden.

4.1 SINUS-Milieus®

Das bekannteste Milieumodell wurde von dem Heidelberger Marktforschungsinstitut »SINUS Sociovision« entwickelt.⁸⁹ Die SINUS-Lebensweltforschung gilt im Bereich der sozialen Milieuforschung als Pionierleistung. Auf dem SINUS-Lebensweltmodell bauen auch die meisten Milieustudien auf, die im Bereich der Erwachsenenbildung durchgeführt wurden.⁹⁰ Die SINUS-Milieus beschreiben neben soziodemographischen, geographischen und verhaltensbezogenen Segmentierungsvariablen die in den letzten Jahren immer wichtiger gewordene lebensweltliche Variable. Dabei fließen grundlegende Wertorientierungen ebenso ein wie Alltagseinstellungen, so z.B. zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit und auch zum Konsum.

⁸³ Vgl. Schnittenhelm 2012, Seite 21.

⁸⁴ Vgl. Reich-Claassen 2010.

⁸⁵ Vgl. beispielsweise Erler/Fischer 2012.

⁸⁶ Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-6.

⁸⁷ Vgl. Bremer 2007a bietet dazu einen ausführlichen Überblick.

⁸⁸ Vgl. Bremer 2007a, Seite 120.

⁸⁹ Die INTEGRAL Markt- und Meinungsforschungsges.m.b.H hat 2009 die Mehrheitsanteile an dem Heidelberger SINUS-Institut übernommen, www.integral.co.at/de/sinus.

⁹⁰ Vgl. Bremer 2007, Seite 29.

Obwohl für Österreich keine weiterbildungsspezifischen Daten vorliegen, werden die zehn Leitmilieus für eine erste Annäherung anhand der österreichischen Struktur beschrieben,⁹¹ da sie sich in weiten Bereichen mit den für Deutschland beschriebenen Milieus decken.⁹²

4.1.1 SINUS-Milieus in Österreich

Das Modell der SINUS-Milieus wurde mehrfach modifiziert und erweitert.⁹³ Beobachtungen seit den 1980er-Jahren in Deutschland zeigen, dass Veränderungen und Verschiebungen weniger entlang der großen Linien erfolgen, sondern innerhalb der großen Milieustämme. Zu Beginn der 1980er-Jahre gab es das »Moderne bürgerliche Milieu« ebenso wenig wie das »Moderne ArbeitnehmerInnenmilieu«, und auch die innere Differenzierung innerhalb des traditionslosen ArbeitnehmerInnenmilieus wurde damals noch nicht festgestellt. Bremer bezeichnet das als »horizontale Pluralisierung der Klassenkulturen«, dabei wandeln sich Milieus stetig, aber nicht sprunghaft.⁹⁴

Das gilt auch für die für Österreich erhobenen Milieus. Sie weisen zwar sehr stabile Kerne auf, verändern sich jedoch über den Zeitraum. So wurde für Österreich beim aktuell zur Verfügung stehenden Modell aus dem Jahr 2011 das Milieu der »ExperimentalistInnen« neu formuliert als Milieu der »Digitalen Individualisten«. Das schrumpfende Milieu der »Ländlichen Traditionellen«, das 2006 noch einen Anteil von sieben Prozent aufwies, ging aufgrund seiner stark abnehmenden Bedeutung in das Milieu der »Traditionellen« auf. Das Milieu der »Ländlichen« und der »Traditionellen« hatte zusammen einen Anteil von 21 Prozent.⁹⁵ Im aktuellen Modell wird dem Milieu der »Traditionellen« ein Anteil von 15 Prozent zugeschrieben, wobei die vormals »Ländlichen« bereits einbezogen sind (vgl. Abbildung 4). Die abnehmende Bedeutung der traditionellen Milieus wird aufgewogen durch eine stärkere Bedeutung der auf »Neuorientierung« ausgerichteten Milieus. So wurde mit dem »Adaptiv-pragmatischen Milieu« ein eher modern ausgerichtetes Milieu der Mitte neu in die Milieu-Landkarte aufgenommen. Der Anteil der »Bürgerlichen Mitte« reduzierte sich dadurch von 19 Prozent auf 15 Prozent. Die Veränderungen in den anderen Milieus der Milieu-Landkarte bewegen sich höchstens im Bereich von einem Prozentpunkt, zeigen sich also überaus stabil.

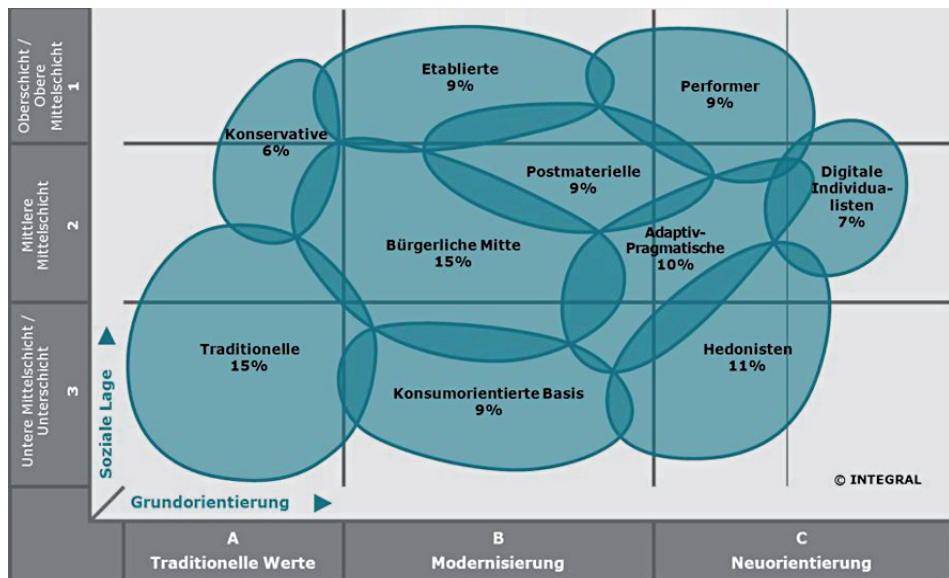
91 Vgl. Integral 2011.

92 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010.

93 Vgl. Bremer 2007a, Seite 136.

94 Vgl. Bremer 2007, Seite 30.

95 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-6.

Abbildung 4: SINUS-Milieus® in Österreich, 2011

Quelle: www.integral.co.at/de/sinus/milieus.php. Die SINUS-Milieus® sind eine geschützte Marke

Wie Abbildung 4 zeigt, repräsentieren die zwei Achsen der SINUS-Milieulandkarte einerseits das traditionelle Schicht-Konzept und andererseits liegen quer dazu Werte und Lebensziele. Insgesamt werden zehn Milieus differenziert:⁹⁶

- Das Milieu der »Konservativen« ist charakterisiert durch eine hohe Verantwortungsethik und ist stark von christlichen Wertvorstellungen geprägt. Eine hohe Wertschätzung von Bildung und Kultur geht Hand in Hand mit einer kritischen Einstellung zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen.
- Das Milieu der »Traditionellen« ist bestimmt durch die auf Sicherheit und Stabilität ausgerichtete Kriegs- und Nachkriegsgeneration. Eine starke Verwurzelung in der alten kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen ArbeiterInnenkultur prägt dieses Milieu.
- Das Milieu der »Etablierten« repräsentiert die leistungsbewusste Elite mit starker traditioneller Anbindung und hoher Statusorientierung. Die »Etablierten« nehmen die Herausforderung der Globalisierung und der digitalen Welt an, streben gleichzeitig nach Harmonie und Balance.
- Das Milieu der »Postmateriiellen« versammelt weltoffene GesellschaftskritikerInnen. Hohes Bildungsniveau, vielfältige kulturelle Interessen und eine kosmopolitische Orientierung bei gleichzeitig kritischer Haltung gegenüber der Globalisierung kennzeichnen dieses Milieu.

⁹⁶ Vgl. Integral 2011 bzw. www.integral.co.at/de/sinus/milieus.php.

- Die »Performer« repräsentieren die global orientierte, in der digitalen Welt verankerte, flexible und leistungsorientierte Elite. Individueller Leistung, Effizienz und Erfolg kommen höchste Bedeutung zu.
- »Digitale Individualisten« repräsentieren die individualistische, vernetzte und digitale Avantgarde. Sie sind mental und geographisch weltweit mobil, online und offline hoch vernetzt und ständig auf der Suche nach neuen Erfahrungen.
- Die »Bürgerliche Mitte« repräsentiert den leistungs- und anpassungsbereiten Mainstream. Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung geht Hand in Hand mit dem Wunsch nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen, nach Halt und Orientierung sowie nach Ruhe und Entschleunigung.
- Das »Adaptiv-pragmatische Milieu« ist ein junges Milieu. Ein ausgeprägter Lebenspragmatismus sowie das Streben nach Verankerung, Zugehörigkeit und Sicherheit charakterisieren dieses Milieu. Eine starke Leistungsorientierung und gleichzeitig der Wunsch nach Spaß und Unterhaltung sind weiters prägend.
- Die »Konsumorientierte Basis« ist stark materialistisch geprägt, sie versucht den Anschluss an die höheren Milieus durch das Erfüllen der Konsumstandards der Mitte zu halten. Sie wird auch als resignierte Unterschicht mit ausgeprägten Zukunftsängsten und Ressentiments beschrieben.
- Die »HedonistInnen« repräsentieren die momentbezogene, erlebnishungrige, moderne untere Mittelschicht. Spaß und Unterhaltung kommen große Bedeutung zu, gleichzeitig werden der Leistungsgedanke und die traditionellen Normen und Konventionen abgelehnt.

Zum milieuspezifischen Weiterbildungsverhalten stehen auf Basis des SINUS-Modells Daten aus Deutschland zur Verfügung. In einer eigens darauf ausgerichteten deutschlandweiten Erhebung wurden das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungspräferenzen auf Milieuebene erhoben.⁹⁷

4.1.2 SINUS-Weiterbildungsmilieus in Deutschland

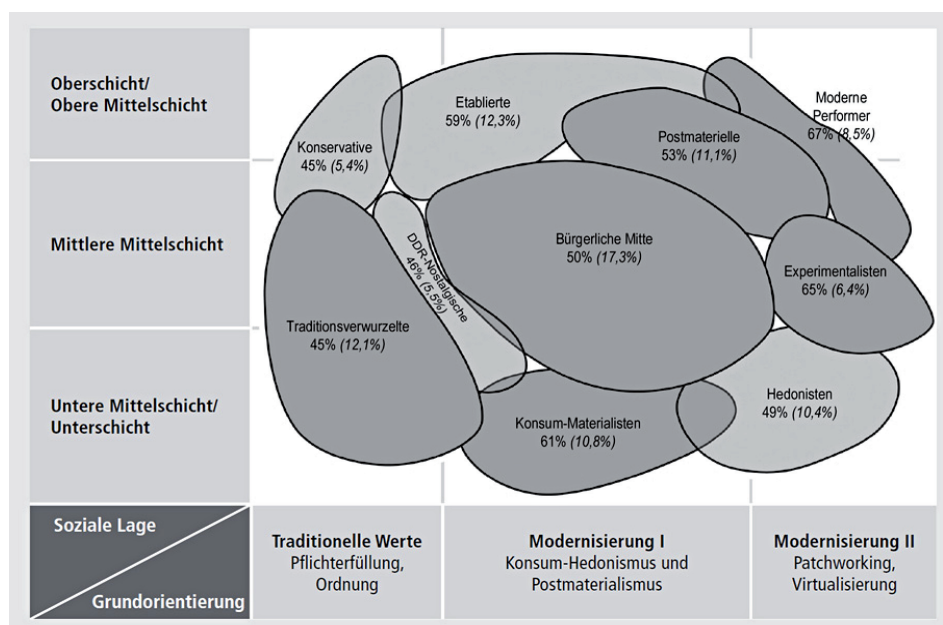
Im Vergleich zu den aktuellen SINUS-Milieus in Österreich gibt es in Deutschland insbesondere im Bereich der Milieus mit traditioneller Grundorientierung einige Unterschiede (vgl. Abbildung 5). Am auffälligsten ist in diesem Zusammenhang wohl das Milieu der »DDR-Nostalgischen«, das ein deutsches Spezifikum darstellt so wie das vormalig im österreichischen Milieumodell beschriebene Modell der »Ländlichen«, das im deutschen Modell keine Entsprechung hat.

Wie die Abbildung 5 zeigt, wurde in Deutschland auch die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung für die einzelnen Milieus erhoben. Nicht eigens ausgewiesen wird in dieser

⁹⁷ Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-7, Barz/Tippelt 2007.

Abbildung die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, allerdings liegen auch dazu Daten vor. So wie bei der beruflichen Weiterbildung lagen auch hier die Milieus der »Modernen Performer« und »ExperimentalistInnen« vorne, allerdings gemeinsam mit dem Milieu der »Postmateriellen«. Die Teilnahmequoten an allgemeiner Weiterbildung bewegten sich bei diesen drei modernen, leistungsorientierten Milieus zwischen 47 Prozent und 58 Prozent. Wie bei der beruflichen Weiterbildung lagen die Teilnahmequoten der traditionellen Milieus auch bei der allgemeinen Weiterbildung deutlich unter dem Durchschnitt. Die Teilnahmequoten der »Konservativen«, der »Traditionellen« und der »DDR-Nostalgischen« lagen zwischen 25 Prozent und 30 Prozent.⁹⁸

Abbildung 5: Die sozialen Milieus in Deutschland 2002/2003 und deren Teilnahme an beruflicher Weiterbildung



Quelle: Barz/Tippelt 2007, Seite 13 und 23, adaptierte Darstellung. Die erste Zahl bezieht sich auf den Anteil der Personen innerhalb des Milieus, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, die Prozentzahlen in Klammer beziehen sich auf die quantitative Verteilung der Milieus selbst.

Im Rahmen der Erhebung zur milieuspezifischen Einstellung zur Weiterbildung und zum Weiterbildungsverhalten zeigte sich, dass folgende Aspekte erheblich zwischen den Milieus differieren und sich letztlich auch im unterschiedlichen Teilnahmeverhalten ausdrücken:⁹⁹

- prägende Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend;
- Bildungsvorstellungen und Bildungsbegriff;

⁹⁸ Vgl. Barz/Tippelt 2007, Seite 24.

⁹⁹ Vgl. Barz/Tippelt 2007, Seite 22.

- typische Weiterbildungsinteressen;
- typische Weiterbildungsbarrieren;
- typische Ansprüche an Methode und Ambiente;
- Weiterbildungsmarketing;
- Persönlichkeitsbildung;
- Gesundheitsbildung;
- Schlüsselqualifikationen/Kompetenzentwicklung;
- informelles Lernen;
- Nutzung und Image verschiedener Anbieter.

Ein Kurzprofil der »Modernen Performer«, die in der beruflichen Weiterbildung sehr aktiv sind, liest sich beispielsweise folgendermaßen: Sie stellen sehr konkrete Ansprüche an Weiterbildungsveranstaltungen, werden diese nicht erfüllt, kann das als Barriere fungieren. Wichtig sind ihnen kleine und relativ homogene TeilnehmerInnengruppen und eine effektive Wissensvermittlung, im Bereich der allgemeinen Weiterbildung kann das jedoch durchaus im Rahmen spielerischer und interaktiver Aneignungsformen stattfinden. Dem »Ambiente« kommt große Bedeutung zu, den Räumlichkeiten, deren Ausstattung und dem Komfort, dafür werden auch höhere Teilnahmegebühren in Kauf genommen. Bei den DozentInnen steht vor allem die fachliche Qualifikation und Reputation im Vordergrund. Es gibt ein deutliches Kosten-Nutzen-Abwägen, Kurse müssen daher einen klaren Mehrwert aufweisen, der im Sinne einer Dienstleistung deutlich über das hinausgeht, was man sich selbst aneignen kann.¹⁰⁰

Auffallend hoch ist mit 61 Prozent der Anteil der in der beruflichen Weiterbildung aktiven Personen unter den »Konsum-MaterialistInnen«, die im aktuellen österreichischen Modell der »Konsumorientierten Basis« entsprechen. Allerdings ist dieser hohe Anteil auf die zumeist »erzwungene« Teilnahme zurückzuführen, bei Nicht-Teilnahme würden Bezüge oder Gratifikationen verlorengehen. Damit sind jene KursteilnehmerInnen beschrieben, die zur Aufrechterhaltung z.B. ihres Arbeitslosengeldbezuges mehr oder weniger freiwillig an Maßnahmen teilnehmen. Diese Gruppe soll daher genauer beleuchtet werden.

4.1.3 Das SINUS-Milieu der »Konsum-MaterialistInnen« und Weiterbildung¹⁰¹

Beim Milieu der »Konsum-MaterialistInnen« handelt es sich um die stark materialistisch geprägte Unterschicht, die den Anschluss durch das Mithalten an den Konsumstandards der breiten Mitte als Kompensationsversuch sozialer Benachteiligung halten will. In diesem Milieu waren in der deutschlandweiten Erhebung zwar alle Altersgruppen vertreten, tendenziell handelt es

¹⁰⁰ Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03–9.

¹⁰¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Barz/Tippelt 2007, Seite 127–139.

sich jedoch um ein jüngeres Milieu mit vielen 19- bis 34-Jährigen. Niedrige Bildungsabschlüsse überwiegen, teilweise sind auch mittlere Bildungsabschlüsse in diesem Milieu vertreten. Zum großen Teil handelt es sich um einfache ArbeiterInnen und Angelernte, zu einem geringen Teil auch um FacharbeiterInnen. Typische Faktoren für soziale Benachteiligung sind überproportional häufig anzutreffen: Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alleinerziehende bzw. unvollständige Familien. Teilnahme an Weiterbildung erfolgt zumeist auf äußerlichen Druck und aus der Notwendigkeit, Zuwendungen nicht zu verlieren.

Die Lebenswelt dieses Milieus wird folgendermaßen charakterisiert: Trotz beschränkter finanzieller Mittel wird besonderer Wert auf Prestigeträchtiges und sozial Sichtbares gelegt, es besteht auch ein starkes Bedürfnis nach Bestätigung von außen. Angehörige dieses Milieus leben zwar im »Hier und Jetzt« mit einem starken Gegenwartsbezug, träumen aber vom »Besonderen Leben«. In Anlehnung an traditionelle Werte wird eine klare Trennlinie zwischen Arbeit und Freizeit gezogen nach dem Motto »Arbeiten um zu Leben«. Angehörige dieses Milieus haben wenig positive Schulerfahrungen, sie sind eher geprägt durch Distanz, oftmals Überforderung und wenig Spaß am Lernen. Die Schul- und Ausbildungszeit ist häufig mit Diskriminierungserfahrungen verbunden, der Anteil der AusbildungsabbrecherInnen ist hoch. Damit geht eine teils fatalistische, passive Grundhaltung hinsichtlich der eigenen Positionierung im gesellschaftlichen Gefüge einher. Da man das Bildungssystem nicht zur Gänze durchlaufen hat, sind Chancen vertan, gebildet sind die Anderen. Gleichzeitig wird Bildung im Sinne von alltagstauglichem »Können« hochgehalten, auch Lebensweisheit und soziale Kompetenz werden hoch bewertet. Soziale Kompetenz erscheint als besonders attraktiv im Sinne von Selbstbewusstsein, um sich gegen Diskriminierung und Stigmatisierung zur Wehr setzen zu können.

Die tatsächlichen Kurserfahrungen sind in diesem Milieu durch einen hohen Grad an »erzwungenen« oder auch nachholenden Maßnahmen gekennzeichnet. Weiterbildung wird einem verordnet so wie Medizin, sie stellt außerdem im ohnehin anstrengenden Alltag eine weitere Belastung dar. In diesem Milieu ist auch Prüfungsangst überdurchschnittlich häufig vorhanden, grundsätzlich sind die Schwellenängste hoch. Dazu kommen Zweifel am Nutzen von Weiterbildung (zum Teil gestützt durch bereits negative Erfahrungen) und auch knappe finanzielle Spielräume wirken als typische Weiterbildungsbarriere. Die Ermutigung durch Bekannte, FreundInnen, Familienangehörige etc. spielt bei der Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme eine wichtige Rolle, bei erwerbsaktiven Personen wird besonders den Empfehlungen von Vorgesetzten vertraut. Die Kursbezeichnungen werden häufig als unverständlich empfunden, so vor allem, wenn es um Kurse zur Persönlichkeitsentwicklung geht. Dabei stellen in der konkreten Umsetzung auch Vorbehalte gegenüber unvertrauten Methoden, wie z.B. dem Rollenspiel, einen gravierenden Aspekt dar.

Der Persönlichkeit der DozentInnen kommt in diesem Milieu eine zentrale Rolle zu. Generell sollten DozentInnen lebensweltnah sein und selbst über praktische Erfahrung verfügen, von ihnen wird Einfühlbarkeit und Kameradschaftlichkeit erwartet. Zwar wird ein rigides Hierarchiesystem abgelehnt, gleichzeitig gelten DozentInnen als Respektpersonen, die auch

als solche in Erscheinung treten und ordnend eingreifen sollten. Wichtig sind eine persönliche Nähe, Akzeptanz, Wertschätzung und die Möglichkeit für eine zumindest zeitweise individuelle Betreuung und eine gewisse »Gleichberechtigung« im Prozess des Lehrens und Lernens. Generell stellen individuelle Betreuung und ein gutes Klima in der Lerngruppe zentrale Erfolgskriterien dar. Im Gegensatz zu anderen Milieus spielen hingegen Ansprüche an Ausstattung der Räume oder Ambiente eine nur untergeordnete Rolle.

Die ausschlaggebende Lernmotivation stellt zumeist die unmittelbar nötige Lebens- und Problembewältigung dar, die sich aus der »milieutypischen Problemakkumulation« ableitet.¹⁰² Kursangebote müssen also nicht nur möglichst niederschwellig konzipiert werden, sondern auch der Ertrag des zu Erlernenden für den unmittelbaren Alltag sollte klar ersichtlich sein. Dabei ist der Kompetenzbedarf geprägt durch den Wunsch nach gesellschaftlicher Etablierung und ist an beruflichen Erfahrungen orientiert, generell ist eine starke berufliche Ausrichtung und Nutzenorientierung (auch im Sinne einer am Arbeitsmarkt anerkannten Zertifizierung) vorherrschend. Dabei werden eher vorgegebene Strukturen präferiert, experimentelle Lernformen finden wenig Interesse, auch selbstgesteuertes Lernen wird als wenig effektiv eingeschätzt.

Das Milieu der »Konsum-MaterialistInnen« ist also gekennzeichnet durch erhebliche Schwellen- und Prüfungsängste und durch eine hohe Verwertungsorientierung im beruflichen Bereich. Dabei sind negative Bildungserfahrungen prägend; diese Bildungserfahrungen resultieren zum Teil auch aus Kursen oder Bildungsmaßnahmen, die nicht freiwillig besucht wurden. Schulatmosphäre oder klassenzimmerähnliche Strukturen sollten daher vermieden werden und in der didaktischen Gestaltung die geringen und/oder negativen Lernerfahrungen Berücksichtigung finden. Dazu gehört auch, dass unbekannte bzw. wenig vertraute didaktische Methoden bei den TeilnehmerInnen Skepsis hervorrufen. In der Zusammensetzung der TeilnehmerInnen sollte auf Lebensweltnähe und Homogenität geachtet werden, den TrainerInnen bzw. Vortragenden kommt zentrale Bedeutung zu. Diese sollten auch auf das typischerweise eher geringe Lerntempo eingehen können, darauf achten, dass keine Überforderungssituationen entstehen, und den Bedarf an Anleitung berücksichtigen, da es wenig Erfahrung mit und Bereitschaft zu selbstgesteuerten Lernprozessen gibt.

Hinsichtlich der Ansprache und Werbung an dieses Milieu muss berücksichtigt werden, dass Angehörige dieses Milieus typischerweise keine Übersicht über Weiterbildungsangebote haben. Sie gehören nicht zu den aktiv Informationssuchenden, im Gegenteil fühlen sie sich diesbezüglich rasch überfordert, haben Schwierigkeiten, sich am Anbieter- und Angebotsmarkt zu orientieren und den Überblick zu behalten. Mundpropaganda sowie Vertrauenspersonen, die konkrete Empfehlungen aussprechen und zur Teilnahme ermutigen, kommt daher große Bedeu-

102 Vgl. Barz/Tippelt 2007, Seite 135. Als Teil einer solchen Problemakkumulation kann auch die überproportionale Betroffenheit von (chronischen) Krankheiten in diesem Milieu verstanden werden, allerdings ist das Interesse an Gesundheitsbildung unter den »Konsum-MaterialistInnen« gering, was auch auf negative Erfahrungen mit dem Gesundheitssystem zurückgeführt wird. Zur Problematik des grundsätzlich schlechteren Gesundheitszustandes von Personen mit geringer formaler Bildung vgl. auch Kapitel 2 in diesem Bericht.

tung zu. Auch aufsuchende Bildungswerbung inmitten der persönlichen Lebenswelt spielt eine große Rolle.¹⁰³ Interessanterweise kam die Erhebung zu dem Ergebnis, dass von bildungsfernen Unterschicht-Milieus – und nur von diesen – Plakate, Postwurfsendungen und Flyer als Kommunikationsstrategie und als adäquate Werbemöglichkeit genannt werden. Die Studienautoren bezeichnen dies als aufsuchende Werbearbeit, die »ins Haus kommt«. Von anderen Milieus wird diese Form der Werbung als aufdringlich und zum Teil unseriös wahrgenommen. Im Milieu der »Konsum-MaterialistInnen« hingegen wird die Einfachheit der Information positiv bewertet, auch wird damit die Distanz reduziert. Auch Beiträge im Fernsehen und im Radio finden in dieser Gruppe relativ große Akzeptanz, sie bringen Bildungsinformation ins Wohnzimmer, in die eigene Lebenswelt.¹⁰⁴ Konzepte wie Bildungsgutscheine oder Bildungskonto scheinen bei geringqualifizierten Nicht-TeilnehmerInnen auf wenig fruchtbaren Boden zu fallen und an Schwellenängsten zu scheitern.¹⁰⁵

Grundsätzlich ist eine der wesentlichen Erkenntnisse der für Deutschland entwickelten Milieuprofile, dass die Angehörigen des konsum-materialistischen Milieus (auch bezeichnet als so genanntes »Prekariat«) zu Weiterbildung und Weiterbildungsveranstaltungen ein sehr ambivalentes Verhältnis haben. Einerseits wird Weiterbildung insgesamt ein sehr hoher Stellenwert beigemessen, andererseits fühlen sich die Angehörigen dieser Gruppe von Weiterbildung ausgeschlossen und empfinden Weiterbildung als die »Welt der Anderen«. Dabei dominieren Schwellenängste, negative Erfahrungen mit institutionellem Lernen in der Schulzeit, Prüfungsängste sowie die Befürchtung einer fehlenden Verwertbarkeit des Gelernten im Alltag.¹⁰⁶

Das Konzept der sozialen Milieus als Beitrag zur Marktforschung und des Zielgruppenmarketings trägt dem Umstand Rechnung, dass einerseits der Weiterbildungsmarkt zunehmend komplexer wird und andererseits auch auf Seiten der TeilnehmerInnen eine Pluralisierung und Differenzierung von Interessen, Motiven und Bedürfnissen stattfindet.¹⁰⁷ Die Marketingorientierung in den Arbeiten der ForscherInnengruppe rund um Barz/Tippelt wird durchaus auch kritisch bewertet. So wird kritisiert, dass insbesondere die vertikalen Differenzierungen – und damit die Frage von Herrschaft und Dominanz – in den Hintergrund treten und dabei unklar bleibt, was die Befunde für die pädagogische Arbeit bedeuten, wenn einerseits die unterschiedlichen Erwartungen und Herangehensweisen der Milieus an Bildung deutlich gemacht werden und andererseits betont wird, dass Bildungseinrichtungen milieuübergreifend und -integrierend wirken sollten. Nicht ausreichend aufgearbeitet sei auch die Frage, wie bildungsungewohnte Zielgruppen erreicht werden können.¹⁰⁸

103 Vgl. Barz/Tippelt 2007, Seite 185 sowie Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-9.

104 Vgl. Barz/Tippelt 2007, Seite 173.

105 Vgl. Reich-Claassen 2010, Seite 383.

106 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-9.

107 Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Seite 03-6.

108 Vgl. Bremer 2007, Seite 166-168.

4.2 Die SIGMA-Milieus und ihre Bildungsstrategien

Das zweite bedeutsame und weit verbreitete Milieumodell wurde vom Marktforschungsinstitut SIGMA entwickelt. Stärker als die SINUS-Milieus stützt es sich in der Beschreibung der Milieus auf Bourdieus Habitus-Theorie. Wegweisend für diesen – auch als »Hannoversche Milieuforschung« bezeichneten – Ansatz waren Milieustudien, die von der Forschungsgruppe rund um Michael Vester noch in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurden.¹⁰⁹ Forschungsleitend war die Überzeugung, dass Menschen und Gruppen sich nicht einfach nur passiv Strukturveränderungen anpassen. Unter Einbeziehung der Perspektive der AkteurInnen geht es vielmehr um spezifische Arrangements, in denen Menschen ihre bisherigen Lebensweisen mit den äußeren Handlungsbedingungen neu abstimmen.¹¹⁰ So sind auch die jüngeren Milieus nicht einfach Abbilder ihrer Herkunft, sondern abgewandelte Varianten der Herkunftsmilieus.¹¹¹

Die zehn SIGMA-Milieus unterscheiden sich von den SINUS-Milieus durch inhaltliche Akzentuierungen und insbesondere durch die Verbindung mit der Theorie von Habitus und sozialem Raum Bourdieus, also in der Betonung eher beständiger sozialmoralischer Werte und Prinzipien der Lebensführung. Die SIGMA-Milieus stellen – eingeordnet in einen sozialen Raum – eine »Landkarte der sozialen Milieus« dar; im Vergleich zu den SINUS-Milieus ergeben sich dabei aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung teilweise andere Einschätzungen, Milieubenennungen und Ergebnisse (vgl. Abbildung 6).¹¹² Gegenüber der SINUS-Milieulandkarte ist zu beachten, dass in der grafischen Darstellung der SIGMA-Milieus die modernen Milieus links verortet sind und die eher traditionell orientierten Milieus rechts.

Ähnlich wie im SINUS-Modell zeigt sich auch hier bei einer langfristigen Betrachtung, dass, dass sich Milieuwandel und Mobilität vor allem als horizontale Pluralisierung der Klassenkulturen äußert, in Abbildung 6 sind diese Übergänge durch die feinen schrägen Linien dargestellt. Die jüngeren Generationen, gestützt auf verbesserte Lebens- und Bildungsstandards, entwickeln modernere Lebensstile und fordern vergleichsweise mehr Autonomie und Selbstbestimmung ein. Das »Jugendkulturell-hedonistische Milieu« sowie das »Avantgardistisch-postmoderne Milieu« haben naturgemäß beide (noch) nicht so ausgeprägte Traditionen entwickelt.

Die oberen Milieus,¹¹³ zu denen das »Konservativ-technokratische Milieu« (KONT), das »Liberal-intellektuelle Milieu« (LIBI) und das »Postmoderne, alternative Milieu« (POMO) zählen, stellen die Bildungselite. Ihr geht es nicht nur um Leistung, sondern um Abgrenzung von den »gewöhnlichen« Milieus durch distinktive, hochkulturelle Selbstverwirklichung (vgl. Habitus der Distinktion und Trennlinie der Distinktion in Abbildung 6). Dabei ist das »Konservativ-

109 Vgl. beispielsweise Vester 2004 und Bremer/Lange-Vester 2006.

110 Vgl. Bremer/Lange-Vester 2006, Seite 12.

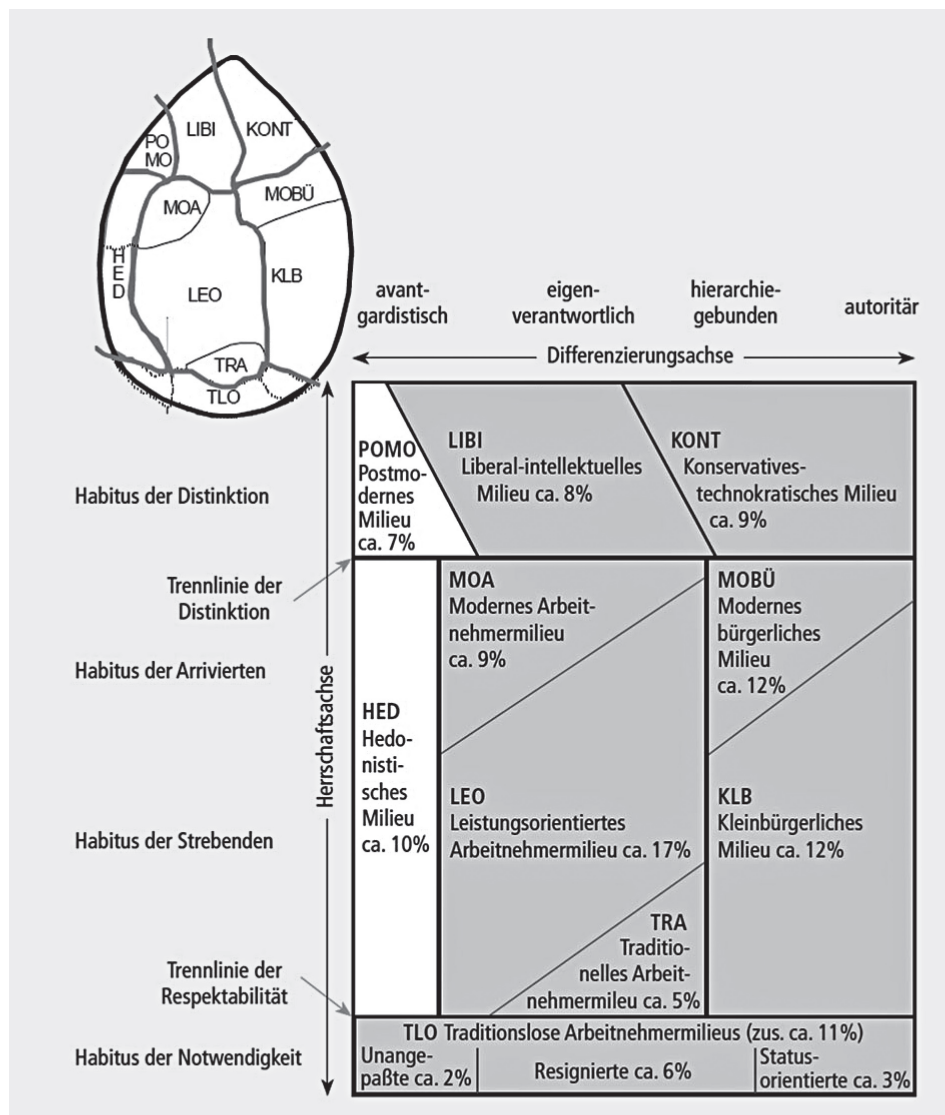
111 Vgl. Bremer 2007a, Seite 130.

112 Vgl. Bremer 2007, Seite 29.

113 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Vester 2004; Vester 2009a; Bremer 2010; Bremer 2007 sowie Bremer 2007a, Seite 134–148.

technokratische Milieu« gekennzeichnet durch Macht und Besitz, das »Liberal-intellektuelle Milieu« repräsentiert die akademische Intelligenz.

Abbildung 6: Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004 (SIGMA-Milieus)



Quelle: Bremer 2010, Seite 04–5.

Zu den »respektablen« Volks- und ArbeitnehmerInnenmilieus, die in der Mitte angesiedelt sind, zählt einerseits die leistungsorientierte »Facharbeit und praktische Intelligenz«, der es um persönliche Autonomie und Selbstbestimmung geht, die u. a. durch Strategien des Bildungserwerbes

realisiert werden. (Weiter-)Bildung soll zu einer möglichst unabhängigen und eigenständigen Lebensführung beitragen. Das besondere Arbeits- und gesellschaftliche Verantwortungsethos ermöglichte es Angehörigen dieses Milieus, sich erfolgreich auf moderne Technologien, Arbeitsweisen und Lebensstile umzustellen. Das »Moderne ArbeitnehmerInnenmilieu« (MOA) ist charakterisiert durch die neue, hochqualifizierte ArbeitnehmerInnenintelligenz in modernen technischen, sozialen und administrativen Berufen, die sich auch solidarisch engagiert und für unkonventionelle Formen offen ist. In der kleinbürgerlich-ständischen Traditionslinie (KLB) geht es hingegen um eine gesicherte soziale Rangposition, Verantwortung wird eher nach oben delegiert, traditionelle Werte wie Pflichterfüllung und Konformität mit geltenden Normen dominieren. Eine gewisse »Bildungsbefissenheit« von Teilen des Kleinbürgertums, die vor allem im Besuch von Volkshochschulkursen und kirchlichen Erwachsenenbildungsangeboten ihren Ausdruck findet, führte zu einem Bild des Kleinbürgers, dessen Bildungsverständnis an einer »höheren« Kultur (z. B. an Allgemeinwissen) orientiert ist. Bildung hat in diesem Milieu jedoch die Aufgabe, Zugang zu einem »ordentlichen« Beruf zu ermöglichen und äußeres Ansehen zu sichern; Bildung dient also der Statussicherung. Überwiegend finden sich hier ArbeitnehmerInnen mit bescheidenem Einkommen und mit Ausbildung Hauptschule und Lehre. Die ökonomischen und kulturellen Ressourcen sind begrenzt, Strategien höherer Bildung gelten als Risiko. Die ständisch-kleinbürgerlichen Milieus (MOBÜ, KLB) orientieren sich in der Einbindung eher an hierarchischen Strukturen, Status und Prestige. Die Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (MOA, LEO, TRA) hingegen setzen stärker auf Autonomie, Leistung und Kompetenz und daher im Vergleich auch stärker auf Bildungserwerb.

Die »Unterprivilegierten Volks- und ArbeitnehmerInnenmilieus«, die unterhalb der großen ArbeitnehmerInnenmitte angesiedelt sind, werden auch als »Traditionslose ArbeitnehmerInnenmilieus« beschrieben. Die unterprivilegierten Milieus ringen am stärksten um den Anschluss an die »Respektable Gesellschaft«, also um ein geregeltes Leben in geordneten und »vorzeigbaren« Verhältnissen.¹¹⁴ Sie fühlen sich ohnmächtig, ihre Lebensverhältnisse erleben sie als unberechenbar und nicht planbar. Für diese Milieus waren historisch betrachtet ungelernete und unstete Beschäftigungen typisch, erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnten sie infolge der Wirtschaftsentwicklung mit dauerhaften – wenn zumeist auch anstrengenden und anspruchslosen – Beschäftigungsverhältnissen rechnen. Aufgrund der Rationalisierung und Globalisierung sind die Arbeitsplätze dieser Milieus in den letzten Jahrzehnten stark unter Druck gekommen. Lange Bildungswege erscheinen aufgrund nicht gesicherter Erträge als wenig attraktiv, Bildung und Arbeit erscheinen als Bürde, die durch äußere Notwendigkeiten bestimmt sind. Bildung symbolisiert in diesen Milieus die Möglichkeit, mit der übrigen, sprich der »Respektablen Gesellschaft« mithalten zu können. Generell wird sie jedoch eher als notwendiges Übel wahrgenommen; sie wird akzeptiert, wenn sie dabei hilft, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden.

¹¹⁴ Vgl. Bremer/Lange-Vester 2006, Seite 15.

Tabelle 2: Grundformen der Bildungsstrategien sozialer Milieus

	Welche Rolle spielt Bildung?	Wie steht man Bildung gegenüber?	Wie ist der Zugang zu Weiterbildung?
Obere Milieus	Selbstverwirklichung, soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch, selbstsicher	Aktiv suchend
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung sowie (mehr) Autonomie und Status	Pragmatische Horizont-erweiterung, Ambivalenz: Zumutung oder Chance?	Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus	Notwendigkeit und Mit-halten, Vermeidung von Ausgrenzung, mitunter Zwang	Bildung als Bürde, Selbstausschluss (»Auswärtsspiel«), Unsicherheit, Misstrauen	Aufsuchende Bildungs-arbeit bzw. Bildungs-beratung

Quelle: Bremer/Kleemann-Göhring 2011, Seite 13

Dementsprechend ist Bildungsferne in diesem Milieu am stärksten ausgeprägt (vgl. Tabelle 2). Die Lebensauffassung Angehöriger dieser Milieus ist in vielerlei Hinsicht von einer fatalistischen »Macht-Ohnmacht«-Perspektive gekennzeichnet. Das Leben erscheint ihnen generell als wenig planbar und unberechenbar und wird als Schicksal erfahren, dem man mehr oder weniger ausgeliefert ist. Dieser Habitus steht in vielerlei Hinsicht in klarem Gegensatz zu dem, was formalisierte (Weiter-)Bildung charakterisiert, nämlich eine systemische, auf Dauer angelegte Investition in die Zukunft, die auf Planbarkeit und Berechenbarkeit basiert.¹¹⁵

KritikerInnen der Milieuforschung befürchten, dass deren Ergebnisse dazu benutzt werden, »Bildungsferne« als integralen Bestandteil unterprivilegierter Lebenswirklichkeit zu akzeptieren und den Angehörigen dieser Milieus auch die Verantwortung dafür aufzubürden und »(...) Armut auf die ›Bildungsferne‹ oder Sozialisations- bzw. Kulturdefizite der Betroffenen zurückzuführen. Wenn diesen selbst die Schuld zugeschoben wird, gerät die Verantwortung von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft aus dem Blick. Gleichzeitig tut man so, als verhindere eine gute Schulbildung oder Berufsausbildung automatisch, dass jemand arm wird.«¹¹⁶

¹¹⁵ Vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, Seite 12.

¹¹⁶ Butterwegge 2010.

5 Wer ist bildungsfern und was bedeutet »Bildungsferne«?

Wenn Lernen tatsächlich untrennbar von persönlicher Entwicklung und von sozialen Umwelten ist¹¹⁷ und wir nicht nicht-lernen können,¹¹⁸ dann stößt der Versuch einer treffsicheren Zielgruppenabgrenzung der »Bildungsfernen« rasch an seine Grenzen. So wie Bildung selbst ist »bildungsfern« ein vielschichtiger Begriff und das dahinterliegende Phänomen schwer zu fassen.¹¹⁹

So wird auch kritisch hinterfragt, ob Bildungsabstinenz oder sogar Bildungsverweigerung unter bestimmten Bedingungen sozialer Benachteiligung und/oder bildungsfeindlicher Arbeitsumgebungen als rationale – oder zumindest verständliche – Reaktion auf diese Bedingungen verstanden werden kann, in denen die Versprechungen der »Bildungsrhetorik« lediglich auf eine unrealistische Individualisierung schlechter sozialer Verhältnisse hinauslaufen.¹²⁰ Die »Illusion der Chancengleichheit« sei ein zentrales Stichwort der Bildungsrhetorik und da Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung ursprünglich ebenfalls auf diesem Stichwort aufsetzte, wird auch diese teilweise skeptisch betrachtet.

Weiterführend stellen sich auch normative Fragen, wie z. B., ob Menschen – sofern man von einem Recht auf Bildung ausgeht – auch das Recht haben, dieser fernzubleiben. Liegt diesem Fernbleiben von Bildung eine mangelnde Rationalität zugrunde oder ist es aus der Situation oder dem Umfeld heraus oft doch rational?¹²¹ Daran kann die Frage angeschlossen werden, wer tatsächlich wem fernbleibt und wie sich Distanzen begründen. Bleiben die Bildungsfernen der Bildung selbst fern oder ist diese Distanz doch eher eine Distanz zu den etablierten Bildungsinstitutionen? Handelt es sich dabei um einen eindeutig einseitigen Prozess oder sind es nicht auch die Bildungsinstitutionen selbst, die Distanz zu bestimmten Gruppen aufbauen oder zumindest nicht reduzieren? So stellen sich dem »Traditionslosen Arbeitnehmermilieu«, wie es im SIGMA-Milieumodell (vgl. Kapitel 4.2) beschrieben wurde, Bildungseinrichtungen zumeist als eine fremde und als autoritär erlebte Welt dar.¹²²

Dazu kommt, dass Zielgruppendefinitionen unweigerlich mit bestimmten sozialen und politischen Wertungen und Positionierungen verbunden sind, die leicht zu Formen der Machtausübung über die Angesprochenen und auch zu Formen der Diskriminierung führen können. Damit ist durch die Zuschreibung der »Bildungsferne« auch die Gefahr der Stigmatisierung bestimmter

117 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 142.

118 Vgl. Erler 2010.

119 Vgl. dazu auch Obermayr (o.J.).

120 Vgl. Holzer 2010.

121 Vgl. dazu beispielsweise Erler 2010 und Holzer 2010.

122 Vgl. Bremer 2007a, Seite 148.

Gruppen verbunden.¹²³ Diese Stigmatisierungsgefahr wiegt umso schwerer, als »Bildungsferne« zunehmend als Vermittlungshemmnis am Arbeitsmarkt thematisiert und als eindeutig defizitäre Haltung bewertet wird. »Bildungsfern« wurde im Rahmen eines Vorprojektes zum Aufbau der Bildungsberatung Wien von ExpertInnen als ungeeigneter Begriff eingestuft, da er zu sehr mit dem Arbeitsmarkt verknüpft sei. Außerdem wurde der Begriff von den ExpertInnen als abwertend empfunden. Es handle sich vielmehr um Menschen, für die der Zugang zum Lernen nicht so selbstverständlich ist bzw. um Personen mit heterogenen Bildungsvoraussetzungen.¹²⁴ Zwar wurde immer wieder versucht, den negativ besetzten Begriff der »Bildungsferne« neu zu fassen und zu formulieren, Beschreibungen als »Bildungsabstinenten«, »Bildungsbenachteiligte«, »Bildungsungewohnte« oder der Begriff der »Bildungsarmut« dürften jedoch kaum geeignet sein, die negativen Assoziationen aufzulösen.

In der Praxis wird die Komplexität des Phänomens »Bildungsferne« häufig durch Fokussierung auf bestimmte sozialstatistische Indikatoren und Zugehörigkeit zu bestimmten Personengruppen reduziert. Alleinerziehende, An- und Ungelernte, Personen mit Migrationshintergrund, (Langzeit-)Arbeitslose, Personen im ländlichen Raum, Personen mit geistiger oder körperlicher Behinderung sowie ältere Personen gelten als typische bildungsferne Zielgruppen.¹²⁵ Dass diese Segmentierungsmethoden ihre Tücken haben, soll hier am Beispiel der Älteren verdeutlicht werden.¹²⁶ Deren Weiterbildungsbeteiligung sinkt in etwa ab dem 45. Lebensjahr, allerdings zeigt sich, dass das kalendarische Alter relativ wenig aussagt und soziale Merkmale zu erheblichen Unterschieden beitragen. Einen wesentlichen Unterschied macht dabei allerdings – insbesondere ab dem 55. Lebensjahr – die Einbindung bzw. Nichteinbindung ins Erwerbsleben. Grundsätzlich weisen Personen aus sozial begünstigten Gruppen bis ins hohe Alter ein höheres intellektuelles Leistungsniveau auf und auch ihre selbstregulativen Fähigkeiten bleiben bis ins hohe Alter intakt (sofern sie nicht an Demenz erkranken). Meist sind Leistungseinbußen auf berufs- oder schichtspezifische Voraussetzungen zurückzuführen, die den Alterungsprozess forcieren. Das kalendarische Alter ist daher nur ein sehr ungenaues Kriterium für eine Zielgruppeneinteilung. Altern sollte vielmehr als ein systemischer Prozess betrachtet werden, der durch biologische, psychische und soziale Faktoren bestimmt wird. Es ist also nicht entscheidend, wie alt man ist, sondern wie man alt geworden ist. Die Gruppe der »Älteren« ist daher sehr inhomogen, sie differieren nach Erwerbsstatus, Unterstützung im sozialen Umfeld und vor allem auch hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie: »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. Dabei ist schwer zu sagen, was davon Ursache und was Wirkung ist.«¹²⁷

123 Vgl. Lassnigg 2010, Seite 01-2.

124 Vgl. Brugger et al. 2008, Seite 40. Auch die ExpertInnen, die im Rahmen dieses Projektes interviewt wurden, betonten die vielfältigen Hintergründe für »Bildungsferne«.

125 Vgl. Erler 2010, Seite 6–10.

126 Die Ausführungen folgen Iller/Weinberg 2010.

127 Iller/Wienberg 2010, Seite 2–7.

Im Rahmen der ExpertInneninterviews wurde beispielsweise mehrfach darauf hingewiesen, dass ein Bedarf an Basisbildung keineswegs automatisch auf ähnliche sozial-strukturelle Rahmenbedingungen seitens der TeilnehmerInnen schließen lasse. Als typisches Beispiel wurden Kurse in der Basisbildung angeführt, in denen immer wieder MigrantInnen mit einem in Österreich nicht anerkannten Hochschulabschluss gemeinsam mit Personen ohne Migrationshintergrund sitzen, die mit »Müh und Not« einen positiven Hauptschulabschluss erreicht haben oder die aufgrund langjähriger Weiterbildungsabstinenz völlig lernungewohnt sind. Ähnliches zeigt sich im Bereich der externen Hauptschulkurse. TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund haben hier zumeist aufgrund ihrer Migrationsgeschichte Bildungsbedarf, sie verfügen jedoch gleichzeitig häufig über ein intaktes familiäres Netzwerk und soziale Einbindung und sind auch persönlich stabil. Bei TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund treffen dagegen häufig multiple Problemlagen sozialer Destabilisierung aufeinander bzw. sind TeilnehmerInnen immer häufiger auch psychisch instabil.

5.1 Typologie der Nicht-Teilnahme nach Dornmayr

»Bildungsferne« wird immer wieder am Kriterium der Nicht-Teilnahme festgemacht und analysiert; daraus wurden einige Typologien abgeleitet. Die umfassendste Studie zum sozialen Phänomen der Weiterbildungsabstinenz haben Bolder und Hendrich (2000)¹²⁸ für Deutschland vorgelegt. Sie entwickelten strukturelle Typen von Weiterbildungsabstinenten, die sie in »Verhinderte« (objektive Ausgrenzung auf Basis geringer Qualifikation), »Desinteressierte« (keine Notwendigkeit von Weiterbildung auf Basis stabiler beruflicher Positionen) und »Verweigerer« (aktive Opposition zu Weiterbildung mit den Untergruppen »Ausweichler« und »Widerständler«) gliederten.¹²⁹

Generell sind der Zielgruppenbegriff und die Klassifikation von Zielgruppen in Deutschland konzeptionell und empirisch besser erforscht als in Österreich.¹³⁰ Für die österreichische Diskussion ist die Studie aus dem Jahr 2002 zur »Weiterbildung für »bildungsferne« ArbeitnehmerInnen« von besonderem Interesse.¹³¹ Basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Studie wurde erstmals in Österreich eine Typologie weiterbildungsabstinenter Personengruppen erarbeitet. Diese besteht aus sechs Typen: »Geringe Statusmobilität«, »PraktikerIn«, »AutodidaktIn«, »Versagensangst«, »Selbstlosigkeit«, »Soziale Benachteiligung«.

- Der Typus, für den die höchste Verbreitung vermutet wird, ist »Geringe Statusmobilität«, dessen charakteristischstes Wesensmerkmal in der Orientierung an Stabilität besteht. Geringe Veränderungsperspektiven bzw. ein geringer Veränderungswille gehen Hand in Hand mit

¹²⁸ Nach Krenn/Kasper 2012 sowie Erler 2010.

¹²⁹ In einer neueren Arbeit haben des Weiteren Drucks et al. (2011) eine Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus entwickelt.

¹³⁰ Vgl. Lassnigg 2010, Seite 01-3.

¹³¹ Vgl. Dornmayr 2002.

einer hohen Zufriedenheit im Beruf (sowie im Leben insgesamt), der wenig Aufstiegschancen, aber auch geringe Abstiegssorgen generiert. Damit wird subjektiv keine Notwendigkeit zur Beteiligung an Weiterbildung gesehen. Die meist älteren Personen sehen keinen großen Sinn in beruflicher Weiterbildung, sind jedoch aufgrund einer ausgeprägten Freizeitorientierung möglicherweise an allgemeiner Erwachsenenbildung interessiert.

- Beim Typus der »PraktikerInnen« wiederum, der sich vor allem aus Mitgliedern handwerklicher Berufe sowie aus (Nebenerwerbs-)LandwirtInnen zusammensetzt, hat Lernen zwar einen hohen Stellenwert, allerdings ist hier ein sehr starker praxisorientierter Zugang vorherrschend. Sie haben wenig Bildungs- und Leseerfahrung und wünschen sich »praktisch« orientierte Bildungsangebote. Personen, die diesem Typus zuzuordnen sind, halten sich von institutioneller Weiterbildung eher fern, da sie in Kursen nicht nur eine zu theoretisch-abstrakte Vermittlungsform vermuten, sondern auch eine disziplinierende. In diesem Begründungszusammenhang spielen negative Schulerfahrungen durchaus eine wichtige Rolle.
- Der Typus der »Autodidakten« hingegen ist durchaus weiterbildungsaktiv, allerdings geschieht dies ausschließlich abseits von angeleiteten Lernprozessen in Gruppen. Sie haben wenig Vertrauen in angeleitete Gruppen-Lernprozesse und vertrauen auf individuelle Lernprozesse. Ähnlich wie die »PraktikerInnen« bringen sie eine deutliche Distanz zu institutionalisierten, formalen Lernprozessen zum Ausdruck.
- Beim Typus »Versagensangst« führen geringes Vertrauen in die eigenen (Lern-)Fähigkeiten sowie insgesamt eine geringe Einschätzung des Selbstwertes als auch eine gewisse Erwerbsarbeitsferne (z.B. Hausfrauen) zur Verweigerung von Weiterbildung. Die Ängste gegenüber formalisierter, kursförmiger Weiterbildung verhindern bei diesem Typus eine Teilnahme. Sie haben Angst, sich zu blamieren und haben in ihrem Umfeld nur wenige Möglichkeiten der Selbstbestätigung.
- Beim stark feminisierten Typus der »Selbstlosigkeit« stellt das Zurückstellen eigener Bedürfnisse auf der Grundlage einer stark ausgeprägten häuslichen und familiären Orientierung den Haupthinderungsgrund für eine Weiterbildungsteilnahme dar. Insbesondere die Betreuung von Familienangehörigen steht meist im Vordergrund und einer Weiterbildungsteilnahme im Weg.
- Schließlich wird eine Reihe von Personengruppen – insbesondere nicht-österreichische StaatsbürgerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte sowie regional Benachteiligte/PendlerInnen – zur Restkategorie der »Sozial Benachteiligten« zusammengefasst. Verschiedene Formen der sozialen Benachteiligung stellen in dieser Gruppe den Hauptgrund für ihre Weiterbildungsabstinenz.

Zusammenfassend kam die Studie zu dem Ergebnis, dass in der Gruppe der »Bildungsfernen« oder »Weiterbildungsabstinenten« zwar Personen mit niedriger Formalqualifikation und niedrigem beruflichen Status sowie höherem Alter überrepräsentiert sind, diese Gruppe jedoch insgesamt eine gewisse Heterogenität aufweist. Weiterbildungsabstinenz müsse außerdem als

komplexes Ursachenbündel aus »(...) sozialisatorischen und persönlichkeitsbezogenen Faktoren auf der eine Seite und sozioökonomischen Rahmenbedingungen auf der anderen« verstanden werden.¹³² Bildungsferne stellt sich auch häufig weniger als Distanz zu Bildung an sich, sondern als Distanz zu den etablierten Weiterbildungseinrichtungen und zu angeleiteten, formalisierten Lernprozessen dar. Auch wenn milieutypische Bezüge wie in den Studien aus Deutschland in dieser Studie nicht umgesetzt wurden, so zeigen sich deutliche Parallelen in der festgestellten Abneigung und Distanz gegenüber formalisierten Formen von Weiterbildung, die auch hinsichtlich des konkreten Nutzens als wenig relevant eingeschätzt werden.

5.2 Bildungsferne und Wissensempowerment

Fleischer et al. (2010) führen das Konzept des »Lern- und Wissensempowerments« aus. Sie verstehen Wissensempowerment als lösungsorientierten, politikfeldübergreifenden Ansatz, in dem es darum geht, Individuen und Gruppen ausreichend gute Bedingungen für ihr Lernen und Entwickeln bereitzustellen. Dabei wird eine Mehrjahresperspektive von fünf bis zehn Jahren verfolgt, in denen Individuen ihr Leben neu gestalten und dabei durch unterschiedliche Angebote unterstützt werden.

Lern- und Entwicklungschancen hängen dabei insbesondere von der Qualität der Beteiligung an sozialen Kontexten ab, berufliche Weiterbildung ist dabei ein Aspekt u.a. Generell kann Lernen lebensbegleitend und in allen Lebensbereichen unabhängig von organisierter Weiterbildung erfolgen, letztere nimmt nur eine zusätzliche Funktion ein. Die AutorInnen wenden sich zwar gegen ein einseitiges Verständnis des Lebenslangen Lernens als eine Aneinanderreihung von kursförmigen Weiterbildungen, sehen jedoch sehr wohl als Ziel des Lern- und Wissensempowerments, dass auch organisierte Lernprozesse in Anspruch genommen werden – diese können vom Kochkurs bis zum mehrjährigen Lehrgang reichen.¹³³ Die Frage nach der Teilnahme an organisierter Weiterbildung kann sich jedoch nur auf Basis ausreichender Beteiligungsmöglichkeiten stellen, die zum Lernen motivieren und die Anerkennung für Lern- und Entwicklungsprozesse vermitteln. Die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung wird dabei vor allem auch als Indiz dafür gewertet, dass Individuen nicht in Prozesse eingebunden sind, für die es sich zu lernen lohnen würde. Fehlende Weiterbildungsmotivation wird damit als Ergebnis nicht ausreichender Beteiligungsmöglichkeiten verstanden.¹³⁴

Zielgruppe sind daher alle Personen, die in ihrer aktuellen Lebenssituation und -phase Unterstützung benötigen, um sich tragfähige Beteiligungskontexte zu erschließen und an organisierten Lernangeboten teilzunehmen. Als benachteiligte Personen gelten in diesem Kontext insbesondere:¹³⁵

¹³² Dornmayr 2002, Seite 75.

¹³³ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 37.

¹³⁴ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 29.

¹³⁵ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 47.

- In Beschäftigung befindliche Personen, deren Arbeitsplatz keine Lern- oder Entwicklungsmöglichkeiten bietet.
- Personen, bei denen kein anderer Lebensbereich eine ausreichende Alternative zu dieser fehlenden Lernressource darstellt.
- In letzter Konsequenz Personen mit begrenzten Möglichkeiten, diesen Ausschluss an Beteiligungskontexten zu überwinden.

Im Vergleich zur Arbeit von Dornmayr (2002) rückt das Konzept des »Lern- und Wissensempowerments« die sozialen und biographischen Rahmungen stärker in den Mittelpunkt und weist eine größere Nähe zu den milieubasierten Studien auf. Die drei Eckpfeiler des Konzeptes sind »Biographie«, »Beteiligungskontexte« und »Lernförderliche Umwelten«. Lernen wird als Veränderungsprozess von Individuen und Gruppen verstanden, der es ermöglicht, zufriedenstellende Lösungen für Aufgaben zu erarbeiten. Generell sehen sich Menschen in ihrem Lernen und ihrer Weiterbildungsteilnahme überall erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Es hängt letztlich von der sozialen Infrastruktur und deren beteiligungsbegünstigender Strukturierung ab, ob diese Barrieren tatsächlich zum Ausschluss von Weiterbildungsmöglichkeiten führen.¹³⁶ Da »Bildungsferne« häufig Hand in Hand geht mit existenziellen Krisen im Lebensverlauf, ist es auch notwendig, dass die Menschen für die Lösung aktueller – im Lebensverlauf wiederholt auftretender – Krisen Unterstützungsangebote finden, wenn dazu die individuell verfügbaren Ressourcen allein nicht ausreichen, da akute und nicht bewältigte Krisen Lernmöglichkeiten jeglichen Raum nehmen.¹³⁷ Bereits im Begriff »Lern- und Wissensempowerment« steckt das Konzept des Empowerment, die Fähigkeit, das eigene Leben und das eigene Lernen zu gestalten. Empowerment meint in diesem Konzept jedoch auch, Personen jene sozialen Dienstleistungen zukommen zu lassen, die es ihnen ermöglichen, sich ihrer ungenutzten, lebensgeschichtlich verschütteten Kompetenzen und Lebensstärken zu erinnern, sie zu festigen und zu erweitern, um alleine oder gemeinsam mit anderen Menschen selbstgewählte Ziele erreichen zu können.¹³⁸

Lernen durch Beteiligung erfolgt in unterschiedlichsten Lebensbereichen, wie z.B. im Rahmen der Erwerbsarbeit, innerhalb der familiären Beziehungen und im Rahmen von Haus- und Familienarbeit, in der Auseinandersetzung mit der eigenen physischen und psychischen Gesundheit, durch die Beteiligung in der Zivilgesellschaft und im Bereich der Freizeitaktivitäten.¹³⁹ Die Arbeitsplätze bzw. Arbeitsverhältnisse bildungsbenachteiligter Personen weisen häufig einen lernrestringierenden Charakter auf, was sich auf das aktuelle und zukünftige Verständnis ihres Lern- und Weiterbildungsverhaltens auswirkt.¹⁴⁰ Beteiligungskontexte außerhalb des Erwerbskontextes können beispielsweise Vereine, NGOs, lokale Religionsgemeinschaften, politische Gruppierungen, Kulturprojekte etc. sein. Solchen Gruppierungen wird großes Po-

136 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 152f.

137 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 23.

138 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 9.

139 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 54.

140 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 71.

tenzial in der Förderung des lebenslangen Lernens und insbesondere auch in der Erreichung der bildungsfernen Zielgruppen zugeschrieben, das häufig nicht erkannt wird. Die AutorInnen betonen, dass gerade für bildungsferne oder nicht-traditionelle Zielgruppen die Bedeutung von Beteiligungskontexten für die Weiterbildung und auch Weiterbildung als Beteiligungskontext stark unterschätzt werden, da diese Sichtweise nicht mit der vorherrschenden Vorstellung von Weiterbildung als klar lernzielorientierte Investition harmoniert. Damit das Potenzial solcher Gruppierungen als lernförderlicher Beteiligungskontext genutzt werden kann, muss es den Zielgruppen allerdings auch zugänglich sein. Dabei spielt einerseits eine Rolle, dass Personen mit ähnlichem Hintergrund in diesen Gruppierungen bereits vertreten sind, sodass »angedockt« werden kann, aber auch, dass Personen vertreten sind, die in lernförderlichen Kontexten leben und somit Bilder und Nähe zu dieser anderen Welt vermitteln können: »Für soziale Mobilität und das Lernen darüber, in welchen Bereichen welche beruflichen Optionen bestehen, sind soziale Kontakte, die über die Grenzen der individuellen Community hinausgehen, unverzichtbar.«¹⁴¹

Der Analyse der Umwelten hinsichtlich ihrer lernförderlichen Struktur kommt bei der Zielgruppenabgrenzung im Rahmen dieses Konzeptes daher zentraler Stellenwert zu. Dabei werden drei Gruppen differenziert:¹⁴²

- **Personen mit hinreichend förderlichen Umwelten:** Sie nutzen offenstehende Angebote, ihre Weiterbildungsbeteiligung ist hoch und meist handelt es sich um Personen mit hohen oder höheren Qualifikationen. Sie sind in lernförderlichen Umwelten eingebunden, verfügen über lernförderliche Arbeitsplätze und machen das Gros der WeiterbildungsteilnehmerInnen aus. Personen dieser Gruppe sind also bereits »empowered«, hier besteht die Aufgabe darin, angestrebte Lern- und Weiterbildungsprozesse zu unterstützen (»Facilitating«).
- **Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten:** Sie stehen am anderen Ende der Skala. In Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten leben beispielsweise häufig Langzeitarbeitslose, SozialhilfebezieherInnen, AsylwerberInnen, Suchterkrankte, aber auch Personen in dauerhaft zeitlich überfordernden Arbeitsstrukturen (beispielsweise durch die Kombination von Familien- und Erwerbsarbeit). Diese Lebensumstände zwingen Personen dazu, sich auf das »Überleben« zu konzentrieren, und je länger diese Lebensumstände vorherrschen, umso stärker kommt ihr zerstörendes Potenzial zur Wirkung. Krisenbewältigung bietet zwar potenziell Lernmöglichkeiten, aufgrund der überfordernden Situation können diese jedoch nicht aufgegriffen werden. Daher ist in erster Linie Krisenintervention – häufig auf psychosozialer Ebene – erforderlich, um die Situation so weit zu stabilisieren, dass Angebote für die Teilnahme an lernförderlichen Beteiligungskontexten wieder angenommen und genutzt werden können. Lern- und weiterbildungsorientierte Angebote treten daher in

¹⁴¹ Fleischer et al. 2010, Seite 108.

¹⁴² Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 82–91.

einer akuten Krisenphase¹⁴³ in den Hintergrund, zugunsten einer Stabilisierung, die eine weitere Verschlechterung der Situation bzw. Zerstörung von Lern- und Lebensmöglichkeiten verhindert.

Aufgrund der überfordernden Lebenssituation ist die Motivation, Angebote in Anspruch zu nehmen, oftmals eingeschränkt. Gleichzeitig sind Personen in Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten häufig AdressatInnen spezieller Förderangebote aus dem psychosozialen und gesundheitspolitischen Feld mit verpflichtendem Teilnahmecharakter. In dieser durch Verpflichtung, Zwang und drohende Sanktionen (Verlust von monetären Leistungen) gekennzeichneten Atmosphäre wird trotz formeller Teilnahme häufig durch mehr oder weniger stillen Protest und Widerstand der TeilnehmerInnen die eigentliche Intention unterwandert und werden die erwarteten Zielsetzungen nicht erreicht.¹⁴⁴ Durch den verpflichtenden Charakter und wahrgenommenen Zwang besteht außerdem die Gefahr, dass damit die zukünftige Bereitschaft, in anderen lernförderlichen Kontexten aktiv zu werden, nachhaltig beschädigt wird. Die AutorInnen sehen daher in zusätzlichen, auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten, die dieses Spannungsfeld aufarbeiten und auflösen, einen wichtigen Ansatzpunkt. Dies umso mehr, als vielen Angeboten ein über das momentan akute Problem hinausgehender längerfristiger Unterstützungshorizont fehlt, also beispielsweise mit der Aufnahme einer Beschäftigung die Unterstützung beendet ist. Neben der Möglichkeit, parallel zu den verpflichtenden Angeboten zusätzliche Beteiligungsstrukturen anzubieten, die autonom gestaltet werden können und auf Freiwilligkeit basieren, geht es bei dieser Gruppe vor allem auch – im Sinne eines nachhaltigen Erfolges – um das Schaffen von Übergängen und Brücken zu anderen Beteiligungskontexten. Ziel muss demnach sein, dass Personen über einen längeren Zeitraum – und ihren Lebensphasen angemessen – umfassend so gestützt und unterstützt werden, dass sie letztlich (wieder) dauerhaft Zugang zu lern- und lebensgestaltenden Strukturen und Beteiligungsmöglichkeiten finden (»Backing up & Bridging«). Klar ist die Botschaft, dass dies mit einer Einmal-Maßnahme in aller Regel nicht erreicht werden kann, sondern ein längerer Prozess ist.

- **Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten:** Sie müssen keine aktuellen Krisen bewältigen, sind also insofern in einer stabilen – allerdings gleichzeitig lernreizarmen – Situation. Personen dieser Gruppe sind häufig gering formal qualifiziert, in lernreizarmen, benachteiligenden Arbeitsverhältnissen beschäftigt oder (temporär) nicht erwerbstätig. Sie haben auch keinen Zugang zu anderen lernförderlichen Beteiligungskontexten, die den Mangel an Unterstützung und Motivation ausgleichen könnten. Diese Personen sind zwar Zielgruppe von typischen Weiterbildungsangeboten zur Förderung der Weiterbildungsbeeteiligung, da aber die aktuellen Beteiligungskontexte die Motivation und Möglichkeiten zu lernen beschränken, werden diese Angebote nur sehr eingeschränkt genutzt.

143 Solche akuten Krisenphasen können u. a. auch sein: Beziehungskrise und/oder Scheidung, Entwicklungskrisen der Kinder, drohender Verlust des Aufenthaltsrechtes, drohender oder tatsächlicher Verlust der Wohnung. Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 102 für weitere Beispiele.

144 Zu Lernwiderständen vgl. Kapitel 6 in diesem Bericht.

Wie bereits erwähnt, verfügt das Gros der WeiterbildungsteilnehmerInnen über lernförderliche Umwelten, viel stärker als die »Pull-Effekte« der Weiterbildungsangebote wirken hier die »Push-Effekte« durch diese Umwelten, die vorhandene Bereitschaft und Motivation muss nur aufgegriffen werden. Personen mit eingeschränkt lernförderlichen Umwelten verfügen über diese »Push-Effekte« hingegen nicht, im Gegenteil haben sie häufig negative und entwertende Erfahrungen im organisierten Bildungssystem gemacht. Offenstehende Weiterbildungsangebote, die Personen aus lernförderlichen Umwelten von sich aus ansteuern, werden daher von Personen in eingeschränkt lernförderlichen Umwelten nicht oder nur sehr eingeschränkt wahr- und angenommen. Gleichzeitig sind sie nicht Zielgruppe für angebotene Beteiligungskontexte, die auf akute Problemlagen fokussieren. Für diese »mittlere« Gruppe sind viele Angebote zur Weiterbildungsförderung entweder zu allgemein – und damit zu wenig auf sie ausgerichtet – oder zu intensiv und umfassend bzw. für sie aufgrund der nicht vorhandenen akuten Problemlagen gar nicht zugänglich.

Motivationen sind nicht gegeben, sondern müssen erst entwickelt oder aufgedeckt sowie Nähe zu lernförderlichen Beteiligungskontexten aufgebaut werden. Im herkömmlichen Kontext werden Personen aus wenig lernförderlichen Umwelten – genauso wie jene aus lernförderlichen Umwelten – durch Angebote der Karriereberatung und Weiterbildungsförderung angesprochen. Allerdings muss im Falle des Fehlens lernförderlicher Umwelten vorrangig auf den Aufbau tragfähiger Beteiligungskontexte und das Initiieren von Lernprozessen abgezielt werden, die letztlich in langfristige Entwicklungsprozesse münden sollten (»Including & Moving«). Der Zugang zu tragfähigen Beteiligungskonzepten gelingt typischerweise im Rahmen der lebensphasenadäquaten (Neu-)Gestaltung der eigenen Lebensstruktur, beispielsweise in der Phase der Familiengründung, dem Wunsch nach einem neuen bzw. besseren Arbeitsplatz etc. In diesem Sinne sprechen die AutorInnen auch von Lernen als Veränderungsprozess.

Fleischer et al. (2010) haben – basierend auf dem Grundkonzept der Beteiligungsmöglichkeiten und der Lernförderlichkeit der Umwelten – vier idealtypische Biographien beschrieben, in denen Personen vor dieser Hintergrundfolie in bestimmten Lebensabschnitten Herausforderungen, Krisen und Aufgaben zu bewältigen haben. Diese vier fiktiven Personen werden über einen fünfjährigen Entwicklungszeitraum hinweg beschrieben, jede der Personen steht stellvertretend für eine typische benachteiligte Gruppe.¹⁴⁵

- »Yusuf« wird von seinem 20. bis zum 25. Lebensjahr begleitet. Er steht stellvertretend für Angehörige der 2. Generation sozial benachteiligter MigrantInnengruppen, die die Schule oder Ausbildung abgebrochen haben.
- »Jane« wird in ihrer Lebensphase vom 26. bis 30. Lebensjahr betrachtet. Sie repräsentiert die Zielgruppe »Frauen mit geringer formaler Qualifikation und familienarbeitsbedingtem Rückzug aus dem Erwerbsleben«.
- »Helmut« (43. bis 46. Lebensjahr) steht stellvertretend für ältere ArbeitnehmerInnen mit entwerteter beruflicher Erstausbildung. Er ist von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen, unterliegt einer hohen Suchtgefährdung bzw. ist seine psychische Gesundheit gefährdet.

¹⁴⁵ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 38–47 bzw. Seite 154–164.

- »Anne« wird über den Zeitraum ihres 45. bis 50. Lebensjahres dargestellt. Sie steht für WiedereinsteigerInnen nach einer langen Unterbrechung der Erwerbstätigkeit und ist so eine ältere (Langzeit-)Arbeitsuchende.

An dieser Stelle wird das Beispiel von »Yusuf« ausführlicher wiedergegeben,¹⁴⁶ denn er steht auch stellvertretend für jene Gruppe, die in der Literatur aktuell als die am stärksten bildungsbenachteiligte Gruppe beschrieben wird und damit das »Arbeitermädchen vom Land« abgelöst hat.¹⁴⁷ Er steht stellvertretend für Angehörige der 2. Generation sozial benachteiligter Migrant-Innengruppen, die die Schule oder Ausbildung abgebrochen haben. Seine Eltern sind beide in Hilfstätigkeiten beschäftigt, die Familie lebt einen moderat traditionalistischen Lebensstil. Yusuf schließt die Hauptschule mit mittlerem Erfolg ab, kann jedoch keine Lehrstelle für seinen Traumberuf als KFZ-Mechaniker finden. Den angebotenen Lehrstellenvorbereitungskurs bricht er ab und arbeitet in Folge als Schankhilfe im Gastronomiebetrieb eines Verwandten.

In der genauer ausgeführten Lebensphase (21. bis 25. Lebensjahr) ist eine Abfolge von Ereignissen und Passagen dargestellt, die in Summe durch eine Reihe von Konflikten und Brüchen gekennzeichnet ist. Auf das Zerwürfnis mit dem verwandten Arbeitgeber folgen Konflikte mit der Beraterin beim AMS, die er als bevormundend empfindet. Seine Lebensorientierung ist weitgehend auf den Freizeitbereich ausgerichtet, mit Jobhopping in Hilfstätigkeiten – unterbrochen durch wiederkehrende Phasen der Arbeitslosigkeit – hält er sich über Wasser. Im Alter von 23 Jahren löst das Zerwürfnis mit den Eltern, die von ihm verlangen, dass er »sein Leben endlich in die Hand nimmt«, eine akute Krise aus. Auf den Auszug aus der elterlichen Wohnung folgt eine Phase partieller Obdachlosigkeit und die Beantragung von Sozialhilfe. Die Bewältigung dieser akuten Krise nimmt ein Jahr in Anspruch, im Alter von 24 Jahren endet die orientierungslose Phase und kann letztlich in eine stabile Situation mit gesicherter Wohnungs- und Arbeitssituation als Lagerarbeiter übergeführt werden. In dieser Phase beginnt Yusuf auch den Wunsch nach einer anspruchsvolleren Tätigkeit zu entwickeln. Er wechselt in einen stärker lernförderlichen Arbeitsplatz, ist für weiterbildungsorientierte Angebote offen und beginnt mit dem Nachholen eines Lehrabschlusses.

Bis zum »Guten Ende« stehen in diesen fünf betrachteten Jahren unterschiedlichste Beteiligungskontexte zur Verfügung, die je nach Phase und zu bewältigenden Aufgaben unterschiedliche Leistungen erbringen. Vor der großen Krise sind es Jugend- und Freizeitprojekte (sozialraumorientierte Angebote der Jugendarbeit), in denen sich Yusuf engagieren kann und in denen er Aufgaben übernimmt. Die im Rahmen dieser Projekte angebotenen Möglichkeiten zur Bildungs- und Berufsorientierung nimmt er jedoch nur kurzfristig in Anspruch, sein Interesse daran erlahmt rasch. Am Höhepunkt der Krise (Zerwürfnis mit den Eltern) sind es vor allem Angebote zur psychosozialen Stabilisierung, die im Vordergrund stehen, Bildungs- und Berufsorientierung tritt in dieser Phase in den Hintergrund. Erst nach der Stabilisierung

¹⁴⁶ Diese Darstellung ist trotzdem eine Kurzfassung, für eine komplette Darstellung: Fleischer et al. 2010, Seite 38–40 und Seite 154f.

¹⁴⁷ Vgl. Geißler 2005.

(insbesondere Wohnungssicherung) sind es wiederum niederschwellige Beteiligungsangebote, auf die er aufgrund der vorherigen Einbindung in Jugend- und Freizeitangebote zugreifen kann und die ihm nun einen Wechsel in stärker lernförderliche Beteiligungskontexte ermöglichen. So kristallisierte sich bereits im Zuge der Freizeitprojekte (Alter: 21 bis 22 Jahre) sein technisches Interesse heraus, das letztlich in einen Lehrabschluss als Elektroinstallateur mündet.

Die AutorInnen vermitteln nicht nur mit dieser Biographie, sondern auch mit den anderen drei ausführlich geschilderten typischen Biographien, dass gerade sehr benachteiligte Personengruppen eine Reihe an Aufgaben und Krisen zu meistern haben, für deren Bewältigung unterschiedliche unterstützende Strukturen und Beteiligungsangebote erforderlich sind. Diese helfen dabei, ein neues, stabiles Ordnungsmuster in einer lernförderlichen Umwelt herzustellen, ihre Wirkung wird aber häufig erst bei einer Betrachtung über einen längeren Zeitraum deutlich. Dabei ist nicht der aktuelle Status (also z. B. »arbeitslos«) ausschlaggebend für die Gestaltung (langfristig) erfolgversprechender Angebote, sondern der Übergangsprozess. Dies gilt nicht nur für Jugendliche oder junge Erwachsene, denn ältere Personen, die bereits längere Zeit keinen Kontakt mehr zum Bildungswesen und Berufsleben hatten, haben sich häufig bereits mit ihrer marginalisierten Position abgefunden und gelernt (!), mit dieser zu leben.¹⁴⁸

148 Die AutorInnen beschreiben einen solchen Prozess im Rahmen der typischen Biographien nicht nur anhand von Yusuf, sondern auch am Beispiel von Helmut (Fleischer et al. 2010, Seite 42–45), der als Mittvierziger mit entwerteter Berufsausbildung und -erfahrung in die Langzeitarbeitslosigkeit rutscht und alkoholkrank wird. An seinem Beispiel machen sie auch deutlich, dass derart komplexe und bereits verfestigte Problemlagen einiges an Hartnäckigkeit brauchen, um wieder aufgelöst werden zu können, da die betroffenen Personen selbst jedes Vertrauen und den Glauben an eine Verbesserung aufgegeben haben und sich mit ihrer Marginalisierung bereits arrangiert haben.

6 Lernanlässe, Lernwiderstände und Lernhemmnisse

Gerade bei der Frage der Motivation für eine Teilnahme oder für die Gründe einer Nicht-Teilnahme erscheinen die Ergebnisse großer quantitativer Erhebungen wenig aussagekräftig. So stimmten beispielsweise im Rahmen des österreichischen Adult Education Survey rund 78 Prozent der Nicht-TeilnehmerInnen dem Statement zu, »Fertigkeiten, die man in der Arbeit braucht, können nicht im Klassenzimmer erworben werden«. Diesem Statement stimmten jedoch auch rund 60 Prozent der Weiterbildungs-TeilnehmerInnen zu.¹⁴⁹ Die Interpretation, dass die überwiegende Ablehnung unter den Nicht-TeilnehmerInnen mit geringer formaler Qualifikation aufgrund ihrer beruflichen Positionierung eher durch eine Präferenz für das Learning by Doing begründet ist, lässt sich daraus nicht schlüssig ableiten. Die relativ hohe Ablehnung dieses Statements auch unter den WeiterbildungsteilnehmerInnen verweist eher darauf, dass die Übersetzung von »Organisierter Weiterbildung« in den Begriff »Klassenzimmer« als nicht adäquat wahrgenommen wird. Die Frage scheint berechtigt, ob solche Fragestellungen – die wiederum von der Bildungselite erarbeitet werden – in der Lage sind, die Perspektiven der »Bildungsfernen« angemessen zu erfassen oder ob sie nicht eher dazu geeignet sind, stereotype Bilder zu verstärken oder womöglich erst zu generieren.

Ein genauerer Blick auf die Lernenden und deren biographische Erfahrungen, die letztlich zu Weiterbildungsabstinz und Motivationsverlust führen, sowie auf Lernhemmnisse und -hürden, die durch bestehende Strukturen der Lebenswelt verursacht werden, erscheint vielversprechender. Faulstich und Grell weisen darauf hin, dass diese Schranken und Hürden jedoch nicht per se wirken, sondern erst durch Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen durch die nach Gründen suchenden Individuen wirksam werden. Sie argumentieren auch, dass die von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung häufig beklagten Widerständigkeiten der Lernenden nicht instrumentell gelöst werden können und die Lehrenden sich dabei in »Technokratische Herstellungssillusionen« verrennen.¹⁵⁰

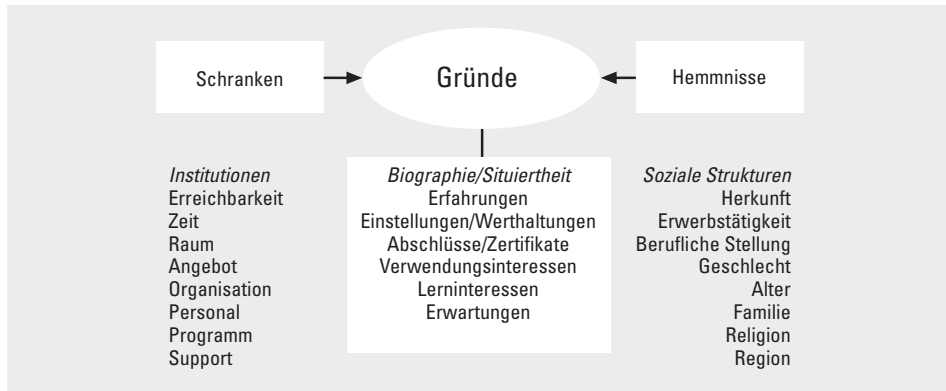
Wie Abbildung 7 verdeutlicht, wirken auf der einen Seite institutionelle Schranken, wie z.B. die geographische Erreichbarkeit, die zeitliche Struktur oder die Ausgestaltung des Angebotes. Auf der anderen Seite wirken Hemmnisse durch die sozialen Strukturen, in die die lernende Person eingebunden ist – also milieubedingt. Diese Hemmnisse lösen aber gleichzeitig auch Probleme aus, die ihrerseits dazu führen können, dass Lernbedarf entsteht. Essenziell ist, dass Hemmnisse und Schranken nicht direkt verursachend wirken, sondern erst dadurch bedeutsam werden, dass sie von den Betroffenen erfahren, interpretiert und eingeordnet werden. Dabei sind die Einstellungen zu Weiterbildung lebensweltlich geprägt, sie bilden so

¹⁴⁹ Vgl. Krenn/Kasper 2012, Seite 33.

¹⁵⁰ Vgl. Faulstich/Grell 2005, Seite 27f.

etwas wie eine Hintergrundfolie für die subjektiv relevanten Determinanten des Weiterbildungsverhaltens.¹⁵¹

Abbildung 7: Lernschranken, Lerngründe und Lernhemmnisse



Quelle: Faulstich/Grell 2005, Seite 27

6.1 Lernanlässe und Motivation

Bereits bei der Darstellung des Milieus der »Konsum-MaterialistInnen« wurde festgehalten, dass die ausschlaggebende Lernmotivation zumeist die unmittelbar nötige Lebens- und Problembewältigung darstellt, die sich häufig aus einer milieutypischen Problemmakkumulation ergibt.¹⁵² Generell ist aus der Forschung zur Erwachsenensozialisation bekannt, dass insbesondere erwachsene Lernende dann den Weg in die Weiterbildung finden, wenn sich in ihrem Leben neue Fragen auftun, wenn sie Probleme haben und diese nicht alleine lösen können.¹⁵³ Das Lernen Erwachsener muss also grundsätzlich als Anschlusslernen verstanden werden und Lernbegründungen wie auch Lernwiderstände lassen sich daher auf Lebensinteressen der Personen rückführen: »Menschen lernen, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht, eigene Interessen verbinden.«¹⁵⁴ Entscheidend dabei ist, was die betreffenden Personen selbst als Gründe ansehen, und nicht das, was andere als Gründe ansehen. Demzufolge wird Lernen auch nicht von außen begründet, sondern von innen heraus. Das bedeutet nicht, dass externe Faktoren bedeutungslos sind, sie werden allerdings erst dann relevant, wenn sie für die Lernenden bedeutsam werden.¹⁵⁵

Auch wenn der kognitive Aspekt des Lernens immer eine zentrale Herausforderung des Lernprozesses darstellt, wird also gerade bei Menschen mit wenig Bildungserfahrung der Aspekt des Lernens als Handeln im sozialen Kontext zunehmend als der eigentlich zentrale Er-

¹⁵¹ Vgl. Reich-Claassen 2010, Seite 369.

¹⁵² Vgl. Barz/Tippelt 2007, Seite 135.

¹⁵³ Vgl. Möller 2012, Seite 14.

¹⁵⁴ Faulstich et al. 2005, Seite 10.

¹⁵⁵ Vgl. Faulstich/Grell 2005.

folgsfaktor eingestuft. Dieses soziale Handeln kann als Medaille mit zwei Seiten verstanden werden: »(...) eine gegenstandsbezogene Seite, auf der sich die Lernenden den Lerngegenstand erschließen, und eine Seite der sozialen Situiertheit, innerhalb der sich die Lernenden mit ihrer Lebenswelt austauschen, sich im Rahmen ihrer Biographie selbst verorten und auf der sie ihrem Lernprozess und dem Lerngegenstand eine individuelle Bedeutung zumessen. Auf dieser sozialen Seite des Lernens entstehen im Austausch mit der umgebenden sozialen Welt Interessen und Motive für das Lernen oder gegen das Lernen.«¹⁵⁶

Zieht man also den Betrachtungsrahmen weiter, dann kommt den lernförderlichen Umwelten und Beteiligungskontexten große Bedeutung zu. Lernmöglichkeiten und Lernmotivation werden dabei primär als Ergebnisse erfolgreicher Beteiligungsprozesse verstanden – am Arbeitsplatz, in der Familie, in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen, in Freizeitaktivitäten. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass Motivation immer schon bewusst gegeben ist. Sie muss erst entwickelt und aufgedeckt werden, dies kann nur geschehen, wenn entsprechende Beteiligungskontexte vorhanden sind, andernfalls muss der Zugang dazu geschaffen werden.¹⁵⁷ Dieser Zugang gelingt typischerweise im Rahmen der lebensphasenadäquaten (Neu-)Gestaltung der eigenen Lebensstruktur, beispielsweise in der Phase der Familiengründung, dem Wunsch nach einem neuen/besseren Arbeitsplatz etc. In diesem Sinne müssen Lernprozesse auch als Veränderungsprozess verstanden werden, sie greifen in die Biographie der Individuen ein und gestalten sie mit.

Die Motivation aufzubringen, zu lernen und Entwicklungsschritte in Angriff zu nehmen, ist also Teil des Lernprozesses, nicht ihre Voraussetzung. Die Motivation für die nächsten Schritte entsteht typischerweise erst im Gestaltungsprozess. Da Beteiligungskontexte nicht nur das Lernen selbst ermöglichen, sondern zugleich auch die Motivation dafür vermitteln, muss fehlende Lernmotivation als eine Folge des Fehlens lernförderlicher Umwelten verstanden werden.¹⁵⁸ Die Einbindung in Formen der organisierten (beruflichen) Weiterbildung stellt dabei nur eine spezielle Form lernförderlicher Beteiligungskontexte dar.

6.2 Lernhemmnisse und Barrieren

Der Umstand, dass Bildungsbedürfnisse nicht artikuliert werden oder auch mit Aussagen wie »Bildung, das ist nichts für mich!« abgetan werden, darf keinesfalls mit einem tatsächlichen Bildungsdesinteresse gleichgesetzt werden.¹⁵⁹ Er ist vielmehr Ausdruck dafür, dass diese Personen bzw. Gruppen über herkömmliche Wege der Ansprache nicht erreicht werden und die Themensetzungen den Bildungsbedürfnissen dieser Gruppe nicht entsprechen. Ein Nicht-Artikulieren von Bildungsbedürfnissen oder distanzierende Aussagen sind allerdings ein deutlicher Hinweis

¹⁵⁶ Ludwig 2012a, Seite 39.

¹⁵⁷ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 37.

¹⁵⁸ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 37f.

¹⁵⁹ Vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, Seite 14.

auf (manchmal komplexe) Widerstände gegen institutionelle Bildung und institutionelles Lernen sowie auf ausgeprägte Hemmschwellen zu den entsprechenden Lernorten. (Weiter-)Bildungsabstinenz sollte also nicht einfach als »(...) defizitäre Motivation gesehen werden, sondern als ein Handeln, das durchaus sinnvoll und aus der Logik der Situation und Erfahrungen der Personen heraus rational und »vernünftig« sein kann.«¹⁶⁰ Diese Rationalität bedeutet nicht zwangsläufig, dass Bildung an sich abgelehnt wird, sondern dass die betreffenden Personen im Rahmen ihres Lebenskontextes (Weiter-)Bildung als keine adäquate oder verwirklichtbare Strategie zur Verbesserung ihrer aktuellen Lebensqualität oder Perspektiven wahrnehmen. Nicht-Teilnahme kann also nicht allein auf das Wirken objektiver Barrieren und Schranken zurückgeführt werden, sondern muss als begründeter Entscheidungsprozess verstanden werden.¹⁶¹

Die Hürden zur Aufnahme eines angeleiteten Lernprozesses sind für »Bildungsferne« deutlich höher als für Angehörige der Bildungsmitte, die sich damit in ihrem ureigensten Metier bewegen.¹⁶² Die fehlende Einbindung der bildungsfernen Gruppen in lernförderliche Beteiligungskontexte impliziert, dass die betreffenden Personen eine Weiterbildung als einen Schritt in eine »Black Box« antreten müssen, da ihnen Erfahrungen und Bilder fehlen. Im Vergleich zu Personen in lernförderlichen Umwelten – die bereits über ihre Umwelt Push-Effekte erfahren – stellt das eine deutlich größere Hürde dar, da eine anhand sozialer Kontakte bereits validierte Vorstellung darüber fehlt, wohin eine solche Weiterbildung führen kann. Jedenfalls muss die Aussicht gegeben sein, durch Weiterbildung eine Verbesserung herbeizuführen und diese Erwartung ist speziell bei bildungsbenachteiligten Personen häufig nicht gegeben.¹⁶³

Gerade für Geringqualifizierte gilt, dass sie wenig Bedarf an Weiterbildung sehen. Diese Wahrnehmung ist durchaus nachvollziehbar, denn die für sie erreichbaren Beschäftigungsverhältnisse bzw. die Beschäftigungsverhältnisse, die sie innehaben, stellen meist nur geringe Qualifikationsanforderungen und bieten kaum Entwicklungsmöglichkeiten. Auch Ergebnisse aus der bildungsökonomischen Forschung zeigen, dass die Bildungserträge von benachteiligten Gruppen im Erwachsenenalter im Vergleich zu den Investitionen gering sind und eine Verwertung häufig nicht gelingt.¹⁶⁴ Diese fehlende Perspektive kommt noch stärker zum Tragen, als gerade in den als weiterbildungsfern beschriebenen Milieus aufgrund der ohnehin (über-)fordernden Lebenssituation Weiterbildung noch als zusätzliche Bürde empfunden und die Motivation, Angebote in Anspruch zu nehmen, daher weiter eingeschränkt wird. Besonders ausgeprägt ist dieses Problem bei Personen in »Lern- und Lebensmöglichkeiten (zer-)störenden Umwelten« (vgl. Kapitel 5.2) bzw. bei Personen, die sich mit akuten Krisen konfrontiert sehen und wo erst nach einer Stabilisierung überhaupt wieder Raum für Lernen entstehen kann.

160 Bremer/Kleemann-Göhring 2011, Seite 4.

161 Vgl. Reich-Claassen 2010, Seite 376.

162 Vgl. Krenn 2013, Seite 1.

163 Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 110. Dabei ist anzumerken, dass eine Auswertung des Adult Education Survey ergab, dass sowohl Nicht-TeilnehmerInnen mit hohem Einkommen, als auch solche mit niedrigen Schulabschlüssen überdurchschnittlich häufig als Grund für die Nicht-Teilnahme angaben, dass sie sich nicht erwarten, dass ihnen Weiterbildung im Job etwas bringen würde (vgl. Erler 2012).

164 Vgl. Krenn/Kasper 2012, Seite 59f.

Neben diesen milieubedingten Hemmnissen kommen individuellen Barrieren – die naturgemäß nicht völlig abgekoppelt von den Lebenswelten betrachtet werden können – eine wesentliche Rolle zu. Häufig genannt werden dabei gerade für Bildungsferne negative Erfahrungen mit dem Bildungssystem und negative Gefühle hinsichtlich der eigenen Schulzeit.¹⁶⁵ Die folgende Liste von Brüning / Kuwan (2002), die typische beteiligungshinderliche Dispositionen auflistet, macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass diese nicht nur auf individueller Ebene betrachtet werden können, sondern sich im Zusammenspiel von Individuum und Umwelt entwickeln und sich so milieuspezifische Einflüsse manifestieren:¹⁶⁶

- **Passivität:** In sich logisch ist, dass Passivität eine häufige Barriere darstellt. Als Ursachen für Passivität machen die AutorInnen folgende Faktoren aus:¹⁶⁷
 - Eine wichtige Rolle spielen diverse Ängste. Eine wesentliche Barriere ist, dass Nicht-TeilnehmerInnen oft sich selbst erfolgreiches Lernen nicht zutrauen und Angst vor Misserfolg haben, insbesondere die Angst, in einer Prüfungssituation zu versagen. Die Prüfungsangst scheint insbesondere bei Menschen ein Thema zu sein, die schon seit Längerem in keinen formal-organisierten Bildungsprozess eingebunden waren. Die Prüfungsängste können so stark sein, dass selbst bei einem vorhandenen Weiterbildungsinteresse auf eine Teilnahme verzichtet wird. Aber auch die Angst, beispielsweise als ältere Teilnehmerin bzw. älterer Teilnehmer mit jüngeren oder mit anderen TeilnehmerInnen in derselben Gruppe, die über eine höhere formale Vorqualifikation verfügen nicht mithalten zu können. Die Ängste sind nicht immer so konkret; zum Teil handelt es sich generell um Ängste, in eine unbekannte, fremde Umgebung zu kommen und nicht zu wissen, was im Rahmen des Weiterbildungsprozesses auf einen zukommt und welche Art von Aufgaben zu bewältigen sind.
 - Häufig befinden sich die Menschen in benachteiligenden Arbeitsverhältnissen und anstrengenden Lebensverhältnissen. Das Sichern des Überlebens bindet alle Ressourcen, sodass kein Freiraum entsteht, in dem Überlegungen angestellt werden könnten, wie die Situation verbessert werden könnte, so z.B. durch Weiterbildung.
 - Die ohnehin prekäre Positionierung am Arbeitsplatz führt zu einer Genügsamkeit, bei der schon der Umstand, überhaupt über eine Beschäftigung zu verfügen, als zufriedenstellend wahrgenommen wird.¹⁶⁸
 - Möglichkeiten zur Weiterbildung sind nicht bekannt und der persönliche Nutzen, der mit einer Weiterbildung verbunden wäre, ist nicht klar.

165 Auch die Auswertung des Adult Education Survey kam zu dem Ergebnis, dass besonders Personen mit niedrigen Schulabschlüssen sich vor der Situation fürchten, dass sie wieder zur Schule gehen müssen (vgl. Erler 2012).

166 Vgl. Brüning / Kuwan 2002, Seite 158–168.

167 Wobei hier anzumerken ist, dass die AutorInnen trotzdem indigniert feststellen, dass manche Nicht-TeilnehmerInnen »(...) die Gründe für das Scheitern beruflicher Ambitionen weniger bei sich suchen, sondern äußere Umstände dafür verantwortlich machen.« Brüning / Kuwan 2002, Seite 162.

168 Dieser Befund ist auch schlüssig mit dem Habitus-Konzept von Bourdieu zu erklären, denn der Habitus produziert nicht nur Geschmack, Praxen und Handlungsweisen, die der gegebenen sozialen Lage angepasst sind, er bewirkt auch, dass man mag, was man hat. Bourdieu bezeichnete dies als »amor fati«. Man fügt sich nicht nur den Verhältnissen, sondern macht aus der Not eine Tugend. Vgl. dazu Krais / Gebauer 2013, Seite 43.

- **Geringe Zielorientierung und Planung:** Geringe Zielorientierung und Planung hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft charakterisieren weiters viele bildungsferne Personen. Häufig zeigte sich eine allgemeine Orientierungslosigkeit nach der Schulzeit, die mit einer jugendlichen Verweigerungshaltung verbunden war. Dies wird wiederum in einem Zirkelschluss mit der bereits beschriebenen Akzeptanz der Positionierung in benachteiligenden Arbeitsverhältnissen bzw. der Akzeptanz der Marginalisierung begründet.¹⁶⁹ Aufgrund der Notwendigkeit, den Lebensunterhalt zu sichern, hat bei der Suche nach einem Arbeitsplatz der Aspekt, ob dieser Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten bietet, keine Priorität. So wird beispielsweise auch bei der Aufnahme neuer Beschäftigungsverhältnisse nicht darauf geachtet, ob das Unternehmen Weiterbildung für die MitarbeiterInnen anbietet. Die Zielorientierung setzt häufig erst nach einer Phase mit wechselnden Arbeitsplätzen ein. Auch Brüning und Kuwan weisen darauf hin, dass daher eine Standortbestimmung unter Einbeziehung der Potenziale, aber auch der persönlichen Lebensumstände notwendig ist. Zu diesen Lebensumständen können beispielsweise auch finanzielle Probleme oder Krankheiten zählen.¹⁷⁰
- **Mangelndes Durchhaltevermögen:** Mangelndes Durchhaltevermögen und damit viele Brüche kennzeichnen weiters häufig die Bildungs- und Berufsbiographien bildungsferner Menschen. Gerade die häufigen Arbeitsplatzwechsel ohne eine Orientierung an Verbesserung werden dabei von den Betroffenen kaum kritisch hinterfragt, da das vorrangige Ziel meist die Vermeidung von Arbeitslosigkeit ist. In Übereinstimmung mit anderen AutorInnen wird daher im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen Stabilität in der Betreuungsstruktur und auch eine längerfristige unterstützende Betreuung als wichtig eingeschätzt.
- **Geringes Lerninteresse:** Geringes Interesse am Lernen im Sinne des – an der Bildungsmitte orientierten – humanistischen Bildungsideals als Spaß am Lernen oder Begeisterung für ein Thema. Interesse am Lernen wird meist dann entwickelt, wenn ersichtlich ist, dass sich das anzueignende Wissen unmittelbar umsetzen lässt, oder wenn die Notwendigkeit besteht, eine Wissenslücke zu schließen.

Neben milieuspezifischen und individuellen Gründen für Bildungsferne darf aber ein struktureller Aspekt nicht vergessen werden. Am Beispiel der Beschäftigungsqualität von MigrantInnen, verglichen mit jener der Mehrheitsbevölkerung, zeigt sich, dass die Verwertbarkeit von Bildung und Qualifikation deutlich schlechter gelingt. Während 20 Prozent der EinwandererInnen mit geringer Bildung in Hilfs- und Anlern Tätigkeiten beschäftigt sind, gilt dies nur für rund acht Prozent der Nicht-MigrantInnen. Acht Prozent der MigrantInnen sind trotz höherer Bildung in unqualifizierten Tätigkeiten beschäftigt, dagegen fallen nur zwei Prozent der Einheimischen in diese Gruppe. Es zeigt sich also für MigrantInnen, dass das »Fitting« zwischen Qualifikation und ausgeübter Tätigkeit nicht mit dem »Fitting« der Mehrheitsbevölkerung übereinstimmt.

169 Vgl. auch Fleischer et al. 2010 am Beispiel der prototypisch konstruierten Biographie von »Helmut«.

170 Fleischer et al. 2010 haben sich mit diesem Aspekt ausführlich beschäftigt. Vgl. auch Kapitel 5.2 in diesem Bericht.

Gächter spricht von einem Trend, MigrantInnen, unabhängig von ihrem Bildungsniveau, in unqualifizierte Tätigkeiten zu drängen oder gar nicht erst zu beschäftigen. Einerseits kann dieser Umstand auf fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen (Aus-)Bildungstiteln zurückgeführt werden, einen größeren Erklärungswert sieht Gächter jedoch in der Unfähigkeit oder Unwilligkeit, produktiv mit höherqualifizierten MigrantInnen umzugehen.¹⁷¹

In den letzten Jahren – insbesondere auch infolge einer zunehmenden Sensibilisierung aufgrund der PISA-Ergebnisse – wurde das Bewusstsein stärker, dass eine nicht unerhebliche Zahl an Personen nicht über die nötige Literalität verfügt, die insbesondere für eine Teilnahme an beruflich orientierter Weiterbildung zumeist als gegeben vorausgesetzt wird. Stark eingeschränkte bzw. fehlende Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten nehmen als doppelte Barriere eine besondere Stellung ein: Sie behindern einerseits überhaupt den Zugang zu Weiterbildung, weil die darüber verfügbaren Informationen nicht aufgegriffen werden können, und andererseits die Möglichkeit, sich an Weiterbildungsmaßnahmen erfolgversprechend zu beteiligen. Zugleich verbinden gerade Personen mit eklatantem Grundbildungsbedarf klassische Bildungskontexte häufig mit negativen biographischen Erfahrungen. Bei der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten fühlen sie sich der Gefahr ausgesetzt, beschämt und auf ihren »Mangel« reduziert zu werden. Um angenommen zu werden, müssen Programme der Grundbildung deshalb in einem Kontext, der für ihre AdressatInnen akzeptabel ist, und von WeiterbildnerInnen, zu denen Personen mit Grundbildungsbedarf ein Vertrauensverhältnis aufbauen können, angeboten werden. Zugleich müssen sie unmittelbar an bestehende Interessen der TeilnehmerInnengruppen anschließen und Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten – eingebettet in die Bearbeitung von unmittelbar relevanten Aufgabenstellungen – vermitteln.¹⁷²

6.3 Exkurs: Zur Bewertung negativer Lernerfahrungen

Die Verbindung zwischen negativen Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen – insbesondere aus der Schulzeit – und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung wird in der einschlägigen Literatur häufig hergestellt. Allerdings dürfte Distanz zu den Weiterbildungsinstitutionen nicht grundsätzlich mit negativen Lernerfahrungen gleichzusetzen sein. Wie der AES zeigt, so fürchten vor allem Personen mit niedrigen Schulabschlüssen die Situation, wieder in die Schule gehen zu müssen. Allerdings lautete das zugehörige Statement: »Die Vorstellung, sozusagen wieder in die Schule zu gehen, war mir unangenehm.«¹⁷³ Diese Formulierung impliziert nicht notwendigerweise negative Schulerfahrungen, sie sagt nur, dass man sich jetzt nicht mehr als SchülerIn wie zur Schulzeit sieht. Da rund 90 Prozent der Befragten, die diesem Statement zustimmten, zur Gruppe der nichtmotivierten Nicht-TeilnehmerInnen gehörten, kann sie eher als

171 Vgl. Gächter 2009, Seite 10f.

172 Vgl. Fleischer 2010, Seite 17f.

173 Erler/Fischer 2012, Seite 74 und Seite 146.

genereller Ausdruck der Bildungsferne – nämlich im Sinne der Ferne von institutionalisierten Bildungsprozessen – interpretiert werden. Darauf weist einerseits hin, dass ältere Personen diesem Statement häufiger zustimmten als jüngere und dass selbst unter den nichtmotivierten TeilnehmerInnen die Zustimmung zu diesem Statement unterdurchschnittlich häufig erfolgte. So scheint es sich dabei nicht zwangsläufig um negative Schulerfahrungen und Schulerinnerungen zu handeln, sondern kann auch als Ausdruck der Wahrnehmung oder Sorge verstanden werden, mit dem Bildungssystem schon zu lange nicht mehr in Kontakt gekommen und daher nicht mehr anschlussfähig zu sein.

Allerdings wird allgemein darauf hingewiesen, dass insbesondere bei sozial benachteiligten bildungsfernen Gruppen negative Lernerfahrungen eine wichtige Rolle spielen. Die leo.-Studie kam jedoch zu dem Ergebnis, dass sich die Erinnerungen an die Schulzeit nach den Kompetenzniveaus in der Grundgesamtheit nur graduell unterscheiden. Im Gegensatz zu den geringen Unterschieden innerhalb der leo.-Stichprobe zeigte sich bei einer Erhebung unter TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen eine deutlich stärkere Zustimmung zu belasteten Schulerinnerungen.¹⁷⁴

Eine ebenfalls in Deutschland durchgeführte qualitative Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass negative Schul- und Lernerfahrungen durchaus schichtübergreifend wirken dürften. Reich-Claassen (2010) berichtet, dass negative Schulerfahrungen insbesondere bei hochqualifizierten Nicht-TeilnehmerInnen weiterhin wirken. Diese Personen, die zumeist über höchste Bildungsabschlüsse verfügen, zeigen in qualitativen Befragungen häufig einen sehr emotional besetzten Rückblick auf eigene negativ-prägende Schulerinnerungen. »Stärkste und nahezu vernichtende« Kritiken auf der Systemebene verbinden sich mit erheblichen Schul- und Leistungsängsten, von denen berichtet wurde.¹⁷⁵ Ein ausschließlich negatives bis verheerendes Bild ihrer Schulerfahrungen zeichnete die Gruppe der Befragten, die sich erwartungskonform passiv verhielt, also den untersten Bildungsschichten angehörten und an Weiterbildung nicht teilnahmen.

Die in dieser Studie untersuchte Gruppe der »Erwartungswidrig-Aktiven« gehörte ebenfalls den untersten Bildungsschichten an, nahm jedoch an Weiterbildung teil. Diese berichteten zwar nicht begeistert von ihrer Schulzeit, sie hatten jedoch nicht ausschließlich negative Erinnerungen, sondern fanden im retrospektiven Hinblick auf die Schulzeit auch positive Erinnerungen, wie z.B. an die Klassengemeinschaft. Wesentlich erscheint auch, dass sie sich von der Schulzeit distanzieren, indem sie beispielsweise sagten, dass sie jetzt erwachsen seien und diese Zeit der Vergangenheit angehörte. Soweit negative Schulerfahrungen vorhanden waren, wurden diese für die aktuelle Lebens- und Bildungsphase nicht mehr als bedeutsam eingestuft.¹⁷⁶

Die Trennlinie hinsichtlich Beteiligung und Nicht-Beteiligung verläuft nicht so sehr entlang der vertikalen Trennung »Obere Bildungsschicht / Untere Bildungsschicht«, sondern liegt vielmehr in der Trennung zwischen Bildungsaktiven und Bildungspassiven. Letztere unterscheiden

174 Vgl. Grotlüschen et al. 2012, leo.-News Nr. 08/2012.

175 Vgl. Reich-Claassen 2010, Seite 320.

176 Vgl. Reich-Claassen 2010, Seite 364–366.

sich wenig nach Bildungshierarchie und zeigen große Ähnlichkeiten in Einstellungen zur Weiterbildung und der Bewertung von negativen Schulerfahrungen. Die Bildungsaktiven – gleichgültig, ob auf der Bildungshierarchie weiter oben oder weiter unten – haben eine versöhnliche Erinnerung zu ihrer Schulerfahrung und an den Schulbetrieb. Bei Weiterbildungsinteressierten und -aktiven der unteren Bildungsschicht wirken als Begrenzung vor allem ihre finanziellen Möglichkeiten, bei den oberen Bildungsschichten spielt in der Kosten-Nutzen-Abwägung der Faktor Zeit eine große Rolle. »Erwartungswidrig-Aktive« nehmen trotz widriger Umstände Chancen zur Weiterbildung an und entwickeln dabei einen hohen Bildungsethos. Sie sind weniger an »Wohlfühlseminaren«, die mit wenig Aufwand locken, interessiert, sondern nehmen ihre sich selbst auferlegte Bildungsverpflichtung sehr ernst und sind gewillt, Anstrengungen zu investieren.¹⁷⁷

6.4 Lernwiderstände

Faulstich und Grell (2005) argumentieren, dass bei der Frage nach gelingendem Lernen die Illusion einer herstellbaren optimalen Lernsituation aufgegeben werden müsse und Lernwiderständen nicht instrumentell begegnet werden könne. Lernwiderstände müssten als Strategien der Menschen verstanden werden, mit Lernzumutungen umzugehen.¹⁷⁸

Bremer (2007a) beschreibt die Strategien der Gruppe der »Unsicheren«, die überwiegend aus dem Traditionslosen ArbeiterInnenmilieu stammt. Die »Unsicheren« neigen demnach dazu, eigene Unsicherheiten und Überforderung sowie ihre Vorbehalte gegenüber »kopflastigem Lernen« entweder durch Rückzug oder durch »lockere Sprüche« bis hin zu Provokationen zu kaschieren. Große Bedeutung kommt dabei dem sozialen Umfeld in der Lernumgebung zu, dazu zählen andere TeilnehmerInnen, aber auch die Lehrenden. Veranstaltungen bzw. Kurse etc. werden von »Unsicheren« eher besucht, wenn schon jemand dabei ist, den man mehr oder weniger persönlich kennt. Als problematisch erwies sich auch eine bereits vorhandene negative Prägung durch »verordnete« Weiterbildung. Diese Gruppe entspricht am wenigsten den heute oft propagierten idealisierten Vorstellungen von intentional und selbstgesteuert Lernenden und Angehörige dieser Gruppe sind auch jene, die am schwersten zu erreichen sind.¹⁷⁹

Faulstich und Grell haben ihrerseits fünf Lerngruppen systematisch untersucht, und zwar sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus der Perspektive der Lernenden. Es wurden die Kritikpunkte der Lernenden genauso wie jene der Lehrenden in die Analyse einbezogen. Berücksichtigt wurden dabei die Interaktionen zwischen Lehrkräften/Betreuenden und Lernenden sowie die Gestaltung der Lehr-/Lernsituation. Bei den Lerngruppen handelte es sich um keine kurzfristigen Maßnahmen, sie dauerten zwischen ein und drei Jahren. Eine Gruppe hatte als

¹⁷⁷ Vgl. Reich-Claassen 2010, Seite 372–382.

¹⁷⁸ Vgl. Faulstich/Grell 2005, Seite 27.

¹⁷⁹ Vgl. Bremer 2007a, Seite 184–187. Das Weiterbildungsangebot bezog sich auf politische Bildung.

Bildungsziel den Abschluss der Realschule, eine Gruppe den Abschluss der Sekundarstufe II (Abitur), jeweils eine Gruppe hatte als Bildungsziel eine Berufsausbildung im Handwerkssektor bzw. im kaufmännischen Bereich und schließlich hatte eine Gruppe eine arbeitsmarktorientierte Qualifizierung für den Bürosektor als Bildungsziel. Die TeilnehmerInnengruppen variierten hinsichtlich Gruppengröße (zwischen elf und 27) sowie hinsichtlich der Altersstruktur.¹⁸⁰

Die Ergebnisse hinsichtlich der (Un-)Zufriedenheit der TeilnehmerInnen variierten unter diesen fünf betrachteten Lerngruppen erheblich. Als durchgehender Trend kristallisierte sich jedoch heraus, dass in jenen Gruppen, in denen erhebliche Unzufriedenheit und ein schlechtes Klima vorherrschend waren, sich die Lernenden in ihrer Person und in ihren Anliegen nicht wahr- bzw. ernstgenommen sahen. Werden Entwertungen wahrgenommen, geht die Bereitschaft verloren, sich auf die Vermittlungs- und Lernsituation einzulassen. Die Lernenden hinterfragten in allen fünf Gruppen kritisch die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte in Bezug auf die angestrebte Qualifikation. So wie die Lehrenden ihr Augenmerk auf die Defizite und Schwächen der TeilnehmerInnen richten, tun dies auch die TeilnehmerInnen hinsichtlich der Einrichtung und Lehrkräfte und sind in ihrem Urteil nicht weniger streng: »Die Einrichtung und die Lehrkräfte werden gründlich begutachtet und Schwächen, Ungereimtheiten und Behinderungen präzise wahrgenommen und benannt.«¹⁸¹

Lernwiderstände werden ausgelöst, wenn sich die Lernenden in einer Lernsituation bzw. Lernumgebung sehen, ...

- in der ihre Lebens- und Lerninteressen nicht berücksichtigt werden;
- in der es keine Vertrauensbasis zu den Lehrenden gibt;
- in der ihrer Meinung nach (!) überwiegend sinnlose Aktivitäten bzw. Inhalte dominieren, von denen sie überzeugt sind, dass sie ihre Lebensumstände bzw. Aussichten nicht verbessern, und
- in der auch ihre Erfahrungen nicht berücksichtigt werden und/oder sie Entwertungen erfahren.

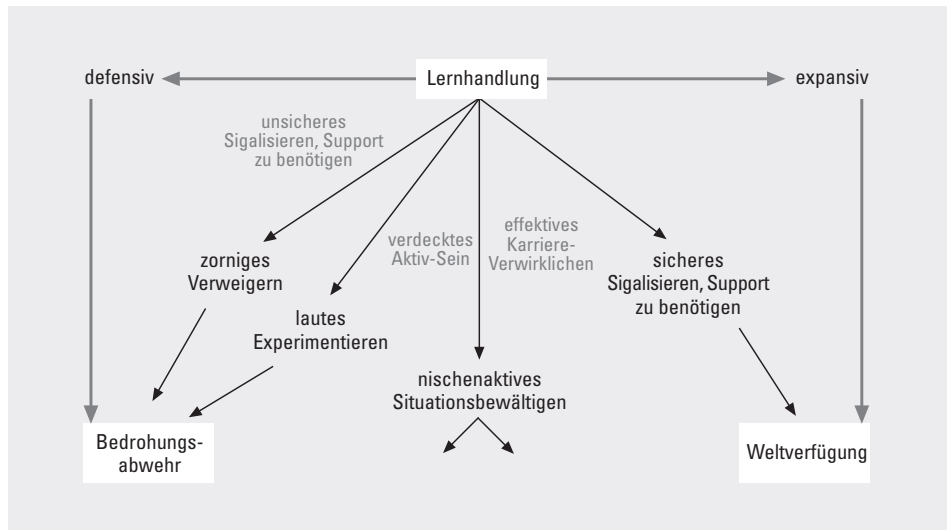
Lernwiderstände können sich höchst unterschiedlich manifestieren. Abbildung 8 macht deutlich, dass es sich dabei nicht um Lern- oder Lernwiderstandstypen handelt, sondern um Strategien, die situativ zu Tragen kommen. Ein und dieselbe Person kann also unterschiedliche Strategien anwenden bzw. können, je nach Kontext, Menschen mit unterschiedlichen Strategien auf die gleiche unbefriedigende Situation reagieren. So wurde beispielsweise die Strategie der »Zornigen Verweigerung« besonders häufig in einer Lerngruppe angewandt, in der die TeilnehmerInnen durchschnittlich 30 Jahre alt waren und es sich auch um eine »Zwangsmaßnahme« handelte, Nicht-Teilnahme also mit finanziellen Einbußen verbunden gewesen wäre. Die »Zornige Verweigerung« äußerte sich in vielfältigen Formen des Lernwiderstandes bis hin zu offenen Konflikten mit Lehrenden und ist durch einen hohen emotionalen Anteil gekennzeichnet.

¹⁸⁰ Vgl. Faulstich/Grell 2005, Seite 32.

¹⁸¹ Faulstich/Grell 2005, Seite 64.

net. Gleichzeitig ist die Strategie der »Zornigen Verweigerung« dadurch charakterisiert, dass Aktivitäten oder Konflikte vermieden werden, die zu einem Ausschluss (und so zu finanziellen Einbußen) führen könnten. Anders stellte sich die Situation in der Lerngruppe »Realschulabschluss« dar. Der Großteil der TeilnehmerInnen in dieser Gruppe war jünger als 21 Jahre und viele von ihnen lebten nach wie vor bei den Eltern, sie nahmen an der Bildungsmaßnahme überwiegend freiwillig teil. Da sie bei einem Ausstieg aus dem Programm keine finanziellen Einbußen oder ähnliche Sanktionen zu befürchten hatten, reagierten sie eher mit einem Ausstieg aus dem Programm wenn ihnen die Lernzumutungen zu viel waren – und tatsächlich war die AbbrecherInnenquote sehr hoch. Dass selbst provokant vorgebrachte Lernwiderstände nicht automatisch damit gleichzusetzen seien, dass die Lernenden grundsätzlich Aus- und Weiterbildung ablehnten, zeigte sich für die ForscherInnen an der Gruppe der »Zornigen Verweigerer«. Sie brachten eine Vielzahl an Vorschlägen zur Verbesserung der Qualität und Effektivität ein.¹⁸²

Abbildung 8: Lernwiderstände als Strategien



Quelle: Faulstich/Grell 2005, Seite 90

Die unterschiedlichen Lernwiderstandsstrategien lassen sich in einem Modell des defensiven bzw. expansiven Lernens verorten, wobei expansive Lernbegründungen auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung – beispielsweise durch Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und damit Verbesserung der Lebensqualität – zielen. Defensive Lernbegründungen zielen hingegen lediglich auf die Abwendung von Beeinträchtigungen und Bedrohungen. Die Strategie der »Zornigen Verweigerung« wurde bereits erwähnt, ihr benachbart ist jene des »Lauten Experimentierens«. Hier dominiert weniger der Aspekt der Bedrohungsabwehr, sondern vielmehr das Erleben der Lernsituation als nicht gestaltbar, sondern als bestenfalls nur bewältigbar. Auch

182 Vgl. Faulstich/Grell 2005, Seite 77–83.

bei dieser Handlungsstrategie stehen gezielte Provokationen und Irritationen im Vordergrund. Die Strategie der »Nischenaktiven Situationsbewältigung« kommt als variable Strategie zum Einsatz, und zwar variabel als Reaktion auf die Lernangebote. Es werden jene Lernangebote, die als sinnvoll eingestuft werden, über expansive Lernhandlungen angenommen, jene, die als sinnlose Zumutungen empfunden werden, werden defensiv bewältigt. Lernen erfolgt hier also häufig in »Nischen«, das bezieht sich nicht nur auf Inhalte, sondern auch darauf, dass dieses Lernen dann meist selbstorganisiert und/oder mit kollegialer Hilfestellung erfolgt, also quasi im Untergrund und unbemerkt von den TrainerInnen und Lehrenden.¹⁸³

Im Rahmen einer Untersuchung zur Beteiligung an politischer Weiterbildung zeigte sich bei TeilnehmerInnen aus unteren sozialen und eher bildungsfernen Schichten eine tendenziell abwartende Erwartungshaltung der TeilnehmerInnen, die auf eher praktisch orientierte Zugänge und auf Entlastung vom anstrengenden Arbeitsalltag ausgerichtet war. Diese korrespondierte keineswegs mit den Erwartungen der Lehrenden, die dies als Zeichen von Unmotiviertheit und Desinteresse deuteten. Diese Chiffren zu entschlüsseln und zu verstehen, erfordert von den Lehrenden eine besondere Reflexivität.¹⁸⁴ Lernwiderstände lassen sich nicht in einfache Ursache-Wirkung-Modelle fassen, ihre Ausprägungen sind zu vielfältig. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden und ihre Gründe einzulassen, denn Lernhemmnisse und -schränken werden erst durch die Deutung und Bewertung durch die Lernenden relevant.¹⁸⁵ Damit sind aber auch hohe Anforderungen an die didaktische und die soziale Kompetenz der TrainerInnen verbunden. Schäffter (2000) geht davon aus, dass häufig bereits die »Benennungspraxis« von PädagogInnen vehemente Abwehr erzeugt und damit Gegenreaktionen zu einem Lernangebot provoziert, das ansonsten »ohne viel Krampf beiläufig mitvollzogen werden könnte«. Pädagogische Zuschreibungen und daran anschließende didaktische Planungsverfahren können so selbst zum Lernhindernis werden und Widerstände auslösen.¹⁸⁶

Angesichts dieses Befundes stellt sich die Frage, worin der Vorteil organisierter Lernprozesse – beispielsweise gegenüber dem impliziten Lernen – liegt und ob diese für bildungsungeübte oder bildungsferne Gruppen überhaupt einen geeigneten Ansatz darstellen. Professionell didaktisierte Lernkontexte bieten im Gegensatz zu beiläufig genutzten Lerngelegenheiten des Alltages »(...) eine weitgehend explizite Struktur, mit der die Initiierung und kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lernverläufen gefördert und abgesichert werden kann. Die Intentionalität didaktischer Strukturierung konkretisiert sich hier in der Aufgabenbestimmung (Findung und Begründung von Lernzielen und Inhalten), in der Sicherung organisatorischer Rahmenbedingungen und in der methodisch konzeptionellen Ausgestaltung der einzelnen Lernschritte«.¹⁸⁷ Gleichzeitig sind Lernhindernisse, gestörte Lernprozesse und Lernwiderstände

183 Vgl. Faulstich/Grell 2005, Seite 89–91.

184 Vgl. Bremer 2007a, Seite 280.

185 Vgl. Faulstich/Grell 2005, Seite 91f.

186 Es ist auch fraglich, ob der Begriff »Bildungsberatung« gerade bei bildungsbenachteiligten Gruppen nicht eher dazu geeignet ist, Distanz zu schaffen. Vgl. dazu Kanelutti-Chilas/Kral 2012, Seite 29f.

187 Schäffter 2000.

strukturelle Folgen dieser pädagogischen Intentionalität. Solche Lernstörungen können per Definition beim beiläufigen impliziten Lernen nicht auftreten, denn man lernt u. a. deshalb, weil man hier über das Lernen keine Rechenschaft ablegen muss und das Lernen häufig auch mit anderen Vorhaben verknüpft ist. In solchen impliziten Lernstrukturen werden Lernstörungen zumeist erst im Nachhinein wahrgenommen, indem Vorhaben versanden, stecken bleiben, eventuell weil etwas Anderes interessanter wurde und dies in der Situation auch nicht weiter begründungsbedürftig erschien: »Die alltagsgebundene Lerngeschichte wird daher in ihrer existentiellen Unhinterfragbarkeit häufig als ›Lebensschicksal‹ erfahren, das sich pädagogisch nicht strukturieren lässt und somit keiner bewussten Selbststeuerung verfügbar ist.«¹⁸⁸

Ein möglichst breites Angebot irritierender Lernzumutungen ist demnach Voraussetzung, damit überhaupt deutlich wird, was gelernt werden könnte und welche Optionen es gibt. Die Entscheidung zwischen Lernen und Nichtlernen bzw. die Entscheidung für bestimmte Lernthemen stellt dabei selbst wiederum einen reflexiven Lernprozess dar, der entsprechender Begleitung und Unterstützung bedarf, denn Entscheidungsfähigkeit als Kompetenz berührt eine metakognitive Ebene des Lernens, die ihrerseits einer lernförderlichen Unterstützung bedarf. Institutionalisierte Lernkontexte, die Lernwiderstände auslösen, bieten daher eine Emanzipation aus den Verstrickungen der Lebenswelt und machen Lernhindernisse erst greifbar.

Störungen und Widerständigkeit sind also als irritierendes Differenzerleben zwischen unterschiedlichen Deutungsstrukturen des Lernens zu verstehen. Diese Differenz – und damit Fremdheit – wird auf beiden Seiten erlebt, auf der Seite der Lehrenden als auch auf der Seite der Lernenden. Im Grunde können erst durch die Differenz und die Lernwiderstände neue Möglichkeiten in der Entwicklung und Strukturierung der Angebote entwickelt werden bzw. Prozesse vorangetrieben werden. Schäffter merkt an, dass viele Bildungsinstitutionen jedoch einen anderen Weg gehen. Sie nutzen die Lernstörungen, die sie gerade bei bildungsungeübten Gruppen produzieren, zur Legitimierung ihrer Existenz im Sinne einer Gegensteuerungsfunktion. Hinsichtlich der Perspektive der Individuen erscheint die Schlussfolgerung wesentlich, dass nur im Kontext expliziter Lernarrangements eine bewusste Entscheidung für oder gegen Lernzumutungen überhaupt möglich ist: »Selbstbestimmtes Lernen benötigt daher institutionalisierte Lernzumutungen als Bedingung seiner Möglichkeit.«¹⁸⁹

188 Schäffter 2000.

189 Schäffter 2000.

7 Ergebnisse der ExpertInneninterviews

7.1 Zielgruppe erreichen – Marketing

Die Einrichtungen, in denen die interviewten ExpertInnen tätig sind, weisen alle eine gewisse Zielgruppenfokussierung auf, wobei die Schwerpunkte einerseits im Bereich Gender und andererseits im Bereich Migration liegen. Mit einer Ausnahme bieten alle berücksichtigten Bildungseinrichtungen (auch) Angebote im Bereich Basisbildung an; dieser Themenbereich spielte während der Interviews eine große Rolle und wurde von den InterviewpartnerInnen selbstständig eingebracht. Auch wenn »Bildungsferne« nicht grundsätzlich mit Bedarf an Basisbildung gleichgesetzt werden kann, so sind doch TeilnehmerInnen in Basisbildungsangeboten zumeist als bildungsfern einzustufen.¹⁹⁰

Die Bildungseinrichtungen nutzen bei der Zielgruppenansprache durchgehend jeweils mehrere Zugänge, keine der Einrichtungen hatte ausschließlich TeilnehmerInnen, die über den Kanal AMS zu ihnen kamen und denen Weiterbildung »verordnet« wurde. Im Gegenteil haben die Einrichtungen recht beachtliche Anteile an TeilnehmerInnen, die aus eigenem Antrieb an Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Insofern kann hier bereits in vielen Fällen von Good-Practice-Beispielen gesprochen werden, denn den Einrichtungen gelingt es zu einem hohen Grad, Bildungsprozesse zu initiieren. Die TeilnehmerInnen finden dabei über höchst unterschiedliche Wege in die Bildungseinrichtungen, eine Interviewperson berichtet beispielsweise: *»Das geht zum Teil auch über Mundpropaganda, oder sie werden vom AMS darauf aufmerksam gemacht, oder sie lesen es bei uns in den Broschüren, oder sie kommen von der Frauenberatungsstelle, wenn dort auch das Thema »Berufswahl« oder berufliche Veränderung in der Beratung aufgetaucht ist. Das ist auch sehr verschieden, also die Frauen kommen zu gleichen Anteilen aus diesen unterschiedlichen Zugängen. So zu einem Drittel vom AMS, zu einem Drittel von der Frauenberatungsstelle, und zu einem Drittel kommen sie von sich aus, weil sie irgendwo gehört haben, dass es das gibt.«*

Die Einrichtungen weisen durchgehend selbst eine gewisse Bandbreite an Angeboten auf und ermöglichen so Zugänge auf unterschiedlichen Ebenen. In dem eben angeführten Beispiel war dies die angegliederte Frauenberatungsstelle, aber auch Gesundheitsberatung und diverse Formen der Begleitung und Unterstützung sind solche internen Andockstellen. Weiters sind die Qualifizierungsangebote der Einrichtungen selbst auch ausdifferenziert. Wenn Personen den Weg zur Einrichtung gefunden haben, können so unterschiedliche Einstiege geboten werden. Eine Interviewperson beschreibt das folgendermaßen: *»Wir sind*

¹⁹⁰ Diesbezüglich wurde von den InterviewpartnerInnen mehrfach darauf hingewiesen, dass MigrantInnen immer wieder über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, aber aufgrund ihrer fehlenden oder geringen Deutschkenntnisse in Bausch und Bogen der Gruppe der Bildungsfernen zugeordnet werden.

ein buntes Konglomerat in unterschiedlichen Projekten, wo in dieser Unterschiedlichkeit die Zugänglichkeit sehr unterschiedlich ist. Die ist von sehr niederschwellig bis durchaus höherschwellig. Aber ich denke, so eine Kerngeschichte ist, dass man Zugänge braucht, die sehr niederschwellig sind. Wo Menschen einfach jederzeit kommen können, wenn sie den Weg da her gefunden haben, wenn sie sich aufgerafft haben, das jetzt wissen zu wollen, dann sind sie einmal da.«

An dieser Stelle wird auch ein grundlegender Aspekt erfolgreicher Maßnahmen aufgedeckt: Flexibilität. Organisationen, die ihre »KundInnen« möglichst umfassend und entsprechend ihrer Lebenssituationen fördern wollen, müssen offen bleiben und ihre Angebote an die Lebensrealitäten der Bildungsfernen anpassen. So entstehen Angebote oftmals aus dem Bedarf heraus: *»Bei uns hat sich das wirklich aus dem Bedarf heraus entwickelt, zum Beispiel, dass [Anmerkung: migrantische] Frauen Hilfe brauchen, eine Begleitung zum Arzt oder ins Spital, das ist etwas ganz Existenzielles, da braucht es muttersprachliche Unterstützung.«*

Diese Form einer umfassenden Betreuung stärkt sehr stark das Vertrauen in die Organisationen, führt zu höherer Motivation und besseren, nachhaltigeren Bildungserträgen.

Das ausdifferenzierte Angebot, das zum Teil projektfinanziert ist und damit auch organisatorische Herausforderungen darstellt, erhöht damit die Zugänglichkeit und eröffnet auch interne Schnittstellen. Insgesamt können die Einrichtungen durch Schwerpunktsetzungen (Gender, Migration) einerseits als fokussiert und andererseits aber intern ausdifferenziert beschrieben werden. Damit entwickeln sich in diesen Einrichtungen auch sehr spezielle Wissensbestände zu den Zielgruppen, die sich auch auf die Qualität der Interviews positiv auswirkte.

Bildungsferne Menschen überhaupt einmal zu dem ersten Schritt zu bewegen, wird von den InterviewpartnerInnen als die schwierigste Aufgabe beschrieben. Sie nutzen dabei eine Vielzahl an Zugängen und Kommunikationskanälen. Insbesondere InterviewpartnerInnen in Einrichtungen, die auch in ländlichen Regionen aktiv sind, betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der regionalen und lokalen Medien und die Zusammenarbeit mit den lokalen Einrichtungen, insbesondere Gemeindeämtern. Die Präsenz in der redaktionellen Berichterstattung von Bezirksblättern, Gemeindeblättern, Pfarrblättern sowie des regionalen Radios und Fernsehens bringt relativ guten Response: *»(...) so am Land, da gibst es halt ins Gemeindeblatt, eine Multiplikatorin vor Ort, die die Leute anspricht, teilweise sind wir auch im Pfarrblatt, teilweise sind wir am Sonntag verkündet worden [lacht], also alle Strategien nutzen, die es so gibt. Und wir haben gehabt bei einem IKT-Projekt am Land, da hatten wir hundert Plätze und hundertfünfzig Anmeldungen.«*

Eine Expertin beschreibt den Erfolg der Ansprache über die lokalen Medien mit deren Bezug zur Lebenswelt der Zielgruppe; sie vermitteln Nähe: *»Was am allerbesten funktioniert, weil wir ja am Land sind, das sind die lokalen Medien. Also die Bezirksblätter, die jede Woche gratis ins Haus kommen und die überall aufliegen und die auch wirklich alle lesen. Und wir machen auch regelmäßig Presseaussendungen, Pressekonferenzen auch, weil die*

brauchen eh immer was zum Schreiben und bei uns ist es leicht, in die Medien zu kommen. Das funktioniert am besten. Das ist eine Zeitung von den Leuten aus der Umgebung und für die Leute aus der Umgebung, und da fühlt man sich als Teil von dem Ganzen und da reagieren die Leute sehr positiv darauf. Und wenn wir eine Pressekonferenz machen, da melden sich dann immer viele Leute und fragen nach, da ist es gar nicht so wichtig, zu welchem Thema die Pressekonferenz war.«

Dem Internet kommt noch recht wenig Bedeutung zu, es wurde nur vereinzelt erwähnt, dass über das Internet die eigentliche Zielgruppe erfolgreich angesprochen wird. Wenig Bedeutung wird auch den »klassischen« Foldern und Broschüren beigemessen, die Kosten-/Nutzenrechnung fällt eher mager aus, und manche Anbieter verzichten völlig darauf. Stellvertretend zwei Beispiele, wie Interviewte das Potenzial der Folder einschätzen: *»Und natürlich schauen wir, dass unsere Folder überall aufliegen, aber das Papier ist nicht so wichtig, das ist dann eher, wenn man schon im Gespräch ist, um es den Leuten noch einmal in die Hand zu drücken. Aber ich glaube nicht, dass es viele gibt, die einen Folder sehen und sagen: ›Ah, super Folder, da geh' ich jetzt hin.« Also ich glaube, da braucht es schon ein bisschen mehr. Also wir versuchen überall dabei zu sein und präsent zu sein, was bei uns eben auch leichter geht, weil es ein kleiner Bezirk ist und weil es uns schon so lange gibt.«* Oder: *»Also wir haben bei vielen Projekten gar keine Folder mehr, oder manchmal beginnen wir damit, aber der erübrigt sich in kürzester Zeit. Das hängt zu einem großen Teil damit zusammen, dass die Leute zu einem großen Teil über Empfehlungen und Mundpropaganda zu uns kommen.«*

Vernetzung und Mundpropaganda wurden von allen InterviewpartnerInnen als zentraler Erfolgsfaktor bei der Zielgruppenansprache hervorgehoben. Dabei spielt einerseits klassische Mundpropaganda innerhalb des Familien- und Bekanntenkreises bzw. der Peer Groups eine Rolle, andererseits die Empfehlungen durch andere Einrichtungen, insbesondere aus dem Bereich der arbeitsmarktpolitischen Beratung und Sozialberatung.¹⁹¹ Die Rolle der Peers und der MultiplikatorInnen wurde durchgehend bei MigrantInnen als noch höher eingeschätzt als bei Personen ohne Migrationshintergrund: *»Und bei Migrantinnen spielt die Mundpropaganda eine ganz große Rolle, also die kommen rein über Mundpropaganda zu uns, vor allem über Organisationen, die sie schon kennen und die schon mit ihnen arbeiten. (...) Wir arbeiten in der Medienarbeit schon auch immer mit Rollenmodellen, aber die Wirkung scheint mir nicht so groß zu sein. Eine viel größere Rolle spielen meiner Erfahrung nach die MultiplikatorInnen, die sagen: ›Das ist was Gescheites, da musst hin, da hast was davon!‹. Also diese persönliche Beziehung, die ist besonders wichtig und am Land noch einmal mehr. Und wir leben schon sehr stark von der Mundpropaganda, von Leuten, die sagen: ›Da war ich schon, das war super, da musst hingehen.« Das ist sehr wichtig.«*

Als ein wichtiger Punkt, um gerade Bildungsferne – im folgenden Fall muslimische und migrantische Frauen – zu erreichen, wird die Vernetzung mit den Communities immer wieder hervorgehoben. Das Eintauchen ins Feld, die Vor-Ort-Akquisition wird als besonders erfolgreich

¹⁹¹ Vgl. dazu auch Kapeller et al. 2012.

erachtet: »(...) wir sind sehr gut mit den verschiedenen Communities verbunden, sei es in Form von Vereinen organisiert, sei es in Form von Gebetshäusern oder in Form von verschiedenen ethnischen Gruppen oder sogar einzelnen Familienverbänden haben wir unsere Kontakte, und die pflegen wir und dadurch können wir sehr viele Frauen erreichen (...), die sonst kaum erreicht werden.«

Eine Interviewperson betont in ländlichen Regionen auch die Bedeutung der Gemeindeämter: »Und dann natürlich die persönliche Präsenz durch die vielen Vernetzungstreffen und durch den kleinen Rahmen. Also mich kennt fast der ganze Bezirk. (...) Und dann in den Gemeinden, mit den Gemeinden. Wir machen regelmäßige Treffen mit den Bürgermeistern, mit den diversen Beamten auf den Gemeindeämtern, und die schicken auch oft Frauen zu uns. Also die wissen auch viel über die Leute in den Gemeinden, und die sagen dann: ›Da gibt es irgendwas, ich weiß jetzt auch nicht genau, was, aber schau' da einmal hin und frag' nach, das könnte was für dich sein.‹ Und das reicht schon.«

Eine Interviewperson weist darauf hin, dass die Netzwerke nur funktionieren können, wenn die MitarbeiterInnen in anderen Einrichtungen über eine ausreichende Sensibilität für das Thema »Bildungsferne« verfügen: »Also viel über Netzwerke, über die entsprechende Sensibilität von MitarbeiterInnen in anderen Einrichtungen, die Sensibilität für das Thema inzwischen haben und auch Kenntnis zu den Angeboten in diesem Bereich ›Basisbildung‹ haben. Und wir müssen natürlich Öffentlichkeitsarbeit zu unseren Angeboten machen, also hingehen zu den Einrichtungen, die MultiplikatorInnen sind ein wichtiger Baustein. (...) Und natürlich sind dann auch Methoden, wie zum Beispiel MultiplikatorInnen-Ausbildung, wichtig. Also daran arbeiten wir im Moment, an Informationen für MultiplikatorInnen, ein kleines Curriculum zur Zielgruppe ›Bildungsbenachteiligte‹, zum Umgang mit dieser Gruppe und mit Informationen zu dieser Gruppe. Es gibt viele MultiplikatorInnen, die hatten mit dieser Thematik bewusst noch nie zu tun.«

Aber auch über Netzwerke und die klassischen Kommunikationskanäle sind manche Gruppen nur schwer zu erreichen. Eine Interviewperson führt als Beispiel an: »Wenn ich die inländische Frau hernehme, das ist eine Gruppe, zu der wir schwer hinkommen. Die hat einen halbwegs funktionierenden Alltag, als Ehefrau, vielleicht auch als berufstätige Frau, und die kommt nicht zu diesen MultiplikatorInnen, die kommt nicht zu diesen Einrichtungen. Zu der zu kommen ist ungleich schwieriger und da muss man sich auch als Einrichtung zu Orten hinbewegen, wo diese Frau womöglich auftauchen könnte oder leben könnte. Und eigentlich müsste man dort neu aufbauen, mit neuen Netzwerken, um diesen Aufmerksamkeitsgrad erreichen zu können wie er in anderen Bereichen schon existiert.«

Generell gilt der erste Schritt als der schwierigste. Als besonders schwierig und aufwändig wurde die Gewinnung von TeilnehmerInnen für Pilotmaßnahmen beschrieben. Gleichzeitig kommt es immer wieder vor, dass Interessierte, die sich in der ersten Kontaktphase nicht zu einer Teilnahme entschließen konnten, nach einigen Wochen oder Monaten wiederkommen und nun bereit für eine Teilnahme wären, diese jedoch nicht mehr angeboten werden kann. Fleischer et al. (2010) beschreiben ebenfalls dieses Dilemma der projektbasierten Zusatzangebote, die

häufig Teilaspekte von »Outreach Work«¹⁹² zur verbesserten Ansprache von schwer erreichbaren Zielgruppen umsetzen. Im Rahmen des Projektdesigns und der zur Verfügung stehenden relativ schmalen Zeitfenster können die angepeilten TeilnehmerInnenzahlen häufig nur durch erheblichen Mehraufwand realisiert werden. Die umgesetzten Informations- und Werbeaktivitäten fallen jedoch oft zeitlich versetzt auf fruchtbaren Boden. Die potenziellen TeilnehmerInnen brauchen häufig Zeit, diese Informationen aufzunehmen und in ihren persönlichen Lebensentwurf zu integrieren. Bemühen sie sich dann um eine Teilnahme, hat sich das Zeitfenster für eine Teilnahme oftmals schon geschlossen und aufgrund der projektfinanzierten Struktur ist es meist auch unsicher, ob und wann es wieder ein solches Angebot geben wird.¹⁹³

Generell beziehen sich die Kommunikationsstrategien auf das Ansprechen und Aufschließen der Zielgruppe, um einen Erstkontakt herzustellen. Das Marketingverständnis der InterviewpartnerInnen bezieht sich kaum auf das »Verkaufen« einer bestimmten Dienstleistung (also z.B. eines bestimmten Kurses), sondern auf die Positionierung der Einrichtung als eine vertrauenswürdige und nah an der Lebenswelt der potenziellen TeilnehmerInnen, um mit der schwer erreichbaren Zielgruppe überhaupt in Kontakt zu kommen. Dieser Erstkontakt wird dann eingesetzt, um Schwellenängste weiter abzubauen und sehr individuell mit den InteressentInnen an möglichen Strategien zu arbeiten. Dass die Strategien recht erfolgreich und mit einem tiefen Wissen um und Verständnis für die Lebenswelten der Zielgruppen realisiert werden, zeigt der Umstand, dass es für die Angebote der Einrichtungen meist mehr InteressentInnen als freie Plätze gibt.

Abschließend in diesem Subkapitel die Aussage einer Interviewperson, die einerseits durch die Verbindung der Begriffe »Organisationskultur« und »Marketing« ein sehr modernes Marketingverständnis deutlich macht, gleichzeitig mit ihrer Aussage auch darauf verweist, dass gerade bildungsferne Gruppen ein sehr sensibles Gespür dafür haben, ob sie in einer Bildungseinrichtung tatsächlich willkommen sind: *»Ich denke, es hat letzten Endes etwas mit der Organisationskultur zu tun. Es ist die Frage des Umgangs, der Wertschätzung. Ich weiß, das klingt alles banal, aber für die Menschen Zeit aufzubringen, dass sie sich bei uns angenommen fühlen. Und wenn sie zu uns kommen und eigentlich auf der Suche nach Arbeit sind, dann rede ich auch mit ihnen und sage ihnen, wo sie hingehen können. Und das sind drei Minuten, die machen einen Unterschied, weil woanders wird ihnen nur gesagt: ›Dafür sind wir nicht zuständig, da sind Sie bei uns komplett falsch.‹ Also das ist keine bewusste Marketingstrategie, wo ich mir denke, der geht ja sonst raus und erzählt herum, dass wir unfreundlich sind. Da geht es einfach um eine Grundhaltung, aber sie spielt eine Rolle. Auch im Sinne der Signale und Codes. Und ich glaube wirklich, dass Menschen ein ziemlich gutes Sensorium dafür haben,*

192 Unter »Outreach Work« werden im englischsprachigen Raum Aktivitäten mit dem Ziel verstanden, bildungsferne Personengruppen systematisch für Lernaktivitäten – im umfassenden und über Weiterbildung hinausgehenden Sinn – zu gewinnen, also Beteiligungskontexte zu eröffnen. Wegweisend für dieses umfassende Konzept war die Studie von McGivney (1990) »Education's for Other People: Access to Education for Non-participant Adults«, in der ein sechsstufiges Modell für Outreach Work beschrieben wird.

193 Fleischer et al. 2010, Seite 126f.

ob es jemand gut mit ihnen meint und sie ernst nimmt oder nicht. Und sie haben umgekehrt ein gutes Sensorium dafür, ob sie für bestimmte Sachen instrumentalisiert werden. (...) Fühle ich mich empfangen von einer Bildungseinrichtung, wo ich in die Eingangshalle hineingehe und auf den Plakaten und Foldern, die mir entgegenschaun, sind die jungen, erfolgreichen, smarten Menschen drauf. Also das sind schon die kulturellen Codes, die mir entgegengebracht werden, wenn ich ein Gebäude oder einen Raum betrete.»

Wenn manche Einrichtungen also davon berichten, dass sie für ihre Angebote mehr Anmeldungen und InteressentInnen haben als sie aufnehmen können, dann verweist das darauf, dass sie erfolgreiches Marketing betrieben haben, dies jedoch womöglich nicht so benennen würden. Solche Erfolge verweisen darauf, dass weniger das mangelnde Bildungsinteresse »Bildungsferner« für deren geringe (Weiter-)Bildungsbeteiligung verantwortlich ist, sondern die Grenzen vielmehr durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen und durch nicht-adäquate Angebote sowie Kommunikationsstrategien gesetzt werden.

7.2 Der Schlüssel für Nachhaltigkeit: die Orientierungsphase

Haben Personen einmal den ersten entscheidenden Schritt getan, nämlich den Schritt auf die Institution zu, kommt dem Heranführen dieser Personen an die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten eine zentrale Rolle zu. Häufig wird ein Informationstag vorgelagert, der ein erstes, unverbindliches Hineinschnuppern ermöglicht. In aller Regel folgt darauf ein (häufig mehrstufiges) Einzelclearing, in dem die individuellen Optionen und auch Barrieren abgeklärt werden. Ein äußerst sorgsamer Umgang mit den Wünschen und Ängsten der Interessierten, aber auch ein sehr genaues Abklären der Rahmenbedingungen gilt den InterviewpartnerInnen als ein Muss für den Einstieg in einen gelingenden Prozess.

In der Regel gibt es eine Vielzahl an individuellen und Umfeld-Faktoren abzuklären, dabei muss bereits mit einer gewissen Sensibilität gearbeitet werden. Eine Interviewperson berichtete, dass es bereits zu einer Überforderung führen kann, wenn die Personen in der Einzelberatung gleich mit einer Vielzahl an Fragen »bombardiert« werden. In der Einzelberatung gehe man an das »Eingemachte«, denn man habe nicht nur ein Individuum vor sich, man müsse sich wirklich ansehen, in welches Umfeld die/der Einzelne eingebettet ist und wie es »mitspielt«. Die Menschen brauchen Zeit, um diese Fragen für sich zu bearbeiten und auch zu »verdauen«. Wird in dieser Phase nicht sensibel vorgegangen, führt das rasch zu einem Rückzug. Generell könne »Bildung nie eine Notfallmaßnahme« sein, und das müsse man den Interessierten auch vermitteln.

Als Aufgabe wird es auch gesehen, die Menschen durch die Unübersichtlichkeit des Bildungsangebotes zu lotsen und hier gemeinsam den Abgleich mit den individuellen Rahmenbedingungen zu schaffen. Im Bereich der Jugendlichen spielen dabei die Eltern eine große Rolle, die häufig vom komplexen Schul- und Bildungssystem überfordert sind. Ein Interview berichtet aus der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund:

»Und ein Knackpunkt liegt aus meiner Sicht schon noch einmal bei den Eltern. Die haben oft überhaupt keine Ahnung, und woher sollen sie sie auch haben. Das österreichische Schulsystem bzw. Bildungssystem ist auch extrem komplex. Und da einmal alle Möglichkeiten zu erfassen und auszuloten, da braucht es schon einiges an Willen, an Motivation, an Verständnis von Strukturen. Und wenn ich diese Strukturen überhaupt nicht kenne, dann muss ich überhaupt einmal woanders ansetzen. Es gibt eben nicht nur drei Wege, es gibt viel mehr Wege. Und da muss ich abwägen und das überhaupt erst einmal erfassen, abgesehen von sprachlichen Barrieren, die es auch immer wieder einmal gibt. Und wo es aus meiner Sicht auch überhaupt nix nützt, mehrsprachige Broschüren zu erstellen, weil die auch wieder in einer Komplexität arbeiten, die auch wieder eine Überforderung darstellen in vielen Fällen. Also ich find' das unterstützend recht gut und wichtig, aber eigentlich braucht es da ganz viel Zeit und ErstsprachlerInnen, die dieses System noch einmal so übersetzen, dass dann jemand tatsächlich eine Entscheidung treffen kann, also in der Beratung.«

Generell wird in der Reduzierung der Komplexität eine zentrale Aufgabe wahrgenommen, das gilt auch für den Bereich der Erwachsenenbildung: *»Und da sind wir auch sehr vorsichtig, damit es nicht zu einer Überforderung kommt. Also auch nicht, dass wir einen Katalog mit zweihundert Ausbildungsmöglichkeiten vorlegen, sondern schon schauen, was kann passen. Was können sich die Frauen auch vorstellen. Und immer auch die Frage mit der Familie, die gleich miteinbeziehen, weil wir wissen, oft scheitert es dann daran. Manche Frauen trauen es sich dann auch nicht zu sagen, dass es in der Familie Widerstände gibt oder dass die Kinderbetreuung nicht geregelt ist, also wir achten darauf, dass das gleich mit angesprochen wird. Wir fragen sie: ›Wie wird das sein? Was wird die Familie dazu sagen, wenn Sie jetzt so und so lange weg sind, zeitlich gebunden sind, kann das so gehen?‹ Also das machen wir ziemlich genau, wird das ganze Szenario überlegt und besprochen, damit das dann auch so gut wie möglich funktioniert und nicht noch zusätzliche Frusterlebnisse dazukommen.«*

Den Interessierten ihre Potenziale bewusst zu machen, wird als eine wesentliche Aufgabe in der Orientierungsphase gesehen. Häufig wird auch mit kompetenzerschließenden Verfahren gearbeitet, in einigen Einrichtungen kommen spezielle Verfahren der Kompetenzbilanzierung zum Einsatz: *»Also es liegt schon auch an uns, das Potenzial sichtbar zu machen.«*, formuliert eine Interviewperson, und eine andere sagt: *»(...) wir schauen uns auch ganz genau vor dem Einstieg an, was bringt die Person an Kompetenzen mit, fachliche Kompetenzen in den Grundfächern und personale und soziale Kompetenzen. Und wenn wir da sehen, das geht sich nicht aus, dann gibt es einfach vorbereitende Maßnahmen und ein paar Modelle, wo wir sagen: ›Mach doch vielleicht zuerst noch dieses und jenes, dann wird es dir besser gehen und du hast eine realistische Chance, den Abschluss zu schaffen.«*

Zum Teil wird dabei auch bereits am Entdecken und Aufdecken der Motive gearbeitet, um die Personen selbst zu stärken. Unter anderem erfolgt das in speziellen Workshops: *»Wir haben zum Beispiel eine Workshop-Reihe¹⁹⁴ die dauert fünf Wochen, die heißt ›Wissen, was ich will‹, die*

194 In diesem Fall als ein Modul im Rahmen des Frauenberufszentrums.

gibt es mehrmals im Jahr. Und da geht es vor allem um Orientierung, um Frauen, die noch gar keine Ausbildung haben oder die eine haben, die nicht mehr passt, weil es zum Beispiel die Arbeit nicht mehr gibt oder weil sie körperlich nicht mehr fit genug dafür sind oder weil sie einfach nicht mehr wollen, so dass sie sich orientieren können. Und da gibt es mehrere Schwerpunkte, zum Beispiel mich selbst präsentieren, Einkommenschancen überlegen, Bewerbungstraining, Lerntechniken, Projekte präsentieren, zum Beispiel auch zu einem Thema etwas ausarbeiten und das in der Gruppe präsentieren. Das sind so die Eckpfeiler in diesen fünf Wochen. Für uns ist da der große Hintergedanke einfach Empowerment, sich selbst etwas zutrauen, weil das halt sehr oft Frauen sind, die bildungsfern sind und die sich selbst wenig bis gar nichts zutrauen und auch von der Umgebung oft vermittelt bekommen, dass sie wohl zu alt sind, um noch etwas zu lernen oder eh noch nie etwas gelernt haben, und da werden sie das jetzt auch nicht mehr können, auch wenn sie erst zweiundzwanzig oder fünfundzwanzig Jahre alt sind.«

»Über ein Bildungssemester wollen wir Mädchen erreichen, die aus irgendwelchen Gründen entweder dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen oder die Schule abgebrochen haben oder nach dem Pflichtschulabschluss nichts mehr gemacht haben. Es geht darum, Optionen aufzuzeigen, aber auch darum, die Wünsche und Bedürfnisse der Mädchen über eine Befragung herauszufinden, die Mädchen bei der Jobsuche zu begleiten, aber vor allem auch um Selbststärkung. Der Nachhaltigkeitsaspekt ist ganz wichtig.«

Generell sind sehr niederschwellige Zugänge nötig, eine große Barriere stellen »Ängste« seitens der Interessierten dar. Ein niederschwelliger Zugang bedeutet daher auch einen Zugang, der diese Ängste aufgreift und sie reduziert. Das Thema »Angst und Ängste reduzieren« wurde vielfach von den InterviewpartnerInnen als eine der zentralen Aufgaben in der Startphase beschrieben. Diese Ängste sind einerseits auf negative Lernerfahrungen, aber auch auf eine langjährige Distanz zu Lernprozessen und Bildungsinstitutionen zurückzuführen: *»Es gibt auch Frauen, die kommen freiwillig und sagen, sie möchten etwas verändern, aber sie trauen sich nicht so recht, also diese Ambivalenz. ›Ich möchte gern was machen, ich möchte was verändern, ich möchte einen Kurs machen, aber ich traue mich nicht so recht, ich hab das noch nie gemacht, ich weiß gar nicht, wie das geht.« (...) Und was ich sehe, wenn es mit Angst besetzt ist, weil es schlechte Vorerfahrungen gibt oder weil es ganz wenige Erfahrungen gibt. Die sagen vielleicht: ›Ja, die Schule war super, aber meine Eltern haben damals gemeint, ich soll gleich arbeiten gehen und nicht eine Lehre machen. Jetzt war ich zehn oder zwanzig Jahre in keinem Kurs, ich traue mir das nicht mehr zu. Da sind dann so viele Junge, also der Altersunterschied macht viel aus, die Jungen lernen viel leichter, und ich kann das nicht.« Wir machen da viele Tests und Vorbereitungen und haben auch eine ganze Woche zum Thema ›Lernen lernen‹, wo das angesprochen wird, wo wir diese Angst nehmen wollen und miteinander Übungen machen, wo sie auch Techniken lernen, wo jede Frau auch probieren kann, womit sie sich leichter tut, welcher Lerntyp sie ist, und auch Erfahrungen ausgetauscht werden, also vor allem die Angst nehmen soll, und das richtet sich gerade an die Frauen, die eher lernungewohnt sind. Also das ist eine Mischung von dem, was ist passiert in der Schulzeit, aber auch von dem, was dann im Erwachsenenalter und im Beruflichen passiert.«*

Ängste abgebaut werden beispielsweise dadurch, dass in Bereichen, in denen es nicht unbedingt erforderlich ist, auf Prüfungen verzichtet wird oder auf sehr niederschwellige freiwillige Prüfungen gesetzt wird, die durch erste Erfolgserlebnisse insbesondere die Prüfungsangst reduzieren. In den Interviews wird berichtet, dass Prüfungs- und Versagensängste gerade in der beruflichen Weiterbildung oft zu einer großen Hürde werden und nach Einschätzung der ExpertInnen daher zu den häufigsten Abbruchgründen gehören: *»Also wir haben in der Basisbildung keine Prüfung, es gibt freiwillig zum Beispiel ganz niederschwellige Prüfungen, und da sind sie enorm aufgeregt. (...) wir sagen gleich beim Infotag, dass es keine Prüfung gibt, und da sagen sie dann: ›Gott sei Dank, dann kann ich ja teilnehmen‹. Also es gibt keine Prüfung, und das nimmt sehr viel Angst, einfach weil gerade die Bildungsfernen da viele negative Erfahrungen haben. Also ganz wichtig die Lust am Lernen, erste Erfolgserlebnisse und sehen, dass ich das kann. Diese eigene Erfahrung ist meiner Einschätzung nach das Wichtigste. Und dort, wo es Prüfungen gibt, im berufsbildenden Bereich, also da arbeiten wir an den Ängsten, das ist schon ein massiver Aufwand.«*

So berichtete eine Interviewperson auch, dass sie Teilnehmerinnen, die sich zu einer längeren Maßnahme entschließen, auch Unterstützung für den Fall zusaget, dass während der Weiterbildungsphase Ängste auftauchen, dass sie es nicht schaffen könnten: *»Bei uns ist es auch möglich, auch wenn sie woanders in einer Ausbildung sind, dass sie trotzdem weiter zu uns kommen, um sich coachen zu lassen, wenn sie unsicher sind. Das kommt durchaus vor, wenn es zum Beispiel Eignungstests gibt oder Zwischenprüfungen, dass sie zum Beispiel zum Mathematik-Üben zu uns kommen und da auch Einzeleinheiten bekommen. Also so ein bisschen wie Nachhilfe. Also wir sagen ihnen, dass wir glauben, dass sie diese Ausbildung schaffen können, und wenn sie im Verlauf Angst haben, dass sie die Etappen nicht schaffen, dann können sie wieder zu uns kommen, und wir unterstützen sie. Also wir sprechen das von uns aus immer sofort an, nehmen das gleich ins Angebot mit auf.«*

Zusammenfassend wird in der Einstiegsphase folgenden Aspekten die höchste Priorität eingeräumt:

- Abklärung der individuellen Situation und Rahmenbedingungen;
- Abbau von Ängsten seitens der TeilnehmerInnen;
- Ermöglichung erster bestärkender Erfolgserlebnisse.

Die InterviewpartnerInnen waren sich darin einig, dass diese Phase der Schlüssel für nachhaltigen Erfolg ist. Eine Interviewperson drückte das kurz und bündig so aus: *»Die Nachhaltigkeit liegt im Anfang.«*

Die ausführliche Abklärung reduziert auch die Gefahr, dass TeilnehmerInnen eine Reihe punktueller Maßnahmen durchlaufen, am Ende jedoch wieder am Anfang stehen: *»Ich glaube wirklich, dass in diese ganze Angebotsplanung mehr Individualität hineingehört, dass man schaut, was hat sie [die Person], was braucht sie, und dann kommt es nicht dazu, dass die Leute von einer Maßnahme zur nächsten kommen, und da gibt es für dreißig Stunden Anwesenheit einen Stempel und zwischen den Kursen vielleicht mit ein paar Monaten Arbeit, bis wieder die gleiche*

Situation ist. Oder es geht wirklich um eine FacharbeiterInnen-Ausbildung, das ist natürlich was anderes. Aber da ein bissl was und dort ein bissl was, das gehört einfach besser abgeklärt. Und natürlich, die BeraterInnen beim AMS, die haben auch nicht die Möglichkeit dazu.»

Alle InterviewpartnerInnen betonten, dass im Rahmen der üblichen Weiterbildungsangebote das Ausmaß an individueller Begleitung und Support, so wie sie es anbieten können, aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht möglich wäre. Eine Interviewperson berichtet, aus den Erfahrungen einer klassischen Kursmaßnahme, die in ihrer ursprünglichen Konzeption eigentlich auf TeilnehmerInnen der »Bildungsmitte« ausgerichtet war, tatsächlich jedoch gerade bei »Bildungsfernen« auf große Resonanz stieß. Sie war als Kursleiterin auf die Bedürfnisse der »Bildungsfernen« nicht vorbereitet und adaptierte den Kurs (»Medizinisches Sekretariat«), so gut es im Rahmen einer fixen sechs- bis achtwöchigen Maßnahme möglich war. Aus diesen Erfahrungen heraus bestätigte sie die Bedeutung einer ausführlicheren Abklärung vor Antritt eines solchen Kurses, denn dieses Manko war während der Maßnahme nicht mehr aufzuholen:¹⁹⁵ *»Also unser ursprünglicher Zugang war ja, wir steigen ein bei dem Kurs mit Wissensvermittlung und dann kommt Wissensvermittlung und dann schließen wir mit Wissensvermittlung ab [lacht]. Und das haben wir natürlich sehr schnell realisiert, dass es so überhaupt nicht geht und dass Wissensvermittlung nur funktionieren kann, wenn die Teilnehmerinnen ›auf Empfang‹ schalten. Und ein Teil war von Anfang an auf Empfang eingestellt, aber bei den anderen ging es darum, herauszufinden, was sie dazu bringt, ›auf Empfang‹ zu schalten. Und das war in Wahrheit etwas ganz Individuelles, und daher denke ich auch, Einzelbetreuung, Einzelcoachings, das ist ganz wichtig. (...) nach meinen Kräften getan habe, was ich konnte, das aber oft nicht gereicht hat. Das liegt vielleicht auch daran, dass auch bei mir eine gewisse Unfähigkeit da war, mich wirklich bis ins letzte Detail in diese Denkmuster hineinzudenken, also da ist mir sicher Vieles verborgen geblieben. Ich konnte das Angstthema herausfiltern, aber da haben vielleicht noch ganz andere Dinge eine Rolle gespielt, die ich so gar nicht wahrnehmen konnte, die außerhalb meines Radars waren.«*

Die Grenzen der Möglichkeiten auch eines individuellen Clearings und der Bildungsberatung – wie generell der Weiterbildungsangebote an sich – ist vielen InterviewpartnerInnen schmerzhaft bewusst. Diese Grenzen werden vor allem durch die Chancen am Arbeitsmarkt gesetzt. Besonders Interviewpersonen, die mit MigrantInnen arbeiten, thematisierten die wenig zufriedenstellenden Perspektiven, denen sich MigrantInnen am Arbeitsmarkt gegenüber sehen. Ein Interviewperson beschrieb diese Diskrepanz: *»(...) schwierige Arbeitsmarktsituation, höhere Arbeitslosenzahlen, wo kommen Frauen dann unter? Im Niedriglohnbereich: Putzerei, Küche. Nicht jede Frau will Weiterbildung, sie will arbeiten und hat dann auch ein Recht darauf, und das ist sehr schwierig. Eigentlich ist es mir zuwider, die Frauen in Jobs unterzubringen unter fürchterlichen Bedingungen und schlechter Bezahlung und sich dann quasi noch freuen zu müssen. Und kaum Chancen zum Aufstieg.«*

¹⁹⁵ Die TeilnehmerInnen waren nicht zugewiesen, sondern hatten den Kurs auf eigenen Wunsch besucht, allerdings finanziert durch das AMS (Individualförderung).

Als eine solche Grenze durch den Arbeitsmarkt wurde von einer Interviewperson zusätzlich angesprochen, dass sehr wohl manche Migrantinnen über sehr gute Ausbildungen und auch Arbeitserfahrung im technischen Bereich verfügen, dies jedoch in Österreich trotz Anerkennung nichts nützt, weil der Arbeitsmarkt in diesem Bereich männlich zugeschnitten ist.

7.3 Motivation, Freiwilligkeit und Widerstand

Die InterviewpartnerInnen sehen die Chancen für die Aufnahme einer Beschäftigung, also eine deutlich arbeitsmarktorientierte Verwertungsperspektive, als das überwiegende Teilnahmemotiv. Die Sicherung der Existenz, Arbeit finden und Geld verdienen, sind das, worum es den meisten Interessierten in erster Linie geht – Interesse an Weiterbildung an sich ist nachrangig.¹⁹⁶ Daneben zeigen sich im Bereich Basisbildung natürlich auch andere Motive, die in Richtung Erhalt oder Erweiterung der Teilhabe gehen bzw. an den Wunsch anknüpfen, den Alltag besser bewältigen zu können.

Als teilweise problematisch werden in der Einstiegsphase zwei Gruppen beschrieben: Einerseits TeilnehmerInnen, die vom AMS »geschickt« werden und um den AMS-Bezug fürchten, und andererseits TeilnehmerInnen, die zwar freiwillig, aber bereits mit sehr konkreten Vorstellungen in die Beratungs- oder Bildungseinrichtung kommen.

»Verordnete« Teilnahme

Die InterviewpartnerInnen berichteten, dass gerade TeilnehmerInnen, die durch das AMS kommen, häufig unter einem starken finanziellen Druck stehen. Ihr Interesse gilt oft weniger einer Weiterbildung, sondern vielmehr einer raschen (Wieder-)Beschäftigung: *»Gerade wenn die Frauen vom AMS kommen, da kommt auch dazu, dass sie oft dringend Arbeit aufnehmen müssen, weil sie mit dem Geld nicht auskommen, da ist es dieser finanzielle Druck, und die sind dann auch oft nicht begeistert. Also da gibt es schon mehr Widerstand. Aber da müssen wir in unserer Einstiegsberatung darauf achten und versuchen dann schon auch, den Frauen zu vermitteln, dass Qualifizierung Sinn machen kann. Auch im Sinne größerer Selbstbestimmtheit und letztlich auch finanzieller Autonomie, eben auch aus dem Druck herauszukommen und nicht immer von finanziellen Nöten gedrängt zu werden.«*

Der finanzielle Druck wirkt vor allem bei längeren Qualifizierungsmaßnahmen als starke Bremse: *»Also gerade bei den Fachausbildungen, die dann zwei Jahre dauern. Für Alleinstehende ist das natürlich noch ärger, die bekommen da nicht viel, DLU oder Arbeitslose. Und die haben ja auch meistens eine geringe Arbeitslose. Also der Druck, mehr Geld zu verdienen, das ist ein großes Kriterium. Und dann auch die Langfristigkeit, also das dauert zwei Jahre und*

¹⁹⁶ Dieser Befund deckt sich mit den Beschreibungen des Milieus der »Konsum-MaterialistInnen« (vgl. Kapitel 4.1.3) und auch jenes des »Traditionslosen ArbeitnehmerInnenmilieus« (vgl. Kapitel 4.2).

das ist mühsam, und ich tu' mir sowieso schwer. Dann denken sie sich: ›Ich geh' doch wieder in einen Hilfsjob.«

Insbesondere in der Einstiegsphase wird die Arbeit mit dieser Gruppe im Vergleich zu jenen, die aus eigenem Antrieb kommen, als anstrengender und intensiver beschrieben. Aber auch wenn der Erstkontakt kein freiwilliger ist, können sich diese Personen sehr wohl auch »verändern und entwickeln«, und in weitere Folge lässt sich oft gut mit ihnen arbeiten. Bei einem zweiten Blick ist ihre Motivationslage oft nicht schlechter als jene der freiwilligen TeilnehmerInnen.

Fixe Vorstellungen

Als die »unkomplizierteste« Gruppe gilt jene, die aus eigenem Antrieb kommt und dabei häufig auch schon mit konkreten Ideen dazu, in welche Richtung die Bildungsmaßnahme gehen soll. Angehörige dieser Gruppe sind häufig »nur« auf der Suche nach jemandem, der ihnen bei der Finanzierung oder beim Aussuchen des richtigen Bildungsangebotes hilft. Darunter gibt es jedoch auch immer wieder Interessierte, die mit sehr konkreten Vorstellungen oder Ausbildungszielen kommen, die nicht (mehr) gefördert werden: *»Und Andere kommen sehr forsch und engagiert und wollen eine ganz bestimmte Ausbildung. Und da passiert es, dass wir dann sagen, dass die aber nicht finanziert wird, weil es da schon zu viele Ausgebildete gibt. Im Moment ist Nageldesign bei den Frauen ein Renner. Und ganz typisch sind Kindergartenhelferin, Ordinationshilfe, da sehen sich viele Frauen drin, auch weil das häufig Teilzeitbeschäftigungen sind. Da gibt es viele Arbeitsuchende, und das wird nicht unterstützt. (...) dann ist da auch oft die große Ernüchterung, und da ist es auch oft sehr schwer, die Frauen für etwas anderes zu gewinnen. Dann sind sie auch oft sehr enttäuscht, und da muss man dann wieder ganz vorne beginnen, oder manche machen ganz zu, also das passiert auch. Also dass die auf den ersten Blick sehr motiviert und klar erscheinen, aber wenn der eine Wunsch dann nicht aufgeht, dann ist es gleich wieder aus. (...) Manchmal kommen wir überhaupt nicht zusammen, das kommt auch vor.«*

Neue Wege zu finden, wenn sich Berufswünsche nicht oder nicht in der erwarteten Form realisieren lassen, ist eine Möglichkeit, dieses Dilemma aufzulösen: *»Und dann geht es natürlich immer darum, zu schauen, was steht denn eigentlich hinter einem bestimmten Berufswunsch oder Bildungswunsch. Und da kann dann vielleicht herauskommen: ›Ich will mit Menschen zu tun haben, ich will etwas Gutes tun und verdiene dabei auch etwas mehr Geld als die Mutter als Putzfrau.« Also die Frage ›Was verbindest du mit dem Beruf?‹ ist sehr wichtig.«*

7.3.1 Motivationen und Lernziele entdecken

Problematische Motivationslagen werden vor allem über die sehr individuelle Beratung und über das Erarbeiten eigener Ziele aufgelöst. Motivation ist dabei auch nicht etwas, das als gegeben angenommen wird, im Gegenteil äußerten sich einige der InterviewpartnerInnen

überrascht darüber, wie hoch die Motivation manchmal bei TeilnehmerInnen ist, die unter schwierigsten Umständen den Bildungsprozess bewältigen. Diese Motivation ist aber vor allem durch die Angebote bedingt, die speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind: »Gerade bei Bildungsfernen, die fragen sich oft: ›Wozu soll ich lernen?‹ Und da können wir die Motivation gut wecken durch individuelle Ziele. (...) Und da geht es eben schon sehr stark darum, sich genau anzusehen, wo steh' ich, was kann ich, was sind meine Ziele, wo will ich hin, und was nützt es für mich? Es geht um die Verwertbarkeit, dass sie das unmittelbar einbinden können. Bei der einen zum Beispiel, da ist der Mann verstorben, und der hat die ganzen Finanzen im Excel gemacht, und sie ist mit seinem Geschäft dagestanden, und sie hat das jetzt alles nachholen müssen. Oder die andere, die hatte Probleme mit der Rechtschreibung. Die musste aber zum Beispiel im Geschäft immer so Tafeln schreiben. Oder Mathematik im Alltag. Also das Grundwerkzeug haben wir drin, aber die Verwendung, wofür sie das persönlich brauchen können, ist im individuellen Lernziel verankert. Und da sind sie hochmotiviert, und sie machen Fortschritte, das ist enorm.«

Eine Interviewperson berichtete auch über sehr gute Erfahrungen durch freiwillige Zusatzangebote für Jugendliche, die beispielsweise einen Hauptschulabschluss nachholen. Eigene Videos und Filme, Zeitungen und die Gestaltung ähnlicher Produkte trugen erheblich zur Motivation der Jugendlichen bei:¹⁹⁷ »Wir hatten dann auch Projekte, da haben die SchülerInnen Filme gemacht, und das war im eigenen sozialen Umfeld dann schon fast eine Prestigesache für die Jugendlichen, weil wir haben die Filme dann zum Ende des Schuljahres vor einem großen Publikum gezeigt, und die findet man auf YouTube, und dann kann ich in meinem Freundeskreis sagen: ›Ich hab' schon mal in einem Film mitgespielt!‹ Das ist was Besonderes. Und wir erleben inzwischen auch, dass das manchmal schon von den Jugendlichen erwartet wird, wenn sie sich um einen Lehrplatz in einem größeren Unternehmen bewerben. Also etwas, an dem sie mitgearbeitet haben oder das sie selbst gemacht haben, gemalt haben oder so, dass sie da etwas herzeigen können.«

7.3.2 Abbrüche

Wie in Kapitel 6.4 bereits ausgeführt wurde, stellt der Abbruch eine Form bzw. Strategie des Widerstandes dar. Die InterviewpartnerInnen beschrieben als Gründe für einen Abbruch vor allem:

- Finanzieller Druck und daher wird die Möglichkeit einer Arbeitsaufnahme wahrgenommen, sobald sie sich bietet.
- Überforderung führt auf mehreren Ebenen zu möglichen Abbrüchen. Insbesondere im Standard-(Weiterbildungssystem) werden alle TeilnehmerInnen unabhängig von ihrer Bildungsbiographie in »einen Topf geworfen«, besonders bei (jugendlichen) Migrant-

¹⁹⁷ Diese Zusatzangebote wurden aus Kostengründen eingestellt.

Innen führt das zu Frustrationserlebnissen und damit zu hohen Drop-out-Raten. Hinsichtlich der »Bildungsfernen« an sich wurde jedoch auch mehrfach angemerkt, dass sie häufig bereits durch einen sehr fordernden Alltag belastet sind und damit die (psychische) Belastbarkeitsgrenze oft schon erreicht ist: *»Da gibt es manchmal schon Vorgeschichten, und die psychische Belastbarkeit ist teilweise geringer, und dann kommt das alles zusammen, ich muss lernen, und vielleicht auch noch am Samstag, und das wird dann einfach zu viel.«*

- Eine große Rolle spielt auch Prüfungs- und Versagensangst nach dem Motto *»Ich werd' es eh nicht schaffen«*.

Ein ausführliches Clearing und sozialpädagogische Begleitung kann dazu führen, dass die letztgenannten zwei Punkte entschärft werden, allerdings kann der finanzielle Druck damit nicht genommen werden.

7.4 Nähe, Distanz und die Rolle der TrainerInnen

Wie schon ausgeführt wurde, ist bereits im ersten Schritt, also die InteressentInnen für eine Teilnahme zu gewinnen, der Abbau von Distanzen eine zentrale Aufgabe. Diese endet jedoch nicht mit dem Entschluss zur Teilnahme, im Gegenteil ist sie für das Gelingen des weiteren Bildungsprozesses von entscheidender Bedeutung. Die InterviewpartnerInnen waren sich einig darin, dass dabei der Fähigkeit der TrainerInnen, Nähe herzustellen, wesentlich dazu beiträgt. Das Herstellen dieser Nähe wird erheblich erleichtert, wenn seitens der TeilnehmerInnen die TrainerInnen selbst als Teil oder nahe der eigenen Lebenswelt wahrgenommen werden.

So berichtete eine Interviewperson aus dem ländlichen Raum, dass sie selbst und auch ihre MitarbeiterInnen »bekannt« sind, sie leben in den gleichen Dörfern und in der gleichen Umgebung wie die AdressatInnen, die Distanz ist also von Beginn an gering. Eine große Rolle spielt generell die Struktur der MitarbeiterInnen; die Einrichtungen achten in der Regel darauf, dass die TrainerInnen über eine starke Nähe und ein Verständnis für die Lebenswelt der TeilnehmerInnen verfügen. Wenn dies nicht möglich ist, wird versucht, dies durch MitarbeiterInnen in den Zusatzangeboten (z. B. Beratung) auszugleichen.

Sehen die TeilnehmerInnen in der Bildungs- und Berufsbiographie der TrainerInnen Ähnlichkeiten mit ihrer eigenen, so kommt den TrainerInnen häufig sogar eine Vorbildfunktion zu. So berichtete eine Interviewperson von einer Trainerin, die besonders großen Zuspruch durch die TeilnehmerInnen erfuhr: *»Sie hat die gleiche Biographie, wie die TeilnehmerInnen haben werden, also die hat eine Lehre gemacht und war dann beruflich nicht entsprechend ihrer Ausbildung eingesetzt. Sie hatte dann eine lange Familienpause und hat dann bei uns eine Ausbildung zur EDV-Trainerin gemacht, und seither ist sie bei uns.«*

So wie in diesem Beispiel rekrutieren einige Einrichtungen MitarbeiterInnen aus dem Pool ehemaliger TeilnehmerInnen. Damit werden mehrere Vorteile verbunden: *»Also überhaupt, ein*

Viertel bis ein Drittel der MitarbeiterInnen haben wir selbst ausgebildet, waren bei uns TeilnehmerInnen. Damit haben wir auch den Vorteil, dass sie die Einrichtung gut kennen, haben auch Biographien, die sehr typisch sind für unsere TeilnehmerInnenstruktur, also häufig nicht der Ausbildung entsprechend beschäftigt, lange zu Hause bei der Familie, eine Kollegin war fünfzehn Jahre zu Hause.»

Eine Interviewperson betonte, dass es wesentlich sei, dass die Nähe von den TeilnehmerInnen als authentisch und nicht konstruiert wahrgenommen wird. Die Fähigkeit, das, was von der Gruppe kommt, auch aufzunehmen und in das Lernsetting zu integrieren, baut ebenfalls Nähe zu den TeilnehmerInnen auf und wurde als eine wesentliche Kompetenz von TrainerInnen beschrieben: *»Meiner Erfahrung nach schätzen bildungsferne TeilnehmerInnen an KursleiterInnen an erster Stelle Authentizität und dann auch Flexibilität, also im Sinne von ›Wahrnehmen und Aufgreifen können‹, was an Themen da ist. Die fachliche Kompetenz sicher auch, die hat auch ihren Platz, aber das hat auch was mit Authentizität zu tun. Und sie schätzen die Fähigkeit, Dinge transparent zu machen. Warum macht man das jetzt, warum ist das jetzt wichtig. Warum machen wir das jetzt genau so und nicht anders. Ich glaube auch, die Fähigkeit, mit Fehlern umgehen zu können, also eine bestimmte Fehlerkultur sich selbst und anderen gegenüber, das ist auch wichtig.«*

Wichtig ist Feingefühl, das Einlassen auf die spezielle Situation. Während Methoden und Didaktik lernbar sind, liegen diese Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich, was es umso schwerer macht, geeignetes Personal zu finden:¹⁹⁸ *»(...) man muss außerhalb der sprachlichen Kompetenzen zuhören lernen, man muss sehen lernen, man muss all diese Nuancen zu verstehen lernen, man muss spüren, wie ist das Klima da, die Atmosphäre. Und es ist wirklich schwierig, Leute zu finden, die das können. Und ich denk', es ist auch sehr schwierig, das in einer Ausbildung zu lernen. Man kann didaktisch oder methodisch alles drauf haben, aber da muss mehr sein.«*

So wird im Bereich der Bildungsangebote für MigrantInnen durchgehend Wert auf TrainerInnen mit Migrationshintergrund gelegt. Allerdings sind gerade in diesen Kursen viele TeilnehmerInnen mit sehr komplexen Problemlagen konfrontiert und mit schwierigen Lebensgeschichten belastet. Für TrainerInnen ist es manchmal schwierig, die »richtige« Nähe bzw. Distanz zu finden: *»Persönliche Betreuung ist sehr wichtig, ein Rahmen in dem die Trainerinnen und Trainer empathisch und achtungsvoll mit Teilnehmerinnen umgehen. Empathie darf aber nicht zu weit gehen, du bist keine Psychotherapeutin. Die Geschichten der Migrantinnen nehmen einen schon mit, da muss man aufpassen, dass man Unterricht und Persönliches trennt. Man muss offen sein, aber klare Struktur vorgeben.«*

¹⁹⁸ Die prekäre Arbeitssituation vieler TrainerInnen im Bereich der Erwachsenenbildung wird in der Literatur mehrfach kritisch hervorgehoben. So zeigte eine Befragung von TrainerInnen im Bereich der Erwachsenenbildung für MigrantInnen, dass es sich bei den TrainerInnen überwiegend um hoch ausgebildete Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen handelt, deren Arbeitssituation durch eine geringe soziale Absicherung, schlechte Planbarkeit der eigenen beruflichen Zukunft sowie durch niedrige Gehälter gekennzeichnet ist (vgl. Stoppacher/Paierl 2009, vgl. dazu auch Aschemann 2012).

7.4.1 Nähe durch Sprache

Die Bedeutung von Sprache kann wohl gar nicht überschätzt werden. Sprache diene seit jeher der Distinktion, sie diene zur Unterscheidung von der Masse, »gewöhnliche« Sprache wurde von den höheren Milieus stets vermieden. Sprache ist Teil des Habitus und vermittelt so Rang und Status. Es ist daher auch wenig überraschend, dass von den InterviewpartnerInnen auf die Frage nach »Distanz« und »Nähe« die Sprache als elementarer Baustein hervorgehoben wurde; eine gemeinsame Sprache wurde auch als zentral für den Aufbau von Vertrauen beschrieben.

Wenig überraschend wurde Sprache als wesentliches Zugangselement bei MigrantInnen hervorgehoben. Eine Interviewperson berichtete, dass – sobald Beratung in einer neuen Sprache angeboten wird – diese auch angenommen wird und Menschen zur Beratung kommen, die zuvor noch nicht da waren. Eine andere Interviewperson berichtete aus ihrer Erfahrung, dass bei MigrantInnen die Sprache sogar sonstige Unterschiede (Ausbildung, beruflicher Status, exakte regionale Herkunft etc.) in den Hintergrund rücken lassen kann: *»Aber wichtig ist, dass das jemand ist, der meine Lebenswelt kennt, der die gleiche Sprache spricht, auch wenn der jetzt hier in Österreich anders lebt als ich. Aber wo ich ein Bild habe, dem bin ich näher, da gibt es ein Bild von Gemeinsamkeit. Die gleiche Sprache zu sprechen ist wichtig, selbst wenn der gar nicht aus meiner Heimatregion ist, wenn der aus Wien ist, aber wenn er meine Sprache spricht, dann versteht er mich, dann versteht er meine Situation besser.«*

Die Sprache spielt bei MigrantInnen nicht nur zum Vertrauensaufbau eine Rolle, häufig ist sie schlicht Voraussetzung, um die Lernbedürfnisse der TeilnehmerInnen überhaupt adäquat erfassen zu können: *»Der Zugang über die Muttersprache ist zentral, auch weil die TrainerInnen dann zu Vertrauenspersonen werden und Dinge können leichter vermittelt werden. Ich muss eine Basis aufbauen, um zu erfahren, was die Einzelne für Erfahrungen hat, was sie mitbringt, wo man ansetzen kann, was für sie wichtig ist.«*

Die gemeinsame Sprache eröffnet jedoch nicht nur Zugang zu TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund, sondern spielt auch bei bildungsfernen TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle. So wie Sprache Distanz herstellen kann, schafft sie auch Nähe: *»Die Sprache spielt eine große Rolle, die kann Nähe vermitteln. Und da komm' ich schon, ein bisschen auf einer abstrakteren Ebene betrachtet, zum Thema der Wissensbestände. Als Trainer oder Trainerin, die ihre Wurzeln im bildungsfernen Milieu hat, dann kann ich die Sprache, dann weiß ich, was ein simples Zwischenwort manchmal für eine immense Bedeutung erzielen kann. Dann hab ich ein Gefühl für die Zwischentöne.«*

Eine Interviewperson berichtete über eine Trainerin, die selbst eine typische »bildungsferne Karriere« hinter sich hat und nach Phasen dequalifizierter Beschäftigung und langjähriger Familienarbeit letztlich Weiterbildung in Anspruch genommen und wieder im Berufsleben Fuß gefasst hat: *»Die TrainerInnen sind zentral. Wir haben eine EDV-Trainerin in der Basisbildung, die ist eine von ihnen. Das ist nicht eine, die vorne steht und erklärt und alles besser weiß; das ist auch sprachlich, die spricht ihre Sprache. Und die hat einen Fanclub, da müssen wir eher schauen, dass die TeilnehmerInnen wieder loslassen.«*

Eine Interviewperson zog den Vergleich zwischen zwei Trainerinnen, wobei die eine Trainerin trotz ausgezeichneter Qualifikation von den TeilnehmerInnen stark abgelehnt wurde, während eine andere starken Zuspruch erhielt: *»Also bei den bildungsferneren TeilnehmerInnen haben wir schon auch gesehen, dass es da eine starke Bindung zu den Trainern und Trainerinnen gab. Und da vor allem zu jenen, die ihrem Milieu am nächsten standen. Also, die eine Trainerin, die haben sie ganz massiv abgelehnt. Die war sehr erfolgreich, immer gut gelaunt, sportlich, hat sehr gut ausgesehen und war immer tiptopp. Die war zu weit von ihnen weg. Und da geht es auch um Rollenvorbilder, und da präferieren die Menschen eher jene, bei denen sie den Abstand als nicht so groß sehen. Wir hatten auch eine Trainerin, die sich selbst aus einem sehr einfachen Milieu herausgearbeitet hatte, und zu der hatten die TeilnehmerInnen wenig Distanz, und an die haben sie sich richtig drangehängt. Und da spielt viel auf der Ebene der Sprache: Wenn ein Trainer auch gelegentlich in den Dialekt gefallen ist zum Beispiel, das kam gut an.«*

7.5 Didaktik und das Bildungssetting gestalten

Eine Reihe von Einrichtungen, in denen die InterviewpartnerInnen verankert sind, arbeiten auch an speziellen pädagogisch-didaktischen Konzepten, die auf die speziellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens hinsichtlich der Zielgruppe »Bildungsferne« abgestimmt sind. Ein wesentlicher Ansatz ist, die Lebenswelt und Erfahrungen der TeilnehmerInnen aktiv aufzunehmen und in das Lernsetting zu integrieren: *»Also wir haben das auch als Anspruch in einem unserer Basisbildungsprojekte, da geht es darum, auch als Lehrende zu erkennen, dass es Bereiche gibt, in denen weiß ich mehr; dass es aber auch Bereiche gibt, in denen wissen die Teilnehmer mehr, und dass diese gegenseitige Anerkennung auch wirklich von beiden Seiten erfolgt. Und wo solche Situationen auftreten, in denen die Teilnehmer mehr wissen, sollte auch so ein Switch in den Rollen erfolgen, also ich als Lehrender switche in die Rolle des Lernenden und umgekehrt. Dafür braucht man die Aufmerksamkeit, das braucht auch Mut seitens der Lehrenden, aber das tut sehr viel mit den Menschen.«*

Ziel der Organisationen ist zumeist die Stärkung von selbstgesteuertem Lernen. Die TeilnehmerInnen sollen langfristig von den jeweiligen Bildungsmaßnahmen profitieren: *»Hauptziel ist selbstgesteuertes Lernen. Es geht darum, die Leute hinzuführen auf spielerische Art, dass sie selbst aktiv werden und ihren Lernprozess selber mitgestalten. Dass sie aus der passiven Rolle herauskommen, aktives selbstgesteuertes Lernen. Im Internet selber Informationen suchen et cetera und wirklich die Motivation zu haben, das zu tun. Es wird ihnen keine Hausübung im Arbeitsbuch, die ich dann kontrolliere, vorgesetzt, sie können sich selbst eine Übung aussuchen, natürlich in einem gewissen Rahmen, den ich vorgebe, aber sie können selbst bestimmen.«*

Eine andere Einrichtung hat speziell im Bereich der Alphabetisierung intensiv an der Erarbeitung eigener didaktischer Konzepte gearbeitet und dabei Elemente der so genannten »Psy-

chodramaturgischen Linguistik« (PDL) sowie das von Paulo Freire entwickelte Alphabetisierungskonzept für die eigenen Bedarfe adaptiert.¹⁹⁹ Auch die Adaptierung des Konzeptes der LernprozessbegleiterInnen, das in einer der befragten Einrichtungen umgesetzt wird, stellt die TeilnehmerInnen und deren Ressourcen in den Mittelpunkt und fördert durch das Einnehmen einer aktiven Rolle die Selbstlernkompetenzen der TeilnehmerInnen.²⁰⁰

Eine große Herausforderung stellen dabei häufig heterogene Gruppen dar, mit denen die Einrichtungen immer wieder konfrontiert sind.²⁰¹ Bereits bei der Frage nach der Definition von »Bildungsferne« wiesen die InterviewpartnerInnen darauf hin, dass es sich tatsächlich um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Als gemeinsamer Nenner kann formuliert werden, dass es sich um eine Gruppe von Menschen handelt, die durch jedwede Form von Hindernissen oder Barrieren an der Bildungsbeteiligung behindert wird. Dabei kommen insbesondere finanziellen und sozioökonomischen Faktoren eine wesentliche Rolle zu. Die Heterogenität beschrieb eine Interviewperson folgendermaßen: *»Bildungsferne erkennt man nicht so einfach. Wir haben Leute, die wir als bildungsfern einstufen würden, die wir aber nicht nehmen können. Zum Beispiel Personen mit Uni-Abschluss, die aber seit zig Jahren an keiner Weiterbildung mehr teilgenommen haben.«*²⁰² *Eine solche Person war zwar Lernen einmal gewohnt, kann aber Kulturtechniken wie EDV nicht. Die sind dann vielleicht auch schon älter, und die sind für mich genauso bildungsfern, wie zum Beispiel jemand, der vielleicht nur Pflichtschulabschluss hat, noch jung ist, und da war vielleicht in der Jugend halt alles andere wichtiger als Bildung. Bildungsferne sind für mich Menschen, die nicht selbst wissen, wie sie lernen können; Leute, die einen Anstoß brauchen, um wieder ins Lernen hineinzukommen, die sind für mich bildungsfern, und dafür gibt es unterschiedlichste Ursachen.«*

Diese Heterogenität stellt auch an die TrainerInnen hohe Anforderungen.²⁰³ Durch die aktiven Bemühungen, Menschen, die bislang keinen Zugang zu Weiterbildung hatten, für eine Teilnahme zu gewinnen, erweitert sich das Spektrum erheblich. Gerade in ländlichen Regionen kommt das Problem hinzu, dass häufig keine kritischen Massen erreicht werden, sodass sich diese Heterogenität oft unmittelbar in den Lerngruppen wiederfindet: *»Das Alter bei uns ist so von zweiundzwanzig bis Ende fünfzig, also sehr breit gefächert. Es gibt durchaus vereinzelt AkademikerInnen, die dabei sind, aber die meisten sind doch eher mit einem Lehrabschluss, oft haben sie auch den nicht. Es sind auch SonderschulabgängerInnen dabei. Das ist für uns jetzt ein neueres Phänomen, dass wir auch Frauen haben, die sich sehr schwer tun und eher lernschwach sind, dass die auch zu uns kommen. Das ist für uns als TrainerInnen dann eine große Herausforderung, mit der Gruppe umzugehen, wenn man so breit gefächerte Frauen hat. Auch wenn*

199 Vgl. Kapitel 8.4.6 in diesem Bericht.

200 Vgl. Kapitel 8.4.4 in diesem Bericht.

201 Vgl. dazu auch Kastner 2012.

202 Die leo.-Studie (Deutschland) ergab, dass zwölf Prozent der funktionalen AnalphabetInnen über einen höheren Abschluss (zumindest auf Matura-Niveau) verfügen, davon hat allerdings die Hälfte den höheren Bildungsabschluss im Ausland erworben (Grotlüschen et al. 2012, leo.-News Nr. 03/2012).

203 Vgl. dazu auch Steiner et al. 2010, Seite 132.

das Alter sehr unterschiedlich ist in der Gruppe, da ist das Arbeiten sehr schwierig. (...) Also gerade auch bei Migrantinnen, weil wenn ich dann Migrantinnen habe, die Akademikerinnen sind, und die sitzen dann mit Frauen in einem Kurs, die mit Ach und Krach einen Hauptschulabschluss geschafft haben, dann passt das einfach nicht. Aber das passiert halt regelmäßig und das versuchen wir schon zu beachten. Es ist halt schwierig, weil wir haben alle möglichen Hintergründe, die es so gibt, aber immer nur ein paar Leute, und da ist es oft schwierig, eine Gruppe zusammenzustellen. (...) Also, was wir auch haben, das ist ein Einzelcoaching-Angebot, wo wir wirklich versuchen, den Frauen auch Einzeltrainings anzubieten, damit sie dann so weit sind, dass sie dann zu einer anderen Gruppe dazu passen. Das ist viel Kleinarbeit.«

Heterogenität in den Gruppen birgt die Herausforderung, dass nicht alle TeilnehmerInnen am Ende den gleichen Output von einer Weiterbildungsmaßnahme mitnehmen: »(...) natürlich sollten am Ende des Kurses alle auf einem ähnlichen Level sein. Das ist aber schwierig, wenn die Voraussetzungen so unterschiedlich sind. Manche Frauen sind einfach schneller, weil sie vielleicht schon mehr Lernerfahrungen gemacht haben und andere sind ganz am Anfang oder tun sich einfach schwerer, warum auch immer. Wir versuchen natürlich, alle mitzunehmen.«

Eine Interviewperson beschrieb gerade die Arbeit mit der Zielgruppe »MigrantInnen« aufgrund der vielfältigen Hintergründe als sehr herausfordernd. TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Herkunftskulturen weisen gleichzeitig eine sehr große Bandbreite an mitgebrachter Bildungserfahrung auf. Diese reicht von TeilnehmerInnen ohne jegliche Schulerfahrung bis hin zu TeilnehmerInnen mit einem Hochschulabschluss. Neben Heterogenität im Bildungsniveau stellen sich aber auch kulturelle Unterschiede immer wieder als Herausforderungen dar: »Bis man einmal zum Unterrichten kommt, (...) ich hab' teilweise einen Satz zehnmal angefangen, weil dann muss eine aufs Klo, die andere hat die Kopie nicht mit, dann kommt ein Kind rein, ständig klingelt ein Handy. Das ist nicht böswillig. Aber die Leute kennen das oft nicht. Entweder weil sie wenig Bildungserfahrungen haben oder sich nach in unserer Kultur herrschenden Maßstäben nicht zu benehmen wissen.«

Als wesentlich für ein Gelingen des Bildungsprozesses wurde von den InterviewpartnerInnen immer wieder auch die Gruppengröße und die Gruppendynamik angesprochen: »Die Gruppengröße ist da etwas ganz Wichtiges. In der Basisbildung arbeitet eine Trainerin mit sechs TeilnehmerInnen, und da kann man natürlich mit individuellen Zielen arbeiten und da kann man draufschauen, dass die Gruppendynamik passt, die ist zentral. Wenn da ein paar drin sind, die ein bisschen pfiffiger sind, die werden dann oft in der Gruppe zu einem Rollenmodell, da wollen die anderen dann auch um nichts nachstehen. Nach dem Motto ›Die schafft das, dann kann ich das auch schaffen‹. Das sind kleine Schritte, und die helfen sich dann auch untereinander, also gerade am Land, da helfen sie sich enorm gegenseitig. Da treffen sie sich auch privat zum Lernen, im städtischen Bereich ist das nicht so ausgeprägt, aber da schauen wir drauf, dass das im Kurs stattfindet. Also bei neun von zehn Gruppen funktioniert das sehr gut.«

Die Aufgabe, Nähe herzustellen, bezieht sich nicht nur auf die Beziehung zwischen den TeilnehmerInnen einerseits und den TrainerInnen bzw. der Bildungsinstitution andererseits, sondern auch auf die Nähe zwischen TeilnehmerInnen selbst. Bereits bei der Diskussion der

Bildungsmilieus sowie des Lern- und Wissensempowerments²⁰⁴ wurde darauf hingewiesen, dass TeilnehmerInnen Anschlussfähigkeit in den Lerngruppen selbst benötigen. Eine Interviewperson betont die Bedeutung feiner Signale, die den potenziellen TeilnehmerInnen anzeigen, ob sie in der Gruppe anschlussfähig sind: *»Ich denke, dass Bildungsferne gerade in Anfangssituationen viel sensibler und wahrscheinlich auch viel aufgeregter auf Signale reagieren. Bildungserfahrene haben möglicherweise ein anderes Standing, wo sie gelernt haben, mit systemischen Signalen anders umzugehen, sie haben vielleicht mehr Strategien erworben durch mehr Möglichkeiten. Ich glaube, dass Bildungsferne sehr sensibel auf solche Signale reagieren, das kann zum Beispiel sein, dass man irgendwie nicht dazu passt. Also wer sind zum Beispiel die anderen in der Gruppe, bin ich in der Gruppe eine Minderheit? Die Frage der Gruppenzusammensetzung zum Beispiel spielt eine Rolle, und es macht einen Unterschied, ob ich in einer Gruppe der einzige Mann, die einzige unter zwanzig oder über fünfzig bin. Das sind zum Beispiel Signale. Oder es geht um die Signale der Sprache und der Texte, und damit meine ich nicht [die Landessprachen] Deutsch, Bosnisch und Türkisch, sondern ich meine ›akademisch‹ oder ›Dialekt‹ zum Beispiel. Also ich denke, darauf reagieren die Menschen sehr sensibel. Und besonders, wenn sie sich als Minderheit wahrnehmen. Und die kommen dann gleich gar nicht oder hauen gleich wieder ab. Wenn ich nicht andocken kann, wenn ich die kulturellen Codes nicht sehe oder wahrnehmen kann, wie ich andocken kann.«*

In diesem Sinne wäre es auch Aufgabe der TrainerInnen, Nähe zwischen den TeilnehmerInnen rasch sichtbar zu machen: *»(...) ich kann Nähe sichtbar machen durch Identifikation zu gleichen Erfahrungen, gleichen Themen, also solche Aspekte. Auch darüber kann sich Nähe darstellen und entwickeln und etablieren. Aber dieses Wissen darum, eine Gruppe funktioniert dann, wenn die Leute darin Möglichkeiten zum Andocken finden, das ist die Grundvoraussetzung dafür, dass ich mir dann als Lernprozessbegleiterin überlege, wie mache ich das. Und zwar von Anfang bis Ende. Ich kann es über den Zugang gestalten, über die Streuung in der Gruppe und ich kann, wenn ich Ungleichheit in der Gruppe wahrnehme, das ganz geschwind zum Beispiel über Themen machen. Aber zuerst brauche ich das Bewusstsein, dass es einen Unterschied macht, der relevant ist und auf den Bildungsprozess, der da jetzt vor sich geht, einwirkt.«*

Die Anforderungen an die TrainerInnen sind daher enorm vielfältig und auch sehr hoch. Von der rein fachlichen Qualifikation ausgehend, sind für einen gelingenden Lernprozess mit bildungsfernen TeilnehmerInnen auch hohe soziale Kompetenzen erforderlich, insbesondere das Erkennen und Integrieren milieuspezifischer Aspekte. Dabei endet dieses Erkennen milieuspezifische Aspekte nicht bei den TeilnehmerInnen, sondern muss in einem reflexiven Verständnis auch das eigene Handeln und die eigene Verortung hinterfragen. Frederic Vester formulierte diesbezüglich: *»Die Spielregeln des sozialen Umgangs sind meist unhinterfragte Selbstverständlichkeiten der Milieukultur, die im Habitus, also im Geschmack, in der Mentalität, im Sprechen, ja sogar in Körperhaltung und -bewegungen festgeschrieben sind, als wären sie*

204 Vgl. Kapitel 4.1.3, Kapitel 4.2 und Kapitel 5.2.

›Natur‹. Als kulturelle Besonderheiten des Stils und des Symbolischen sind sie gleichzeitig auch verschlüsselte ›individuelle‹ Merkmale, die wir nicht auf Anhieb mit der Zugehörigkeit zu bestimmten ökonomischen Herkunftsschichten in Verbindung bringen. Erst die Kompetenz der Lehrenden, diese symbolischen Milieuunterschiede zu entschlüsseln und zu reflektieren, würde eine pädagogische Förderung von Chancengleichheit ermöglichen, die den Individuen gerecht wird.«²⁰⁵

Die InterviewpartnerInnen beschrieben die vielfältigen Anforderungen an die TrainerInnen u. a. folgendermaßen:

- Die Bereitschaft der TrainerInnen, sich mit dem Umfeld der TeilnehmerInnen auseinanderzusetzen, und die Fähigkeit, dieses Wissen in das Lernsetting zu integrieren.
- Das Anerkennen, dass viele TeilnehmerInnen nicht wegen ihres sozialen Umfeldes, sondern trotz ihres sozialen Umfeldes teilnehmen.
- Insbesondere hinsichtlich teilnehmender Frauen das Anerkennen, dass sie häufig den Platz für Weiterbildung in ihrem Leben erst schaffen und oft auch gegenüber Ansprüchen – vor allem aus ihrem familiären Umfeld – verteidigen müssen.
- Eine starke Selbstreflexionsfähigkeit bezüglich eigener Urteile.
- Die Fähigkeit, viele Abstriche zu machen in Bezug auf liebgewonnene Weisheiten.
- Das Wissen, dass es kein Job ist, wo man morgens hinget und weiß, was einen erwartet.
- Die Fähigkeit, mit vielen »Up's and Down's« zurecht zu kommen.
- Die Fähigkeit, auf die TeilnehmerInnen einzugehen, die Geschwindigkeit anzupassen und darauf zu achten, dass keine Überforderung passiert.
- Freundlichkeit.

Auf die Frage, was ihrer Beobachtung nach erfolgreiche Bildungsprojekte mit der Zielgruppe »Bildungsferne TeilnehmerInnen« ausmacht, betonte eine Interviewperson die Rolle des Teams und der TrainerInnen folgendermaßen: *»Also bei Projekten, bei denen ich das Gefühl habe, dass es wirklich gut hinhaut, das sind wirklich eher so Geschichten, wo man wirklich etwas Neues ausprobiert oder das Gefühl hat, dass es etwas Neues ist. Wo das Team sehr dahinter steht und eine sehr große eigene Lernbereitschaft hat und eine sehr hohe eigene Reflexionsbereitschaft hat, was natürlich miteinander zusammenhängt. Und die schaffen das dann sehr oft, dass sie diesen Geist zu den Teilnehmern rüberbringen, irgendwie rüberblasen. Das ist die eigene Begeisterungsfähigkeit, die aber ganz viel damit zu tun hat, dass sie alle daran glauben, dass das, was sie machen, einen Sinn hat, etwas Gescheites ist und etwas Bewirken kann. Ich glaube, es geht wirklich ganz oft darum, und wir haben ja über die Signale gesprochen. Und diese eigene Begeisterung ist auch ein Signal an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Und dabei sind die Teams aber nicht naiv, die nehmen auch das, was von den Teilnehmern kommt, nicht unreflektiert hin. Aber sie sehen sich ganz stark in der Verantwortung. Wo man konfrontiert und dabei bleibt und nicht nur konfrontiert, wo man die Irritationen mitgeht.«*

205 Vester 2009, Seite 18. Hervorhebungen im Original.

Angesichts der umfassenden Anforderungen an die TrainerInnen und deren zentrale Rolle für das Gelingen eines Bildungsprozesses, gerade bei bildungsfernen Gruppen, ist es nicht verwunderlich, dass einige Einrichtungen berichten, dass es für sie oft schwer ist, geeignete TrainerInnen zu finden: *»Weil wir sehen auch, gerade bei uns in der Umgebung, da gibt es viele Trainerinnen und Trainer, die wenig Augenmerk dafür haben, mit wem sie arbeiten, die arbeiten mit jedem gleich, egal, wer da gerade kommt. Und wir wollen das schon anders machen. Wir haben halt auch alle Erfahrung mit bildungsfernen Frauen, die aus sozial schwachen Milieus kommen oder zum Teil mit schwierigsten Lebensumständen zurechtkommen müssen. Wir haben alle viel Erfahrung damit und daher sehen wir das viel stärker. (...) Also es ist für uns schwierig, Trainer und Trainerinnen zu finden, die entsprechend sensibilisiert sind, da gibt es einfach nicht so viele davon. Und dann natürlich die übliche Geschichte, gut ausgebildete Leute wollen ein gutes Geld verdienen, und in dem Bereich ist nicht viel Geld zu verdienen.«*

Es gibt daher aktuell auch Bemühungen, den Bedarf an speziellem Know-how für die Arbeit im Bereich der Basisbildung bzw. generell in der Arbeit mit bildungsfernen Gruppen transparenter zu machen und dafür zu sensibilisieren. Eine der Einrichtungen arbeitet aktuell im Rahmen eines europäischen Projektes an Tools und Modulen zur Sensibilisierung von TrainerInnen für die divergenten Lebenskontexte bildungsungewohnter TeilnehmerInnen.²⁰⁶ Seitens des Bildungsministeriums wurde ein Rahmen-Curriculum für die »Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen (FEA)« entwickelt, wobei erstmals im Jahr 2013 an fünf Standorten Lehrgänge durchgeführt wurden. TrainerInnen, die bereits über eine mehrjährige Erfahrung im Bereich Basisbildung verfügen, können statt einer Teilnahme an einem der Lehrgänge im Rahmen eines Portfolioprozesses ihr Wissen und ihre Erfahrung anerkennen lassen.²⁰⁷

7.6 Handlungsfelder aus Sicht der Befragten

Die ExpertInneninterviews machen deutlich, dass mit sensibler und auf die individuellen Rahmenbedingungen der Individuen abgestimmter Vorgehensweise bildungsferne Personen sehr wohl für Weiterbildung gewonnen – und manchmal sogar begeistert – werden können. Dafür reichen allerdings punktuelle Maßnahmen nicht aus, es bedarf eines kompakten Paketes, das auch erhöhte Anforderungen an die Ressourcen stellt.

Aus den Erfahrungen der ExpertInnen heraus wurden einige Aspekte und Handlungsfelder angesprochen, die sich immer wieder als verbesserungswürdig herausstellen und an denen weiter angesetzt werden sollte/könnte:

206 Das Projekt »Becoming European« (www.becoming-european.eu) wird im Rahmen des »Lifelong Learning Programme« umgesetzt. Für 2014 ist die Veröffentlichung eines Handbuches geplant. Vgl. auch www.frauentachverband.at/index.php?id=57.

207 Vgl. www.initiative-erwachsenenbildung.at/akkreditierung/ausbildungsmoeglichkeiten. Die Lehrgänge wurden in Graz, Linz, Innsbruck, Klagenfurt und Wien durchgeführt.

- Das Bewusstsein für die enorme Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung muss gestärkt werden. Wie eine Interviewperson anmerkte, gilt sozialpädagogische Begleitung aktuell als ein »Extra«, das in Notfällen zum Einsatz kommt. Gerade bildungsferne Personengruppen haben jedoch generell eine stark erhöhte Wahrscheinlichkeit in prekären und krisenanfälligen Lebenszusammenhängen verortet zu sein. Dazu löst der Bildungsprozess selbst immer wieder Krisen aus, bedeutet jedoch zumindest einen erheblichen Veränderungsprozess im Leben und Alltag der TeilnehmerInnen und auch für deren unmittelbares Umfeld.
- Die InterviewpartnerInnen betonten, dass ein erheblicher Anteil an bildungsfernen Personen aktuell in Beschäftigung sei, allerdings in Arbeitsverhältnissen, die keine Lernanreize bieten. Diese sehr große Gruppe werde derzeit nicht erreicht, weil sich niemand für sie zuständig fühle und die Arbeitgeber häufig auch wenig Interesse zeigten, an dieser Situation etwas zu ändern. Als ein weiteres Problemfeld wird in diesem Zusammenhang die Gruppe der dequalifiziert Beschäftigten genannt, das betrifft insbesondere Frauen und MigrantInnen. Auch sie werden als Zielgruppe nicht wahrgenommen und es bräuchte spezielle Konzepte, um weitere Entwertungsprozesse des Bildungskapitals zumindest zu stoppen bzw. an dem vorhandenen Potenzial wieder anzuknüpfen. Generell ist bei bildungsfernen Gruppen die Erreichbarkeit immer ein große Herausforderung und mit erheblichem Aufwand verbunden. Bei bildungsfernen und dequalifiziert Beschäftigten wäre dieses Problem nicht gegeben, sie sind über ihr Beschäftigungsverhältnis an sich gut identifizierbar und ansprechbar. Gleichzeitig sind sie am stärksten von möglicher Arbeitslosigkeit bedroht. Im Sinne der Prävention wäre es daher vernünftig, diese Personen bereits zu erreichen, bevor der »Notfall« eintritt.
- Hinsichtlich der MigrantInnen wurden auch die nach wie vor vorhandenen Probleme im Rahmen der Anerkennungsverfahren angesprochen; die Erfolgsquoten werden als sehr unbefriedigend beschrieben. Um MigrantInnen langwierige Verfahren mit geringer Erfolgsaussicht zu ersparen, wird daher im tertiären Bereich häufig in enger Abstimmung mit dem Wissenschaftsministerium an Bewertungen gearbeitet, allerdings gibt es etwas Vergleichbares für den sekundären Bereich nicht. Im Bereich der FacharbeiterInnenausbildungen auf dualer Basis ist das System der Gleichhaltung zum Teil einfacher zu handhaben als die Anerkennungsverfahren im tertiären Bereich, allerdings erweist sich die Anerkennung schulischer FacharbeiterInnenausbildungen als kaum durchsetzbar.
- Aus der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde kritisch angemerkt, dass es zwar für die Jugendlichen bis 18 Jahre das »Auffangnetz« gibt, spezielle Angebote für junge Erwachsene jedoch nur mehr in sehr geringem Umfang zur Verfügung stehen wenn die Orientierung nicht bis zum 18. Lebensjahr gelingt.
- Als sehr problematisch wurde durchgehend der Kostenfaktor hervorgehoben. Bei den bildungsfernen TeilnehmerInnen wirkt der Faktor »Preis« nicht in der klassischen Form über die Höhe der Kursgebühren, sondern auf einer weit existenzielleren Ebene. Arbeitslosengeld bzw. DLU reichen oft nicht zur Deckung der Lebenshaltungskosten aus, (Weiter-)Bildungs-

phasen können daher das persönliche Budget oder Haushaltsbudget enorm belasten. Die InterviewpartnerInnen berichteten durchgehend davon, dass gerade bei längeren Weiterbildungsmaßnahmen der Kostenfaktor (im Sinne von nicht erwirtschaftetem Einkommen) eine wesentliche – häufig die größte – Barriere darstellt. Verstärkt durch Prüfungsängste und ohnehin unsichere Verwertbarkeit einer längeren Weiterbildung führt dies immer wieder dazu, dass potenzielle TeilnehmerInnen einem Beschäftigungsverhältnis den Vorzug geben, auch wenn es sich dabei wiederum um einen wenig lernförderlichen oder den eigenen Rahmenbedingungen nicht entsprechenden Arbeitsplatz handelt.²⁰⁸ Insbesondere die mehrjährigen FacharbeiterInnenausbildungen und auch das Nachholen eines Lehrabschlusses oder das Ablegen der Berufsreifeprüfung werden daher immer wieder nicht realisiert. Als eine mögliche Lösung dafür werden modulare Systeme gesehen, wobei diese sehr sorgfältig konzipiert werden müssten, um einem »Steckenbleiben« zwischen den Modulen nicht Vorschub zu leisten.

- Besonders von jenen InterviewpartnerInnen, die mit Frauen arbeiten, wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass nach wie vor Geschlechterstereotype die Berufsvorstellungen und damit auch die ins Auge gefassten Bildungswege bestimmen. Den Frauen, aber auch Jugendlichen, fehlten nach wie vor »Bilder« für alternative Berufsentscheidungen, ihre Bilder seien durch ihre Alltagswahrnehmung und ihr unmittelbares Umfeld – und damit Milieu – geprägt. Die InterviewpartnerInnen brachten dazu mehrfach das Beispiel der Mechatronikerin; unter diesem Beruf könnten sich die meisten Frauen – im Gegensatz zu Kindergartenhelferin oder Nageldesignerin – bis heute nichts vorstellen. Auch aufgrund der fehlenden Vorbilder können sie keine Vorstellungen dazu entwickeln, wie der Lebens- und Arbeitsalltag einer Mechatronikerin aussieht und wie sich dies im Kontext ihrer eigenen Lebenssituation darstellen könnte.
- Entwicklungsraum wird vor allem noch hinsichtlich der TrainerInnen gesehen. Einrichtungen, die mit einer entsprechenden Sensibilität für die Bedürfnisse bildungsferner TeilnehmerInnen arbeiten, haben teilweise Probleme, TrainerInnen zu finden, die ihrerseits ausreichend sensibilisiert sind und es verstehen, Nähe zur Zielgruppe aufzubauen. Mehrfach kritisiert wurde, dass im formalen Bildungssystem und auch in vielen Mainstream-Weiterbildungseinrichtungen bzw. -Maßnahmen alle TeilnehmerInnen »über einen Kamm geschoren« werden und damit Potenzial vernichtet werde. Das betrifft auch TeilnehmerInnen, die sich beispielsweise zum Nachholen eines Lehrabschlusses entschlossen haben. So würden beispielsweise TeilnehmerInnen immer wieder die Lehrabschlussprüfungen nicht schaffen, weil sie – trotz inhaltlicher Richtigkeit – Antworten grammatikalisch nicht korrekt formulieren. Das betrifft besonders Personen mit Migrationshintergrund, aber auch solche ohne Migrationshintergrund.

208 Diese Beschreibung findet sich auch in der Darstellung der »Unterprivilegierten Volks- und ArbeitnehmerInnenmilieus« wieder (vgl. Kapitel 4.2 in diesem Bericht).

- Daran anschließend wurde von den InterviewpartnerInnen auch angesprochen, dass TeilnehmerInnen mit langer Bildungsabstinenz zwar im Rahmen spezieller Angebote (wieder) erfolgreich an Bildungsprozessen beteiligt werden können, der Schritt in die Mainstream-Weiterbildungseinrichtungen aber für viele nach wie vor ein (zu) großer ist.²⁰⁹ Auch hier müssten noch Zwischenmodule entwickelt und integriert werden, um die Brücke hin zum Mainstream-Weiterbildungsmarkt zu bauen bzw. um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten.
- Wie eine Interviewperson formulierte, wird der nachhaltige Erfolg in der Anfangsphase begründet, also im individuellen Abklären der Motivation, Ziele und Rahmenbedingungen (Clearing). Der sensible Umgang mit Schwellenängsten sowie das Ermöglichen rascher kleiner Erfolge tragen weiters dazu bei, dass sich bildungsferne Personen auf den Bildungsprozess einlassen. Die InterviewpartnerInnen betonten, dass das ausführliche Abklären der individuellen Rahmenbedingungen auch ein wesentlicher Erfolgsfaktor zur Reduzierung der Abbruchquoten ist. Dies kommt dem ganzen weiteren Bildungsprozess zugute, bis hin zum Placement. Eine Aufwertung der Abklärungsphase könnte – bei qualifizierter Umsetzung – erheblich dazu beitragen, die Abbruchquoten auch in Mainstream-Angeboten zu reduzieren.

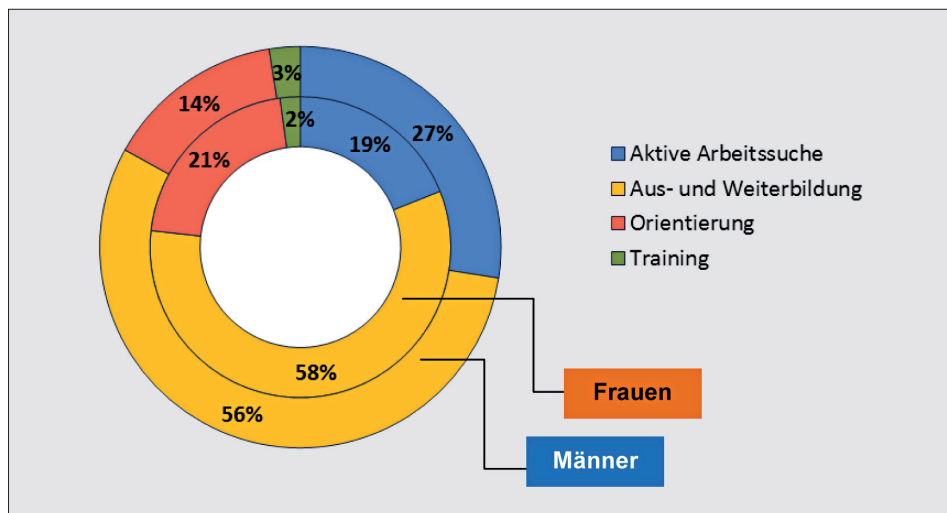
Abschließend ist aus Sicht der Forschungstätigkeit festzuhalten, dass bei der Suche nach geeigneten InterviewpartnerInnen die Wahl rasch auf Personen fiel, die im Bereich Gender bzw. Migration angesiedelt sind. Zum Teil arbeiten die Einrichtungen, in denen die InterviewpartnerInnen tätig sind, ausschließlich mit Frauen und/oder MigrantInnen als Zielgruppe, jedenfalls machen sie in allen Einrichtungen einen hohen Anteil aus. Viele der InterviewpartnerInnen – so wie auch die Einrichtungen selbst – können zumeist auf eine bereits langjährige Tätigkeit in diesem Segment zurückblicken und haben damit sehr spezielle Wissensbestände akkumuliert. Sie zeichnen sich jedoch nicht nur durch diese Wissensbestände aus, sondern auch durch ein sehr hohes und dabei professionelles Engagement, durch eine starke Verbundenheit mit den Zielgruppen und durch die Bereitschaft zum eigenen Lernen und zur Veränderung. In diesen Einrichtungen wurde bereits viel Entwicklungsarbeit geleistet und die InterviewpartnerInnen waren sich einig darin, dass die erbrachte Qualität nur im Rahmen spezieller Projekte mit entsprechender Ressourcenausstattung möglich ist. Damit profitieren eher Zielgruppen einerseits vom Engagement und andererseits von zusätzlichen Ressourcen, die auch häufig Zielgruppen jener spezifischen Förderprogramme sind, die von diesen Einrichtungen zur Weiterentwicklung der Konzepte genutzt werden.

Im arbeitsmarktpolitischen Kontext erscheint dabei die Gruppe der Männer vom jungen bis zum mittleren Erwachsenenalter beispielsweise wenig präsent. Dies würde implizieren, dass die Bedarfe von bildungsfernen Männern in dieser Altersgruppe sich wenig von den Bedarfen der bildungserfahrenen Männern unterscheiden. Zumindest der Umstand, dass jun-

²⁰⁹ Als ein Beispiel wurde genannt, im Rahmen einer Basisbildung IKT-Kurse absolviert zu haben, jedoch dann den Schritt zu machen, in einer der großen Einrichtungen noch einen Excel-Kurs zu belegen.

ge Männer mit Migrationshintergrund und abgebrochener Schulbildung aktuell als die am stärksten bildungsbenachteiligte Gruppe beschrieben werden, lässt Zweifel an dieser Annahme aufkommen.²¹⁰ Eine Analyse der Bildungsmaßnahmen durch das AMS Österreich zeigt, dass die Schwerpunktsetzungen nach Geschlecht erheblich variieren. Frauen sind deutlich häufiger in Orientierungsmaßnahmen, Männer hingegen deutlich häufiger in Angeboten zur Aktiven Arbeitssuche (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Schwerpunkte von Frauen und Männern in Bildungsmaßnahmen des AMS



Quelle: AMS Österreich 2013a, Seite 34

Auch eine in Deutschland durchgeführte Pilotstudie beschäftigte sich mit dem Phänomen der deutlich geringeren Inanspruchnahme von Bildungsberatung durch Männer im Vergleich zu Frauen. Als einer der wesentlichsten Unterschiede im Vergleich zu Frauen zeigte sich, dass Männer weniger Erfolgsmodelle von Beratung des eigenen Geschlechts haben.²¹¹ Insofern scheinen die Rahmenbedingungen, die zu einer geringeren Teilnahme der Männer an Angeboten zur Bildungsberatung führen, einen zweiten Blick wert.²¹²

²¹⁰ Vgl. Geißler 2005 und auch die idealtypische Biographie von »Yusuf« in der vorliegenden Studie, Seite 55f.

²¹¹ Roßmy 2013, Seite 10.

²¹² Zu diesem Ergebnis kommt auch die ESF-Zwischenevaluierung, die ebenfalls aufzeigt, dass Männer unabhängig von ihrer Lebensphase und ihrem Erwerbsstatus Angebote der Bildungsberatung in deutlich geringerem Ausmaß in Anspruch nehmen als Frauen (Steiner et al. 2013, Seite 69f).

8 Good Practice: Vielfalt in der Innovation

Die Erwachsenenbildung ist ein enorm heterogener und schwer überschaubarer Bereich des Bildungssektors. Für »Qualität« gibt es in der Erwachsenenbildung keine allgemein anerkannte Definition und sie ist jedenfalls mehrdimensional zu verstehen. Einigkeit herrscht darüber, dass die Kompetenzen der Lehrenden und das Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtungen als »Lernende Organisation« in hohem Ausmaß die pädagogische Qualität bestimmen und dass grundsätzlich das Erfüllen der Bedürfnisse der Lernenden den Qualitätsmaßstab darstellt. Weniger klar ist bereits, wann diese Bedürfnisse erfüllt sind und welche Wege dafür die besten sind.²¹³

Die Darstellung von einzelnen Maßnahmen und Projekten in diesem Kapitel stellt daher keine wertende Auflistung dar, sondern will beschreibend die Bandbreite und Vielfalt von Konzepten und Ansätzen aufzeigen und so Anregung und Inspiration bieten.

Als führend in der Förderung des Zuganges zu Lebenslangem Lernen gelten die nordischen Länder (Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland).²¹⁴ Die skandinavischen Länder realisieren seit den 1990er-Jahren groß angelegte Programme zur Förderung des Lernens und der Bildungsteilnahme benachteiligter Personengruppen. Weiters hat Großbritannien erheblich in entsprechende Programme und Projekte mit Vorbildcharakter investiert.²¹⁵ Fleischer et al. (2010) haben folgerichtig ihre Good-Practice-Recherche auf die nordischen Länder und Großbritannien konzentriert; bei Interessen an Modellprojekten aus diesen Regionen sei auf deren Darstellung verwiesen. Mit einer Ausnahme (vgl. Kapitel 8.3.3) beschränkt sich daher die Darstellung in diesem Bericht auf Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum unter Mitberücksichtigung von europäischen Kooperationsprojekten (vor allem im Rahmen von Grundtvig), wobei der Anknüpfungspunkt die Beteiligung einer in der DACH-Region angesiedelten Organisation ist.

Die Zuordnung der Projekte zu den einzelnen Schwerpunkten (Mobile Konzepte, Didaktik etc.) ist nicht eindeutig, viele der Beispiele könnten in mehreren Schwerpunkten gelistet werden, da innovative Konzepte sich häufig nicht nur auf einen Aspekt oder Teil des Konzeptes beschränken. So zeichnen sich fast alle der angeführten Projekte durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Zielgruppenorientierung und anspruchsvolle didaktische Konzepte aus.

Wesentliche Initiativen erfolgten im Bereich Basisbildung. Bildungsferne ist zwar nicht grundsätzlich mit Bedarf an Basisbildung gleichzusetzen, allerdings hilft der Umkehrschluss weiter. Menschen mit Bedarf an Basisbildung sind zu einem sehr hohen Anteil den bildungsfernen bzw. bildungsbenachteiligten Gruppen zuzurechnen. Die erfolgreichen Herangehens-

²¹³ Vgl. Steiner et al. 2010, Seite 185–190. Zu den Problemen der Definition und Beschreibung von Beispielen »Guter Praxis« vgl. auch Aschemann 2013, Seite 9–11.

²¹⁴ Fleischer et al. 2010, Seite 31.

²¹⁵ Fleischer et al. (2010) bieten dazu eine gute Übersicht.

weisen, Menschen mit Basisbildungsbedarf für die Aufnahme eines Weiterbildungsprozesses zu gewinnen und sie während dieses Prozesses zu begleiten, können also als wichtige Impulse für die Ausgestaltung von Maßnahmen für bildungsferne Gruppen eingestuft werden. Dies insbesondere auch deshalb, da sich im vergangenen Jahrzehnt in Österreich der Bereich Basisbildung zu einem sehr dynamischen und innovativen Feld entwickelt hat. In den letzten Jahren hat sich eine Reihe von Organisationen zu Netzwerken zusammengeschlossen, die insbesondere im Bereich Basisbildung an neuen Modellen arbeiten. Die ExpertInnen- und Projektnetzwerke »learn forever«, »MIKA« sowie »In.Bewegung« leisten in vielen Hinsichten ihrerseits Basis- und Aufbauarbeit, sie werden einleitend kurz porträtiert. Einige der daran anschließend vorgestellten Projekte wurden von diesen Netzwerken initiiert und umgesetzt.

8.1 ExpertInnen- und Projektnetzwerke in der Basisbildungsarbeit

8.1.1 learn forever

Das ExpertInnennetzwerk »learn forever« arbeitet seit 2005 gezielt an der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen. Dazu zählen insbesondere Frauen, die über einen niedrigen formalen Bildungsabschluss oder eine am Arbeitsmarkt nicht verwertbare Erstausbildung sowie über keine oder nur geringe Kenntnisse über den Umgang mit Computern verfügen. Ein geringes Selbstbewusstsein bezüglich der Einschätzung ihrer Lernfähigkeit und Ressourcen ist ein weiteres Kriterium, das häufig anzutreffen ist. Die Orientierung an den Lebenswelten und Lernbedürfnissen der Frauen steht bei der Entwicklung von Angeboten grundsätzlich im Vordergrund. Die Aktivitäten, Arbeitsergebnisse und Produkte von »learn forever« sind ausführlich dokumentiert und unter <http://learnforever.at> bzw. www.learnforever-blog.at online verfügbar.

»learn forever« hat bereits eine Reihe von Projekten umgesetzt, sowohl konkrete Bildungsangebote an Frauen, aber auch Vernetzungsprojekte und Studien. So wurde beispielsweise im Rahmen von learn forever von der Frauenstiftung Steyr gemeinsam mit nowa (Graz) ein modular aufgebautes Lernarrangement für bildungsbenachteiligte Frauen entwickelt und umgesetzt. Der didaktische Schwerpunkt liegt in der Förderung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen und in der Erhöhung der Medienkompetenz. Im Rahmen von »learn forever« wurde 2009 auch eine Studie zu den Bildungswünschen und -bedarfen einer besonders schwer erreichbaren Zielgruppe abgeschlossen, nämlich von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss.²¹⁶

216 Kapeller et al. 2009.

8.1.2 MIKA

Die Netzwerkpartnerschaft MIKA²¹⁷ arbeitet an der Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der Alphabetisierung und Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen. Dazu werden Aus- und Weiterbildungen und neue Materialien für die Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen entwickelt, Vernetzung und Qualitätsentwicklung sind weitere Bestandteile der Arbeit.²¹⁸ MIKA hat u.a. auch eine Broschüre herausgegeben, die dem Umstand Rechnung trägt, dass viele der BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen hochqualifizierte Frauen in prekären Beschäftigungsverhältnissen bei geringer Bezahlung sind. Auf Basis einer Befragung der BasisbildungstrainerInnen wurde eine Broschüre »Gerne Trainerin sein und bleiben« erarbeitet.²¹⁹

8.1.3 In.Bewegung

Seit 2005 werden Aktivitäten des Netzwerkes »Basisbildung und Alphabetisierung« in der durch ESF und Bildungsministerium geförderten Projektpartnerschaft »In.Bewegung« umgesetzt.²²⁰ Eine ganze Reihe von Teilprojekten wurde seither realisiert, sie reichen von neuen Modellen zur Zielgruppenerschließung und neuen didaktischen Ansätzen, bis hin zur Suche nach neuen Lernorten, zur Entwicklung von Tools für MultiplikatorInnen und Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit.²²¹ Ein Meilenstein war die Einrichtung des »Alfa-Telefons« als zentrale Anlaufstelle für Beratungssuchende.²²² Ein weiterer Schwerpunkt ist die Qualitätssicherung in der Basisbildungsarbeit. Die Projektpartnerschaft hat auch das Handbuch »Entwicklung von Qualität in der Basisbildung und Alphabetisierung« erarbeitet.²²³ »In. Bewegung« hat auch eine Reihe an Online-Projekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten zum Thema »Basisbildung« aufgebaut. »Praxis Basisbildung«²²⁴ enthält Beiträge von PraktikerInnen für PraktikerInnen, fördert also den Austausch und die Vernetzung, will aber auch fachliche Impulse setzen und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema »Qualität in der Basisbildung« unterstützen.

217 Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK (nunmehr: BMBF).

218 www.netzwerkmiika.at.

219 Online unter: www.netzwerkmiika.at/site/images/TrainerInnentipps_final_Web.pdf.

220 Vgl. ISOP GmbH et al. 2010 bzw. aktuell auch www.zukunft-basisbildung.at/projekt-und-partner.

221 Vgl. z.B. Jahresbericht 2012, online unter: www.zukunft-basisbildung.at/wp-content/uploads/2013/05/In.Bewegung-4-Jahresbericht-2012.pdf.

222 www.basisbildung-alphabetisierung.at/fuer-betroffene/alfatelefon-oesterreich.

223 Online verfügbar unter: www.zukunft-basisbildung.at/wp-content/uploads/2013/08/handbuch_qualitaetsentwicklung_juli2011.pdf.

224 www.praxis-basisbildung.at.

8.2 Mobile Konzepte

8.2.1 Mobile Bildungsberatung für Frauen in der Region Kalkalpen

Im Rahmen des LEADER-Projektes REWITEG²²⁵ wurde von der Frauenstiftung Steyr eine mobile Bildungsberatung für Frauen in der Region Steyr-Ennstal sowie Phyrn-Priel umgesetzt.²²⁶ Die entwickelte und erprobte »Mobile Frauenberatung« stellte eine zielgruppenspezifische, aufsuchende und niederschwellige Form der Beratung und Information dar, mit der speziell Frauen im ländlichen Raum erreicht werden konnten.

Die mobile Bildungsberatung wurde in zwei Gemeinden getestet und von Anfang an sehr gut aufgenommen.²²⁷ Die Beratung wurde einmal im Monat in den Gemeindeämtern angeboten, in einer Gemeinde von Oktober 2010 bis Juli 2011, in der anderen von Mai 2011 bis August 2011, dabei wurden 39 Frauen erreicht und 60 Beratungen durchgeführt.²²⁸ Mit dem aufsuchenden Ansatz wurde eng mit den jeweiligen Gemeinden zusammen gearbeitet. Für die Öffentlichkeitsarbeit wurden die vorhandenen Medienkanäle der Gemeinden genutzt (Gemeindezeitungen, BürgerInnen-Mitteilung etc.). Die Gemeinden stellten Räume für die Beratungen zur Verfügung und unterstützten das Vorhaben mit viel Engagement. Das Angebot umfasste Beratung

- zu beruflicher Aus- und Weiterbildung;
- zu beruflicher Um- oder Neuorientierung;
- zu allgemeinen Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten;
- zu Finanzierungsmöglichkeiten von Aus- und Weiterbildung;
- zur Arbeitsplatzsuche und Optimierung der Bewerbungsunterlagen und
- zur Klärung persönlicher Lebensumstände.

Beratungstermine mussten telefonisch vereinbart werden. Eine Beratung dauerte zwischen 60 und 90 Minuten. Die primäre Aufgabe der Frauenberatung lag in der Face-to-face-Beratung, nur bei Bedarf oder zur Nachbereitung wurden telefonische bzw. E-Mail-Anfragen durchgeführt. Das Alter der beratungssuchenden Frauen lag zwischen 23 Jahren und 58 Jahren. Die Hauptgruppe der Frauen war zwischen 35 Jahre und 45 Jahre alt. Themen, die Frauen in die Beratung führten, waren: Wiedereinstieg, Arbeitslosigkeit und Jobsuche, Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Vereinbarkeit von Weiterbildung mit der Berufstätigkeit, Möglichkeiten der Förderung von Ausbildung.

225 www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/ooe/hs.xsl/98711_DEU_HTML.htm.

226 Vgl. Frauenstiftung Steyr 2012.

227 Vgl. Weyer und Roßleithen.

228 Frauenstiftung Steyr 2012, Seite 8.

8.2.2 Mobile und aufsuchende Bildungsberatung Wien

Das Konzept der mobilen / aufsuchenden Bildungsberatung in Wien²²⁹ beinhaltet einerseits klassische Elemente wie Einzelberatungen, Gruppenberatungen und Informationsveranstaltungen, ergänzt durch diverse Formen des Distance Counsellings wie Onlineberatung, E-Mail-Beratung und telefonische Beratung. Ein wesentliches Element ist seit Bestehen des Netzwerkes, den niederschweligen, aufsuchenden Zugang zu nutzen. Alle beratungsaktiven PartnerInnen im Netzwerk²³⁰ bieten Beratung und Information sowohl in ihren Einrichtungen als auch – im Sinne eines aufsuchenden / mobilen Verständnisses – an öffentlichen Orten oder direkt vor Ort bei KooperationspartnerInnen an.

Die Angebote sind sehr unterschiedlich konzipiert und ausgestaltet und wenden sich grundsätzlich an WienerInnen ab dem Alter von 16 Jahren. Das Spektrum reicht von zielgruppenoffenen bis hin zu zielgruppenspezifischen Angeboten, insbesondere für junge Erwachsene und deren soziales Umfeld, für Personen mit Behinderung, für Personen mit Betreuungspflichten und für Frauen. Die aufsuchenden Tätigkeiten dienen vor allem der Sensibilisierung hin zur Beratung, indem die Menschen durch Information, Orientierung und Erstklärung auf Beratungsangebote aufmerksam gemacht werden. Ziel ist es, insbesondere Personen zu erreichen, die von sich aus keine Beratungsstelle aufsuchen würden, sowie verstärkt klassisch bildungsbenachteiligte Personen, wie z.B. Personen mit Migrationshintergrund, Personen mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen oder Personen mit negativen Schulerfahrungen.

Aufsuchende / mobile Beratung bietet beispielsweise das abz*austria für Frauen und Personen mit Betreuungspflichten in Eltern-Kind-Zentren, bei Kooperationseinrichtungen (Kinderdrehscheibe, Kinderabteilung der Hauptbücherei Wien, MigrantInnenvereine), in Kindergärten und auch in einer Moschee an. Im öffentlichen Raum sind die Angebote in Parks, in Bahnhöfen, vor Einkaufszentren, in Schwimmbädern, in der Hauptbücherei und auch am Flüchtlingsareal Macondo angesiedelt. Zwei der Angebote, die einem mit der Sozialarbeit vernetzten und sozialräumlichen Ansatz folgen, werden kurz dargestellt.

8.2.2.1 action*chillen*beraten

Unter dem Motto »action – chillen – beraten« wird in den Sommermonaten aufsuchende Beratung in Wiener Parks für junge Erwachsene und deren soziales Umfeld angeboten. Dabei wird ein Zeltgerüst aufgebaut, das in drei Stationen unterteilt ist. »Chillen« und »Action« dienen als Türöffner, die jungen Erwachsenen werden dabei über ihre Interessen (Graffiti, Musik usw.) angesprochen. Sie können Graffiti gestalten, Musik abspielen und dabei auf Sofas chillen. In der Beratungsecke wird ein Interessenstest angeboten, die Er-

²²⁹ Die Ausführungen stützen sich auf Informationen der Website der Bildungsberatung Wien (www.bildungsberatung-wien.at) sowie auf Novacek / Königer 2013, Holder 2013 und Deutschmann 2013.

²³⁰ Das Netzwerk besteht aus sechs Einrichtungen: abz*austria, BFI Wien, Akademie für integrative Bildung (biv), Wiener Volkshochschulen, WIFI Wien sowie WUK – Werkstätten- und Kulturhaus.

gebnisse können vor Ort ausgedruckt und mit nach Hause genommen werden. Wesentlich für den Erfolg ist die Zusammenarbeit mit regionalen Einrichtungen, die Zugang zu den jungen Menschen in ihren Sozialräumen haben, insbesondere Parkbetreuung, Streetwork und Gemeinwesenarbeit.

8.2.2.2 Bildungsberatung im Macondo

Gemeinsam mit dem abz*austria bietet das WUK Bildungsberatung auf einem ehemaligen Kasernenareal in Wien Simmering an, das durch einen sehr hohen Bevölkerungsanteil an (ehemaligen) Flüchtlingen charakterisiert ist. Die Aufgabenstellung wird darin gesehen, einen persönlichen Kontakt aufzubauen, sodass die ProjektmitarbeiterInnen auch im Falle von Bildungsfragen als Gesprächspartner angenommen werden und die Menschen neugierig auf Bildung zu machen, ohne sie damit zu »überfallen«. Das Projekt wurde Anfang 2013 gestartet und durch beharrliche und kontinuierliche Arbeit konnte Zugang zu den BewohnerInnen gefunden werden.

Dabei wurden Erfahrungen gemacht, welche Teilgruppen (Männer und Frauen verschiedenen Alters) wie erreicht werden können bzw. welche Herangehensweise am besten geeignet ist, den angestrebten Status als vertrauenswürdige GesprächspartnerInnen aufbauen zu können. Eine bislang gewonnene Erkenntnis ist, dass junge Männer eher in ihren Peer Groups abgeschottet und schwer zu erreichen sind, und dass für diese Gruppe möglicherweise die Erreichbarkeit über Jugendzentren leichter ist. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist auch in diesem Fall die Zusammenarbeit mit den SozialarbeiterInnen vor Ort.

8.2.3 Bildungsbus*Frauen – Mobile Bildungsberatung und Information im Burgenland

Mit dem Bildungsbus*Frauen²³¹ sollte Bildung in den öffentlichen Raum getragen werden. Angesprochen wurden mit diesem mobilen Informationsangebot Frauen im ländlichen Raum, insbesondere in Regionen mit einer sehr niedrigen Frauenerwerbsquote.²³² Zielgruppe waren insbesondere:

- Wiedereinsteigerinnen;
- arbeitssuchende Frauen;
- Frauen, die sich für ihren beruflichen Wiedereinstieg neu orientieren wollten;
- Frauen, die längere Zeit nicht gearbeitet haben;
- Frauen, die schon sehr lange keine Weiterbildung in Anspruch genommen haben.

²³¹ Durchgeführt von abz*austria, finanziert durch ESF und Land Burgenland, Laufzeit: 1.4.2010 bis 31.3.2012.

²³² Quellen: Vollmann 2012, Friedrichs 2013.

Es kam ein Bus zum Einsatz, der mit einer mobilen Standausrüstung ausgestattet war. Im Zuge von »Promotiontouren« fuhr der Bus von Gemeinde zu Gemeinde, wurden Folder und Plakate verteilt, Mundpropaganda genützt, Inserate in Gemeindezeitungen geschaltet.

Weiters wurden mit relevanten KooperationspartnerInnen Vernetzungsgespräche geführt. Angeboten wurden Information und Beratung vor Ort zu den Themen:

- Weiterbildung/Ausbildung;
- Aktuelle Möglichkeiten am Arbeitsmarkt;
- Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Privatleben;
- Beruflicher Wiedereinstieg.

Die Frauen erhielten Informationen über Bildungseinrichtungen, Beratungsstellen, Förderungen, Kinderbetreuungsmöglichkeiten, Bücher und Lern-CDs. Angeboten wurde auch ein »Chancencheck« sowie Miniworkshops bzw. Minikurse, die direkt in den Gemeinden ab einer Teilnehmerinnenzahl von drei Frauen ad-hoc durchgeführt wurden. Die Räumlichkeiten wurden dabei von den Gemeinden zur Verfügung gestellt. Die Vorteile lagen darin, dass es sich um einen sozial geschützten Rahmen handelte, da die Kurse bzw. Workshops direkt vor Ort stattfanden. Frauen wurden dazu animiert, Weiterbildung »auszuprobieren« bzw. in Weiterbildung »hineinzuschnuppern«. Ziel dabei war es, ihnen Lust auf Lernen zu vermitteln sowie generell die Frauen zu stärken (Empowerment). Inhalte waren der Umgang mit dem Computer und Internet (Basics und Fortgeschrittene), die Sprachen Ungarisch und Deutsch für den Führerschein, Farb- und Stilberatung für die Bewerbung sowie »Lernen darf Spaß machen«.

Insgesamt nahmen 285 Frauen an 43 Stationen Informationsleistungen in Anspruch, davon machten 128 einen Chancencheck. 39 Frauen nahmen darauf aufbauend weiterführende Beratungen in Anspruch, mit ihnen wurde ein Bildungsplan erstellt. 122 Frauen nahmen die Schnupperweiterbildung in Form der Mini-Kurse in Anspruch.

Aufgrund der unterschiedlichen Standorte konnten Erfahrungen gemacht werden, welche Standorte hinsichtlich Rücklauf und Effektivität günstige bzw. weniger günstige Effekte zeigten:

- Größere Märkte und Messen erwiesen sich als gute Möglichkeit, die Zielgruppe zu erreichen.
- Stände morgens vor Schulen und Kindergärten ermöglichten es, in sehr kurzer Zeit relativ viele Frauen zu erreichen.
- Bei Schulfesten wurde der Bildungsbus sehr gut angenommen, auch die Schulleitungen unterstützten aktiv.
- Als wenig effektiv erwiesen sich Veranstaltungen, in denen »Essen und Trinken« im Vordergrund stehen und/oder die Besucherinnen an einem Tisch sitzen.

Abbildung 10: Bewerbung der »Mini-Kurse« im Rahmen von Bildungsbus*Frauen

Unsere »Mini-Kurse« sind für interessierte Frauen geeignet, die Basiswissen in verschiedenen Bereichen erwerben oder erweitern wollen	
Geringer Zeitaufwand bis maximal drei Halbtage	In der eigenen Gemeinde ab drei Teilnehmerinnen
Kleine Gruppen von drei bis acht Teilnehmerinnen	Nach Vereinbarung mit uns kostenlos!
Folgende Mini-Kurse bieten wir zur Auswahl an:	
PC neu entdecken: Basiswissen erwerben für Anfängerinnen, Kenntnisse auffrischen, PC nutzen lernen (schreiben, rechnen, Fotos überspielen und bearbeiten, Listen erstellen usw.)	
Internet: surfen, E-Mails, Netzwerke nutzen	
Lernen lernen: Welcher Lerntyp bin ich? Mit Lust und Freude lernen, Lerntypen, neue Lernformen, altersgerechtes Lernen, mit allen Sinnen lernen	
Zeitmanagement: Zeit effizient einteilen, Familie und Weiterbildung gut vereinbaren	

Quelle: www.abzaustria.at/downloads/2010/Folder/bibus_folder.pdf

Die Mini-Workshops bzw. Minikurse erwiesen sich als eine sehr gute Möglichkeit, den Frauen in einem geschützten Rahmen die Möglichkeit zu geben, Weiterbildung zu testen und darüber auch das Vertrauen zu gewinnen, dass sie größere Weiterbildungsprojekte in Angriff nehmen und schaffen können. Allerdings zeigte sich auch, dass ...

- es umso schwieriger war, die Frauen zu mobilisieren, je länger sie bereits nicht (mehr) im Erwerbsleben standen;
- trotz des aufsuchenden Ansatzes bildungsferne Frauen häufig in einem ersten Schritt den Bus bzw. Stand selbst nicht aufsuchten, sondern die Informationen über Bekannte oder Verwandte bekamen, ihnen die Informationen also »nach Hause gebracht wurde«. Dies verweist wiederum auf die von vielen ExpertInnen angesprochene Bedeutung von Vermittlungs- und Vertrauenspersonen, die den Weg ebnen und die Kette hin zum Bildungsangebot schließen.

8.2.4 Mobile IKT-Lernwerkstatt (Oberösterreich)

In der Bildungsberatung selbst wird bereits verstärkt auf mobile Konzepte gesetzt, im Rahmen der »Mobilen IKT-Lernwerkstatt« beschränkt sich das jedoch nicht nur auf den Teil der Beratung, sondern das Bildungsangebot selbst ist mobil und geht zu den Lernenden in ländliche Gemeinden. Es richtet sich an Frauen am Land mit Basisbildungsbedarf.

Die »Mobile IKT-Lernwerkstatt« ist nicht nur ein mobiles Lernangebot, sondern auch ein flexibles, das sich an den Lernbedürfnissen der Lernenden orientiert. In der Mobilen IKT-

Lernwerkstatt sollen die Teilnehmerinnen Lernen wieder mit Spaß und Freude verbinden und dabei einen sicheren Umgang mit dem Computer und Neuen Technologien erwerben. Im nächsten Schritt erproben sie erste Schritte des selbstgesteuerten Lernens und stärken im anschließenden »Lernnetzwerk« das gemeinschaftliche Lernen in der Gemeinde. Mit einer aktivierenden Informationsveranstaltung, die allen Interessentinnen offen steht, werden die Frauen angesprochen. Sie soll die Frauen neugierig auf das Lernangebot machen, ihnen Lust aufs Lernen vermitteln.

Es wird entlang von »Bildungsportionen« gearbeitet, also zeitlich überschaubaren und thematisch begrenzten Lerneinheiten, die sich an den Lerninteressen, -kompetenzen und -möglichkeiten der Frauen orientieren und eine hohe praktische Verwertbarkeit besitzen. Eine der Bildungsportionen hat »E-Government« zum Thema, weil die Nutzung vorhandener elektronischer Formulare zur Erledigung bestimmter Behördenwege für Frauen in ländlichen Regionen eine große zeitliche und organisatorische Entlastung bedeutet. Generell wird damit versucht, für Frauen am Land auch die Vorteile des E-Learnings zugänglich zu machen, da für sie damit die Vorteile der Flexibilität in zeitlicher und räumlicher Hinsicht verbunden sind und sie insbesondere keine langen Anfahrtswege in Kauf nehmen müssen.

Bemerkenswert an dem Konzept erscheint auch, dass ein gemeinschaftlicher Lernprozess im sozialen Umfeld initiiert wird. Nicht nur im Rahmen des Lernnetzwerkes mit den eigentlichen TeilnehmerInnen wird gelernt, sondern auch Familienangehörige, Verwandte und Bekannte werden aktiv in den Lernprozess eingebunden. Damit werden die Lernenden bei der Erreichung ihrer Lernziele unterstützt und ein gemeinschaftlicher Prozess in der Gemeinde in Gang gesetzt.

Eine Lerngruppe wird mit acht Teilnehmerinnen umgesetzt und umfasst 49 Lerneinheiten. Sie dauert zwischen sieben und neun Wochen und wird in enger Kooperation mit den Gemeinden durchgeführt. Die Gemeinden übernehmen zumindest einen Teil der Öffentlichkeitsarbeit und stellen die Räumlichkeiten zur Verfügung, wobei die mobilen IKT-Klassen grundsätzlich nicht in der örtlichen Schule untergebracht werden. Das pädagogische und technische Equipment (Laptops, mobile Beamer, W-Lan, mobile Drucker, Pinwand, Flip-Charts etc.) wird von den Projektträgern zur Verfügung gestellt.

Das Konzept wurde im Rahmen von »learn forever« entwickelt und die Mobile IKT-Lernwerkstatt kam beispielsweise u. a. auch im Rahmen von LEADER-Projekten in der Region Kalkalpen zum Einsatz.²³³ Die Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit haben über die Erwartungen gut gegriffen und es haben sich deutlich mehr Frauen angemeldet, als Plätze zur Verfügung standen. Kurse wurden daher vorgezogen und eine zurückhaltendere Öffentlichkeitsarbeit durchgeführt. Das zeigt, dass auch Frauen am Land sehr wohl erreichbar sind, wenn sie richtig angesprochen werden, das Angebot inhaltlich auf ihre Bedürfnisse und der Ablauf auf ihre Möglichkeiten abgestimmt sind.

233 Z. B. »E-Government am Land« www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/ooe/hs.xsl/105087_DEU_HTML.htm und www.frauenstiftung.at/index.php?id=209 sowie »Stärkung der wirtschaftlichen Potenziale von Frauen in ländlich strukturierten Regionen« www.frauenstiftung.at/?id=174.

8.3 MultiplikatorInnen, LotsInnen und Scouts

MultiplikatorInnen und LotsInnen kommt bei der systematischen Erschließung von Gruppen, die bislang nicht an (Weiter-)Bildungsprozessen beteiligt waren, besonders große Bedeutung zu. Hier werden (Modell-)Projekte und Maßnahmen präsentiert, die sich schwerpunktmäßig oder ausschließlich mit dem Aufbau und der Nutzung von MultiplikatorInnenstrukturen beschäftigen oder dies einen innovativen Teil im gesamten Projektkonzept darstellt. Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf eine Studie, die im Rahmen von »learn forever« umgesetzt wurde und sich explizit mit MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen im Zugang zu bildungsfernen Personengruppen beschäftigt hat. BeriebsrätInnen, GemeindebäuerInnen und im arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Kontext tätige BeraterInnen wurden beispielhaft als MultiplikatorInnen ausgewählt und deren Potenzial als BrückenbauerInnen analysiert.²³⁴

8.3.1 MELETE – Migration – Bildung – Zukunft (Salzburg)

Das laufende und durch ESF und Bildungsministerium geförderte Projekt Netzwerk ist in Salzburg angesiedelt und wird vom bfi Salzburg koordiniert.²³⁵ Drei Schwerpunkte sind definiert:²³⁶

- Den Zugang zu Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung für »bildungsbenachteiligte« Menschen mit Migrationshintergrund erleichtern.
- Partizipativ entwickelte Bildungsformate anbieten, die niederschwellig sind und sich an der Lebenswelt der Zielgruppe orientieren; neue Lernorte und eingebettetes Lernen anbieten.
- Die Interkulturelle Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen anstoßen.

MELETE richtet sich an Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, die Unterstützung beim Einstieg in die Erwachsenenbildung benötigen, Zugangshemmnisse zu Bildungsangeboten sollen damit reduziert werden. Diese Unterstützung wird insbesondere durch migrantische LotsInnen, MultiplikatorInnen und MentorInnen geboten. Im Rahmen des Projektes ausgebildete migrantische BildungslotsInnen und MultiplikatorInnen leisten in ihrem persönlichen und beruflichen Umfeld Informationsarbeit zum Thema »Bildung und Erwachsenenbildung«. Fast alle LotsInnen und MultiplikatorInnen sind in migrantischen Selbstorganisationen aktiv.²³⁷

- Die Ausbildung für die BildungslotsInnen umfasst 50 Einheiten, ihre Tätigkeit ist ehrenamtlich. Sie leisten nicht nur Informationsarbeit in ihren Vereinen und Communities, sondern kommen im Rahmen der Kursangebote auch als Co-TrainerInnen zum Einsatz. Der Lehrgang für die BildungslotsInnen erfolgt mit zahlreichen BildungsakteurInnen aus Salzburg

²³⁴ Kapeller et al. 2012.

²³⁵ Vgl. www.bfi-sbg.at/themen/projekte/melete und www.frau-und-arbeit.at/index.php/schwerpunkte/melete

²³⁶ http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/projekt Netzwerk_melete.pdf.

²³⁷ www.oesb.at/fileadmin/oesb_daten/Kompetenzen_relaunch07/CCLM/bib/Workshopunterlage_Liebing.pdf.

an verschiedenen Orten, um praxisorientiertes Wissen und Vernetzung sicherzustellen. Es hat sich auch gezeigt, dass der LotsInnenlehrgang eine positive Wirkung als quasi vertrauensbildende Maßnahme zwischen BildungsakteurInnen und Communities hat.

- Für die Schulung der MultiplikatorInnen mit Migrationshintergrund wurde ein Lehrgang mit 30 Einheiten entwickelt. Die MultiplikatorInnen ermitteln Bildungs- und Unterstützungsbedarfe sowie Interessen der Zielgruppen, sie vernetzen auch die professionellen BeraterInnen mit der Community. Die MultiplikatorInnen organisieren niederschwellige Einstiegsangebote für MigrantInnen-Gruppen aus ihrer unmittelbaren Umgebung, wie z. B. einen Brunch für somalische Familien, Stadt-Ausflüge für Frauen mit Kindern, Puppenbau für Väter und Kinder. Sie bieten damit Einstiegsangebote an flexiblen Lernorten und das Lernen wird anhand alltagsrelevanter Themen praktiziert. Diese Herangehensweise hat sich als wirksame Methode der Zielgruppenerreichung bewährt. Die Tätigkeit der MultiplikatorInnen ist bezahlt.
- MentorInnen begleiten individuelle Lern- und Orientierungsprozesse – für einen definierten Zeitraum, nach einem individuellen Matching – und werden insbesondere bei den Kursangeboten begleitend eingesetzt. Auch sie werden qualifiziert und finanziell unterstützt.

Die eigentlichen Kursangebote umfassen Kulturtechniken (Sprache, Mathematik im Alltag, EDV), Angebote für Menschen in verschiedenen Lebenslagen (z. B. Elternsein, Menschen 50+, Übergang zur Pension) sowie Angebote rund um Demokratie, Menschenrechte und Gleichberechtigung. Hinsichtlich der Bildungsinhalte zeigte sich, dass es wichtig ist, dass sie sehr spezifisch heruntergebrochen werden; insbesondere bei Männern erhöht ein Verschränken von Bildungsarbeit mit dem Arbeitskontext die Akzeptanz.

8.3.2 BildungspartnerInnen (Wien)

»BildungspartnerInnen« nehmen zwar auch eine Brückenfunktion ein, allerdings besteht ihre Aufgabe vor allem in der Begleitung von Personen während eines laufenden Bildungsprozesses und weniger im Hinführen zu weiteren Bildungsangeboten. Ihre Rolle unterscheidet sich also vom klassischen MultiplikatorInnenmodell.

Zur optimalen Begleitung und Unterstützung der TeilnehmerInnen des Projektes »BAJU – Basisbildung für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund«²³⁸ werden seit 2007 ehrenamtliche »BildungspartnerInnen« im Integrationshaus geschult, die im Anschluss an die Schulung den LehrgangsteilnehmerInnen auf sprachlicher, fachlicher und kultureller Ebene aktiv unterstützend zur Verfügung stehen. Der Großteil der BildungspartnerInnen sind StudentInnen sowie pensionierte Personen, deren Erfahrung und Wissen den jugendlichen PartnerInnen zu gute kommen.

²³⁸ www.integrationshaus.at/de/projekte/bildung/index.shtml?42.

Die Schulungen für die BildungspartnerInnen finden jährlich statt und starten jeweils im Wintersemester. Die Schulungen umfassen folgende Veranstaltungen bzw. Themen:

- Informations- und Auftaktveranstaltung (Vorstellen der Inhalte und Ziele des Projektes, Ablauf der Bildungspartnerschaft);
- Rechtliche Situation von MigrantInnen und AsylwerberInnen in Österreich, insb. AuslBG;
- Leben im Exil – Zur psychischen Situation von Flüchtlingen;
- Lernhilfe (Tandem-Methode, Spracherwerb, Lernstrategien);
- Umgang mit Mehrsprachigkeit;
- Interkulturalität und Länderfenster;
- Reflexionstreffen.

Die einzelnen Paare werden von der Projektleitung begleitet und gecoacht; ihnen werden regelmäßige Treffen angeboten, bei denen sie mit den anderen KollegInnen über ihre Partnerschaft reflektieren können und mit gewünschten Informationen bei ihrer Tätigkeit unterstützt werden.

Die BildungspartnerInnen treffen den/ die TeilnehmerIn üblicherweise für rund zwei Stunden pro Woche und begleiten sie/ihn über den Zeitraum eines Schuljahres (Oktober bis Juni) durch eine Bildungsmaßnahme, indem sie als UnterstützerInnen bei sprachlichen, fachlichen und kulturellen Fragen wirken. Neben dem gemeinsamen Lernen steht der interkulturelle Aspekt der Zusammenarbeit im Vordergrund. Es werden bewusst auch BildungspartnerInnen gesucht, die nicht Deutsch, sondern eine andere Sprache als Erstsprache haben.

Im Rahmen der ExpertInneninterviews betonte eine Interviewperson die ausgesprochen positiven Effekte für die TeilnehmerInnen: *»Wir haben jetzt noch laufen das Modell ›Bildungspartner‹ für die Jugendlichen, die bei uns Basisbildung machen, in Kooperation mit dem Integrationshaus. Das sind meist StudentInnen und PensionistInnen, die mit den Jugendlichen lernen. Wir sehen schon, dass das einen sehr positiven Effekt hat, nicht nur auf das Lernen an sich, sondern auch auf alles, was da so rundherum steht, eben wie geht's weiter nach der Hauptschule, was gibt es da für Berufe. Also je nach Engagement auch der BildungspartnerInnen wissen die mehr und die Jugendlichen sind lernwilliger und engagierter und einfach unterstützter wie Jugendliche, die keine Bildungspartner haben, also das ist meine persönliche Beobachtung und Erfahrung. Also das wäre im Sinne von Nachhaltigkeit eine Variante. Und die Jugendlichen lernen dann ja oft nicht nur die BildungspartnerInnen kennen, also die eine Person, die lernen dann oft auch Familie und Freunde von denen kennen, und natürlich gibt es da mehr Kontakt und auch mehr Einblick in die Lebenswelt von anderen Menschen.«*

8.3.3 Prescriptions for Learning (United Kingdom)

Grundsätzlich sei hinsichtlich Modellprojekte in den nordischen Ländern und Großbritannien auf Fleischer et al. (2010) verwiesen; hier wurde eine große Auswahl an Modellprojekten vorgestellt und systematisch aufbereitet, die dem klassischen Modell des »Outreach Work« entspre-

chen. Das Projekt »Prescriptions for Learning« wird hier dargestellt, weil es intelligente Wege aufzeigt, wie unter Nutzung von vorhandenem sozialen Kapital neue Zielgruppen erschlossen werden können. Es ist ein Beispiel dafür, wie bestehende Strukturen und Infrastrukturen genutzt, besser miteinander verbunden und ergänzt werden können.

In dem britischen Projekt »Prescriptions for Learning«, also Bildung »auf Rezept«, wurden in Gemeinden mit ungünstiger ökonomischer und infrastruktureller Entwicklung in England und Wales bildungsbenachteiligte Personen, die gesundheitlich beeinträchtigt oder chronisch krank waren, durch ortsansässige ÄrztInnen zu Bildungseinrichtungen weitergeleitet.²³⁹ Die örtlichen ÄrztInnen kannten die PatientInnen häufig bereits seit Jahren, sie stellten ihren PatientInnen »Bildungsrezepte« aus und »überwiesen« sie in die Sprechstunde der Bildungsberatung. Am Standort in Wales wurden so innerhalb eines Jahres 111 Personen von einem Arzt zur Bildungsberatung überwiesen und davon nahmen auch 106 die Bildungsberatung in Anspruch. Davon wiederum haben sich 54 Personen in eine Weiterbildung vermitteln lassen, 16 haben sich zu einem anderen Bildungsangebot angemeldet oder haben eine freiwillige oder bezahlte Arbeit aufgenommen. Damit haben über 60 Prozent der weitgehend weiterbildungsunerfahrenen Personen nach der Bildungsberatung eine Weiterbildung oder andere Aktivität begonnen. Darunter war auch eine beachtliche Zahl älterer, nicht mehr erwerbsfähiger Personen. Das Projekt gilt auch als Erfolg, weil ehemals sozial isolierte Personen stärker in das Gemeindeleben eingebunden werden konnten und weil es zur Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote kam, da sich zeigte, dass die bestehenden Angebote sich häufig nicht mit den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen deckten. Auch hier war es erforderlich, das medizinische Personal einzuweisen und Support zu bieten, da die PatientInnen dann Fragen hatten, die ohne entsprechende Schulung und Begleitung nicht zu beantworten gewesen wären.

8.3.4 BildungslotsInnen und Scouts

8.3.4.1 Learning Community (EU-Grundtvig)

Im Rahmen des EU-geförderten Projektes »Learning Community« wurde das Konzept »BildungslotsIn« als ein MultiplikatorInnenansatz ausgearbeitet, wobei Zielsetzung war, dass MigrantInnen als BildungslotsInnen anderen MigrantInnen Zugang zum Lebenslangen Lernen eröffnen. Dabei werden MigrantInnen als TrainerInnen ausgebildet und dann als BildungslotsInnen in den jeweiligen Communities aktiv. Dafür wurden Curricula und Arbeitshilfen entwickelt sowie Schulungen durchgeführt. Das Projekt war im Rahmen von Grundtvig gefördert – das Konsortium wurde von BGZ (Berlin), Partner war u. a. ZEBRA (Graz) geleitet – und wurde im Oktober 2012 abgeschlossen. Als eines der Projektergebnisse wurde der Leitfaden »Opening Doors to Adult Education for Migrants« für das Arbeiten mit »Education Ambassadors« entwickelt.²⁴⁰

²³⁹ Die Ausführungen basieren auf Hülsmann/Ambos 2010, Seite 25f. Vgl. auch NIACE 2003.

²⁴⁰ www.learning-community.eu/uploads/File/Opening%20Doors%20to%20Adult%20Education%20for%20Migrants.pdf Weitere Informationen auf der Projektwebsite www.learning-community.eu.

Eine Schulung der BildungslotsInnen wurde modellhaft in Berlin durchgeführt und ausführlich dokumentiert.²⁴¹ In Berlin bestanden bereits gut ausgebaute und etablierte Netzwerke sowie MultiplikatorInnenstrukturen. Ziel war daher nicht, neue parallele MultiplikatorInnenstrukturen aufzubauen, sondern vorhandene Strukturen zu nutzen, thematisch zu erweitern, Synergien herzustellen und eine nachhaltige Verankerung in den bestehenden Netzen und Strukturen zu erreichen. In Berlin lag der Schwerpunkt auf »ältere und alte Menschen mit Migrationshintergrund«, grundsätzlich wird eine vertiefte Zielgruppenanalyse vorgeschlagen, da Menschen mit Migrationshintergrund eine höchst heterogene Gruppe darstellen.

Als Aufgaben für BildungslotsInnen wurde definiert, dass sie als MultiplikatorInnen in ihren Communities und Settings anderen Menschen mit Migrationshintergrund kultursensible und niederschwellige Wege aufzeigen, welche Angebote zum Lebenslangen Lernen es gibt und welchen Nutzen sie für die persönliche Entwicklung und berufliche Karriere bringen. LotsInnen sollen Orientierung bieten und Transparenz über Angebote und Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten herstellen. Sie setzen diese Tätigkeit in dem Feld um, in dem sie bereits aktiv sind. Am Beispiel des Pilotdurchganges in Berlin waren die LotsInnen als »KietzlotsInnen« in Stadtteilzentren oder auch ehrenamtlich in Vereinen aktiv. Sie gaben ihre Kenntnisse dann ehrenamtlich bei öffentlichen oder privaten Veranstaltungen weiter, wie beispielsweise im Rahmen von Beratungsangeboten, SeniorInnengruppen, Frauenfrühstücken, Stadtfesten etc.

8.3.4.2 BildungsberatungsLotsInnen (Aachen)

Im Rahmen des Programmes »Lernen vor Ort« arbeitet die »StädteRegion Aachen« seit 2009 an einem Drei-Säulen-Modell der Bildungsberatung. Die erste Säule sind zwölf qualifizierte BildungsberaterInnen, die zweite Säule 120 BildungsberatungsLotsInnen und die dritte Säule sind Informationsbroschüren (»Kompass Bildungsberatung« und »Kompass Weiterbildung«), die einerseits den BeraterInnen und LotsInnen als Begleitinstrument dienen und andererseits für die BürgerInnen ein Informationsmedium darstellen. Ziel ist es, die Bildungsberatung mehr Menschen näherzubringen. BildungsberatungsLotsInnen unterstützen BildungsberaterInnen in diesem Sinne; sie stellen eine neue Form der Zielgruppenansprache dar.²⁴²

Als LotsInnen angesprochen werden Personen, die bei ihrer täglichen Arbeit oder durch ihr ehrenamtliches Engagement in Kontakt mit BürgerInnen der StädteRegion Aachen stehen, so z. B. in Familienzentren, in der SchuldnerInnenberatung, in Stadtteilzentren oder beim Überbringen von Begrüßungspaketen für Neugeborene. Die LotsInnen werden darin geschult, Bildungsbedarfe zu erkennen und zu wecken. Sie werden systematisch mit den Bildungsberatungsstellen vernetzt, so sollen auch Menschen erreicht werden, die die Angebote der Bildungsberatungsstellen bisher noch nicht genutzt haben. Ziel ist es, dass mehr Menschen qualitativ hochwertige und trägerunabhängige Bildungsberatung erhalten.

²⁴¹ Winterstein 2011.

²⁴² Die Ausführungen folgen Bayer 2012 sowie Informationen auf der Website www.staedtereion-aachen.de.

In der Schulung erwerben BildungsberatungsLotsInnen einerseits Fachwissen zum Thema »Lebenslanges Lernen« und lernen andererseits unterschiedliche Bildungsberatungsangebote sowie AnsprechpartnerInnen aus der Region kennen, um Menschen den Weg in die individuell passende Beratungsstelle weisen zu können. Sie werden damit selbst Teil des Beratungsnetzwerkes, idealerweise finden sie selbst auch neue AnsprechpartnerInnen und bauen verlässliche Verweisstrukturen auf. Die ersten Schulungen fanden 2011 statt, seither werden laufend Schulungen angeboten. Die TeilnehmerInnen sind überwiegend sozialpädagogisch geschulte Fachkräfte. Insgesamt sollen 120 Personen zu BildungsberatungsLotsInnen geschult werden. Regelmäßige Fortbildungsmodule halten das Netzwerk aus BildungsberaterInnen und LotsInnen zusammen.

8.3.4.3 Bildungs- und GesundheitslotsInnen (Kirchdorf/Krems)

In Österreich wurden von der Beratungsstelle für Mädchen und Frauen in Kirchdorf/Krems (»berta«)²⁴³ im Jahr 2009 im Rahmen des Projektes MILO (Migrantinnen als Lotsinnen für Bildungs- und Gesundheitsthemen) Frauen mit Migrationshintergrund in zwei Lehrgängen zu Bildungs- und GesundheitslotsInnen ausgebildet. Wesentlich für die Entwicklung dieses Konzeptes war die Erfahrung, dass für MigrantInnen – und noch stärker am Land – Mundpropaganda die Hauptinformationsquelle darstellt. Der Lehrgang umfasste 56 Stunden und dauerte zwei Monate. BildungslotsInnen bieten Orientierung, sie helfen, Informationen oder die richtige Anlaufstelle zu finden. Dabei geht es nicht nur um Erwachsenenbildung, sondern auch um Fragen wie z.B. das Finden der richtigen Schule für die Kinder oder die Möglichkeiten der Anerkennung mitgebrachter Qualifikationen.²⁴⁴ Auch in diesem Modell wurde die LotsInnen-Tätigkeit als ehrenamtliche konzipiert.²⁴⁵ Ein weiteres Beispiel für den Einsatz von BildungslotsInnen in Österreich ist das Salzburger Projektnetzwerk MELETE (vgl. Kapitel 8.3.1).

8.3.4.4 ProGrundbildung – Alpha-Scouts (München)

Dem ursprünglichen Sinn von »Scout« als »KundschafterIn« folgend, wurden im Verbundprojekt »ProGrundbildung« Scouts als Personen verstanden, die Menschen mit Grundbildungsbedarf identifizieren und in entsprechende Bildungsangebote weitervermitteln können. Alpha-Scouts können dabei in einer Vielzahl an Einrichtungen angesiedelt sein: in Kindergärten, Horten und Schulen, Arbeitsagenturen, Behörden, Betrieben, Gewerkschaften, Verbänden, sozialen und kirchlichen Einrichtungen bis hin zu Polizei und Justiz.²⁴⁶ Modellhaft wurde einerseits in einem Münchner Stadtviertel, das als sozialer Brennpunkt gilt, mit vor Ort aktiven Einrichtungen ein Scout-System implementiert und andererseits Schulungen in Betrieben und Berufsschulen angeboten.

Das Netzwerk, das mithilfe der zuvor geschulten Alpha-Scouts im Münchner Norden aufgebaut wurde, führte nicht nur zu einem besseren Zugang zu bildungsfernen Zielgruppen, profitiert haben auch die einbezogenen Einrichtungen, die damit ebenfalls die Kommunikation mit ihrer

²⁴³ www.frauenberatung-kirchdorf.at.

²⁴⁴ www.frauenberatung-kirchdorf.at/milo_folder_deutsch.pdf.

²⁴⁵ <http://diestandard.at/1254311659060/Am-Land-zaehlt-Mundpropaganda>.

²⁴⁶ PT-DLR 2011, Seite 53–56.

Klientel verbessern konnten. Insgesamt konnte damit ein feinmaschig geknüpftes Unterstützungssystem auf den Weg gebracht werden, dessen Wirkungsgrad über das Erwachsenenbildungsthema hinausging.

Da es auch für Fachkräfte in Betrieben und Bildungskontexten oft schwierig ist, funktionalen Analphabetismus im eigenen Umfeld zu erkennen und offen und sensibel anzusprechen, wurden auch kostenlose Schulungen vor Ort für Fachkräfte in Berufsschulen und Betrieben angeboten. Der Schulungsumfang wurde dabei variabel gehalten und den Anforderungen der Einrichtung angepasst. In den Kurzschulungen wurden Praxisbeispiele, wichtige Aspekte zur Ansprache und Methoden der Diagnostik von Grundbildungsdefiziten behandelt. Dabei wurde auf folgende Fragen eingegangen:²⁴⁷

- Was ist funktionaler Analphabetismus?
- Wie erkenne ich funktionalen Analphabetismus?
- Wie spreche ich MitarbeiterInnen, Auszubildende und BerufsschülerInnen an, die nicht oder nur wenig lesen und schreiben können?
- Wie berate ich die Betroffenen und wie kann ich sie motivieren, neu mit dem Lernen zu beginnen?
- Wo finde ich als AusbilderIn und Fachkraft Unterstützung?

Im Rahmen der Projektumsetzung wurde auch eine Dokumentation und Handreichung mit Informationen zur Konzeption eines Alpha-Scout-Modells erarbeitet.²⁴⁸

8.4 Didaktische Ansätze

Auch hinsichtlich innovativer didaktischer Ansätze wurde bei der Auswahl der Beispiele versucht, eine möglichst große Bandbreite an unterschiedlichen Zugängen und Konzepten aufzuzeigen, die in der Arbeit mit bildungsbenachteiligten Personen bzw. Personen mit Basisbildungsbedarf entwickelt wurden.

8.4.1 Mia_san (Steiermark)

»Mia_san« wurde als innovatives Trainingsprogramm für Mädchen und junge Frauen 2010 bis 2011 von »Mafalda«²⁴⁹ in Graz umgesetzt. Gefördert wurde es im Rahmen des steirischen

²⁴⁷ www.progrundbildung.de/progrundbildung-laufzeit-2011/alpha-scout.html.

²⁴⁸ Vgl. Kuhn-Bösch/von Rosenstiel 2010.

²⁴⁹ »Mafalda« ist auch Partnerin in dem von ESF und Bildungsministerium geförderten Projekt Netzwerk »Lernkunst« (2012–2014), das sich speziell der Entwicklung und Disseminierung von künstlerisch-kreativen Methoden in der Erwachsenenbildung widmet. Ein Handbuch für Tätige in der Erwachsenenbildung wird herausgegeben und Fortbildungsmodule für ErwachsenenbildnerInnen werden angeboten. Vgl. http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/projektnetzwerk_lernkunst.pdf.

Beschäftigungspaktes mit Mitteln des Landes Steiermark, des AMS Steiermark und des ESF.²⁵⁰ Das Ziel des Projektes liegt darin, arbeitsmarktferne Mädchen und junge Frauen mit innovativen, kreativen Methoden zu befähigen, Anschlussperspektiven im Sinne von beruflicher Integration und gesellschaftlicher Teilhabe zu entwickeln. Zielgruppe waren vorrangig, aber nicht ausschließlich, junge Frauen mit Migrationshintergrund.

Das Projekt führte die Teilnehmerinnen stufenweise an den Arbeitsmarkt heran. Das niederschwellige Angebot richtete sich dabei vor allem an junge Frauen mit geringen Deutschkenntnissen. »Mia_san« entwickelte und erprobte neue Methoden und Formen der Sprachvermittlung (inkl. Ausarbeitung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens). Der Schwerpunkt lag dabei auf sinnerfassendem (Vor-)Lesen, aktivem Zuhören und Nachfragen, konstruktiver Beteiligung an Gesprächen und dem Präsentieren von Inhalten. Dies wurde vor allem mit Methoden der Theaterpädagogik geübt (z. B. Nachstellen von Dialogen am Bankschalter und von Bewerbungsgesprächen, Verfassen von Briefen und Lebensläufen). Das Konzept basiert auf der Grundidee, über das gemeinsame Tun – Theater spielen, künstlerische Ausstattung, textiles Arbeiten – wie nebenher das sprachliche Lernen zu integrieren.

Textiles Arbeiten bildete auch den Rahmen des interkulturellen Trainings. Dabei wurde Kommunikation auf verbaler und non-verbaler Ebene geübt, das Selbstvertrauen und die Teamfähigkeit gestärkt, das Durchhaltevermögen und die Konzentration verbessert sowie motorische Fertigkeiten trainiert. In der gemeinsamen Arbeit setzten sich die jungen Frauen mit Identität, Normen und Werten unterschiedlicher Herkunftsgesellschaften als auch mit Rollenbildern auseinander und reflektierten diese.

Als besondere Herausforderungen der jungen Frauen zeigten sich u. a. Informationsmängel betreffend Arbeitsmarkt und Ausbildungssystem, Unklarheiten bezüglich des Aufenthaltsstatus, lückenhaftes Alltagswissen, eingeschränkte Mobilität, Wohnungsprobleme und Traumata (in Zusammenhang mit Flucht).

Insgesamt nahmen 49 junge Frauen am Projekt teil, sie konnten bis zu acht Monate in der Gruppe verbleiben. Nach Projektende begannen die Teilnehmerinnen beispielsweise mit dem Nachholen von Bildungsabschlüssen, nahmen abgebrochene Ausbildungen wieder auf, begannen mit weiteren Qualifizierungsmaßnahmen oder mit der Suche nach einer Lehrstelle.

8.4.2 LernBOX (Steiermark)

Gefördert vom AMS Steiermark und dem Bildungsministerium wird in Graz von »Mafalda«²⁵¹ in Kooperation mit ISOP²⁵² und uniT²⁵³ »LernBOX« umgesetzt. »LernBox« hieß ursprünglich »raus aus der Box« und läuft seit 2008. LernBOX ist ein Lernraum für Mädchen und junge

250 www.pakte.at/projekte/2932/5128.html.

251 Vgl. www.mafalda.at/index.php?way=5&pro_id=68&bfree=1.

252 Vgl. www.isop.at/tatigkeitsfelder/qualifizierung-bildung/raus-aus-der-box.

253 Vgl. <http://kunstlabor-graz.at/lernbox>.

Frauen mit und ohne Migrationshintergrund von 15 bis 24 Jahren. Über einen Zeitraum von 20 Wochen findet die kreative Auseinandersetzung zu aktuellen Lebensthemen und Fragestellungen statt. Es wird getextet, gefilmt und gestaltet, Theater gespielt und zu Ausstellungen geladen. Parallel dazu gibt es die Möglichkeit, Lesen, Schreiben und Rechnen zu trainieren, den Umgang mit digitalen Medien und Computerprogrammen zu erlernen sowie den weiteren Ausbildungs- und Berufsweg zu planen. Folgende Punkte zeichnen die LernBOX aus:

- Arbeiten in Kleingruppen;
- künstlerische Projektarbeit;
- Verbesserung der Basisbildungskenntnisse;
- sozialpädagogische Begleitung.

In der LernBOX wird Mädchen und jungen Frauen mit und ohne Migrationshintergrund unter anderem mit Hilfe von künstlerischen Prozessen Basisbildung vermittelt; dabei arbeiten Künstlerinnen, Sozialpädagoginnen und Lehrerinnen gemeinsam mit den Teilnehmerinnen. Die künstlerischen Prozesse sollen Lust machen, die Neugierde wecken und die Motivation heben. Sie fördern die Kreativität, die eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Lebensbewältigung darstellt. Dieser kreative Ansatz schafft seinerseits Lernumgebungen, die informelle wie formelle Lernprozesse auf mehreren Ebenen möglich machen. Sie fordern zum Handeln heraus und helfen dabei, eigene Positionen auszudrücken. Soziale, persönliche und sprachliche Kompetenzen werden gestärkt. Ebenso wird versucht, Grenzen aufzubrechen und die Begegnung mit verschiedenen Gruppen in der Bevölkerung zu ermöglichen. Dabei geht es auch darum, Mädchen dabei zu helfen, aus den teilweise engen eigenen Berufsperspektiven auszubrechen, Perspektiven zu entwickeln, das Selbstwertgefühl zu stärken, den Alltag in den Griff zu bekommen und die Teamfähigkeit zu erproben. Auf der Website www.rausausderbox.at werden Videoarbeiten der TeilnehmerInnen präsentiert.

8.4.3 Lernarrangements für lernungewohnte Frauen (Oberösterreich/ Steiermark)

Lernarrangements sind Ausdruck eines didaktischen Verständnisses, das die Lernenden in den Mittelpunkt der Lernprozesse stellt. Durch die Kombination unterschiedlicher Lernumgebungen ist es in einem Lernarrangement möglich, die Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden besonders zu berücksichtigen. Lernumgebungen bezeichnen die Möglichkeiten, eine Lernsituation zu gestalten. Der Auseinandersetzung mit der Ausgangssituation der Teilnehmerinnen kommt in einem Lernarrangement besondere Bedeutung zu, denn die Rahmenbedingungen, Kompetenzen, Interessen und Ziele der Teilnehmenden sind Ausgangspunkt aller didaktischen und methodischen Überlegungen. Dieses so genannte »Startprofil« gilt jedoch nur vorläufig und bedarf während des Lernprozesses durch die individuelle Kompetenzentwicklung ständiger Adaptierungen. Durch ihr flexibles Grundprinzip erfüllt diese Herangehensweise vieles, das von den ExpertInnen angesprochen wurde.

Lernarrangements bieten insbesondere folgende Vorteile:²⁵⁴

- Zeitliche und räumliche Flexibilität: Durch flexible Lernzeiten und ortsunabhängige Wissensaneignung lässt sich Weiterbildung mit den Lebenswelten der Lernenden vereinbaren.
- Individuelle Schwerpunkt- und Zielsetzung: Die Lernenden setzen sowohl inhaltlich als auch methodisch (Selbstlernen, kooperatives Lernen mit Medien nach Wahl) ihre individuellen Lernziele um.
- Lernen im individuellen Lerntempo

Basierend auf diesem Verständnis wurden und werden im Rahmen des Projektnetzwerkes »learn forever«²⁵⁵ verschiedene Lernarrangements speziell für bildungsbenachteiligte Frauen entwickelt. Dabei wurde von dem zentralen Anspruch ausgegangen, die Teilnehmerinnen als Expertinnen ihrer Lebens- und Lernsituation zu positionieren. Lernarrangements ermöglichen aufgrund ihrer flexiblen Strukturen kompetenzbasiertes und -erweiterndes Lernen, das bei den Teilnehmerinnen und ihren Ressourcen ansetzt.

8.4.3.1 Lernarrangement »Lernen gestalten«

»Lernen gestalten« wurde als ein didaktisches Modell für ein Lernarrangement zur Förderung von Selbstlernkompetenzen im Hinblick auf die Zielgruppe »lernungewohnte Frauen« unter Einbeziehung Neuer Medien entwickelt und umgesetzt. Im Lernarrangement »Lernen gestalten« geht es darum, vielfältige Lernumgebungen anzubieten und damit auf die Lebenswelten der Teilnehmerinnen einzugehen. Lernen und Bildung werden damit zu einem Teil des Alltags von bildungsbenachteiligten Frauen. Die Teilnehmerinnen lernen sowohl in Präsenzphasen in der Bildungseinrichtung als auch zu Hause. Sie wählen ihre Lerninhalte nach ihren Interessen und Zielsetzungen, bestimmen ihr Lerntempo und wählen ihre Lernmethoden selbst. In den Gruppenphasen wird gezielt Vorwissen für die Durchführung selbstgesteuerter Lernprozesse aufgebaut. Dazu werden Materialien und Methoden entwickelt und eingesetzt, die auf die Lern- und Lebenssituation der Teilnehmerinnen abgestimmt sind.

Ziel war es, das Thema Lernen im Alltag von bislang lernungewohnten Frauen wieder oder überhaupt denkbar zu machen und die Frauen in ihrem Selbstverständnis als Lernende zu stärken. Positive Lernerfahrungen während des Lernprozesses sollen für Weiterbildung motivieren. Die persönlichen und beruflichen Handlungsspielräume sollen damit erweitert werden. Ziel des Lernarrangements »Lernen gestalten« ist der parallele Kompetenzaufbau: Neben dem fachlichen Know-how (z.B. IKT-Kenntnisse) erweitern die Teilnehmerinnen ihre Selbstlernkompetenzen.

Dieses Lernarrangement ist für eine Gruppengröße von acht TeilnehmerInnen konzipiert. Das wöchentliche Stundenausmaß liegt zwischen acht und 20 Stunden, die Dauer liegt bei zwölf

²⁵⁴ Ausführlich zu Lernarrangements auch unter www.learnforever-blog.at/das-lernarrangement-didaktisches-modell.

²⁵⁵ Konzipiert von nowa (Graz) und der Frauenstiftung Steyr.

bis 16 Wochen. In einem Handbuch wurden Prinzipien des Aufbaues und der Funktionsweise von Lernarrangements inkl. Checklisten aufbereitet sowie Erfahrungen aus der Entwicklung und Umsetzung des Lernarrangements »Lernen gestalten« vermittelt²⁵⁶ bzw. auch online zur Verfügung gestellt.²⁵⁷

8.4.3.2 Lernarrangement »Lernforum«

Im Zuge der Umsetzung von Lernangeboten für bildungsbenachteiligte Frauen hat sich gezeigt, dass vor allem prekär beschäftigte Frauen kaum Zugang zu Weiterbildung haben. Prekäre Dienstverhältnisse führen dazu, dass die Beschäftigten äußerst schwer erreichbar sind (zeitliche Dimension der prekär oder dequalifiziert beschäftigten Frauen), von der betrieblichen Weiterbildung ausgeschlossen bleiben und auch seitens des AMS keinen Zugang zu Weiterbildung haben.²⁵⁸

Das Lernarrangement »Lernforum« wurde daher speziell für bildungsbenachteiligte und prekär bzw. dequalifiziert beschäftigte Frauen entwickelt. Durch den Titel »Lernforum« soll zum Ausdruck kommen, dass das Lernangebot ein Treffpunkt für Lernende ist, der die Möglichkeit bietet, individuelle Lernziele umzusetzen. Lernen im Lernarrangement »Lernforum« zielt auf einen Kompetenzaufbau auf mehreren Ebenen ab: Neben fachlichem Wissen erweitern die Teilnehmerinnen im Lernprozess methodische, personale und soziale Kompetenzen, um diese dann beruflich und persönlich zu nutzen. Als Ziele des »Lernforums« wurden formuliert:

- Bewusstsein um eigene Stärken und Fähigkeiten erhöhen;
- Lernkompetenz erweitern;
- Neue Medien als Lernwerkzeug nutzen;
- Erkennen des individuellen Arbeitsmarktes;
- Erweitern der individuellen IKT-Kompetenz;
- Stärken der Selbstwirksamkeitsüberzeugung;
- Entwickeln von Perspektiven zur Veränderung der beruflichen oder persönlichen Situation.

Das Lernarrangement »Lernforum« bietet vielfältige Lernumgebungen für unterschiedliche Lebenswelten der Teilnehmerinnen. Frauen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Zielen können so in der Gruppe unter Nutzung verschiedener Medien individuelle Lernziele verfolgen. Die besonderen Anliegen der Zielgruppe »prekär bzw. dequalifiziert beschäftigte Frauen« machen zudem die Einbindung von beruflichen Themen notwendig. Die sehr unterschiedlichen und flexiblen Arbeitszeiten der Frauen müssen in der zeitlichen Organisation des Lernarrangements berücksichtigt werden. Eine ganz besondere Herausforderung in der Gestaltung des Lernangebotes liegt daher im zeitlichen Aspekt.

²⁵⁶ Vgl. Pretterhofer et al. 2007.

²⁵⁷ Vgl. www.learnforever-blog.at.

²⁵⁸ Vgl. Freimüller/Pretterhofer 2009, Seite 11.

Das Lernarrangement wurde an zwei Standorten (Steyr und Graz) umgesetzt und aufgrund der unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen ergaben sich auch unterschiedliche Strukturen hinsichtlich des zeitlichen und örtlichen Settings, die jeweils auf die Gruppen individuell abgestimmt wurden. Ergänzt wurde das Lernen in der Gruppe und das (teilweise freiwillige) Lernen zu Hause durch Coaching, das die TeilnehmerInnen auf freiwilliger Basis in Anspruch nehmen konnten.

Auch das Praxisbeispiel »Lernforum« wurde ausführlich dokumentiert, die Materialien stehen online zur Verfügung.²⁵⁹

8.4.4 LernprozessmoderatorInnen (Oberösterreich/ Steiermark)

Im Rahmen der Partnerschaft »learn forever«, die sich an bildungsbenachteiligte Frauen wendet, wurde eine Neudefinition und Neukonzeption der Rolle der Trainerinnen vorgenommen und auch bereits erfolgreich implementiert.²⁶⁰ Das Modell der Lernprozessbegleiterinnen wurde in Deutschland beispielsweise bereits von großen Unternehmen wie der Deutschen Telekom in die berufliche Ausbildung aufgenommen.²⁶¹

Grundsätzlich entstand das Konzept der Lernprozessbegleiterinnen aus der Wahrnehmung heraus, dass schulisch-passive Lehr- und Lernformen mit einer passiven Rezeption durch die Lernenden den Anforderungen moderner Arbeits- und Lebenswelten immer weniger entspricht. Selbstlernkompetenzen, die es erlauben, mit Komplexität und Unsicherheit umzugehen, werden daher generell immer mehr Bedeutung zugewiesen.²⁶² Insbesondere um die Selbstlernkompetenzen – und damit letztlich auch die Employability – zu stärken, wurde die Rolle der Lehrenden – und damit automatisch auch jene der Lernenden – neu definiert, aber auch der Lernprozess an sich neu konzipiert. Dabei steht die individuelle Lernbedarfsfeststellung am Anfang des Prozesses.

Darauf aufbauend werden Lernwege entwickelt und Lernaufgaben definiert, das Konzept der Lernprozessmoderation steht also in enger Verbindung mit dem bereits dargestellten Konzept der Lernarrangements. Lernprozessbegleiterinnen helfen über Lernklippen hinweg, begleiten und unterstützen und nehmen damit im Vergleich zu den traditionell Lehrenden eine völlig andere Rolle ein.

Im Rahmen von »learn forever« wurde das »Kompetenzprofil Lernprozessmoderation« erarbeitet, in dem die didaktischen Grundsätze sowie die Aufgaben, Tätigkeiten und Kompetenzfelder von Lernprozessmoderatorinnen beschrieben werden.²⁶³

259 Vgl. Freimüller/Pretterhofer 2009.

260 Federführend durch nowa (Graz) und Frauenstiftung Steyr.

261 Vgl. Krüger 2012.

262 Vgl. Bauer 2007, Seite 24.

263 Vgl. Freimüller/Pretterhofer 2012. Darin wird auch ausführlich auf die veränderte Rolle der Teilnehmerinnen eingegangen.

Die Aufgabenbereiche von Lernprozessmoderatorinnen wurden folgendermaßen definiert:²⁶⁴

- Sie führen eine Analyse der Ausgangssituation der Teilnehmerinnen durch, bei der auch die Motivation für die Teilnahme, persönliche Lernerfahrungen und Rahmenbedingungen erfasst werden.
- Sie entwickeln, organisieren und gestalten Lernsettings für die Zielgruppe.
- Lernprozessmoderatorinnen unterstützen die Lernenden gezielt darin, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu erhöhen. Sie setzen dazu zielgruppenadäquate Methoden und Instrumente ein, um Kompetenzen bewusst zu machen, sie zu benennen und transferieren zu können.
- Sie erstellen zielgruppengerechte Lernunterlagen und Materialien, die die Lebenswelten der Teilnehmerinnen berücksichtigen und auf ihre Interessen und Zielsetzungen Bezug nehmen.
- Bei allen didaktischen Handlungen berücksichtigen sie neben den individuellen Lernzielen den Aufbau von Lern- und Computerkompetenzen.
- Sie positionieren die Teilnehmerinnen als Expertinnen ihrer Lebenssituationen. Da sich »learn forever« grundsätzlich an bildungsbenachteiligte Frauen wendet, ist es auch Aufgabe der Lernprozessmoderatorinnen, für eine gendersensible Gestaltung der Rahmenbedingungen und Lernmittel zu sorgen.
- In der Kommunikation mit den Teilnehmerinnen (direkt und auch indirekt durch Informations- und Lernmaterialien) berücksichtigen sie deren Lebenswelten, Interessen und Zielsetzungen.
- In Einzelgesprächen unterstützen sie die Teilnehmerinnen in ihrer individuellen Zielformulierung und Zielerreichung.
- Die Lernprozessmoderatorinnen unterstützen die Lernenden bei der Entwicklung von beruflichen Perspektiven für den regionalen Arbeitsmarkt.

Im Rahmen der Expertinneninterviews beschrieb eine Interviewperson den neuen Zugang in der Praxis folgendermaßen: *»Und wir sagen im Basisbildungsbereich auch nicht mehr Trainerinnen, sondern Lernprozessmoderatorinnen. Weil wir sagen, es sind Lernprozesse. Ich bin nicht die Trainerin, die alles besser weiß und euch das jetzt eintrichtert, sondern ich begleite euren Prozess des Lernens. Und damit hat natürlich die Person, die diese Gruppe begleitet, eine andere Rolle, wie wenn ich die Vortragende, die Trainerin bin. Damit tritt die Teilnehmerin in den Mittelpunkt, sonst steht die Trainerin im Mittelpunkt. Dadurch, dass die Teilnehmerinnen im Mittelpunkt stehen, haben sie natürlich auch eine viel aktivere Rolle und die Trainerin begleitet das, unterstützt das, leitet an, macht Übungen und lässt sie aber auch immer mehr los. Und natürlich spielt Vertrauen dabei eine zentrale Rolle. Dabei arbeiten wir auch mit Trainerinnenteams, zum Beispiel arbeiten dann vier verschiedene Leute mit der Gruppe, damit wird es auch*

²⁶⁴ Vgl. Freimüller/Pretterhofer 2012, Seite 10f. Die weibliche Schreibweise trägt dem Umstand Rechnung, dass sich »learn forever« an Frauen wendet.

ein bisschen abwechslungsreicher, aber ihre Rolle ist klar definiert. Und das Bindeglied ist die Projektleiterin, die macht auch das Coaching. Und wenn es ein Problem gibt, dann ist sie die Ansprechpartnerin. Und wir arbeiten mit unseren Trainerinnen langjährig zusammen, und da kann man natürlich nicht mit Dumpingpreisen arbeiten, das hat seine Kosten, bedeutet aber auch Qualität, und alle sind eingeschworen darauf.»

8.4.5 TOM-Y – Toys of my Grandparents (EU-Grundtvig)

Dieses Projekt »TOM-Y« wurde im Rahmen von Grundtvig durch ein Projektkonsortium umgesetzt, an dem auch der Dachverband der Burgenländischen Frauen-, Mädchen- und Familienberatungsstellen (DAFF) beteiligt war.²⁶⁵

Zielgruppe für »TOM-Y« waren Frauen und Männer ab 50 Jahren, die keine Erfahrung mit dem Computer und insgesamt den neuen Technologien hatten. Für diese Zielgruppe wurden IKT-Schulungen umgesetzt, wobei als gemeinsame Vorgabe aller Partnerorganisationen galt, dass die TeilnehmerInnen Basiskenntnisse in der Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Bildbearbeitung und in der Nutzung von E-Mail und Internet erwerben sollten. Eine weitere Vorgabe war, dass sich das Thema »Die Spielzeuge meiner Kindheit« als pädagogisches Hilfsmittel und Motivationshilfe durch die Kurse ziehen sollte.

Durch die Einbindung des vertrauten Themas »Spielzeuge meiner Kindheit« als pädagogisches Hilfsmittel gelang es von Beginn an, die zum Teil sehr bildungsfernen TeilnehmerInnen an den PC-Kursen zu interessieren und ihre Scheu vor den Neuen Medien abzubauen. In ihrem Wissen um ihre Kindheit waren die TeilnehmerInnen ExpertInnen und konnten den TrainierInnen auch etwas beibringen. Dieses gegenseitige Lernen wird von den ProjektbetreiberInnen als äußerst befruchtend für die Atmosphäre und den Lernerfolg eingeschätzt.

Mit den neu gewonnen Textverarbeitungskenntnissen wurden Erinnerungen an die Spiele der Kindheit aufgeschrieben oder Bastelanleitungen getippt, mittels Zeichen- und Bildbearbeitungsprogrammen wurden Spielzeuge nachgezeichnet und unter Einsatz der Tabellenkalkulation wurden Kalkulationen zum Nachbau von Spielzeugen vorgenommen. Die Internetkenntnisse wurden genutzt, um nach Informationen zu den jeweiligen Spielen oder Spielzeugen im Internet zu suchen, die Ergebnisse der Recherchen wurden dann per Mail weitergeleitet. Auch in der Verwendung des sozialen Netzwerkes Facebook konnten die frisch gebackenen PC-AnwenderInnen ihre neuen Fähigkeiten erproben. Eine Facebook-Gruppe, bestehend aus Lernenden und Lehrenden, wurde gegründet und während der gesamten Projektlaufzeit eifrig genutzt.

Den Schwerpunkt in der Umsetzung haben die Länder im Rahmen der Vorgaben selbst gewählt: Manche schneiderten die Puppe ihrer Kindheit und verwendeten für die Dokumentation des Prozesses die neugewonnenen PC-Kenntnisse, oder es wurden alte Spielzeuge nachgezeichnet oder nachkonstruiert. Der Schwerpunkt in Österreich lag auf dem Schreiben von »Spiel-

²⁶⁵ Vgl. www.frauendachverband.at/index.php?id=36 sowie Informationen zur Verfügung gestellt vom DAFF.

zeug-Geschichten« oder Kindheitserinnerungen mit der Methode des »Kreativen Schreibens«. Daraus entstand ein Buch, das »Stories of our Grandparents« enthält– Geschichten aus sieben europäischen Ländern in der jeweiligen Originalsprache und in englischer Übersetzung.

In Österreich war die Resonanz auf die durchgeführten Kurse so positiv, dass deutlich mehr Kurse hätten durchgeführt werden können, was aufgrund des begrenzten Budgets nicht möglich war. »TOM-Y – Toys of my Grandparents« wurde auch für den Lifelong Learning Award 2013 nominiert.²⁶⁶ Das Buch »Stories of our Grandparents« kann beim Dachverband der Burgenländischen Frauen-, Mädchen- und Familienberatungsstellen um acht Euro erworben werden.

8.4.6 IQRA im Rahmen von K.L.I.B.A (Steiermark)

»IQRA« wird von dem Grazer Verein SOMM (Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen) umgesetzt. Die Aktivitäten von SOMM²⁶⁷ gelten als Good-Practice im Bereich der Community Education.²⁶⁸ Dies erscheint insofern mehr als begründet, als die Inhalte und Methoden aus den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen heraus entwickelt wurden und SOMM sich auch als Selbstorganisation von Migrantinnen mit Migrationshintergrund sieht.

Die TeilnehmerInnen von SOMM sind zu einem großen Teil Migrantinnen, die sich erst kurze Zeit in Österreich aufhalten und teilweise auch in ihrer Muttersprache nur unzureichend alphabetisiert sind. SOMM arbeitet mit sehr niederschweligen Ansätzen. Es geht in erster Linie darum, Begegnungen herzustellen²⁶⁹, man kann also im Sinne des Lern- und Wissens-empowerments von Beteiligungskontexten sprechen. Dies umso mehr, als SOMM nicht nur Alphabetisierungskurse anbietet, sondern auch eine ganze Bandbreite weiterer Angebote hat, wie z.B. eine Nähwerkstatt oder eine Sozial- und Gesundheitsassistentin.

IQRA ist ein Teilprojekt im Rahmen des Projektnetzwerkes »K.L.I.B.A – Kooperatives Lernen in der Basisbildung«. Im Rahmen dieses Projektnetzwerkes werden unter Einbeziehung von neuen Technologien, kreativen methodischen Zugängen und ganzheitlichen Lernformen neue Basisbildungsansätze entwickelt und erprobt.²⁷⁰ IQRA baut auf Projekten auf, die bereits durchgeführt wurden und stellt eine Weiterentwicklung dar. Im Rahmen von IQRA wird entlang folgender Schwerpunkte gearbeitet:

- Alphabetisierung in der Erstsprache;
- Alphabetisierungswerkstatt;
- politische Basisbildung und Antidiskriminierung;
- Gesundheit und Eurythmie,
- Kreativwerkstätten.

266 Vgl. www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/lifelong_learning_award_2013.

267 Vgl. www.somm.at.

268 Eine ausführliche Darstellung findet sich in Wagner et al. 2013, Seite 63–70.

269 Vgl. Wagner et al. 2013, Seite 152.

270 Vgl. http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/projektnetzwerk_kliba.pdf.

Angedockt wird dabei an eine intensive Beschäftigung mit Didaktik in bereits durchgeführten Projekten, wobei insbesondere auf die so genannte »Education Popular« von Paulo Freire Bezug genommen wird.²⁷¹ Ein zentrales Element dieses Konzeptes ist, dass der zu erlernende Wortschatz aus der Lebenswelt der TeilnehmerInnen stammen muss, also absolut an den Bedürfnissen und der Lebenswelt der TeilnehmerInnen orientiert ist. Die TeilnehmerInnen gestalten daher den Bildungsprozess auch stark mit. Lesen und Schreiben lernen ist kein technisches Ziel, sondern hilft den TeilnehmerInnen, sich selbst als GestalterInnen zu begreifen und damit einbringen zu können.

Weiters kommt eine adaptierte Methodik der Psychodramaturgischen Linguistik (PDL) zum Einsatz, die im Rahmen des eigentlichen Startprojektes von SOMM, dem »Alpha-Laboratorium« entwickelt wurde.²⁷² Wesentlich ist dabei, dass der Spracherwerb über alle Sinne erfolgt und nicht sofort mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens beginnt. Es geht darum, Sprache erst einmal zu erfassen, ihre Rhythmik und Melodie, dazu wird – auch der PDL folgend – beispielsweise mit Gedichten gearbeitet. Dabei geht es weniger um das Verstehen, sondern um den Sprachklang. Dieser wird auch durch Bewegung (Eurythmie) umgesetzt, gemeinsam in der Gruppe werden Buchstaben durch Bewegung und durch den ganzen Körper ausgedrückt. Damit verbunden ist der Effekt, dass das Merken durch Bewegung erfolgt.²⁷³ Auch die PDL setzt auf ein Konzept, in dem sowohl Lernende als auch Lehrende als TeilnehmerInnen verstanden werden und traditionell-hierarchische Lehrende-Lernende-Settings nicht zur Anwendung kommen.

Die Kombination Werkstatt, Spracherwerb und Basisbildung eignet sich nach den Erfahrungen von SOMM bestens zum eingebetteten, praxisbezogenen Lernen, dieser Ansatz wird von SOMM im Rahmen der »Alpha-Werkstatt« realisiert. Es handelt sich dabei um eine Lernmethode, die vor allem für Frauen geeignet ist, die gewohnt sind, mit ihren Händen zu arbeiten (haptischer Lerntyp). Die meisten Frauen der SOMM-Zielgruppe leiden sehr unter der Tatsache, nicht genügend Deutsch zu verstehen und sprechen zu können. Mit der Nähwerkstatt wird ein Empowerment-Ziel verfolgt, indem die Kompetenzen der Frauen sichtbar gemacht werden. Neben dem Erwerb der praktischen Fähigkeit des Nähens werden allgemeine Jobkompetenzen geübt, Deutsch in Wort und Schrift praxisnah trainiert, mathematische Fähigkeiten geübt, Basiswissen über Rechte in der Arbeitswelt vermittelt und berufliche Orientierung diskutiert.

271 Paulo Freire war ein brasilianischer Pädagoge, der in den 1960er-Jahren ein Alphabetisierungsprogramm entwickelte, das nicht nur eine Technik des raschen und gezielten Erwerbs von Lesen und Schreiben darstellte, sondern auch eine Methode der Bewusstseinsbildung. Da zu diesem Zeitpunkt in Brasilien AnalphabetInnen nicht wahlberechtigt waren, verstand er sein Programm als Beitrag zur Demokratisierung Brasiliens. Einen Überblick über sein Wirken findet sich hier: http://de.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire.

272 Das »Alpha-Laboratorium« wurde von SOMM 2008 bis 2010 mit Mitteln des Bildungsministeriums realisiert. Das entwickelte Rahmencurriculum und der Arbeitsbericht können bei SOMM angefordert werden.

273 Die Psychodramaturgie Linguistique wurde von Bernard und Marie Dufeu in erster Linie als eine Methode des Fremdspracherwerbs entwickelt, www.psychodramaturgie.de.

Generell verknüpft SOMM den Spracherwerb bestmöglich mit der Lebenswelt der TeilnehmerInnen und mit praktischen Verwertungsmöglichkeiten. Der Spracherwerb ist beispielsweise auch eingebunden in seelische Gesundheitsförderung, Sozial- und Gesundheitsassistenten und auch Erste-Hilfe-Kurse.

8.4.7 Alpha@bit – Game Based Training in der Grundbildung (Rostock)

Das Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung (Rostock) hat im Rahmen des Förderschwerpunktes »Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene« von 2007 bis 2010 das Verbundprojekt »Alpha@bit«²⁷⁴ koordiniert und in Kooperation mit Volkshochschulen das Lernspiel »Winterfest« entwickelt.

Mit diesem Lernspiel sollen Erwachsene, die Probleme mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen haben, auf spielerische Weise wieder zum Lernen motiviert werden. Lernspiel ist ein typisches Adventure, das die Spielfigur (und damit den Spielenden) in das Mittelalter versetzt. Fortan versucht der Spielende wieder nach Hause zu kommen, dafür müssen aber Rätsel gelöst, Aufgaben bewältigt und es muss anderen »Personen« in dieser Welt geholfen werden. Das Spiel ist inhaltlich wie ästhetisch für erwachsene LernerInnen konzipiert, die zu bewältigenden Aufgaben fördern das logische Denken; viele der Aufgaben bestehen in der Anwendung von Lesen, Schreiben und Rechnen in Verbindung mit lebensweltnahen Alltags- und Arbeitsszenarien. Die SpielerInnen müssen beispielsweise Preise berechnen, einen Kreditvertrag ändern, Rezepte vervollständigen und Fahrscheine kaufen.

Das Lernspiel unterstützt drei verschiedene Schwierigkeitsgrade, die sich an verschiedenen Kompetenzgraden von SpielerInnen orientieren. Dabei ändert das Lernspiel automatisch den Schwierigkeitsgrad, wenn die Lösung der Aufgaben den Spielenden zu leicht oder zu schwer fällt. Zu vielen »typischen« Fehlern von erwachsenen Lernenden beim Umgang mit Schriftsprache gibt es Feedback zu den schriftsprachlichen Regeln. Zugleich werden falsche Schreibweisen durch Visualisierung kenntlich gemacht. Darüber hinaus ist über eine Minispielübersicht auch der direkte Zugang zu einzelnen Minispielen möglich, um vertiefende Aufgaben zu üben. Weitere Hilfen im Spiel verhindern Frustration und unterstützen die Spielenden bei der Lösung der Aufgaben. Als persönlicher (und auch eigenaktiver) Ansprechpartner für die Spielenden fungiert eine Ratte, die Hinweise zu den nächsten Aufgaben oder zum Lösen von Rätseln gibt. Auf der Ebene der einzelnen Aufgaben werden die Spielenden hinsichtlich des Lösungsweges unterstützt, bis hin zur Lösung der Aufgabe. Da das Lernen aus Fehlern ein wesentliches Lernpotenzial beinhaltet, werden Fehler beim Schreiben oder Rechnen nicht bestraft.

Zum Lernspiel wurden ein begleitendes Handbuch sowie Begleitmaterialien entwickelt, die sowohl im Unterricht als auch im Selbststudium eingesetzt werden können. Das Spiel wurde

²⁷⁴ Vgl. PT-DLR 2012, Seite 26f, und www.projekt-alphabet.de.

mehrfach ausgezeichnet und ist frei erhältlich. Teile des Lernspieles (so genannte »Minispiele«) wurden in das Online-Lernportal www.ich-will-lernen.de eingebracht.

8.5 Kompetenzorientierung

Während traditionelle Qualifikationen die zentralen Zielgrößen klassischer Weiterbildung sind, orientieren sich Kompetenzen an den sich selbst organisierenden und folglich kreativen Subjekten. Kompetenzen werden dabei als Dispositionen verstanden, die ein selbstbestimmtes und kreatives Handeln in komplexen, sich schnell ändernden Situationen ermöglichen.²⁷⁵ Methoden wie die Kompetenzbilanzierung versuchen diesem Umstand Rechnung zu tragen und die Kompetenzen zu erfassen, und werden auch gezielt für die Begleitung von benachteiligten Gruppen eingesetzt. Generell gibt es verschiedene Modelle zur Kompetenzbilanzierung, allerdings sind nicht alle für die Umsetzung mit bildungsbenachteiligten Gruppen geeignet.²⁷⁶ Kompetenzerschließende Verfahren spielen auch für Beteiligungskonzepte eine wichtige Rolle, weil sie das Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen und damit die Handlungsfähigkeit der TeilnehmerInnen stärken.²⁷⁷

Allen drei hier vorgestellten Beispielen ist gemeinsam, dass in der Arbeit mit den jeweiligen Modellen die TeilnehmerInnenstruktur zu einem sehr hohen Anteil (80 bis 90 Prozent) ist und es bislang ein Modell ist, das offensichtlich überwiegend Frauen anspricht und/oder dem eher Frauen zugewiesen werden. Dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss, zeigt sich daran, dass in den Niederlanden das Kompetenzmanagementverfahren nach CH-Q (vgl. Kapitel 8.5.2) im Rahmen eines Großprojektes für rund 12.000 MitarbeiterInnen der Armee eingesetzt wird.²⁷⁸

8.5.1 Kompetenzbilanz Zukunftszentrum Tirol

Das Zukunftszentrum Tirol hat ein Modell der Kompetenzbilanz entwickelt, das schrittweise für unterschiedliche Zielgruppen adaptiert wurde, u. a. auch für bildungsferne Zielgruppen und Personen mit Migrationshintergrund. Ziel der Kompetenzbilanz bzw. des Prozesses der Bilanzierung ist es, bei den TeilnehmerInnen Prozesse der Standortbestimmung auszulösen und sie zu unterstützen, anstatt zu evaluieren. Die Kompetenzbilanz ist biographieorientiert, speziell geschulte Coaches begleiten die TeilnehmerInnen durch den mehrstufigen Prozess. Dabei ist die Haltung der Coaches explizit als unterstützend, partnerschaftlich, »herrschaftsfrei« und nicht

²⁷⁵ Vgl. Erpenbeck / Heyse 2007, Seite 29f.

²⁷⁶ Für einen Überblick vgl. Mosberger / Kasper 2009.

²⁷⁷ Vgl. Fleischer et al. 2010, Seite 20.

²⁷⁸ Vgl. Schildberger 2010, Seite 12-3.

intervenierend angelegt.²⁷⁹ Dabei werden Kompetenzen als mehr als Wissen und Fertigkeiten verstanden. Kompetenzen sind das, »(...) was uns dazu bewegt, in einer neuen oder unbekannten Situation auf bestimmte Weise aktiv zu werden, also ein komplexer Wechsel von Wissen, Überzeugungen, Werthaltungen und Handlungstendenzen von Menschen«.²⁸⁰

Die Kompetenzbilanz des Zukunftszentrums Tirol kommt beispielsweise beim WAFF zum Einsatz. Zielgruppe sind dabei Beschäftigte mit Migrationshintergrund, Beschäftigte mit Pflichtschulabschluss als höchstem Bildungsabschluss und Wiedereinsteigerinnen ohne aufrehtem Dienstverhältnis. Dabei werden Werte, Tätigkeitsbereiche, Fertigkeiten, personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen, fachliche Kompetenzen, methodische Kompetenzen und nächste Schritte erhoben. Während die zwei nachfolgend vorgestellten Modelle überwiegend mit Gruppenprozessen arbeiten, wird hier vor allem auf Einzelcoaching, ergänzend zur Eigenarbeit der TeilnehmerInnen zu Hause, gesetzt. Auf das zweistündige Erstgespräch folgen drei weitere Sitzungen zu jeweils zwei Stunden, dazwischen erledigen die TeilnehmerInnen Übungen und Aufgaben zu Hause, für die ein Zeitaufwand von rund neun Stunden veranschlagt ist.²⁸¹

8.5.2 CH-Q (Schweiz/Oberösterreich)

Das vom Schweizer Non-Profit-Trägerverein »Chance Qualifikation (CH-Q)«²⁸² entwickelte Kompetenzmanagement-Programm fand über eine Kooperation im Rahmen eines Sokrates-Grundtvig-Projektes im Jahr 2000 den Weg nach Österreich. Das erklärte Ziel des Kompetenzmanagement-Programmes nach CH-Q ist, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, Empowerment sowie Selbstmanagement der beruflichen und persönlichen Kompetenzen. Die Volkshochschule Linz arbeitet seither mit unterschiedlichen Zielgruppen mit Kompetenzprofilen nach diesem Muster und entwickelt sie auch weiter.²⁸³ Das System gilt nicht nur als sehr anpassungsfähig, das CH-Q-Netzwerk verfügt auch über ein international gültiges Qualitätssicherungssystem der TrainerInnenausbildung und AnbieterInnenkontrolle.

Eine im Jahr 2007 durchgeführte Evaluierung zeigte sehr positive Ergebnisse und bestätigte den Ansatz. Unter dem Blickwinkel der bildungsfernen Zielgruppen ist allerdings festzuhalten, dass die Ergebnisse stark durch TeilnehmerInnen geprägt sind, die im Rahmen von Maßnahmen speziell für WiedereinsteigerInnen zugebucht wurden. So lag der Frauenanteil bei stolzen 93 Prozent, auch der Anteil der TeilnehmerInnen mit Pflichtschule als höchstem formellen Bildungsabschluss liegt mit elf Prozent eher niedrig.²⁸⁴

279 Vgl. Seipel 2010, Seite 02-3.

280 Seipel 2010, Seite 02-4.

281 Vgl. www.interculturexpress.at/sites/Kompi3_waff.pdf und http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/itpr_17866_546540804.pdf.

282 Vgl. www.ch-q.ch.

283 Vgl. Schildberger 2010.

284 Vgl. Auer et al. 2007, Seite 9f. Die Zahlen beziehen sich auf die TeilnehmerInnen, die im Rahmen der Evaluierung den Fragebogen beantwortet haben.

CH-Q wird in einem sechswöchigen, modular aufgebauten Prozess, unter Anwendung diverser Methoden, die je nach Angebotsform (Einzelcoaching oder Gruppenprozess) unterschiedlich eingesetzt werden, umgesetzt. Die Module umfassen:²⁸⁵

- Biographiearbeit;
- Erfassung und Dokumentation der Leistungen;
- Selbst- und Fremdbild;
- persönliches Kompetenzenprofil;
- Zukunftsperspektiven und
- berufliche bzw. persönliche Weiterentwicklung.

Seit 2008 setzt auch »Migrare – Zentrum für MigrantInnen Oberösterreich« im Auftrag des AMS Oberösterreich das Kompetenzprofil nach CH-Q ein, nachdem mehrere Modelle getestet wurden. Die Vorteile des Modells werden vor allem damit beschrieben, dass es sehr flexibel ist und so an die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen angepasst und unterschiedlich ausgestaltet werden kann.²⁸⁶ Weiters weist das Konzept eine stark gestalterische und kreative Komponente auf, die bei den TeilnehmerInnen sehr gut ankommt. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass TeilnehmerInnen adäquater – im Sinne von höherqualifiziert – vermittelt werden können. Für die TeilnehmerInnen ergeben sich eine ganze Fülle an positiven Effekten, wie z. B.:²⁸⁷

- Steigerung des Selbstbewusstseins und bessere Orientierung durch das Erkennen eigener Stärken und Potenziale, aber auch der eigenen Schwächen und Grenzen;
- mehr Selbstsicherheit und Steigerung der Handlungsfähigkeit;
- mehr Motivation;
- verbesserte Präsentationsfähigkeit der eigenen Kompetenzen;
- Fähigkeit, Ziele und Zukunftsperspektiven zu formulieren;
- Fähigkeit, konkrete Schritte zur Erreichung der definierten Ziele zu planen;
- Änderungen in der Gestaltung des eigenen Alltages;
- Verbesserung des psychischen Zustandes;
- bewusstere Vorbereitung auf Bewerbungen und Vorstellungsgespräche;
- Kontakte unter den TeilnehmerInnen;
- Verknüpfung mit diversen Beratungsmöglichkeiten (z.B. Bildungsberatung, Lebens-, Sozial- und Gesundheitsberatung);
- Verbesserung der verbalen Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache.

Für »migrare« erweist sich die Kompetenzerfassung nach CH-Q, insbesondere in Koppelung mit der Möglichkeit einer anschließenden Anerkennungsberatung und dem Angebot des

²⁸⁵ Vgl. Kovacs 2010, Seite 13-4.

²⁸⁶ Die Kompetenzerfassung wird in mehreren Sprachen angeboten: BKS, Türkisch, Englisch, Spanisch und Deutsch.

²⁸⁷ Vgl. Kovacs 2010, Seite 13-5 bis 13-6. Zum Einsatz von CH-Q bei »migrare« vgl. auch Danninger 2012.

»Vermittlungsschecks«, von besonderem Nutzen, da damit unmittelbare Anschlussmöglichkeiten gegeben sind bzw. Möglichkeiten, mit den Ergebnissen direkt weiterzuarbeiten.²⁸⁸

8.5.3 Kompetenzprofilierung und Bildungsberatung (Steiermark)

Das im Rahmen des steirischen Beschäftigungspaktes (kofinanziert von ESF und AMS Steiermark) geförderte Modellprojekt »Kompetenzprofilierung und Bildungsberatung« wurde 2010/2011 von »ISOP – Innovative Sozialprojekte GmbH« an vier Standorten in der Steiermark (Graz, Bruck/Mur, Leibnitz und Feldbach) umgesetzt.²⁸⁹ Zielgruppe waren arbeitsmarktfremde Personen mit Migrationshintergrund und als Ziel der Kompetenzprofilierung wird das »ziel-fokussierte Empowerment« der TeilnehmerInnen beschrieben. Rund 100 Personen nahmen teil, wobei die große Mehrheit (rund 80 Prozent) Frauen waren.

Das von ISOP umgesetzte Modell der Kompetenzprofilierung für MigrantInnen basiert auf drei Säulen, die zeitlich hintereinandergeschaltet sind:

- Biographiearbeit und Selbstreflexion,
- Kompetenz- und Qualifikationserhebung,
- Transfertools.

Die Erarbeitung der Kompetenzprofile erfolgte in Gruppen. In neun Gruppentagen wurde an den Schwerpunkten Gruppenbildung, Biographiearbeit, Tätigkeiten, Fähigkeiten und Stärken, Selbstbild und Fremdbild sowie Zielarbeit gearbeitet. Im Rahmen der Biographiearbeit ging es nicht nur um das Herausarbeiten der formal und informell erworbenen Fähigkeiten und um das Erstellen einer eigenen Erwerbsbiographie bzw. Nichterwerbsbiographie (Familie, Freizeitaktivitäten usw.), sondern auch um das Thematisieren der Migrationserfahrung, wobei Migration als eine bewältigte Krise betrachtet werden kann und somit eine erhöhte Frustrationstoleranz signalisiert.

Durch die Biographiearbeit wurde Geleistetes für die TeilnehmerInnen sichtbar gemacht und davon ausgehend wurden Fähigkeiten und Qualifikationen abgeleitet. Dies wirkte sich positiv auf das Selbstwertgefühl der TeilnehmerInnen aus und kann als wichtiger Schritt zur Selbstermächtigung gesehen werden. Im Rahmen der Kompetenzprofilierungen konnten die TeilnehmerInnen so Klarheit über die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten gewinnen, berufliche Perspektiven entwickeln und Ziele definieren. Zudem trugen die Gruppenaktivitäten zur Verfestigung der Sprachkenntnisse bei und verbesserten die Fähigkeiten der TeilnehmerInnen, sich zu präsentieren.

Anschließend an die Kompetenzprofilierung fanden in Form von Einzelcoachings Bildungsberatungen statt. Im Rahmen der Beratungsgespräche wurden Umsetzungspläne für die

²⁸⁸ Vgl. dazu auch www.migrare.at/cms1/index.php/angbote-kompetenzzentrum/kompetenzprofil und www.interculturexpress.at/sites/Kompi2_migrare.pdf.

²⁸⁹ Vgl. www.pakte.at/projekte/2932/5121.html sowie Isotopia Heft Nr. 2012/76.

definierten Ziele entwickelt und an deren Umsetzung gearbeitet (z. B. Recherche von Bildungsträgern, Bewerbungsaktivitäten, Einleitung von Nostrifizierungsprozessen etc.).

8.6 Zielgruppen und Themen

Wie die bisherigen Beispiele bereits zeigten, ist in Österreich die Zielgruppenorientierung stark durch eine Fokussierung auf sehr niederschwellige Zugänge für bildungsbenachteiligte Gruppen, insbesondere Frauen und MigrantInnen, charakterisiert. In diesem Kapitel wurden daher zur Kontrastierung auch Beispiele aus Deutschland und der Schweiz herangezogen, die einen stärker branchen- und themenspezifischen Zugang aufweisen.

Diese Konzepte sind auch mehr an bereits (oder noch) in Beschäftigung befindlichen Personen ausgerichtet, insbesondere der Förderschwerpunkt »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« in Deutschland²⁹⁰ setzt nicht nur auf zielgruppenspezifische, sondern auch auf branchenspezifische Angebote. Einige der InterviewpartnerInnen wiesen auch im Rahmen der ExpertInneninterviews darauf hin, dass in Österreich für bildungsferne Personen bzw. Personen mit Basisbildungsbedarf, die in Beschäftigung sind, keine Einrichtung zuständig ist und es hier auch noch wenig Aufmerksamkeit für diese Gruppe gibt.²⁹¹

8.6.1 Frauenberufszentren (Österreich)

Die vom Arbeitsmarktservice (AMS) geförderten Frauenberufszentren wurden im Jahr 2010 in drei Bundesländern (Burgenland, Niederösterreich, Vorarlberg) als Pilotversuche gestartet und seither auch auf andere Bundesländer ausgeweitet. Zwei der InterviewpartnerInnen sind in Einrichtungen tätig, in denen auch Frauenberufszentren eingerichtet sind. Es wurde über außerordentlich positive Erfahrungen berichtet, eine Interviewperson nannte explizit eine Erfolgsquote von 85 Prozent. Diese hohe Erfolgsquote wird zurückgeführt auf die Möglichkeit, im Rahmen der Frauenberufszentren gemeinsam mit den TeilnehmerInnen eine ausführliche Standortbestimmung durchzuführen und auf deren tatsächliche, individuelle Situation einzugehen. Die InterviewpartnerInnen beschreiben die Vorteile durch das Arbeiten im Frauenberufszentrum folgendermaßen: *»Gerade in der beruflichen Qualifizierung kämpfen wir mit hohen Abbruchquoten, und das ist ein Manko im Implacement-Bereich. Und da hat uns immer eine Abklärungsmaßnahme davor gefehlt. Im Frauenberufszentrum wird das alles angeschaut, kann sich das überhaupt ausgehen, zeitlich, die Frage der Mobilität, Rahmenbedingungen. Ist das*

290 Im Rahmen der Initiative »alphabund« (www.alphabund.de)

291 Das im Rahmen von »learn forever« entwickelte »Lernforum« (vgl. Kapitel 8.4.3.2) wendet sich als eines der wenigen Beispiele explizit an prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen, ist allerdings auch nicht branchenspezifisch und nicht in den Arbeitsalltag eingebunden.

Berufsfeld wirklich das, was sie will, welche Einkommensmöglichkeiten gibt es dann in diesem Bereich, welche Arbeitszeiten hat sie zu erwarten. Das können wir im Frauenberufszentrum alles abklären. Aber ansonsten ist es so, in dem Moment, wo sich Betrieb und Teilnehmerin einig sind, dann sieht das im ersten Moment für die Teilnehmerinnen auch oft sehr gut aus, sie hat einen Betrieb und eine Qualifizierungsmaßnahme, das Ziel ist erreicht. Aber dann kommen sie oft nach ein oder zwei Monaten drauf, dass das doch nicht so ist, wie sie sich das vorgestellt haben. Und dann ziehen sie das vielleicht noch durch, aber dann stehen sie nach einem Jahr wieder da. Wir haben jetzt die Möglichkeit mit dem Frauenberufszentrum, das abzuklären und uns das wirklich genau anzuschauen.»

»Das ist eben auch das, was unsere Clearing-Beraterinnen auch machen mit dieser Erstberatung schon einmal darauf hin gearbeitet wird, wie schaut es aus bei dieser Frau und dann auch eine Einschätzung erfolgt. Wie viel Unterstützung braucht sie, muss ich sie eher von mir aus gezielt ihr Angebote und Vorschläge machen, ist das eine Frau, die eben nicht die Zeitung so lesen kann, dass sie nebenbei versteht, aha, in der Firma könnte ich einen Job rekrutieren ohne dass da eine Stellenanzeige steht? Wenn in der Zeitung steht, die Therme bei uns im Bezirk wird ausgebaut, dann verstehen manche, dass es da neue Jobs gibt, andere lesen das gar nicht so. Und denen muss man das übersetzen und sie fragen, ob sie sich vorstellen könnten, dort zu arbeiten. Und das machen wir. Also wir analysieren den lokalen Markt damit wir auch sehen, was könnte dazu passen und wie können wir den Frauen auch ganz gezielt Angebote setzen. Also das glaube ich schon, dass wir sehr empathisch mit der Zielgruppe arbeiten, und weil wir uns auch sehr darum bemühen, dass wir nicht alle über einen Kamm scheren, und auch die Möglichkeit dazu haben. Das ist der Vorteil der Frauenberufszentren und das bringt Empowerment bei den Frauen, weil sie sich mehr vorstellen können, und dadurch, dass die Qualität besser ist, sind die Ergebnisse besser. Das ist schon auch eine Frage der zur Verfügung stehenden Ressourcen.«

Die Frauenberufszentren (FBZ) setzen zwar jeweils eigene Schwerpunkte, generell entwickeln jedoch die BeraterInnen gemeinsam mit den Frauen Perspektiven für ihre berufliche Laufbahn und fördern den Zugang zur Qualifizierung.²⁹² Dies geschieht auf Basis von Einzelberatungen, Coachings, Workshops, Kompetenzanalysen und Bildungsberatung. Das Frauenberufszentrum Oberpullendorf beschreibt seine Angebote beispielsweise folgendermaßen:²⁹³

Im Rahmen von Infotagen können sich Frauen über das Angebot des jeweiligen FBZ informieren. Bei Interesse folgt eine Clearingphase, auf die entweder der direkte Einstieg in eine Aus- oder Weiterbildung folgt, ansonsten:

- Laufbahnberatung / Coaching;
- Workshopreihe »Wissen, was ich will!«;
- Kompetenzanalyse.

²⁹² Voraussetzung für eine Teilnahme ist eine Vormerkung beim AMS als arbeitssuchend.

²⁹³ Vgl. www.forschungsgesellschaft.at/archiv/selbststaendig_frau/horvath.pdf.

Das Clearing dient der Entwicklung beruflicher Perspektiven, dem Herausfinden individueller Interessen und Fähigkeiten, dem Kennenlernen von Berufen und deren Anforderungen, der Erarbeitung individueller Unterstützungsmöglichkeiten, der Klärung von Praktikumsmöglichkeiten und der Erstellung eines Bildungsplanes. Im Rahmen der Laufbahnberatung geht es um Themen wie die Vereinbarkeit von Arbeits- und Privatleben, um den Erwerb neuer Kenntnisse, um die Förderung der Eigenaktivität und um das Erstellen eines Karriereplanes. Die fünfwöchige Workshopreihe »Wissen, was ich will!« besteht aus fünf Modulen zu den Themen »Selbstpräsentation«, »Einkommenschancen steigern«, »Bewerbung und Telefonieren«, »Lernen lernen« und »Mit Projekt zum beruflichen Aufstieg«.

8.6.2 Connecting Communities (Oberösterreich)

Unter dem Motto »gehört : gelernt : beteiligt« machen mehrsprachige Frauen mehrsprachiges Radio. Mit dem Projekt »Connecting Communities«²⁹⁴ haben sich die Projektverantwortlichen zum Ziel gesetzt, adäquate und lokale Lernangebote für Frauen mit Migrationshintergrund in den ländlichen Regionen Steyr, Kirchdorf an der Krems und Voitsberg zu entwickeln. Dabei kommt den Freien Radios eine besondere Rolle zu: Sie sind Lernort, Ort der Begegnung, Medium und Kommunikationsinstrument in einem, denn die für die Communities interessanten Themen werden von den Frauen aufbereitet und in selbst gestalteten und produzierten Sendungen verbreitet.

Übergeordnetes Ziel von »Connecting Communities« ist die Förderung der Bildungsbe teiligung von Frauen mit Migrationshintergrund in ländlichen Regionen. Dieses Ziel soll über die Verknüpfung des »Community-Development«-Ansatzes mit bildungspolitischen Ansätzen erreicht werden. Das Radio dient dabei als Lehr- und Lernmittel. In Workshops werden im Integrationszentrum Paraplü²⁹⁵ die Interessen, die Motivation und Themenwünsche der potenziellen Teilnehmerinnen erfragt. Die Ergebnisse dienen den Partnerorganisationen »akzente«²⁹⁶ und »Frauenstiftung Steyr«²⁹⁷ zum Entwickeln der Lernknotenpunkte. Im Rahmen der dieser recherchieren multikulturelle Teams zu selbstgewählten Themen und gestalten Radiosendungen in Muttersprache und auf Deutsch. Themen wie »Unterwegs zur Staatsbürgerschaft«, »Karenz und Wiedereinstieg« oder »Herausforderung Schule«.²⁹⁸ Die Sendungen werden vom »Freien Radio B 138« gesendet. So gestalten die Teilnehmerinnen Bildung mit und werden zu Multiplikatorinnen für ihre Communities. Die HörerInnen profitieren von den Inhalten der Sendungsmacherinnen und lernen beim Zuhören.

294 Entwickelt im Rahmen von »learn forever«.

295 Vgl. www.paraplue-steyr.at.

296 Vgl. www.akzente.or.at.

297 Vgl. www.frauenstiftung.at.

298 Sendungen zum Nachhören gibt es unter <http://learnforever.at/audioarchiv>.

Im Rahmen der ExpertInneninterviews beschrieb eine Interviewperson den Bildungsansatz von »Connecting Communities« folgendermaßen: *»Also es ist auch Bildung, aber anders. Da geht es um Fragen wie: ›Was tu'ich, wenn mein Kind krank wird, zu welchem Arzt geh'ich, wie ist das System, wie ist das mit der Sozialversicherung?‹ Also das ist eine sehr alltagsbezogene Unterstützung und Hilfestellung und wird in verschiedensten Sprachen ausgestrahlt. Also wir decken derzeit zehn oder elf Sprachen ab, und eine Sendung wird normalerweise auch in drei Sprachen abgewickelt. Und das dauert eine Stunde mit Musik dazu.«*

Die Frauen treffen sich einmal pro Woche in den drei Projektregionen. Diese Lernorte, wo Menschen unterschiedlicher sozialer, persönlicher und kultureller Herkunft voneinander und miteinander lernen, werden im Projekt als Lernknotenpunkte bezeichnet. Sie sind Orte des Lernens und der Begegnung. Die Frauen erlangen Fähigkeiten, wie das Aufnehmen von Beiträgen und Statements oder den Aufbau einer Radiosendung. Parallel dazu werden punktuell Lernmodule wie die Vermittlung von EDV-Fertigkeiten oder Social-Media-Kompetenzen angeboten.

»Connecting Communities« erreichte 2013 den 2. Platz beim ESF Innovations Award.²⁹⁹ Die Aktivitäten, Konzepte und erarbeiteten Produkte von »Connecting Communities« sind online ausführlich unter <http://learnforever.at/connecting-communities> dokumentiert.

8.6.3 Lernforum 40+ (Steiermark)

Das »Lernforum 40+«³⁰⁰ spricht Männer und Frauen ab dem 40. Lebensjahr an, die keinen positiven Schulabschluss erreicht und Defizite in den Grundkompetenzen haben oder trotz positivem Schulabschluss Nachholbedarf in der Grundbildung haben. Ziel ist das (Wieder-) Erlernen von Kulturtechniken unter dem Fokus der digitalisierten Informations- und Kommunikationsgesellschaft. Zu den Kulturtechniken im Rahmen der Basisbildung zählen:

- Lesen, Schreiben, Hören und Verstehen;
- Rechnen;
- Umgang mit Medien der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) u.a. auch Geräte wie Handy, Touchscreen oder Fahrscheinautomat;
- Lernkompetenz (Lernen lernen);
- Ergänzend werden folgende Themen angeboten: Gesundheitskompetenz, Finanzen: Umgang mit Geld und Geldgeschäften, Arbeit und Arbeitswelt.

Für jeden/jede TeilnehmerIn wird ein individueller Lernplan erstellt, werden die persönlichen Ziele des Teilnehmer / der Teilnehmerin abgestimmt. Die TeilnehmerInnen werden in ihrem indi-

²⁹⁹ Vgl. <http://learnforever.at/news#news-32>.

³⁰⁰ Gefördert durch das Land Steiermark und das Bildungsministerium. Quellen: www.vhs-burgenland.at/home/Alphabetisierung_TAGUNG_files/Lernforum%2040+.pdf und www.alea.co.at/index.php/qualifizierung/lernforum-40.

viduellen Lerntempo angenommen und unterstützt. Wichtig ist auch, dass die TeilnehmerInnen ein ihrem Alter adäquates Lernumfeld vorfinden. Das Konzept ist durchaus zeitintensiv, die TeilnehmerInnen lernen gemeinsam über einen Zeitraum von vier Monaten täglich (Mo-Fr) vier Stunden. Auch hier kommt der Fähigkeit der TrainerInnen, individuell – und zum Teil mit viel Geduld – auf die TeilnehmerInnen einzugehen, zentrale Bedeutung für den Erfolg zu.

8.6.4 Mathematik für Bauarbeiter (Schweiz)

Die Ergebnisse des in der Schweiz durchgeführten »Adult Literacy and Lifeskills Survey«, die so genannte »ALL-Studie«,³⁰¹ waren Ausgangspunkt für dieses Projekt, das 2008 bis 2010 vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) umgesetzt und anschließend in das Projekt »Modulares System zur Förderung der Grundkompetenzen – MSFGE« übernommen wurde. Messen, wägen, abschätzen – zur täglichen Arbeit von Bauarbeitern gehört der Umgang mit mathematischen Konzepten sowie die Fähigkeit, einfache mathematische Probleme zu lösen. Aufgrund der Ergebnisse der ALL-Studie wird jedoch davon ausgegangen, dass ein großer Teil der Bauarbeiter (besonders die Hilfskräfte) im beruflichen Umgang mit mathematischen Fragestellungen Schwierigkeiten hat. Durch den technischen Fortschritt der letzten Jahre steigen zudem die Anforderungen an die Mathematikkompetenz der Bauarbeiter immer weiter an.

Im Rahmen des Projektes wurde in Zusammenarbeit mit einem großen Bauunternehmen ein praxis- und berufsbezogener Mathematikkurs für eine Pilotgruppe von zwölf Bauarbeitern entwickelt und durchgeführt. Ziel des Projektes war es, Erfahrungen in Bezug auf die berufsorientierte Förderung von Mathematikkompetenzen zu sammeln. Durch die Konzeption als betriebsinterner Kurs war der direkte Bezug zu konkreten Arbeitssituationen bzw. zum Arbeitsalltag und damit auch der Lerntransfer gewährleistet. Für die TeilnehmerInnen wurde als Ziel »Drei Tage ohne Polier überleben« formuliert. Arbeitstypische Rechenbeispiele, die im Kurskonzept berücksichtigt wurden, bezogen sich beispielsweise auf das Abstecken von Gelände, das Organisieren von Aushub, das Bestellen und Mischen von Beton, auf das Bestellen von Belag und auf Pflasterarbeiten.

Der Pilotkurs wurde im Zeitraum Dezember bis März mit insgesamt 21 Lektionen angeboten. Kennzeichnend war eine hohe zeitliche Flexibilität, das heißt, die Lektionen wurden terminlich basierend auf der Arbeitsauslastung der MitarbeiterInnen und dem Wetter festgesetzt. Eine besondere Herausforderung war die Heterogenität der Gruppe, vom Lehrling im 3. Lehrjahr bis zum Migrant mit vier Jahren Schulbildung war die Bandbreite sehr groß. Durchgeführt wurde der Kurs von einem Bauleiter, der durch einen erfahrenen Pädagogen unterstützt wurde. Als eine der Wirkungen des Kurses wurde beschrieben, dass sich positive Effekte auf die Betriebskultur zeigten. Der in den Lektionen beteiligte Bauführer berichtete, dass die KursteilnehmerInnen nun regelmäßig bei ihm vorbeikommen und Fragen stellen.

301 Mehr zur ALL-Studie unter: www.adult-literacy.admin.ch/bfs/all/de/index/01.html.

Der Kurs wurde gemeinsam mit dem Bauunternehmen bezüglich Kosten (Zeitaufwand) und Nutzen (höhere Produktivität, tiefere Fehlerquoten) analysiert. Eine ausführliche Dokumentation mit didaktischen Empfehlungen, Kursmaterialien und Evaluierungsergebnissen inklusive »Lessons Learned« steht online zur Verfügung.³⁰²

8.6.5 INA-Pflege – Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich (Berlin)

Übergreifendes Ziel des Projektes »INA-Pflege« ist die Weiterentwicklung und Erprobung eines integrierten Angebotes zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich.³⁰³ Dieses Angebot richtet sich zentral an un- oder angelernte Beschäftigte im Bereich von SeniorInnen- und Pflegeheimen, von ambulanten Pflegediensten und anderen Pflegeeinrichtungen, die sich aufgrund von Sprach- und Grundbildungsdefiziten in prekären Beschäftigungsverhältnissen befinden. Schon heute besteht im Pflegebereich nicht nur ein erheblicher Fachkräftemangel, sondern auch ein Qualifizierungsproblem: Ein beträchtlicher Teil der Pflegehilfskräfte verfügt nicht über die notwendigen, insbesondere sprachlichen Kompetenzen für die Arbeit mit hilfebedürftigen Menschen. Die Sprach- und Grundbildungsdefizite führen überdies zum Teil zu prekären Beschäftigungsverhältnissen. Es wird davon ausgegangen, dass sich dieses Problem in Zukunft noch verschärfen wird.

Das aktuell laufende Projekt (2012–2015) verfolgt die Weiterentwicklung und Erprobung eines arbeitsplatzorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebotes im Pflegebereich. Die Arbeiten bauen auf den Ergebnissen eines zuvor durchgeführten Projektes auf, in dem die Anforderungen an Grundbildung, die für die Ausübung einfacher Tätigkeiten im Bereich der Pflegehilfe vorausgesetzt werden, ermittelt wurden.³⁰⁴ Lehr- und Lernmaterialien, didaktisch-methodische Praxisbeispiele, Fortbildungs- und Schulungsmaterialien sowie Diagnostik- und Evaluationsinstrumente werden in der so genannten »Toolbox INA-Pflege« zusammengestellt. Diese wird an interessierte AkteurInnen in Pflegeeinrichtungen und an Bildungsdienstleister weitergegeben und durch die Fortbildungs- und Schulungsangebote ergänzt.

8.6.6 KOMPASS: Kommunikation und Motivation – Professionalisierung für die Arbeit mit Seniorinnen und Senioren (Göttingen)

Ziel des aktuell laufenden Projektes KOMPASS ist es, Personalverantwortliche in Altenpflegeeinrichtungen und MitarbeiterInnen in Jobcentern dafür zu öffnen, Alphabetisierungs- und

302 Vgl. www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/mathematik-fuer-bauarbeiter/.

303 Vgl. www.alphabund.de/1453.php und www.ewi.hu-berlin.de/wipaed/Forschung/projekte/ina-pflege.

304 Vgl. Badel/Niederhaus 2009.

Grundbildungsangebote für beschäftigte und arbeitslose funktionale AnalphabetInnen zu entwickeln, anzubieten und umzusetzen.³⁰⁵ Dazu sollen auf der Grundlage von Bedarfserhebungen in Einrichtungen der Altenpflege Qualifizierungskonzepte für Beschäftigte und Arbeitslose erarbeitet und in einer zwölfmonatigen Erprobungsphase getestet und anschließend modifiziert werden. Parallel werden während der gesamten Projektlaufzeit Altenpflegeeinrichtungen und kommunale Jobcenter beraten und deren MitarbeiterInnen geschult.

Der Bereich der Altenpflege ist einerseits durch einen Fachkräftemangel gekennzeichnet und andererseits durch steigende Anforderungen an die MitarbeiterInnen durch zunehmende gesetzliche Anforderung an die Dokumentationspflicht in der Pflege. Einerseits sollen Betriebe und Arbeitsvermittlung motiviert werden, auch und gerade diese Zielgruppe im Rahmen der betrieblichen und arbeitsmarktorientierten Fort- und Weiterbildung durch spezifische Angebote stärker einzubinden, zu motivieren und auch dafür zu sensibilisieren, dass Lese- und Schreibkenntnisse eine sehr wichtige Qualifikation darstellen, allerdings nicht die einzige. Andererseits ist es das Ziel, die Situation von funktionalen AnalphabetInnen und Menschen mit nicht ausreichender Grundbildung in der und für die Arbeitswelt zu verbessern. In einer Kombination aus praktischem und theoretischem Unterricht wird nachholende Grundbildung mit fachlicher Qualifizierung verzahnt. Hierdurch sollen Betroffene befähigt werden, sich fortzubilden und mit den Veränderungen in der Branche, in der einen Pflegeeinrichtung, mitzuhalten. Gleichzeitig werden durch die Qualifizierung Erwerbsloser zusätzliche MitarbeiterInnen für die Pflege gewonnen.

8.6.7 CurVe – Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge (Bonn)

Im Rahmen des laufenden Projektes (2012–2015) werden ausgehend von einer Analyse des Zusammenhanges zwischen Überschuldung und Grundbildungsbedarf Übergänge zwischen SchuldnerInnenberatung, Weiterbildungsberatung und Weiterbildungsinstitutionen erforscht.³⁰⁶ Im Vordergrund steht dabei eine Untersuchung der Potenziale der Vernetzung zwischen Schuldnerberatungsstellen und Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Ansprache von AdressatInnen für Grundbildungsangebote. Die AkteurInnen im Arbeitsfeld »Überschuldung« sollen in ihren Institutionen auf das Thema »Grundbildung« aufmerksam gemacht und über die spezifische Zielgruppe informiert werden.³⁰⁷ Es werden Curriculum-Bausteine für verschiedene Lernsettings in der Grundbildung sowie ein Sensibilisierungskonzept für MultiplikatorInnen entwickelt und erprobt. Dies geschieht auf der Grundlage eines zu erarbeitenden Kompe-

305 Vgl. www.vhs-kompass.de/home.

306 Vgl. www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=675 und www.alphabund.de/1685.php.

307 In Österreich besteht der Auftrag der SchuldnerInnenberatungsstellen darin, die Menschen von den Schulden wegzubringen; Bildung ist nicht Teil des Auftrages (vgl. Kapeller et al. 2012, Seite 28).

tenzmodells »Financial Literacy«, in dem auch die Perspektive der ratsuchenden Individuen berücksichtigt wird. Das Projekt verfolgt folgende drei Hauptziele:

- Stärkung der Grundbildung durch Konzeptualisierung von »Financial Literacy«;
- Entwicklung und Erprobung von Strategien zur Ansprache potenzieller GrundbildungsadressatInnen im Kontext der SchuldnerInnenberatung;
- Professionalisierung der ErwachsenenbildnerInnen und MultiplikatorInnen.

Das Projekt wird im Rahmen des Programmes »Inklusion/Lernen im Quartier« umgesetzt.³⁰⁸ Dieses Programm geht vom Sozialraum aus, in dem von Ausgrenzung bedrohte Menschen leben. Es fragt nach den Lernbedarfen und Lernressourcen vor Ort, die genutzt werden können, um durch gemeinsames Handeln von BewohnerInnen die Lebensbedingungen im Viertel zu stabilisieren, zu verbessern und zu gestalten, aber auch individuelle Lernerfolge zu erzielen und damit Inklusion zu fördern.

Dem Thema »Financial Literacy« ist auch das bereits abgeschlossene Projekt »Financial Literacy Competencies for Adult Learners« im Rahmen von Grundtvig gewidmet, das von einem europäischen Konsortium 2010 bis 2012 umgesetzt wurde. Im Rahmen dieses Projektes wurden ein Handbuch, ein Curriculum und eine Toolbox für die Arbeit mit Personen entwickelt, die über eine geringe »Financial Literacy« verfügen. Die Projektergebnisse stehen online unter www.financial-literacy.eu und auch auf der Website des Schweizer Projektpartners SVEB zur Verfügung.³⁰⁹

308 Vgl. www.die-bonn.de/Institut/forschung/inklusion_lernen_quartier.

309 Vgl. www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/finlico.

9 Liste ExpertInneninterviews

Herzlichen Dank den Expertinnen und Experten für ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen zu teilen!

Dr. Norbert Bichl

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (Wien) – www.migrant.at

DSA Mag.^a Karin Bittner

Jugendbildungszentrum JUBIZ der VHS Ottakring (Wien) – www.jubiz.at

Dr.ⁱⁿ Susanne Buchner-Sabathy

TrainerIn für blinde und schwerst sehbehinderte Personen (Wien)

Mag.^a Klaudia Burtscher

Frauenstiftung Steyr – www.frauenstiftung.at

Mag.^a Silvia Göhring

ISOP (Graz) – www.isop.at

Doris Horvath

Frauenberatungszentrum Oberpullendorf – www.frauen-op.at

Mag. Manfred Krenn

Forba – www.forba.at

Manuela Pusker

Bildungsträger Gedankensprung (Wien)

BA Ulrike Stefflbauer

Verein VIELE (Salzburg) – www.verein-viele.at

Mag.^a Helga Suleiman

Verein SOMM (Graz) – www.somm.at

Literatur

- Allen J./Reichheld F./Hamilton B./Markey R. (2005): Closing the Delivery Gap. www.bain.com/bainweb/pdfs/cms/hottopics/closingdeliverygap.pdf.
- Altzinger W./Lamei N./Rumplmaier B./Schneebaum A. (2013): Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten 1/2013, Seite 48–62.
- Ambos I./Conein S./Nuissl E. (2002): Lernende Regionen – Ein innovatives Programm. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ambos02_01.pdf.
- AMS Österreich (2013): Arbeitsmarkt & Bildung im Jahr 2012. www.ams.at/_docs/001_am_bildungJahr_2012.pdf.
- AMS Österreich (2013a): Bericht Gleichstellung am österreichischen Arbeitsmarkt 2013. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Arbeitsmarktbericht%20zur%20Gleichstellung_2013.pdf.
- ASB Schuldnerberatungen GmbH (2013): Schuldenreport 2013. www.schuldenberatung.at/downloads/infodatenbank/schuldenreport/asb_schuldenreport2013_klein.pdf.
- ASB Schuldnerberatungen GmbH (2012): Arbeitslosigkeit und Überschuldung. www.schuldenberatung.at/downloads/fachpublikum/asbFactSheet_SR11_Arbeitslosigkeit_Ueberschuldung_2012.pdf.
- Ascheberg C. (2006): Milieuforschung und Transnationales Zielgruppenmarketing. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 44–45/2006, Seite 18–25. Online unter www.bpb.de/apuz/29429/soziale-milieus-eine-praxisorientierte-forschungsperspektive.
- Aschemann B. (2013): Handbuch Gute Praxis in der internationalen Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen für die Anwendung in Österreich. www.netzwerkmika.at/site/images/HB_Gute_Praxis_Webversion.pdf.
- Aschemann B. (2012): BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen. Berufsmonitoring, Arbeitszufriedenheit, Professionalisierung. Zwischenbericht. www.netzwerkmika.at/site/images/Monitoring%20BasisbildungstrainerInnen%20f%C3%BCr%20MigrantInnen.pdf.
- Auer M./Beyrl X./Öhlmann G. (2007): Haben die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener und bisher nicht sichtbarer Kompetenzen für die langfristigen Lebenschancen der Menschen Bedeutung?
- Badel S./Niederhaus C. (2009): Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: GiWA Online Nummer 2, April 2009. http://site.alpha-z.de/et_dynamic/page_files/173_datei.pdf?1251994953.
- Barz H./Tippelt R. (2011): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt/von Hippel 2011, Seite 117–136.
- Barz H./Tippelt R. (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxis-handbuch Milieumarketing. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- Barz H./Baum D. (2003): Wahrnehmung von Erwachsenenbildung(-sinstitutionen) – Öffentlichkeitsarbeit, Marketing. In: REPORT 1/2003 – Erwachsenenbildung und Demokratie, Seite 153–164. www.vhs-sh.de/fileadmin/docs/Downloads/Projekt_2020/barz0301.pdf.
- Bauer H. (2007): Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung. In: BiBB BWP Heft 6/2007, Seite 24–27. www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1286.
- Bayer S. (2012): BildungsberatungsLotsen: eine neue Form der Zielgruppenansprache. In: Bildungsberatung im Fokus 3/2012, Seite 3–5. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-03_2012.pdf.
- Beck U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel R. (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2, Seite 35–74.
- Blaschitz V./Dorostkar N. (2007): »Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann.« Evaluation und Dokumentation der »Mama lernt Deutsch«-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-evaluation.pdf.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, Dtl. (2013): Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Projektübersicht zum Förderschwerpunkt. www.bmbf.de/pub/projektuebersicht_alphabund.pdf.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. www.bmukk.gv.at/medienpool/17475/III_konsultationspapier.pdf.
- Bourdieu P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel R. (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2, Seite 183–198.
- Bremer H./Kleemann-Göhring M. (2011): Weiterbildung und »Bildungsferne«. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes »Bildungsferne – Ferne Bildung«. www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf.
- Bremer H./Kleemann-Göhring M. (2010): Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes. www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/potenziale_abschlussbericht_30.03.2010.pdf.
- Bremer H. (2007): Schicht, Klasse, Milieu. Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957–2007. www.diezeitschrift.de/42007/bremer0701.pdf.
- Bremer H. (2007a): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Juventa Verlag.
- Bremer H./Lange-Vester A. (Hg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer H. (2005): Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung), 1/2005, Seite 55–62. www.die-bonn.de/doks/bremer0501.pdf.

- Brugger E./Verdel H./Fragner U./Brandstetter K./Havel M./Königer U./Ehmayer C./Gasser B. (2008): Vorprojekt Bildungsberatung in Wien. Erhebung Status Quo der Bildungsberatung in Wien und qualitative Interviews mit Stakeholdern und ExpertInnen. www.stadtpsychologie.at/sites/default/files/endbericht%20biber.pdf.
- Brüning G./Kuwan H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Butterwegge C. (2008). Bildung schützt vor Armut nicht. Onlineausgabe der Frankfurter Rundschau (13.06.2008) unter: www.fr-online.de/doku---debatte/bildung-schuetzt-vor-armut-nicht,1472608,2787946.html.
- Chisholm L./Lassnigg L./Lehner M./Lenz W./Tippelt R. (2009): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/LLL-Strategie_ExpertInnenbericht.pdf.
- Danninger M. (2012): Mehrsprachige kompetenzorientierte Beratung im interkulturellen Kontext. In: Bildungsberatung im Fokus 2/2012, Seite 14–15. <http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BB-im-Fokus-2-12.pdf>.
- Deutschmann G. (2013): »Sich auf eine neue Welt einlassen«. Entwicklung und Etablierung von Bildungsberatungsangeboten im Macondo. Workshop-Unterlage. www.oesb.at/fileadmin/oesb_daten/Kompetenzen_relaunch07/CCLM/bib/Workshopunterlage_Deutschmann.pdf.
- Diesner I. (2008): Bildungsmanagement in Unternehmen. Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene. Gabler Edition Wissenschaft.
- Doberer-Bey A. (2007): Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität der TrainerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 1/2007, Seite 03-1 bis 03-10. http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_03_doberer-bey.pdf.
- Dornmayr H. (2002): Weiterbildung für »Bildungsferne ArbeitnehmerInnen«. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE) an der Universität Linz.
- Drucks S./Bauer U./Hastaoglu T. (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung), 3/2011, Seite 48–58. www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-05.pdf.
- Emminghaus C./Tippelt R. (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Erlor I. (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint »Bildungsferne«? In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, 2010, Seite 10-1 bis 10-10. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Erlor I./Fischer M. (2012): Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundärstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007.
- Erpenbeck J./Heyse V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Auflage, Waxmann Verlag.

- Faulstich P./Haberzeth E. (2010): Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen an Lernorten. In: Zeuner C. (Hg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung I/2010. www.epb.uni-hamburg.de/files/u112/HHHefte_1-2010.pdf.
- Faulstich P./Fornack H. J./Knoll J. (2005): Begründet, geleitet und beraten – Selbstgesteuerte Lernaktivitäten im empirischen Zugang. In: Faulstich P./Fornack H. J./Grell P./Häßner K./Knoll J./Springer A. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen. www.die-bonn.de/doks/faulstich0504.pdf, Seite 8–16.
- Faulstich P./Grell P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich P./Fornack H. J./Grell P./Häßner K./Knoll J./Springer A. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen. www.die-bonn.de/doks/faulstich0504.pdf, Seite 18–92.
- Fischer B./Streissler A. (2011): »Unvermögen« in Österreich. Volkswirtschaftliche Analyse erstellt für Erste Bank & Sparkassen. www.agnesstreissler.at/wp-content/uploads/2009/06/UNVERM%C3%96GEN_Endversion.pdf.
- Fleischer V./Hefler G./Markowitsch J. (2010): Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien. Studie im Auftrag der MA 27 der Stadt Wien. www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/wisempl.pdf.
- Frauenstiftung Steyr (2012): REWITEG Regionale Wirtschaft, TEchnik und Gesundheit. Endbericht. www.leader-kalkalpen.at/gemeindeamt/download/223529343_1.pdf.
- Freimüller M./Pretterhofer I. (2009): »Endlich eine Chance«. Ein Lernarrangement für prekär und dequalifiziert beschäftigte Frauen. <http://learnforever.at/uploads/000608.pdf>.
- Freimüller M./Pretterhofer I. (2012): Kompetenzprofil Lernprozessmoderation. <http://learnforever.at/files/Dateien/LPM-Profil.pdf>.
- Friebel H./Epskamp H./Knobloch B. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der »Moderne«. Verlag Leske und Budrich.
- Friedrich D. (2013): Bildungsbus*Frauen. Mobile Beratungsarbeit und Information. Workshop-Unterlage im Rahmen des Workshops »24 Stunden Vernetzung: Auf den Menschen zugehen«, Graz, 3.-4. Juni 2013. www.oesb.at/fileadmin/oesb_daten/Kompetenzen_relaunch07/CCLM/bib/Workshopunterlage_Friedrich.pdf.
- Fuhrmann B. (2013): »Don't Know Much about Economics and Business«. Economic und Financial Literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele. WissenPlus (4): I-VIII.
- Gächter A. (2009): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 14. www.zsi.at/attach/p1409langt.pdf.
- Geißler R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger P.-A./Kahlert H. (Hg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Seite 71–100. Juventa Verlag.

- Grotlüşchen A./Riekmann W. (2010): leo. Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, 2010, Seite 07-1 bis 07-8. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Grotlüşchen A./Riekmann W./Buddeberg K. (2012): leo.-News 2012. http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2013/09/Brosch%C3%BCre_leo-News_2012.pdf.
- Holder E. (2013): Aufsuchende/mobile Ansätze der Bildungsberatung in Wien. Workshop-Unterlage. www.oesb.at/fileadmin/oesb_daten/Kompetenzen_relaunch07/CCLM/bib/Workshopunterlage_Holder.pdf.
- Holzer D. (2010): Bildungsverweigerung als kritisches Potenzial? In:))«The Dark Side of LLL, Volume 2« Räume für Markt- und Machtkritik. Dokumentation des Workshops in der Reihe Dialog Lebenslangen Lernen, 29. November bis 01. Dezember 2010, Seite 39–40. <http://kritische-eb.at/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/The-dark-side-02-2010.pdf>.
- Holzer D. (2010a): Benennen wir doch endlich die Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, 2010, Seite 11-1 bis 11-5. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Hülsmann K./Ambos I. (2011): Werbung für Weiterbildung. Report über beispielhafte Maßnahmen zur Teilnehnergewinnung. www.die-bonn.de/doks/ambos1001.pdf.
- Hutter K./Hoffmann S. (2010): Guerilla-Marketing – eine nüchterne Betrachtung einer viel diskutierten Werbeform. In: der markt – International Journal of Marketing, 50(2), Seite 121–135.
- Iller C./Wienberg J. (2010): »Ältere« als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte? In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, 2010, Seite 02-1 bis 02-10. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Integral (2011): Die Sinus-Milieus® in Österreich. www.integral.co.at/de/sinus/Folder_Sinus_Oesterreich_2011.pdf.
- ISOP GmbH/Rath O./Hahn M. (Hg.) (2010): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_isop_sammelband_Zwischenbilanz.pdf.
- Jurt J. (2010): Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. Zeitschrift für Literatur- und Theater-soziologie Nr. 3, Seite 5–17. http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_03/jurt.pdf.
- Kanelutti-Chilas E./Kral A. (2012): Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderungen auf allen Ebenen. Verbesserte Zugangswege zu einem vielfältigen Angebot. www.in-between.or.at/Niederschwellige%20Bildungsberatung%20Abschlussbericht.pdf.
- Kapeller D./Stiftinger A./Weiss S. (2012): MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen ins Lernen. Eine Strategie der Zielgruppenerreichung für bildungsbenachteiligte Frauen. <http://learnforever.at/uploads/000857.pdf>.
- Kapeller D./Sladek U./Stiftinger A. (2009): »... weil für mich hat es sowieso nie Angebote gegeben« Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss. Studie im Rahmen von learn forever. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Langfassung_learnforever2009_studie.pdf.

- Kastner M. (2012): Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2012, Seite 23–32. www.die-bonn.de/doks/report/2012-weiterbildungspolitik-01.pdf.
- Kirchhöfer D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf.
- Klemm U. (2006): Bildung als gesellschaftsverändernde Praxis. Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29, 1/2, Seite 39–44.
- Kotler P./Armstrong G./Wong V./Saunders J. (2010): Grundlagen des Marketing. Pearson Studium, 5. Auflage.
- Kovacs G. (2010): weil ich WERTvoll bin! Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 9, 2010, Seite 13-1 bis 13-7. http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_13_kovacs.pdf.
- Krais B./Gebauer G. (2013): Habitus. transcript Verlag, 5. Auflage.
- Krenn M. (2013): Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse. AMS info 247/248. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo247_248.pdf.
- Krenn M. (2012): Individuelle Kompetenzsteigerung als Voraussetzung für soziale Integration? Zur Individualisierung sozialer Risiken in der »Wissensgesellschaft«. In: kontraste – Presse und Informationsdienst für Sozialpolitik 8/2012 – Schwerpunktheft: Bildungspolitik als Sozialpolitik (referierte Ausgabe). Linz. Seite 6–15.
- Krenn M./Kasper R. (2012): Weiterbildungsabstinenz und Milieuzugehörigkeit in Wien. Forschungsbericht im Rahmen des ESF-Projektes »Bildungsberatung in Wien«. www.forba.at/data/downloads/file/794-FORBA-FB_3-2012.pdf.
- Krenn M. (2010): Gering qualifiziert in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Forschungsbericht im Auftrag der AK Wien. www.forba.at/data/downloads/file/662-FB%202-2010.pdf.
- Krüger P. (2012): Qualifizierung der Ausbilder zu Lernprozessbegleitern am Beispiel der Deutschen Telekom. Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2012_GT_F_6_Zukunftsorientierte_Qualifizierung_Krueger.pdf.
- Kuhn-Bösch A./von Rosenstiel T. (2010): Alpha-Scout. Handreichung. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung an der Münchner Volkshochschule. www.alphabund.de/_produkt Datenbank/AlphaScout_Handreichung.pdf.
- Kutzner S. (2012): Arbeit, Beruf und Habitus. Fallrekonstruktionen von Erwerbsbiografien mit der Objektiven Hermeneutik. In: Schnittenhelm 2012, Seite 203–240.
- Kuwan H. (2011): Weiterbildung im europäischen Vergleich: Wo steht Deutschland? Ausgewählte Ergebnisse des AES. Vortrag im Rahmen des 6. Berufsbildungskongresses des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin, 19. November 2011. www.bibb.de/dokumente/pdf/ak_5-1_kuwan.PDF.
- Landauer D. (2012): AMS-Kursverhalten – Antritte, Abbrüche, Beendigungen. Teil 2 der Studie »Frühe BildungsabbrecherInnen in Wien«. Datenanalyse, Interventionsansätze,

- Handlungsperspektiven. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2012_teil_2_KursabrecherInnen.pdf.
- Lassnigg L. (2010): Editorial. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 10, 2010, Seite 01-2 bis 01-7. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Lassnigg L. (2010a): Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 10, 2010, Seite 03-1 bis 03-13. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Ludwig J./Müller K./Schwarz D. (2009): Zugänge zu Lernenden – Motive, Interessen und Barrieren. www.die-bonn.de/doks/forum0801.pdf.
- Ludwig J. (Hg.) (2012): *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Ludwig J. (2012a): Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. In: Ludwig 2012, Seite 18–42.
- Mandl M. (2012): *Habitus, Herkunft und Bildungserfolg. (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem*. Diplomarbeit TU Darmstadt. <http://pala.mischamandl.de/wp-content/uploads/2012/08/habitus-herkunft-und-bildungserfolg.pdf>.
- McGivney V. (1990): *Education's for Other People: Access to Education for Non-participant Adults*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Meffert H./Burmann C./Kirchgeorg M. (2012): *Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung*. 11. Auflage. Gabler Verlag.
- Meffert H./Bruhn M. (2006): *Dienstleistungsmarketing: Grundlagen – Konzepte – Methoden*. 5. Auflage. Gabler Verlag.
- Mosberger B./Kasper R. (2009): *Praxishandbuch Methoden der Kompetenzbilanzierung und Portfolioanalyse*. Im Auftrag des AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Kompetenzbilanzierung_Portfolio.pdf.
- Möller S. (2011): *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann Verlag.
- Mörth I./Ortner S./Gusenbauer M. (2005): *Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung*. Studie im Auftrag des Landes Oberösterreich. www.jku.at/kuwi/content/e102255/e102257/WeiterbildungBuch.pdf.
- Müller K. (2012): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: Ludwig 2012, Seite 67–140.
- Müller K./Woitzick J. (2012): *Lernbegründungen rekonstruieren. Materialien und Übungsmöglichkeiten für die Praxis*. www.die-bonn.de/doks/fragmente/10688/DIE_TuP_14-1118_Onlinematerial.pdf.
- Neuweg G. H. (2004): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann Verlag, 3. Auflage.
- NIACE (2003): *Learning and Health*. NIACE Briefing Sheet 34. www.niace.org.uk/sites/default/files/34_Health.pdf.

- Novacek B./Königer U. (2013): Beratungsvielfalt im Netzwerk Bildungsberatung in Wien. In: Bildungsberatung im Fokus 1/2013, Seite 20–22. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-01_2013.pdf.
- Obermayr Bernhard (o.J.): Bildungsferne Gruppen – Definition und Indikatoren. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Bildungsferne%20Gruppen%20-%20Definitionen.pdf.
- Osipov I./Drucks S./Bauer U. (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes. In: bildungsforschung, Jahrgang 8, Ausgabe 2, Seite 87–114.
- Pretterhofer I./Eichberger A./Auer M. (2007): Lernprozesse neu gestalten. Lernarrangements in der Bildungsarbeit mit lernungsgewohnten Frauen. <http://learnforever.at/uploads/000626.pdf>.
- PT-DLR (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.) (2011): Zur Nachahmung empfohlen: Grundbildung am Arbeitsplatz.
- PT-DLR (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.) (2012): Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007–2012. W.Bertelsmann Verlag.
- Rath O. (2010): Basisbildung und Gesundheit. Der Faktor Bildung im Kreislauf von sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit. In: ISOP GmbH et al. 2010, Seite 90–96.
- Reich-Claassen J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. LIT Verlag.
- Reich-Claassen J./Tippelt R.: (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 10, 2010, Seite 05-1 bis 05-11. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Reich, Jutta (2005). Soziale Milieus als Instrument des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2. www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/9/7.
- Ribolits E. (2011): Wer bitte ist hier bildungsfern? Warum das Offensichtliche zugleich das Falsche ist. Online: www.gew-berlin.de/blz/22795.php.
- Rohlf C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roßmy K. (2013): Männer und berufsbezogene Beratung. Eine Pilotstudie. In: Bildungsberatung im Fokus 1/2013, Seite 9–11. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-01_2013.pdf.
- Schäffter O. (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. www.diezeitschrift.de/22000/positionen1.htm.
- Schildberger E. (2010): Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 9, 2010, Seite 12-1 bis 12-7. http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_12_schildberger.pdf.
- Schittenhelm K. (Hg.) (2012): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Springer VS, Wiesbaden.

- Schittenhelm K. (2012a): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Frühe Entwicklungen und aktuelle Zugänge. In: Schittenhelm 2012, Seite 9–31.
- Schlutz E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement No.4. Waxmann Verlag, Münster.
- Schmidt-Hertha R./Tippelt R. (2011): Typologien. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2011, Seite 23–35. www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-02.pdf.
- Schultheis F. (2006): Die Metamorphosen der sozialen Frage in Zeiten des neuen Geistes des Kapitalismus. In: Bremer/Lange-Vester 2006, Seite 128–140.
- Seipel K. (2010): Die Kompetenzbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 9/2010, Seite 02-1 bis 02-7. http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_02_seipel.pdf.
- Siebert H. (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. W. Bertelsmann Verlag.
- Siebert H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: REPT (27) 3/2004, Seite 9–14. www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/siebert04_05.pdf.
- Statistik Austria (2008): Sozio-demographische und sozio-ökonomische Determinanten von Gesundheit. Auswertungen der Daten aus der Österreichischen Gesundheitsbefragung 2006/2007.
- Statistik Austria (2012): Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen.
- Steiner K./Voglhofer M./Scheeweiß S./Baca T./Fellinger-Fritz A. (2012): Praxishandbuch: Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Bildungsferne. Im Auftrag des AMS Österreich/ABI. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Bildungsferne_2012.pdf.
- Steiner M./Pessl G./Wagner E./Karaszek J. (2013): ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013, Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Zwischenbericht2012.pdf.
- Steiner M./Pessl G./Wagner E./Plate M. (2010): ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013, Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. www.esf.at/esf/wp-content/uploads/ESF_Erwachsenenbildung_Zwischenbericht_2010.pdf.
- Stoppacher P./Paierl S. (2009): BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht – Eine Kurzstudie im Rahmen des Projektes In.Bewegung II. www.praxis-basisbildung.at/wp-content/uploads/2012/11/IFA-Steiermark_Werkstattbericht_InBewegung-II_Juni-2009.pdf.
- Tillmann F./Gehne C. (2012): Situation ausgegrenzter Jugendlicher. Expertise unter Einbeziehung der Perspektive der Praxis. www.bagkjs.de/media/raw/DJI_Expertise___Situation_ausgegrenzter_Jugendlicher___Tillmann_Gehne_.pdf.
- Tippelt R./von Hippel A. (Hg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag, 5. Auflage.
- Tippelt R./Reich-Claassen J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2010, Seite 11–21. www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-01.pdf.

- Tuncer H./Sahrai D. (2011): Bildungspfade und Berufsorientierung von Jugendlichen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Übergangssystem. Eine Analyse bildungsbiographischer Verläufe anhand qualitativer Interviews. www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/zwischenbericht_bildungsbiographie_220311.pdf.
- Tziouvara D. (2007): Weiterbildung als Vertrauensgut – Anforderungen an die Kommunikationspolitik. GRIN-Verlag. Books on Demand.
- Vester M. (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Zentrum für ökonomische und soziologische Studien, Hamburg, Discussion Papers No. 16. www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP16.pdf.
- Vester M. (2009a): Milieuspezifische Lebensführung und Gesundheit. In: Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften 45, Argument Verlag, Seite 36–45.
- Vester M. (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report (27) 1/2004, Seite 15–34. www.die-bonn.de/doks/vester0401.pdf.
- Vollmann M. (2012): Sozialraumansatz – Herausforderungen und Lösungen durch mobilen Beratungsansatz von abz*austria. In: Bildungsberatung im Fokus 3/2012, Seite 12–13. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-03_2012.pdf.
- Wagner E./Steiner M./Lassnigg L. (2013): Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung. Studie im Auftrag des BMUKK. www.equi.at/dateien/CE-Endbericht_IHS.pdf.
- Winterstein V. (2011): »Learning Community«. Dokumentation der Bildungslotsenschulung. www.learning-community.eu/uploads/File/9.2%20Dokumentation%20Schulung.pdf.

Der Wettbewerb um Arbeits- und Ausbildungsplätze und die Bedeutung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen nehmen stetig zu. Jugendliche wie auch Erwachsene sind heute mit einer sehr dynamischen Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert, deren Entwicklungen oftmals schwer zu prognostizieren sind (z. B. Beschäftigungsformen, »neue« Berufsfelder). Die Berufswahl soll die eigenen Interessen und Neigungen treffen, gleichzeitig aber auch die Arbeitsmarktchancen bzw. die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt mitberücksichtigen. Personen müssen mithin zunehmend stärker in der Lage sein (»kompetent sein«), ihre berufliche Biographie selbst zu gestalten, und stehen damit vor der Herausforderung, in einem dynamischen Umfeld vielfältige Übergänge zu meistern. Bildungsfernen Personen droht im Zuge dieser Trends in besonderem Maße die Abkoppelung vom Arbeitsmarkt. Daraus leiten sich für den vorliegenden Bericht, der im Jahr 2013 im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich von der Soll und Haberfellner Unternehmensberatung realisiert wurde, folgende Fragestellungen ab:

- Welche Auswirkungen hat »Bildungsferne« nicht nur auf die Chancen der Einzelnen am Arbeitsmarkt, sondern auch hinsichtlich der generellen gesellschaftlichen Teilhabechancen? Angesichts einer geschätzten Quote von 20 Prozent funktionaler AnalphabetInnen in Österreich rückt damit auch das Thema »Basisbildung« stärker in den Mittelpunkt.
- Wie sind bildungsferne Gruppen zu charakterisieren? Welche Möglichkeiten der Charakterisierung, Abgrenzung und Typologisierung kommen in der verfügbaren Literatur und in Statistiken zur Anwendung? Daran schließt sich auch die Frage nach Möglichkeiten des zielgruppenspezifischen Marketings an.
- Welche Barrieren hindern bildungsferne Personen an einer (Weiter-)Bildungsteilnahme? Welche Rolle spielt dabei die Lebenswelt (das »Milieu«), in der die als bildungsfern einzustufenden Gruppen verortet sind?
- Wie kann in der Bildungsberatung und in der Gestaltung der Angebote auf diese Hürden und Hemmnisse reagiert werden?
- Welche Ansätze wurden in den letzten Jahrzehnten realisiert, die bildungsferne Zielgruppen erfolgreich ansprechen, für eine Teilnahme gewinnen und auch in einen nachhaltigen Bildungsprozess »hineinbegleiten«?

www.ams-forschungsnetzwerk.at

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



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-465-4