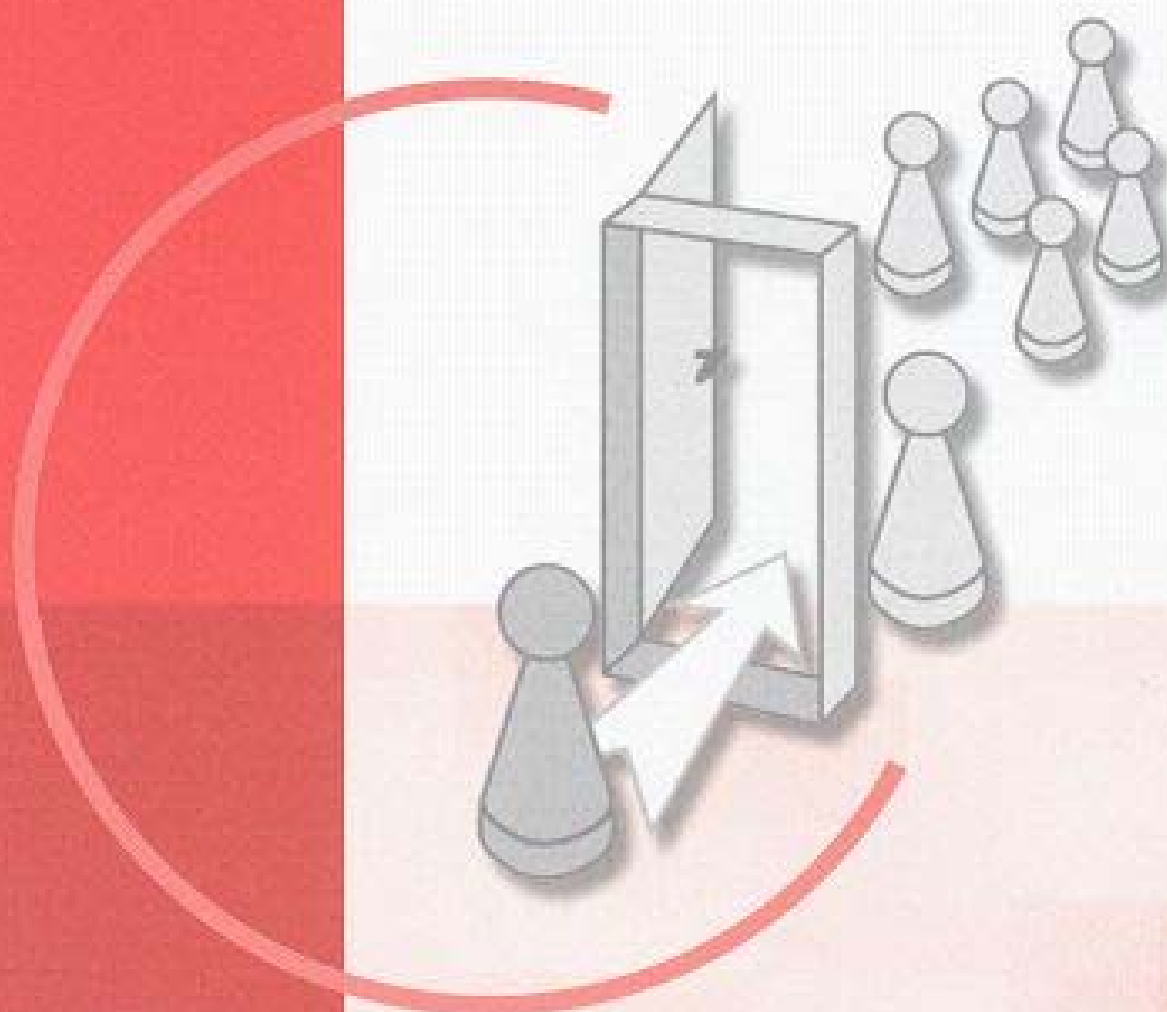


Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung

Gerhild Brüning

Helmut Kuwan



Die

Gerhild Brüning/Helmut Kuwan

Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung

Unter Mitarbeit von

Angelika Graf-Cuiper, Anne Hacket,
Christian Lindmeier, Klaus Pehl



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE



Die dieser Publikation zugrundeliegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen W 1133.00 und W 1170.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Brüning, Gerhild:

Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung /
Gerhild Brüning ; Helmut Kuwan. Hrsg.: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung. Unter Mitarb. von Angelika Graf-Cuiper - Bielefeld
: Bertelsmann, 2002
ISBN 3-7639-1853-1

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0085

© 2002 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1853-1

Inhalt

Vorbemerkungen	5
----------------------	---

Teil 1

Gerhild Brüning

Benachteiligte in der Weiterbildung	7
---	---

Einleitung	7
------------------	---

1. Benachteiligte und Benachteiligung – eine Begriffsklärung	10
--	----

2. Weiterbildungsverhalten	22
----------------------------------	----

3. Benachteiligte Gruppen	33
---------------------------------	----

4. Empfehlungen	50
-----------------------	----

5. Handlungsorientierungen	79
----------------------------------	----

6. Forschungs- und Entwicklungsfelder	94
---	----

Anmerkungen	102
-------------------	-----

Literatur	102
-----------------	-----

Anhang	115
--------------	-----

Teil 2

Helmut Kuwan

unter Mitarbeit von Angelika Graf-Cuiper und Anne Hacket

Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen	119
--	-----

1. Problemhintergrund und Zielsetzung der Studie	119
--	-----

2. Konzeption und Durchführung der Untersuchung	120
---	-----

3. Multivariate Zusatzauswertungen zur Nichtteilnahme an Weiterbildung	123
---	-----

4. Spontane Assoziationen zum Begriff Weiterbildung	140
---	-----

5. Persönliches und familiäres Lernumfeld	146
6. Berufliche Situation	151
7. Persönliche Dispositionen als Weiterbildungsbarrieren	158
8. Erfahrungen mit formal-organisiertem Lernen	168
9. Informelles Lernen	176
10. Erfolgsbedingungen für eine berufliche Nachqualifizierung ...	184
Anmerkungen	196
Literatur	197
Anhang	197

Teil 3

Gerhild Brüning/Helmut Kuwan/Klaus Pehl

Weiterbildungssystem und Benachteiligung – eine Landkarte der Empfehlungen	202
---	-----

Einleitung	202
1. Landkarte der Empfehlungen	204
2. Szenario eines idealtypischen Projektzyklus	225
3. Ein prozessorientiertes Modell: Arbeitsintegriertes Lernen zur beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätiger	235
Anmerkungen	243
Literatur	244

Autorinnen und Autoren	245
------------------------------	-----

Vorbemerkungen

Die Frage, wie bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Weiterbildungsangeboten erreicht werden können, ist für die Weiterbildung nicht neu. An den grundsätzlichen Problemen hat sich trotz zahlreicher Einzelanstrengungen jedoch nur wenig geändert. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat sich existenzbegleitend immer mit diesen Fragestellungen beschäftigt, in den letzten Jahren schwerpunktmäßig mit didaktischen Konzepten in der beruflichen Bildung mit Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Gruppen, mit der Bildungsförderung von Menschen, die über keine ausreichende Grundbildung verfügen, mit der sprachlichen Kompetenzförderung von Migrant/innen und mit der interkulturellen Bildungsarbeit.

Es ist ratsam, die Begrifflichkeit der Bildungsbenachteiligung noch einmal kritisch zu bedenken. Dass Frauen beispielsweise bezogen auf die formalen Schul- und Ausbildungsabschlüsse durchschnittlich besser qualifiziert sind als Männer und dass sie in der allgemeinen Weiterbildung die überwiegende Mehrheit darstellen, ist bekannt. Deshalb ist es heute eher problematisch, Frauen allgemein als bildungsbenachteiligt zu bezeichnen. Trotzdem ist es richtig, die typischen Benachteiligungen, denen sie auch in der Weiterbildung ausgesetzt sind, zu benennen. Es ist also konsequent, wenn in der vorliegenden Studie auf die höchst unterschiedlichen Dimensionen von Benachteiligung (wie z. B. die Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt, die kulturelle oder die institutionelle Ausgrenzung etc.) hingewiesen wird, weil sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels möglicherweise ganz neue Formen der Bildungsbenachteiligung ergeben können, wie z. B. für Menschen in Regionen ohne Förderprogramme, für Randbelegschaften ohne Angebote zu betrieblicher Weiterbildung, für Personen mit geringem Einkommen, die aber noch nicht zu einer „offiziell definierten Benachteiligtengruppe“ gehören. Benachteiligt können mittlerweile auch Menschen sein, die aus den unterschiedlichsten Gründen keinen Zugang zu den neuen Medien haben, oder diejenigen, denen es schwer fällt, ihr Lernen selbst zu organisieren, und die auf Anleitung angewiesen sind.

Es wurde in der Vergangenheit eine kaum mehr zu überblickende Anzahl an Modellversuchen, Programmen und Projekten initiiert, durchgeführt und ausgewertet. Dabei wurde deutlich, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind, was auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist. (Es wäre auch zu diskutieren, inwieweit eine expansive Weiterbildung selbst immer wieder Benachteiligung (re)produziert.) In der Wirtschaft existieren trotz erster weitreichender tarifvertraglicher Vereinbarungen nach wie vor branchenspezifische und hierarchiebezogene Segmentierungen. In der öffentlichen Weiterbil-

dung erschweren sicher auch die gestiegenen Preise der Angebote den offenen Zugang. Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens ist die Feststellung nicht überraschend, dass Menschen ohne positive Lernerfahrungen in der Regel nicht von sich aus den Weg in die Weiterbildung finden. Insofern kann die aktuelle bildungspolitische Strategie – gerade nach der Rezeption der PISA-Studie –, die verschiedenen Bildungssektoren stärker miteinander zu vernetzen, möglicherweise neue wirksamere Wege der Benachteiligtenförderung aufzeigen.

Die Analyse von Projektberichten zeigt, dass zahlreiche Möglichkeiten existieren, auch solche Gruppen für die Weiterbildung zu gewinnen, die normalerweise nicht zu ihrem Publikum zählen. Hierzu gehören Anregungen und Empfehlungen zur Ausgestaltung von Information und Beratung, zu einer weitergehenden Integration der unterschiedlichen Unterstützungsformen, zur stärkeren Berücksichtigung der (Verwertungs-)Interessen der Adressaten, zur Integration von Weiterbildung und Weiterlernen in andere Lebenswelten (etwa an den Arbeitsplatz oder in den Wohnbezirk). Die hier systematisch analysierten und dokumentierten Empfehlungen verweisen einerseits auf einen noch vielfach vorhandenen Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Andererseits kann angesichts des reichen Erfahrungsschatzes gefragt werden, warum bislang so wenig aus Projekten und Modellversuchen in die Praxis umgesetzt wurde. Der Verdacht drängt sich auf, das die „Projektkultur“ als Ersatz für eine grundlegendere Reform auch in der Weiterbildung dienen soll. Um so mehr bieten die Zusammenfassung der ausgewerteten Berichte und die entsprechenden Empfehlungen Gelegenheit, grundsätzlich zu überdenken, wie Weiterbildung zukünftig strukturiert, gefördert und dargeboten werden muss, um einen besseren Beitrag zum Abbau von Benachteiligung im Bildungsbereich zu leisten.

Die vorliegende Studie basiert auf zwei unterschiedlichen Projektarbeiten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Eine systematische Analyse von Literatur und Berichten zur Weiterbildungsarbeit mit sog. benachteiligten Gruppen wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erstellt. Für „Infratest Sozialforschung“ bearbeitete Helmut Kuwan eine Sonderauswertung von Daten des Berichtssystems Weiterbildung, ergänzt durch eine qualitative Untersuchung. Zum einen konnten damit die im ersten Teil so sachlich und nüchtern beschriebenen Benachteiligungsformen mit authentischem Datenmaterial anschaulich illustriert werden. Zum anderen knüpft er an eine beinahe schon in Vergessenheit geratene kritische Bildungssoziologie an, die nicht nur Erfolgsdaten vermeldet, sondern problem- und praxisorientierte Analysen liefert – Anregungen, die geeignet sind, mit Bildung neue Lebenschancen zu eröffnen.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Benachteiligte in der Weiterbildung

Einleitung

Weiterbildung wird gesamtgesellschaftlich zunehmend an Bedeutung gewinnen, und es ist davon auszugehen, dass sie in Zukunft als Bestandteil des lebenslangen Lernens zu einem Schwerpunkt der politischen Agenda wird. Die Gründe hierfür liegen u. a. darin,

- dass Menschen immer schneller und immer mehr lernen müssen, um mit dem beruflichen, technischen und gesellschaftlichen Wandel Schritt halten zu können,
- dass die zunehmende weltweite Konkurrenz den Druck auf die regionalen Wirtschaftsstandorte erhöht. Standortvorteile beziehen sich dabei in Ländern wie Deutschland immer stärker auf Kompetenzen und Qualifikationen der Menschen,
- dass die Nicht-Nutzung brachliegender Potenziale die Innovationskraft der Gesellschaft beeinträchtigt und eine Verschwendung von Ressourcen bedeutet,
- dass der Erwerb kognitiver Fähigkeiten allein nicht mehr ausreicht. Die Ebenen beruflicher Handlungskompetenz (fachlich, persönlich, sozial) beinhalten Kompetenzanforderungen, die nicht nur kognitiv zu vermitteln sind. Darüber hinaus wird es notwendig sein, in einem ganzheitlichen Sinne auch Kreativität, Phantasie, Innovationskraft und Gestaltungswillen zu fördern – Lernen und Bildung sind hierfür zentrale Voraussetzungen,
- dass das politische System einer Demokratie immer wieder gelernt und gewissermaßen neu „hergestellt“ werden muss.

Weiterbildung wird als eine Investition in die Zukunft angesehen, an der sich in Deutschland immer größere Teile der Bevölkerung beteiligen. Auch wenn diese kontinuierlich wachsende Weiterbildungsbeteiligung grundsätzlich positiv zu bewerten ist, ist doch offensichtlich, dass vor allem diejenigen an Weiterbildung teilnehmen, die bereits gut gebildet sind, und dass immer noch mehr als die Hälfte der Bevölkerung dieses Angebot nicht nutzt. Da mangelnde Bildung als eine der wesentlichen Ursachen für Benachteiligung und „social

exclusion“ angesehen wird, muss auch unter diesem Aspekt die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden.

Bereits die Struktur der Weiterbildung enthält Tendenzen zur Ausgrenzung. Ein Großteil der Angebote unterliegt dem freien Spiel der Marktkräfte und ist nur von „marktfähigen“ Nachfragenden zu nutzen, d. h., die Angebote sind nur für diejenigen zugänglich, die von ihren jeweiligen Voraussetzungen her Zugang zu den je spezifischen Weiterbildungsteilmärkten finden. So nehmen beispielsweise Personen mit höherem Schulabschluss und ab einem mittleren Status in der Erwerbstätigkeit häufiger an Weiterbildung teil als Personen ohne Schul-/Berufsabschluss.

Um aber die Benachteiligung zu reduzieren, sind Daten notwendig, die Auskunft geben über Wirkfaktoren der Benachteiligung, über die Struktur der benachteiligten Zielgruppen, über den Zusammenhang von Weiterbildung und Benachteiligung und über erfolgreiche Maßnahmen gegen Benachteiligung. Zur Erweiterung der Kenntnisse über die benachteiligten Zielgruppen und zur Identifizierung von Leerstellen hinsichtlich notwendiger Gegenmaßnahmen hat das Ministerium für Bildung und Forschung das Projekt „Benachteiligte in der Weiterbildung“ bewilligt. Die Durchführung des Projektes ist dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) übertragen worden.

Ziele des Projektes sind,

- zu einer Operationalisierung des Begriffs der Benachteiligten beizutragen,
- strukturelle Barrieren der Weiterbildungsbeteiligung aufzuzeigen,
- Vorschläge für bildungspolitische Akzente zur Abwendung von social exclusion zu erarbeiten,
- Forschungs- und Entwicklungsfragen zur Förderung von benachteiligten Personengruppen zu entwickeln.

Der vorliegende Bericht ist in sechs Kapitel gegliedert: Im 1. Kapitel werden gesellschaftliche Zielsetzungen und sozialpolitische wie bildungspolitische Optionen benannt, und es werden die wesentlichen Faktoren beschrieben, die dazu beitragen, den Begriff „benachteiligte Gruppen“ zu operationalisieren wie auch zu problematisieren. Das 2. Kapitel gibt einen Überblick über wichtige Aspekte des allgemeinen Weiterbildungsverhaltens und der Teilnahme bzw. der Nicht-Teilnahme. Im 3. Kapitel wird der Zielgruppenansatz beschrieben, und es werden anhand zusammengetragener Daten allgemeine Dimensionen von Benachteiligung und deren Merkmalsausprägungen herausgearbeitet. Das 4. Kapitel benennt Empfehlungen, die in (Modell-)Projekten der Weiterbildung ent-

wickelt wurden. Im 5. Kapitel werden in besonderem Maße die aufgrund von Literaturrecherchen und Expertengesprächen deutlich gewordenen politischen Handlungserfordernisse angesprochen, und das 6. Kapitel stellt Forschungs- und Entwicklungsaufgaben dar, die zu einer effektiveren künftigen Förderung benachteiligter Personen beitragen können.

Die Studie hat sich auf die Zusammenstellung und Sichtung der Literatur der letzten zwanzig Jahre konzentriert. Im Mittelpunkt standen Publikationen zu Ausgrenzung und „social exclusion“, zum Weiterbildungsverhalten, zur Zielgruppenforschung, zur Bildungsarbeit mit benachteiligten Zielgruppen. Außerdem wurden ausgewählte statistische Daten und Informationen ausgewertet. Diese sind durch Expertengespräche (vgl. Anhang) ergänzt worden, die sich vor allem auf Lernschwierigkeiten benachteiligter Personengruppen in Deutschland bezogen, auf die Zugangsprobleme zu Weiterbildung, auf die Veränderungen und Ausdifferenzierungen innerhalb der Zielgruppen, auf die Auswirkungen der gesellschaftlichen Entwicklung auf diese Personengruppen und auf Vorschläge zur Reduzierung von Benachteiligung. In den Expertengesprächen wurden folgende Personen befragt:

- *Pädagoginnen und Pädagogen* von Weiterbildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen zu Fragen des Zugangs und Lernens Benachteiligter,
- *Wissenschaftler/innen* zur Entstehung und zu Möglichkeiten der Reduzierung von Benachteiligung,
- *Vertreter der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung* zu Ansätzen von und Erfahrungen mit Maßnahmen für benachteiligte Personengruppen.

Im Rahmen der Sekundäranalyse wurden sich gegenseitig bedingende Determinanten von Benachteiligung in ihren subjektiven und objektiven Dimensionen untersucht und durch die Analyse institutioneller und struktureller Barrieren des Zugangs zu Weiterbildung ergänzt.

In dem zum Abschluss des Projektes durchgeführten Kolloquium mit Experten aus Praxis, Wissenschaft, Politik/Verwaltung wurden die vorläufigen Ergebnisse des Projektes validiert und die zusammengestellten Forschungsfragen diskutiert und ergänzt.

1. Benachteiligte und Benachteiligung – eine Begriffsklärung

1.1 Gesellschaftspolitische Entwicklung

Die Bildungsdiskussion, die Ende der 1950er Jahre einsetzte, hatte mit Georg Pichts Konstatierung der „Bildungskatastrophe“ einen Höhepunkt erreicht. Sie hatte ein doppeltes Ziel: Die Verbesserung der Chancengleichheit war sowohl demokratisches Postulat wie ökonomische Notwendigkeit. Bildungspolitiker forderten eine Öffnung des Bildungssystems, um Bildungsreserven zu mobilisieren und statt einer Elitenbildung eine Massenbildung zu ermöglichen. H. Becker sprach von einem „Breitmaschigwerden“ des Bildungssystems (vgl. Alheit 1993, S. 90). Die Politik erhob die Chancengleichheit zum Sozialstaatsgebot, da „zunehmend die Legitimität von sozialen Unterschieden aufgrund askriptiver Merkmale der Menschen in Frage gestellt“ wurde (Preißer 1997, S. 10). In der Folge wurden die Rahmenrichtlinien der Lehrpläne in den Schulen an die Forderungen der Bildungspolitiker angepasst, die Öffnung der Universitäten für Arbeiterkinder wurde propagiert und die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich etabliert. Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre wurde das Konzept der Gesamtschulen entworfen und umgesetzt.

Der Auf- und Ausbau der Nachkriegsgesellschaft hatte zum sog. Wirtschaftswunder geführt. Die weitere wirtschaftliche Entwicklung wurde aber durch einen ersten konjunkturellen Einbruch 1966/67, bei dem die Zahl der Arbeitslosen von ca. 150 Tausend auf über 600 Tausend anstieg, als gefährdet angesehen. Als Reaktion auf diese Arbeitsmarktkrise wurde 1969 das Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) verabschiedet. Es sollte in präventiver Absicht die Instrumente bereitstellen, die eine derartige Krise zukünftig von vornherein ausschließen sollten. Zugleich sollte es die Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung der Beschäftigten ermöglichen. Der Arbeitsmarkt in der Nachkriegszeit war ausgesprochen durchlässig gewesen, so dass auch Un- und Angelernte Chancen hatten. Mit der wirtschaftlichen Entwicklung stiegen die fachlichen Anforderungen, so dass sich ein Trend zu Fachkräften mit höheren Bildungsabschlüssen abzeichnete.

Mit dem konjunkturellen Einbruch des Arbeitsmarktes Anfang der 1970er Jahre, dessen Auslöser in der Ölkrise zu sehen ist, rückten die Personen, deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt als eingeschränkt angesehen wurden und die folglich als benachteiligt galten, in den Blickpunkt des Interesses. Die weiter fortschreitende Verengung des Arbeitsmarktes aus konjunkturellen wie strukturellen Gründen veranlasste die Bundesregierung, durch besondere sozial- wie arbeitsmarktpolitische Programme Benachteiligte zu fördern. Durch Rationalisierungen trug die Industrie vehement zum Arbeitsplatzabbau gerade für An- und Ungelernte bei. Die Beschäftigungseffekte des wirtschaftlichen

Wachstums reichten nicht mehr aus, das Arbeitskräfteangebot zu absorbieren. Der tertiäre Sektor war nur bedingt aufnahmefähig.

Die Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre aufgelegten Programme unter dem expliziten Titel „Benachteiligtenförderung“ richteten sich an die Zielgruppen, deren Verbleib in Erwerbsarbeit oder deren (Re-)Integration in den ersten Arbeitsmarkt ohne Unterstützung und Förderung nicht zu erreichen waren. Ein besonderes Gewicht lag auf der Förderung Jugendlicher und junger Erwachsener. Die Orientierung der Programme basierte auf der Prämisse, dass wir in einer Erwerbsgesellschaft leben und die Teilhabe an der Gesellschaft sich wesentlich über Teilhabe an Erwerbsarbeit definiert.

Auslöser für diese Förderprogramme waren die strukturellen Verengungen des Arbeitsmarktes. Dazu zählten folgend Faktoren:

- Konjunkturelle Einbrüche in der Wirtschaft führten zu einer Verengung des Arbeitsmarktes insgesamt. Selbst in Phasen des Wirtschaftswachstums kam es nicht zu einem Beschäftigungswachstum wie in früheren Jahren.
- Die geburtenstarken Jahrgänge (aufgrund des sog. Babybooms) hatten das Ausbildungsalter erreicht.
- Es fand ein zunehmender Verdrängungswettbewerb um Ausbildungsplätze statt, weil Schulabgänger, die früher auf ein Studium orientiert gewesen wären, nun eine Ausbildung im dualen System vorzogen.
- Frauen zeigten ein starkes Interesse, während bzw. nach der Familienphase wieder in den Beruf zurückzukehren.

Darüber hinaus stieg der Bedarf an weiterführenden Bildungsabschlüssen. Neben Programmen des Bundes und der Länder gab es eine Vielzahl von Modellprojekten für spezifische Zielgruppen, die sich vornehmlich auf Bildungsabschlüsse und Integration in den Arbeitsmarkt richteten. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft förderte von 1984 bis 1995 eine sehr umfangreiche Modellversuchsreihe. Sie trug den Titel „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“. An ihr nahmen 13 Modellversuche teil, die über das gesamte Bundesgebiet verteilt waren. Sie richtete sich an Langzeitarbeitslose und unter ihnen an verschiedene Problemgruppen: Männer, Aussiedler, Ausländer, ehemals Suchtkranke, Frauen, deren berufliche Qualifikation entwertet war, alleinerziehende Sozialhilfe-Empfängerinnen (vgl. Klähn 1998, S. 153).

In der Folge der Wiedervereinigung wurde 1990 als Gegenmaßnahme gegen den strukturellen Zusammenbruch der Wirtschaft in Ostdeutschland eine

Qualifizierungsoffensive gestartet, die zum einen durch Qualifizierung und zum anderen durch öffentlich geförderte Beschäftigung den Transformationsprozess stützen sollte. Außerdem gibt es im Rahmen der EU besondere Förderprogramme seit Anfang der 1990er Jahre (ESF, Einzelprogramme, Strukturentwicklungsfonds). Ihre globalen Ziele sind die Beschäftigungsförderung und die Unterstützung der EU-Integration.

Trotz der vielfältigen Anstrengungen und Erfolge der Förderprogramme und Pilotprojekte ist Benachteiligung aber als solche nicht aufgehoben worden. Die Segmentierung der Gesellschaft nimmt vielmehr zu. Die Wohlfahrtsverbände konstatieren in ihrem letzten Sozialbericht, dass etwa 20% der Bevölkerung an und unter der Armutsgrenze leben.

1.2 Systematische Begriffsbestimmung

Benachteiligung kann aus gesellschaftlicher und aus subjektbezogener Perspektive betrachtet werden. Unter soziologischem Blickwinkel wird es Benachteiligung immer geben, da in jeder Gesellschaft Personen oder Personengruppen leben, die mit den gesellschaftlichen Anforderungen nicht zurecht kommen oder mit der Entwicklung der Gesellschaft nicht mithalten können. Die Versuche zur Vermeidung oder Reduzierung von Benachteiligung entsprechen den zugrunde liegenden gesellschaftlichen Wertorientierungen und der jeweiligen gesellschaftspolitischen Konstellation und sind daher deutlich zeitabhängig. Hinzu tritt jeweils ein spezifischer Umgang mit besonderen als benachteiligt angesehenen Personengruppen. Auch die Faktoren, die zu Benachteiligung führen, können sich je nach Zeit und Gesellschaft ändern.

Unter normativen Gesichtspunkten und unter dem Paradigma der gesellschaftlichen Stabilisierung ist aus heutiger Sicht die soziale Integration dieser Gruppen vom Staat zu unterstützen und zu fördern. Gleichwohl stellt sich die Frage, wie viele Personen mit Benachteiligungen ein Sozialgefüge verträgt und welche Art der Benachteiligung toleriert wird. Wann kann „anders sein“ sogar sozialintegrativ auf die Gesamtgesellschaft wirken, auch wenn es mit gesellschaftlicher Alimentierung einhergeht? Dies ist nicht als zynische Frage und auch nicht als Option einer gesellschaftlichen Disziplinierung (vgl. Hondrich 1998) zu verstehen, sondern hat den Aspekt eines allgemein akzeptierten Außenseitertums.

Aus der Sicht des Betroffenen stellt sich Benachteiligung als eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft im ökonomischen, kulturellen und politischen Bereich dar. Will er die Beschränkung aufheben, muss er die Gewissheit oder zumindest die Hoffnung haben, dass Benachteiligung auflösbar oder doch

reduzierbar ist. Ansonsten würde er sich nicht auf den Weg machen; d. h., es müssen Ziele vorhanden sein, die zu erreichen realistisch erscheint.

Benachteiligung muss auch im individuellen Kontext des Lebenslaufs gesehen werden. Untersuchungen haben ergeben, dass schwierige soziale Verhältnisse in der Kindheit einen bedeutsamen Einfluss auf den Bildungsprozess bereits in der Schule haben. Die Schulbildung kanalisiert aber in einem erheblichen Ausmaß den Ausbildungsweg und den beruflichen wie auch den späteren sozio-ökonomischen Status. Untersuchungen darüber, wie und durch welche Umstände, Ereignisse oder Verhaltensweisen erlebte Benachteiligung wieder aufgehoben werden kann, fehlen bisher weitgehend.

Unter analytischen Gesichtspunkten muss Benachteiligung unter dem Blickwinkel der Gesellschaft als Momentaufnahme (jeweiliger Anteil der Menschen mit Benachteiligungen zu einem bestimmten Zeitpunkt) unterschieden werden vom Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung, die zur Benachteiligung führt (Zunahme-/Abnahmetrends). Unter dem Blickwinkel des Individuums muss Benachteiligung ebenfalls als Momentaufnahme (Ausmaß der Benachteiligung), aber auch im Prozess des Lebenslaufes (Verlauf) gesehen werden.

1.3 Gesellschaftliche Zielsetzungen

Der Begriff „benachteiligt“ ist facettenreich: bildungsbenachteiligt, sozial benachteiligt, beruflich benachteiligt, markt-benachteiligt. Wer bildungsbenachteiligt ist, ist in der Regel auch beruflich benachteiligt. Aber nicht jeder, der beruflich benachteiligt ist, muss auch bildungsbenachteiligt sein. So sind zum Beispiel bei Frauen mittlerweile die besseren schulischen Abschlüsse und weniger Abbrüche im schulischen wie im Ausbildungsbereich zu verzeichnen. Beim Zugang zum Ausbildungs- wie zum Erwerbsbereich und besonders auch zum beruflichen Weiterbildungsbereich sind sie aber (noch) unterrepräsentiert und damit letztlich auch benachteiligt.

Das, was als Benachteiligung verstanden wird, ist abhängig von gesellschaftlichen Zielsetzungen, die sich verändern, erweitern, verengen in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen, politischen Wertorientierungen und beruflichen Anforderungen. Wertorientierungen bündeln die Erfahrungen der Vergangenheit, Zielperspektiven sind auf die Zukunft gerichtet. Da Gesellschaften sich in einem ständigen Wandlungsprozess befinden, unterliegen auch die Wertorientierungen und die Zielperspektiven Veränderungen, die zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ausgehandelt werden müssen. Klaffen die Wertorientierungen und Zielsetzungen des Einzelnen und die der Gesellschaft stark

auseinander, so kann dies zum Rückzug des Einzelnen oder zu Ausgrenzung und Benachteiligung als gesellschaftliche Sanktion führen. Da Ausgrenzung als offiziell postuliertes gesellschaftliches Ziel politisch nicht akzeptabel ist, muss es Integrationsangebote geben, die sich z. B. unter dem Gebot der Chancengleichheit zusammenfassen lassen.

Die politische Forderung nach Chancengleichheit kann unter sehr unterschiedlichen normativen Prämissen und Begründungen gesehen werden, die einerseits das Individuum/Subjekt, andererseits stärker die Gesellschaft im Blick haben. Normative Orientierungen zur Reduzierung bzw. zur Verminderung von Benachteiligung beinhalten

- unter gesamtgesellschaftlicher Perspektive, dass der Einzelne mit der Entwicklung Schritt halten kann,
- unter demokratisch-emanzipatorischer Perspektive, dass er selbst aktiv an der Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft teilnimmt,
- unter ökonomischer Perspektive, dass er selbst Schritte zur individuellen Stabilisierung bzw. zum Erhalt der eigenen Erwerbsfähigkeit (employability) unternimmt,
- unter volkswirtschaftlicher Perspektive, dass er zur Standortsicherung Deutschlands bei zunehmend stärker werdendem Konkurrenzdruck von innen und von außen beiträgt,
- unter sozialer Perspektive, dass gesellschaftliche Ausgrenzung/social exclusion reduziert bzw. vermieden und so der soziale Frieden gesichert wird.

Vor dem Hintergrund der rasanten Zunahme von Wissen und Informationen einerseits und einer verkürzten Halbwertszeit von Wissen andererseits wird auch lebenslanges Lernen zu einer von der Gesellschaft getragenen normativen Kategorie.

Die Zielsetzungen lassen sich nur als analytisch-theoretische Kategorien so exakt trennen. In der Praxis hat die Orientierung an einem Parameter auch Auswirkungen auf die anderen Bereiche. Allerdings beeinflussen die eingeschlagenen Wege, die Instrumente und Methoden, um die Ziele zu erreichen, und die zugrunde liegenden Rahmenbedingungen die Ergebnisse des Handelns in einem erheblichen Umfang. So finden sich zunehmend in Maßnahmen für Arbeitslose neben der Vermittlung von berufsfachlichen Kompetenzen (Sicherung der Erwerbsfähigkeit) auch Anteile zur Vermittlung von „weichen“ Kompetenzen (Persönlichkeitsstärkung). Diese zu fördern ist nur möglich, wenn entsprechende Finanzierungsmodalitäten gegeben sind, was z. B. im Rahmen der AFG-Förderung lange Zeit nicht der Fall war.

Beiträge zur Umsetzung der gesellschaftlichen Wertorientierungen und Zielsetzungen werden selbstverständlich auch von der Weiterbildung erwartet. Das Zusammenwirken von allgemeiner, kultureller, politischer und beruflicher Bildung ist zwar immer wieder gefordert worden, gemäß der gesellschaftlichen Orientierung auf Erwerbsarbeit werden aber Bildungsfragen vorrangig als Ausbildungs- und Qualifizierungsfragen verstanden. Der ganzheitliche Aspekt sowohl von Seiten des Einzelnen wie von Seiten der Gesellschaft geht dabei tendenziell verloren.

Benachteiligung muss unter gesellschaftspolitischen, arbeitsmarktpolitischen, sozialpolitischen, wirtschaftspolitischen und bildungspolitischen Aspekten betrachtet werden. Weiterbildung ist daher nur eine von mehreren notwendigen Herangehensweisen, um Benachteiligung zu reduzieren. Von Weiterbildung allein die Verminderung von Benachteiligung zu erwarten, ist eine Überschätzung ihrer Möglichkeiten. Als negatives Beispiel sei auf die Qualifizierungsoffensive Ost verwiesen, die arbeitslose Ostdeutsche in den Arbeitsmarkt integrieren sollte. Sie hat nicht die erwarteten Resultate gebracht, da zum einen in die falsche Richtung (einfache Tätigkeiten) qualifiziert wurde, zum anderen der großen Nachfrage nach Arbeitsplätzen kein entsprechendes Angebot gegenüberstand. Die Annahme und die Hoffnung, dass die strukturellen Probleme des Arbeitsmarktes durch Weiterbildung gelöst werden könnten, erwiesen sich als falsch.

1.4 Benachteiligung und soziale Ausgrenzung

Benachteiligung kann die Vorstufe zu sozialer Ausgrenzung sein. In der OECD-Veröffentlichung „Overcoming exclusion through Adult Learning“ (1999, S. 9f.) wird darauf verwiesen, dass soziale Ausgrenzung sich nicht allein auf die Einkommens- und die Bildungsebene beschränkt, sondern dass auch das soziale Zusammengehörigkeitsgefühl und der Gemeinschaftssinn fehlen. Kronauer (1997, S. 39f.) hat sechs zentrale Dimensionen zusammengestellt, in denen sich soziale Ausgrenzung manifestiert:

- *Ausgrenzung am Arbeitsmarkt* liegt vor, wenn die Rückkehr oder der Eintritt in reguläre Erwerbsarbeit dauerhaft versperrt ist. Die betroffenen Personen werden zu den „Entbehrlichen der Arbeitsgesellschaft“.
- *Ökonomische Ausgrenzung* schlägt sich im Verlust der Fähigkeit nieder, innerhalb des regulären Erwerbssystems für den eigenen Lebensunterhalt oder den des gemeinsamen Haushalts aufzukommen, und führt in die finanzielle Abhängigkeit von Leistungen des Sozialstaats (Problem der Alimentierung).
- *Kulturelle Ausgrenzung* bedeutet, von der Möglichkeit abgeschnitten zu sein, den gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmustern, Lebenszielen und Werten entsprechend zu leben.

- *Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation* bezieht sich sowohl auf die Reichweite als auch auf die Qualität sozialer Beziehungen und somit wesentlich auf soziale Identität. Dabei kann soziale Isolierung in Richtung Vereinzelung gehen wie auch in Richtung von Gruppen- und Milieubildung.
- *Räumliche Ausgrenzung* geschieht durch Konzentration auf bestimmte Stadtviertel, z. B. soziale Brennpunkte (Gettoisierung), damit einhergehend ist der Bewegungsraum eingeschränkt.
- *Institutionelle Ausgrenzung* verhindert den Zugang z. B. zu Bildungs- oder Sozialeinrichtungen und zu Institutionen öffentlicher oder privater Dienstleistungen.

Wenn mehr als drei dieser Dimensionen zusammentreffen, so ist Ausgrenzung wahrscheinlich. Große Bedeutung kommt in jedem Fall der ökonomischen Ausgrenzung und der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt zu. „Wenn es richtig ist, dass der Erwerbsarbeit und der durch sie vermittelten Einbindung in kollektive Regelungen im Integrationsmodus der Bundesrepublik bislang die zentrale Rolle zukommt, steht mit der aktuellen Massenarbeitslosigkeit dieser integrative Kern in Frage“ (ebd., S. 37).

Die subjektive Sicht der Betroffenen auf ihre soziale Realität und deren psychosoziale Verarbeitungsform macht Kronauer am Beispiel der Armut deutlich. Er unterscheidet in Bezug auf den Benachteiligungsfaktor Armut drei theoretische Positionen, wie die Personen mit dieser sozialen Situation umgehen (ebd., S. 40f.). Zu überprüfen wäre, ob diese Form der Analyse auch auf weitere Faktoren der Benachteiligung anwendbar ist.

- Die erste Position geht von der Existenz einer eigenständigen Armutskultur aus. Sie ist eine Art moralische Unterwelt des abweichenden Verhaltens vom gesellschaftlichen Werte-Mainstream. Sie reproduziert sich selbst und ist daher das eigentliche Hindernis für die Überwindung der Armut.
- Die zweite Position geht davon aus, dass die Armen sich noch an den Werten der Gesellschaft orientieren, im Alltag aber praktisch und ideell mit der Diskrepanz zwischen diesen Werten und ihren eigenen Möglichkeiten fertig werden müssen.
- Die dritte Position betont zwar die eigenständige Bedeutung spezifischer Verhaltensweisen und Orientierungen sozial Ausgegrenzter. Sie deutet sie aber auch als die sozialpolitischen Konsequenzen der gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen. Diese Position eröffnet am ehesten Handlungsalternativen. Die Einbeziehung der gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen einerseits und der individuellen Ver-

haltensmuster andererseits in die Analyse der individuellen Situation kann dem Einzelnen aufzeigen, wo er Spielräume hat und wo diese durch äußere Bedingungen eingeschränkt sind. Möglicherweise eröffnen sich durch eine genaue Betrachtung auch Handlungsmöglichkeiten, die vorher nicht sichtbar waren.

1.5 Faktoren der Benachteiligung

Faktoren der Benachteiligung liegen auf der individuellen und der sozialen Ebene. Sie zeigen sich darüber hinaus als Zugangsbarrieren zu Weiterbildung, die durch die Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen, der eigenen wie die institutionellen Finanzierungsmöglichkeiten und die gesetzlichen Grundlagen entstehen.

Zu den *individuellen Faktoren*, die in der jeweiligen Person begründet sind, zählen

- Bildungsbiografie (Schul- und Berufsabschluss)
- Lernsozialisation
- Lerninteresse
- Alter und Geschlecht
- Verwertungsinteresse
- Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung.

Die *sozialen Faktoren*, die Einfluss auf Benachteiligung haben, sind vor allem

- soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie
- Erwerbstätigkeit
- beruflicher Status und Einkommen
- Familienstand
- Nationalität/Ethnizität.

Sie lassen sich noch um einige Faktoren ergänzen, die durch die Kumulation mit anderen Faktoren einen erheblichen Einfluss haben können. Zu diesen Faktoren gehören

- soziale Beziehungen
- Religionszugehörigkeit
- Freizeitvolumen
- regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land).

Faktoren für Benachteiligung sind auch zu sehen in den Veränderungen in den Arbeitsanforderungen, die nicht rechtzeitig erkannt bzw. auf die nicht hingewiesen wird, sowie in der Einstellung der Arbeitgeber zur Weiterbildung bzw. zu deren Förderung.

Einen wesentlichen Einfluss auf den Zugang zu Weiterbildung haben weiterhin die institutionellen Bedingungen der Bildungsträger, die Organisationsstruktur der Angebote, die Qualität des pädagogischen Personals, die Organisationsformen des Lernens und die Vermittlungsformen der Lerninhalte sowie die Supportstrukturen. U. a. gehören dazu:

- Erreichbarkeit der Bildungsstätte
- Kinderbetreuung
- Zeitstruktur (vormittags, nachmittags, abends; Vollzeit, Teilzeit; berufsbegleitend)
- zeitlicher Umfang
- finanzieller Umfang
- Vermittlungsformen der Lerninhalte
- Organisationsformen des Lernens
- Orientierungsmöglichkeiten z. B. durch Lernberatung
- sozialpädagogische Begleitung
- Qualität des pädagogischen Personals.

Als Zugangsbarrieren zu Weiterbildung sind auch die bildungs- wie ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung angeboten wird, zu sehen, da durch sie die Beteiligungsmöglichkeit an bzw. die Ausschließung aus Weiterbildung auf formaler Ebene erfolgt. Zu diesem Rahmen gehören

- das Bildungssystem
- die gesetzlichen Grundlagen
- Förderprogramme.

Die Zusammenstellung der Faktoren ist nicht vollständig. Jeder einzelne Faktor beeinflusst den Erfolg des Lernens bzw. die Wirksamkeit von Bildung positiv oder negativ (siehe Abb. 1, S. 19).

Aus den Ergebnissen der Förderprogramme und den zu den verschiedenen Zielgruppen durchgeführten Untersuchungen geht hervor, dass eine Kumulation von Faktoren zur Benachteiligung in der Weiterbildung wie in der Gesellschaft führt. Große Bedeutung für die Entstehung und die Reduzierung von Benachteiligung wird den Rahmenbedingungen zugemessen (vgl. OECD 1999; Kronauer 1997). Unbestritten ist der Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung. Ebenso unbestritten ist, dass soziale Benachteiligung nicht durch Weiterbildung allein aufgehoben werden kann.

Das Zusammenwirken einzelner Faktoren (subjektive, soziale) für soziale Benachteiligung und der Stellenwert der Barrieren (institutionelle und struk-

turelle) ist unzureichend erforscht. Zwar korreliert ein niedriger Bildungsabschluss mit einer geringen Teilnahme an Weiterbildung. Es gibt aber zu wenig Erkenntnisse darüber, ob und wie die schlechteren Ausgangsbedingungen kompensiert werden können oder ob einmal erlebte Benachteiligung sich wie ein roter Faden durch das ganze Leben zieht.

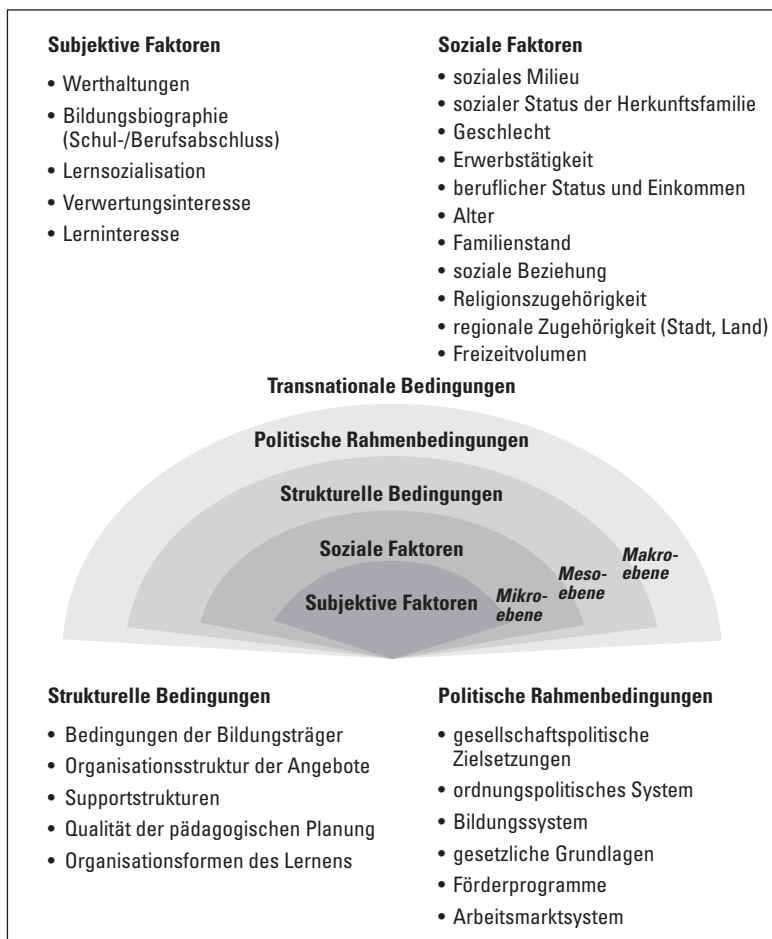


Abb. 1: Einflussfaktoren der Benachteiligung

Bislang lassen sich in der theoretischen Diskussionen zwei Positionen unterscheiden:

1. Durch die Primärsozialisation und das soziale Umfeld sind die individuellen Lebenschancen so vorgeprägt, dass eine Veränderung kaum

möglich erscheint. Diese Position geht davon aus, dass die didaktisch-methodischen Ansätze, die die Selbstreflexion und die Thematisierung biografischer Ereignisse berücksichtigen, um z. B. Lernblockaden aufzulösen, nur wenig wirksam sind.

2. Durch ergänzende, stützende und Ressourcen entwickelnde Maßnahmen, die auf die jeweilige Person zugeschnitten sind, können negative Bedingungen und Umstände wie z. B. Benachteiligung minimiert oder aufgehoben werden.

Es stellt sich also generell die Frage: Unter welchen inneren, individuellen und auf Personen bezogenen Gegebenheiten sind Veränderungen überhaupt möglich und welche von außen kommenden Faktoren wirken auf Veränderungen ein bzw. können gezielt eingesetzt werden, um Veränderungen hervorzurufen?

1.6 Benachteiligte, Benachteiligung und Chancengleichheit

Die Begriffe „Benachteiligte, benachteiligte Zielgruppen, Benachteiligtenförderung“ sind eine unzulässige Verkürzung der dahinter liegenden individuellen wie gesellschaftlichen Problemlagen. Wenn der Blick nicht nur auf die Personen gerichtet ist, die für benachteiligt gehalten werden, verfestigt er die Defizitsicht. Ihre Erfahrungen, vorhandenen Kompetenzen und Potenziale sowie die Bewältigungsstrategien, um mit ihrer Lebenssituation umzugehen, bleiben außerhalb der Wahrnehmung und Anerkennung. „Benachteiligt“ wird zur individuellen Zuschreibung der Gesamtperson, die zudem meist von außen, in der Regel von Institutionen, vorgenommen wird. Damit geht eine normative Zuschreibung von Defiziten einher, die zu Stereotypisierung und zu Stigmatisierung führen kann. Die von außen vorgenommene „objektive“ Zuschreibung „benachteiligt“ muss nicht dem subjektiven Gefühl des/r so Bezeichneten entsprechen. Der Blick auf die Einzelperson blendet auch den sozialen Kontext aus, der die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens beeinflusst, prägt, erweitert, aber auch einschränkt.

Benachteiligung ist abhängig von der je gegebenen gesellschaftlichen Situation und den damit verbundenen individuellen Möglichkeiten. Nach Nuissl/Sutter ist unter Benachteiligung zu verstehen, „dass die Chancen eines Einzelnen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, aufgrund von Faktoren, die er nicht oder kaum beeinflussen kann, stark vermindert werden“ (Nuissl/Sutter 1981, S. 3). Diese Begriffsverwendung erweitert den Wahrnehmungshorizont für die Faktoren, die außerhalb des Einzelnen liegen und die Entstehung von Benachteiligung beeinflussen. Klare Begriffsdefinitionen tragen zur Analyse der Ursachen und zur Klärung der Hintergründe bei und führen so eher zu adäquaten Lösungsvorschlägen.

Die Analyse einzelner Faktoren oder Rahmenbedingungen reicht zur Begriffsdefinition bzw. zur Beschreibung von Benachteiligung bei weitem nicht aus. Mehrperspektivität ist notwendig, die den Fokus auf das Zusammenwirken der strukturellen, politisch-systemischen und individuellen Bedingungen legt und die unterschiedlichen Rationalitäten, Kulturen und das Alltagshandeln der verschiedenen Ebenen berücksichtigt. Erst das Zusammentreffen von spezifischen subjektiven und objektiven Faktoren in Kombination mit nicht adäquaten Rahmenbedingungen, die dadurch eine neue negative Qualität erhalten, führt zu Benachteiligung, die bis zu sozialer Ausgrenzung gehen kann.

In den letzten Jahren sind Chancengleichheit und ihre Herstellung, Benachteiligung und ihre Reduzierung als Themen der Auseinandersetzung wie auch in der praktischen Umsetzung wieder aktueller geworden. Die Diskussionen werden verstärkt durch die gesellschaftlichen Auswirkungen des technologischen Wandels und durch die Folgen des Transformationsprozesses, der durch den Anschluss der DDR an die BRD notwendig wurde. Die „Wiederentdeckung der Ungleichheit“ – so der Titel des Jahrbuchs „Bildung und Arbeit '96“ – ist abzulesen an immer wieder neu aufgelegten Förderprogrammen, an der Vielzahl von Fachveranstaltungen über Benachteiligte und über die Ergebnisse von Modellprojekten sowie an der Zunahme der einschlägigen Literatur in den letzten Jahren. Dabei stehen bei dieser wieder aufgenommenen Diskussion nicht so sehr die Defizite der Benachteiligten im Vordergrund, sondern die Diskussionen richten sich auf die Herstellung von Chancengleichheit, von „Bildung & Gerechtigkeit“¹ oder von „Qualifizierte(r) Berufsausbildung für alle!“². Was aber unter Chancengleichheit letztendlich zu verstehen ist, darüber gehen die Meinungen auseinander, da die Konnotationen des Begriffs vom jeweiligen sozialen Umfeld geprägt sind. Unter Chancengleichheit kann die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen gemeint sein, oder sie kann als Prozess bei der Lebensbegleitung verstanden werden (z. B. als Frage, ob Benachteiligung – auch individuell – überhaupt aufgehoben werden kann oder sich immer wieder generiert). Möglicherweise sind statt des Begriffs Chancengleichheit andere Begriffe aussagekräftiger und realitätsnäher, wie z. B. der Begriff Gleichstellung. Zwar kann mit dem Begriff Chancengleichheit die Stigmatisierung der Benachteiligten als solche vermieden werden, er kann aber auch zur Schönfärberei der realen Verhältnisse verleiten.

Seit einiger Zeit wird zudem Fragen der Kooperation und Vernetzung von Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Verbänden sowie Fragen des Transfers der Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Projekten und Programmen in die Politik ein größeres Gewicht beigemessen. Damit haben sich die Diskussionen von der subjektbezogenen auf die strukturelle und die politische Ebene verlagert.

Reduzierung von Benachteiligung und Hinführung zu lebenslangem Lernen können als übergreifende gesellschaftliche Zielsetzungen angesehen werden. Die häufige Verwendung des Begriffs Chancengleichheit entspricht jedoch nicht den Erfordernissen nach größerer Klarheit, da er den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Prozesscharakter des Wandels zu wenig Rechnung trägt. Auch wenn die sog. „zweite Chance“ genutzt wird, ist dies keine Gewähr für Chancengleichheit. Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens müssten auch lebenslange Chancen vorhanden sein. Wenn Wissen und Kompetenzen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich das, was inhaltlich in Schule und Ausbildung einmal gelernt wurde. Weiterbildung erhält einen deutlich wichtigeren Stellenwert (vgl. Forum Bildung 2001, S. 90). Allerdings zeigt sich in der Realität nach wie vor, dass Personen mit einer guten Schulbildung über eine qualifiziertere Berufsausbildung verfügen, eine höhere Stellung im Beruf erhalten und auch häufiger an Weiterbildung teilnehmen. Unter normativen Gesichtspunkten sind daher die Begriffe Gleichberechtigung oder Gleichstellung im Hinblick auf Bildung/Weiterbildung möglicherweise angemessener als der Begriff Chancengleichheit. Sie unterstreichen den Prozesscharakter und implizieren individuelle Fördermöglichkeiten und Unterstützungsangebote auch unter dem Aspekt der individuellen Zielerreichung und der sozialen Integration und nicht nur unter dem Aspekt der Ausgangsposition.

2. Weiterbildungsverhalten

2.1 Bildungsbeteiligung

Der Rekurs auf Bildungsbeteiligung im Kontext von Benachteiligung geht von der Prämisse aus, dass durch Weiterbildung Benachteiligung vermindert bzw. dass sie präventiv gegen Benachteiligung wirksam werden kann. Vor dem Hintergrund der postulierten Wissensgesellschaft und dem Ansatz des lebenslangen Lernens sollen im Folgenden die Beteiligungsdimensionen an Weiterbildung aufgezeigt werden. Diese Angaben sind dem Berichtssystem Weiterbildung VII (BSW VII, vgl. Kuwan u. a. 2000) entnommen. Die Daten basieren auf repräsentativen Befragungen der erwerbsfähigen Bevölkerung von 1997 und teilweise auch auf einem Zeitvergleich von 1979 und 1997.

Das Berichtssystem Weiterbildung subsumiert unter dem Begriff Weiterbildung sowohl die berufliche wie die allgemeine Weiterbildung, die in der organisierten Form von Lehrgängen, Kursen oder Vorträgen angeboten wird. Es stützt sich auf mündliche Bevölkerungsbefragungen, die Informationen über Umfang und Richtung der Weiterbildungsnachfrage liefern. Die Fragestellungen gehen von der Perspektive der Teilnehmenden, also der Nachfrageseite aus.

Die Beteiligung an Weiterbildung hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verdoppelt. Auf der Basis der repräsentativen Befragung nahmen 1979 23% der Befragten an Weiterbildung teil. 1997 haben bereits 48% der befragten Erwachsenen zwischen 19 und 64 Jahren einen Kurs oder Lehrgang besucht (ebd., S. 22). 70% haben sich informell durch Lernen am Arbeitsplatz oder durch Lesen von Fachliteratur und andere Formen des Wissenserwerbs weitergebildet. 90% der Personen aus dieser Befragung meinen, dass jeder bereit sein sollte, sich weiterzubilden. Dieser hohe Wert der Zustimmung zu Weiterbildung bedeutet ein Potenzial an Weiterbildungswilligen, das noch nicht ausgeschöpft ist, da bislang erst 48% tatsächlich an Weiterbildung teilnehmen.

Wenn sich die Faktoren herausfinden lassen, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen, so können auch eher Aussagen darüber gemacht werden, welche Faktoren zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung führen. Als Datenbasis dienen zunächst die repräsentativen Befragungen des Berichtssystems Weiterbildung VII.³ Ergänzt werden diese Daten durch die Ergebnisse aus bildungsbiografischen Längsschnittuntersuchungen (vgl. Friebe u. a. 2000).

Die Entscheidung zur Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hängt von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen ab. Es werden subjektive und soziodemographische Faktoren (*Mikroebene*) unterschieden. Darüber hinaus spielen die finanziellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Lernangebote, der Bildungseinrichtungen, der Förderprogramme und Projekte und der Supportstrukturen (*Mesoebene*), die Struktur des Bildungssystems als solches, die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung sowie die gesamtgesellschaftliche Struktur (*Makroebene*) eine bedeutsame Rolle. Im Folgenden wird die Ausdifferenzierung der Faktoren, die zu den unterschiedlichen Ebenen gehören, dargestellt (siehe Abb. 1, S. 19).

2.2 Subjektive Faktoren

Zu den subjektiven Faktoren gehören das Lerninteresse, das Verwertungsinteresse und die individuellen Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung.

Im Gegensatz zur Schulbildung geht die Erwachsenenbildung von einer Freiwilligkeit der Teilnahme aus, weil sich nur so aus dem Lerninteresse eine Weiterbildungsabsicht entwickeln kann, die im positiven Fall zur Teilnahmeentscheidung führt. Den Gegenpol bildet die Weiterbildungspflicht, die im Wesentlichen von Kontextfaktoren und den Rahmenbedingungen bestimmt wird. Zwischen Freiwilligkeit und Pflicht gibt es fließende Übergänge. Für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung kann eher von Freiwilligkeit ausgegangen werden

als bei beruflicher Weiterbildung. Wenn aber lebenslanges Lernen immer mehr zur Bringschuld der Arbeitnehmer wird, entwickeln sich implizite Zwänge. Schon die Annahme, dass berufliche Weiterbildung als Voraussetzung für den beruflichen Statuserhalt angesehen wird, stellt eine Form von Druck dar. Zwang spielt auch dann eine Rolle, wenn der Arbeitgeber den Erwerbstätigen implizit oder explizit zur Teilnahme verpflichtet oder das Arbeitsamt die Teilnahme veranlasst: Die Entscheidung gegen die Weiterbildungsteilnahme könnte negative berufliche bzw. finanzielle Konsequenzen haben.

Das Verwertungsinteresse hängt von individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen ab. Die Daten, die das Individuum selbst für relevant hält, werden „in einem mehr oder weniger expliziten Abwägungsprozess, in dem der Aufwand dem erwartbaren Nutzen gegenübergestellt wird, gewichtet und zur Entscheidung herangezogen. Erst die subjektive Verarbeitung führt zur individuellen, über die Weiterbildungsteilnahme entscheidenden Kosten-Nutzen-Saldierung, die ihrerseits explizit ... immer nur dann erfolgt, wenn die alltäglichen Routinen durch neue subjektive Relevanzen in Frage gestellt werden“ (Bolder u. a. 1994, S. 9). Diese Aufwand-Ertrags-Überlegungen, die sich auf eine eventuelle Teilnahme beziehen, müssten unter den gegenwärtigen Arbeitsmarktbedingungen erweitert werden und auch die aus einer Bildungsenthaltung möglicherweise resultierenden Schäden berücksichtigen.

Werthaltungen und Einstellungen stehen in Zusammenhang und sind geprägt durch die biografischen Erfahrungen und das jeweilige soziale Milieu, dem sich der Einzelne zuordnet. Ausgehend von der SINUS-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, die neun soziale Milieus beschreibt, wurde in einer auf den Freiburger Raum bezogenen Erhebung jedem dieser Milieus ein spezifisches Weiterbildungsverhalten zugeschrieben (vgl. Barz/Tippelt 1999, S. 134ff.). Die Zuordnungen sollen hier aufgeführt werden, da sie Hinweise darauf geben, welchen Stellenwert Weiterbildung für bestimmte Milieus hat, welche Angebote in den verschiedenen Milieus auf Interesse stoßen und wie sie gestaltet und organisiert sein müssen, damit es zu einer Weiterbildungsteilnahme kommt.

– *Konservatives gehobenes Milieu* (8%)⁴

Es stellt hohe Ansprüche an die Qualität der Erwachsenenbildung. Die Interessen liegen im hochkulturellen Bereich (Kulturgeschichte, Literatur). Verschulung und Anonymität werden abgelehnt. VHS-Kurse sind v. a. im beruflichen Bereich „gut für andere“. Dennoch besuchen insbesondere ältere Milieuangehörige intensiv VHS-Kurse.

– *Kleinbürgerliches Milieu* (22%)

Bildung dient der Statussicherung und der Horizonterweiterung, der sozialen und beruflichen Integration und der fachlichen Fortbildung.

Diese Milieuangehörigen sind eine wichtige Zielgruppe für kirchliche Träger wie für die Volkshochschulen.

- *Traditionelles Arbeitermilieu* (5%)
Lernbarrieren aus der Schulzeit wirken nach. Bildung wird als Notwendigkeit erlebt, um die Arbeitsplatzsicherheit zu erhalten und berufliche Verantwortung übernehmen zu können. Nachgefragt werden besonders gewerkschaftliche Träger.
- *Traditionsloses Arbeitermilieu* (12%)
Bildung dient/gilt als Ablenkung vom Alltag. Die Teilnahme an Weiterbildung wird durch Schwellenängste, Informationsdefizite und geringes Budget blockiert.
- *Neues Arbeitnehmermilieu* (5%)
Lebenslanges Lernen wird als notwendig angesehen mit der Dominanz in den Bereichen Computer und Rhetorik. Weiterbildung dient dem Ausgleich von Mängeln und Defiziten. Es werden berufsbildende Kurse an der Volkshochschule und auch solche bei privaten Anbietern besucht.
- *Aufstiegsorientiertes Milieu* (24%)
Weiterbildung dient dem beruflichen und sozialen Aufstieg. Es bestehen keine bildungsbürgerlichen Ambitionen, sondern eher eine Ambivalenz gegenüber höherer Bildung. Angebote im Bereich Qualifizierung, Gesundheit und Selbstmanagement werden durchaus an der VHS besucht.
- *Technokratisch-liberales Milieu* (9%)
Bildung wird auch unter dem Aspekt von Kontemplation und individueller Persönlichkeitsentfaltung gesehen. Die Interessen sind breit gefächert: Kreativität, Kunst, Sprachen, Politik. Angebote von Volkshochschulen wie von privaten Trägern werden besucht. Milieuangehörige bieten auch selbst Kurse an.
- *Hedonistisches Milieu* (13%)
Es besteht eine Distanz zu organisierten Bildungsanstrengungen. Etablierte Träger werden als langweilig und dogmatisch abgelehnt, Weiterbildung wird als soziale und (jugend-)kulturelle Veranstaltung angesehen. Lebenslanges Lernen wird abgelehnt.
- *Alternatives Milieu* (2%)
Das Interesse liegt bei politischen und kreativen Angeboten. Handlungsorientierte Angebote werden bevorzugt. Es gibt eine Offenheit für methodische und gruppendynamische Innovationen. Die VHS ist interessant. Themen wie Umwelt und Esoterik werden häufig bei privaten Anbietern belegt.

Betrachtet man die Milieus unter Weiterbildungsaspekten, so zeigt sich, dass etwa ein Viertel der Gesellschaft an Weiterbildung nicht sonderlich interes-

siert ist. Tatsächlich aber haben 1997 nur 48% der erwerbsfähigen Bevölkerung an Weiterbildung teilgenommen. Es gibt also noch ein Potenzial von ca. einem Viertel der Gesellschaft, das durchaus für Weiterbildung zu motivieren wäre.

2.3 Motivationsstruktur

Lerninteresse, Verwertungsinteresse, Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung bilden die Grundlage für die Motivationsstruktur, die letztendlich entscheidend dafür ist, ob es zu einer Beteiligung an Weiterbildung kommt oder nicht. Nicht immer sind Bildungsinteressen ausschlaggebend für die Teilnahme. Es können auch Motive eine Rolle spielen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit Lerninteressen stehen. Zu diesen möglichen Motiven, deren Reihenfolgen keine Rangfolge darstellt, gehören:

- Kennenlernen anderer Menschen
- soziale Akzeptanz und Unterstützung
- Einsicht in persönliche Probleme
- Verbesserung der Beziehungen
- Abwechslung zu Alltag und täglichen Pflichten
- Einsicht in menschliches Zusammenleben gewinnen
- Wunsch oder Befehl von anderen.

In einer Schweizer Studie (Schröder-Naef 1997) zum Lern- und Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen ist der Versuch unternommen worden, die Teilnahmemotive zu systematisieren und theoretisch zu ordnen. Teilnahmemotive können sich überlagern und ergänzen. Eine systematische Abgrenzung ist daher auch hier nicht möglich. Teilnahme und Nicht-Teilnahme hängen von dem Ausmaß der Befriedigung primärer und sekundärer Bedürfnisse und dem Einfluss positiver und negativer Kräfte ab. Steigt der sozioökonomische Status, so kann davon ausgegangen werden, dass primäre Bedürfnisse befriedigt sind und höherwertige Bedürfnisse aktiviert werden („Bedürfnishierarchie“).

- Die Teilnahmemotivwahrscheinlichkeit wächst, wenn zwischen dem Selbstbild der Lernenden und Art und Umfeld des Weiterbildungsangebots Kongruenz besteht („Kongruenz-Theorie“).
- Die Teilnahmemotivation ergibt sich aus der Interaktion von Erwartungen und der Summe der positiven und negativen Werte, die ein Individuum den Lernaktivitäten zuschreibt („Kraft-Feld-Theorie“).
- Die Entscheidung zur Teilnahme fällt häufig mit Wechseln in Lebenssituationen zusammen („Lebensübergänge-Theorie“).
- Das Teilnahmeverhalten ist abhängig davon, inwieweit es mit dem Verhalten der jeweiligen sozialen und kulturellen Referenzgruppe übereinstimmt („Referenzgruppen-Theorie“).

- Teilnahme an Weiterbildung korrespondiert mit Teilnahme am sozialen Leben überhaupt („soziale Partizipation“) (ebd., S. 39).

An der Vielzahl und der Vielfältigkeit der möglichen Motive wird deutlich, wie komplex die subjektiven Hintergründe sind, die zur Entscheidung über die Teilnahme an Weiterbildung beitragen. Die Autoren des Berichtssystems Weiterbildung VII ziehen daraus die Konsequenz, dass die Bestimmungsgründe für die Teilnahme an Weiterbildung „im Rahmen von repräsentativen Befragungen kaum umfassend berücksichtigt werden können. Quantitative Befragungen können zwar wichtige Hinweise zur Weiterbildungsnachfrage und zu ungenutzten Weiterbildungspotenzialen liefern, ermöglichen jedoch keine unmittelbare Umsetzung von Ergebnissen in eine Angebotsplanung von Weiterbildungsmaßnahmen“ (Kuwan u. a. 2000, S. 75).

Trotz der Schwierigkeiten bei der quantitativen Erhebung ist es notwendig, unter den Aspekten Reduzierung von Benachteiligung und Anforderungen des lebenslangen Lernens, die nicht nur Erwerbstätigkeit oder erwerbsnahe Beschäftigung im Auge haben, den Stellenwert motivationaler Faktoren für eine Weiterbildungsbeteiligung genauer zu bestimmen. Die Probleme der quantitativen Erhebungen könnten durch andere Verfahren der empirischen Sozialforschung umgangen werden.

2.4 Soziodemographische Faktoren

Als wesentliche soziodemographische Faktoren, die auf die Weiterbildungsentscheidung Einfluss haben, sind anzusehen: Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Geschlecht, Alter und Nationalität. In einigen Untersuchungen wird auch der sozialen Herkunft eine wichtige Bedeutung zugemessen.

2.4.1 Schul- und Berufsbildung

Entsprechend dem dreigliedrigen hierarchischen Schulsystem wurde bei den BSW-Erhebungen von folgender Kategorisierung ausgegangen:

- Niedrige Schulbildung: kein Abschluss, Volksschul-, Hauptschulabschluss
- Mittlere Schulbildung: Realschulabschluss
- Abitur: Hochschulzugang.

Im Kontext der Diskussionen um Benachteiligung wäre eine weitere Aufteilung der „niedrigen Schulbildung“ in „kein Abschluss“ und „Volksschul-, Hauptschulabschluss“ aussagekräftiger, da gerade diejenigen Personen Benachteiligungen erfahren, die ihren Lebens- und Berufsweg ohne Schulabschluss gestalten müssen; ihre Zahl hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht: 1992 betrug ihr Anteil an den 15- bis 17-Jährigen 7,6%, bis 1998 ist er kontinu-

ierlich auf 9,1% gestiegen (vgl. Klemm 2001, S. 24). Dabei lag 1998 der Anteil der männlichen Jugendlichen mit 11,4% deutlich höher als der der weiblichen Jugendlichen mit 6,5% (ebd.).

Aus den Ergebnissen der repräsentativen Befragung ist in allen schulischen Qualifikationsgruppen seit 1979 ein Anstieg der Weiterbildungsteilnahme zu erkennen (siehe Tab. 1). Je höher allerdings die Schulbildung ist, desto höher ist auch die Weiterbildungsbeteiligung. 1979 haben 16% mit niedriger Schulbildung an Weiterbildung teilgenommen; bei den Personen mit Abitur betrug diese Quote 43%. 1997 hat sich der Anteil der Personen mit niedriger Schulbildung mehr als verdoppelt. Er lag bei 34%, während er bei Personen mit Abitur bei 65% lag.

Tabelle 1: Teilnahme an Weiterbildung nach Schulbildung 1979 und 1997

Teilnahmequote in % Schulbildung	Weiterbildung insgesamt		Allgemeine Weiterbildung		Berufliche Weiterbildung	
	1979	1997	1979	1997	1979	1997
Niedrige Schulbildung	16	34	13	22	7	19
Mittlere Schulbildung	29	54	22	33	12	37
Abitur	43	65	31	44	18	41

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, Kuwan u. a. 2000, S. 108

Die Schulbildung kanalisiert bereits den Weg der beruflichen Ausbildung, den beruflichen und den sozialen Status, auch wenn seit der Bildungsreform die Durchlässigkeit der Bildungssysteme größer geworden ist. Daher überrascht es nicht, wenn mit zunehmender beruflicher Qualifikation auch die Teilnahme an Weiterbildung steigt (siehe Tab. 2). 1997 haben bundesweit 69% der Personen mit Hochschulabschluss an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen, während es in der Gruppe ohne Berufsausbildung 24% waren. An beruflicher Bildung haben lediglich 9% der Personen ohne Berufsausbildung teilgenommen, bei den Personen mit Hochschulabschluss lag diese Quote bei 48%. Daraus lässt sich nicht linear auf Desinteresse an Weiterbildung bei Personen ohne Berufsabschluss schließen. Zwar wird häufig von „bildungsfernen Gruppen“ gesprochen, mit dieser Formulierung wird jedoch verschleiert, dass möglicherweise die Angebote „gruppenfern“ sind und nicht den Weg zu den Teilnehmenden finden oder dass die organisatorischen wie die finanziellen Rahmenbedingungen für bestimmte Personen/Gruppen nicht adäquat sind. Die Gemeinwesenarbeit trägt diesem Umstand Rechnung, indem sie Beratungsangebote vor Ort macht. Zur Erhöhung der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung werden auch neue

Lernformen und neue Lernorte, z. B. in Einkaufszentren erprobt (accidental learning).

Tabelle 2: Teilnahme an Weiterbildung 1979 und 1997 nach beruflicher Qualifikation

Teilnahmequote in % Schulbildung	Weiterbildung insgesamt		Allgemeine Weiterbildung		Berufliche Weiterbildung	
	1979	1997	1979	1997	1979	1997
Keine Berufsausbildung	12	24	10	19	4	9
Lehre/Berufsfachschule	21	45	16	29	10	28
Meister-, andere Fachschule	32	58	20	34	20	42
Hochschulabschluss	45	69	31	45	24	48

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, Kuwan u. a. 2000, S. 115

2.4.2 Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit

Die Weiterbildungsbeteiligung ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen, auch die Bildungsabschlüsse haben sich verbessert. Es gibt eine Steigerung der Quoten bei allen Schulabschlüssen. Das höhere Bildungsniveau hat jedoch nicht automatisch zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt geführt. War früher der Realschulabschluss eine gute Grundlage für eine Banklehre, so ist heute diese Schulbildung kein Garant für einen Ausbildungsplatz, sondern eher prekär (vgl. Friebe 2000). Das höhere Bildungsniveau geht im Vergleich zu früher häufig auch mit einer Entwertung von Bildungstiteln einher. So gibt es z. B. den „Sohn des Dorfschullehrers, der Oberstudienrat wird und damit zwar einen höheren Bildungstitel besitzt als sein Vater, jedoch in eine gesellschaftliche Position eingerückt ist, die – ironischerweise – gerade dadurch strukturell entwertet wurde, dass er und seinesgleichen sie besetzen“ (Alheit 1993, S. 92). Hinzu kommt, dass Erwerbsbereiche, in denen Frauen tätig sind, in der Regel sozial wie auch finanziell abgewertet worden sind. Eine solche Diskriminierung ist nicht allein durch bessere Qualifizierung der Diskriminierten aufzuheben, sondern muss durch eine Strukturveränderung des Bildungssystems auf der Meso- und Makroebene begleitet werden.

Erwerbstätige nehmen nach den Erhebungen des BSW erheblich häufiger an Weiterbildung teil als Nicht-Erwerbstätige. 1997 haben sich 57% der Erwerbstätigen an Weiterbildung beteiligt, während es bei den Nicht-Erwerbstätigen nur 34% waren. Allerdings muss bei diesen Zahlen berücksichtigt werden, dass in die Erhebung auch die betriebliche Weiterbildung einbezogen worden ist, zu der nur Erwerbstätige Zugang haben.

Wird bei der Weiterbildung unterschieden in allgemeine und berufliche Weiterbildung, so ergeben sich noch größere Diskrepanzen (siehe Tab. 3). An beruflicher Weiterbildung beteiligen sich 42% der Erwerbstätigen, während dies nur 12% der Nicht-Erwerbstätigen tun. Bei der allgemeinen Weiterbildung sind die Unterschiede nicht so groß: 34% der Erwerbstätigen nehmen an allgemeiner Weiterbildung teil; bei den Nicht-Erwerbstätigen sind es 27%.

Beim Einflussfaktor Erwerbstätigkeit wird besonders deutlich, dass die Aussagekraft der Teilnahmequote nicht eindeutig genug ist. Im BSW werden daher auch die Teilnahmefälle ausgewiesen (die Befragten haben an mehreren Weiterbildungen im Laufe eines Jahres teilgenommen). Betrachtet man die Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen anhand der Teilnahmefälle, so zeigt sich, dass drei Viertel der befragten Erwerbstätigen an Weiterbildung teilgenommen haben. Geht man nur von der beruflichen Bildung aus, so erhöht sich dieser Anteil sogar auf 86%.

Tabelle 3: Teilnahme an Weiterbildung bei Erwerbstätigen und nicht Erwerbstätigen 1979, 1991 und 1997

Teilnahmequote in %	Weiterbildung insgesamt			Allgemeine Weiterbildung			Berufliche Weiterbildung		
	1979	1991	1997	1979	1991	1997	1979	1991	1997
Erwerbstätige	26	41	57	17	22	34	15	27	42
Nicht Erwerbstätige	16	28	34	16	21	27	1	8	12

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, Kuwan u. a. 2000, S. 122

Betrachtet man jedoch das Weiterbildungsvolumen, so zeigt sich, dass die 86% der Teilnahmefälle nur 60% des Weiterbildungsvolumens in Anspruch nehmen, d. h., es werden zeitlich kürzere Angebote wahrgenommen.

Nicht-Erwerbstätige machen bei den Teilnahmefällen in der beruflichen Bildung lediglich 14% aus. Ihr Weiterbildungsvolumen hat jedoch einen Anteil von 40%. Eine der Ursachen kann darin gesehen werden, dass Arbeitslose und Nicht-Erwerbstätige, die wieder erwerbstätig werden sollen, häufiger an AFG-Maßnahmen bzw. Maßnahmen des SGB III teilnehmen, die besonders zeitintensiv sind.

2.4.3 Geschlecht

Die Beteiligung von Männern und Frauen an Weiterbildung hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Die Teilnahmequote lag 1997 bei

den Männern bei 49% und bei den Frauen bei 47%. Damit ist auch der Abstand zwischen den Teilnahmequoten, der 1979 bei 8% lag, 1997 auf 2% gesunken. Frauen beteiligen sich häufiger an allgemeiner Weiterbildung als Männer (34% versus 28%). Dies trifft sowohl auf die Erwerbstätigen wie auf die Nicht-Erwerbstätigen zu. Anders sieht es bei der beruflichen Bildung aus. Hier liegt der Anteil der Männer sowohl bei den Erwerbstätigen wie bei den Nicht-Erwerbstätigen höher als bei den Frauen.

Bei der Beteiligung der Frauen müssen weitere Einflussfaktoren betrachtet werden, die für die Entscheidung zur Weiterbildung eine Rolle spielen. Dies sind: Erwerbstätigkeit, Teilzeitbeschäftigung, Berufsbildung, berufliche Stellung und Familienstand. Bundesweit ist nicht einmal die Hälfte aller erwerbsfähigen Frauen erwerbstätig. Bei den Männern beträgt dieser Anteil fast drei Viertel.

Frauen in Teilzeitbeschäftigung beteiligen sich seltener an Weiterbildung als vollzeitbeschäftigte. Unter den voll erwerbstätigen Männern und Frauen liegt bundesweit die Teilnahmequote der Frauen etwas höher als die der Männer (45% versus 43%) (vgl. Kuwan u. a. 2000, S. 137).

Mehr Frauen als Männer haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Auch die berufliche Stellung der Frauen ist niedriger als die der Männer. Es wurde bereits erwähnt, dass eine niedrige berufliche Stellung die Weiterbildungs-beteiligung senkt. Sind aber die Lebenssituationen von Frauen und Männern vergleichbar, so liegen die Teilnahmequoten der Frauen eher höher als die der Männer (ebd., S. 140).

Tabelle 4: Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Männern nach Erwerbstätigkeit 1979 und 1997

Teilnahmequote in %	Weiterbildung insgesamt		Allgemeine Weiterbildung		Berufliche Weiterbildung	
	1979	1997	1979	1997	1979	1997
Frauen	19	47	16	34	6	26
Männer	27	49	17	28	14	35
Erwerbstätige Frauen	25	59	17	39	12	41
Erwerbstätige Männer	27	55	16	30	17	43
Nicht erwerbstätige Frauen	14	36	15	30	1	11
Nicht erwerbstätige Männer	25	32	21	23	3	15

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, Kuwan u. a. 2000, S. 139

2.4.4 Alter

Laut Berichtssystem Weiterbildung VII hat sich die Teilnahme an Weiterbildung seit Einführung dieses Systems 1979 in allen Altersgruppen kontinuierlich erhöht. Dabei nehmen Jüngere häufiger an Weiterbildung teil als Ältere.

Bei der Aufgliederung in allgemeine und berufliche Weiterbildung fällt auf, dass die 19- bis 34-Jährigen stärker in der allgemeinen als in der beruflichen Weiterbildung vertreten sind. Dies hängt maßgeblich damit zusammen, dass in dieser Altersgruppe die Zahl derjenigen, die sich noch in der Ausbildung befinden, deutlich zugenommen hat. Jugendliche und junge Erwachsene haben heute längere Ausbildungszeiten und verbleiben länger in Ausbildung, als das früher der Fall war.

In der beruflichen Weiterbildung ist die Gruppe der 35- bis 49-Jährigen am stärksten vertreten. Die Teilnahme der 50- bis 64-Jährigen an Weiterbildung ist insgesamt sehr viel schwächer als die der anderen Gruppen. 1997 nahmen 36% an Weiterbildung teil. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung reduzierte sich dieser Prozentsatz noch einmal beträchtlich auf 20%. Es scheint eine Grenze für betriebliche Weiterbildung zu geben, die bei 40 Jahren liegt. Ältere erhalten keine Weiterbildungsangebote vom Arbeitgeber; sie halten sich selbst aber auch für zu alt, um an Weiterbildung teilzunehmen. Dies gilt allerdings nicht für Personen in der Führungsebene. Dort wird Weiterbildung in unterschiedlichster Form für selbstverständlich gehalten. Dabei spielt informelle Weiterbildung, wie Kongressbesuche und das Lesen von Fachzeitschriften, eine zunehmende Rolle.

2.4.5 Nationalität

1997 wurden erstmalig auch die in Deutschland lebenden Ausländer zwischen 19 und 64 Jahren in die Befragung des BSW VII einbezogen. Da ein Kriterium der Beteiligung an der Erhebung ausreichende Sprachkenntnisse waren, kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Ein Großteil der Migranten kann sich zwar im Alltag verständigen, für eine Befragung reichten die Sprachkenntnisse jedoch nicht aus. Eine Befragung, die repräsentativ für die ausländische erwerbsfähige Bevölkerung wäre, hätte noch geringere Beteiligungsquoten an Weiterbildung (insgesamt) aufzuweisen als die festgestellten 28% (vgl. Kuwan u. a. 2000, S. 150). An beruflicher Weiterbildung nahmen 1997 15% teil. Bei den Deutschen lag dieser Anteil bei 31%. Nur 1% ließ sich umschulen. 5% nahmen an Anpassungskursen teil.

Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung nehmen Nicht-Deutsche vor allem an Sprachkursen teil. Wahrscheinlich handelt es sich dabei vorwiegend

um Deutschkurse. Nach der VHS-Statistik für das Arbeitsjahr 1999 sind 94% der für Ausländer/innen angebotenen Kurse Sprachkurse.

3. Benachteiligte Zielgruppen

3.1 Das Konzept der Zielgruppenorientierung

Das pädagogische Konzept der Zielgruppenorientierung ist unmittelbar aus der gesellschaftspolitischen Reformdiskussion entstanden. Es liegt den meisten Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Bildung, den Förderprogrammen und -maßnahmen zugrunde. Etwa zeitgleich wurde das Programm der Benachteiligtenförderung aufgelegt. Hinter diesem Ansatz steht ein Minderheitenkonzept, demzufolge „im Prinzip die gesamte Bevölkerung unter verschiedenen – sozial durchaus bedeutsamen – Gesichtspunkten einer Minderheit und damit einer Zielgruppe zuzurechnen ist“ (Schiersmann u. a. 1984, S. 14). Die Aussage dieses Zitats gilt mit Ausdifferenzierungen und Erweiterungen auch heute noch.

Das Zielgruppenkonzept enthält unterschiedliche Akzentsetzungen (vgl. Schiersmann 1999b, S. 557):

- Der lernpsychologisch begründete Ansatz geht von den spezifischen Bedingungen des Erwachsenenlernens aus. Bei der Konzeptentwicklung für die Angebote werden auf der einen Seite die vermuteten individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden, ihre Lebenssituationen und ihre möglichen Motivationen einbezogen. Auf der anderen Seite erleichtert eine gewisse Homogenisierung der Gruppe die pädagogische Organisationsform. Und zum Dritten wird davon ausgegangen, dass die Ähnlichkeit innerhalb einer Gruppe den Zusammenhalt fördert und Kursabbrüche verringert. Das hat besonderes Gewicht in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, da ein Maßnahmenabbruch für die Bildungseinrichtungen mit finanziellen Einbußen verbunden ist.
- Ein weiterer Ansatz hat eine politisch akzentuierte Zielperspektive. Zielgruppenarbeit wird als umfassender, aktiver politischer Lernprozess verstanden, der gesellschaftliche Veränderungen anstoßen und begleiten soll. In diesen Bereich gehört die Gemeinwesenarbeit. Als neuere Konzepte sind die auf dem Gipfel von Rio beschlossenen Agenda-21-Prozesse zu sehen. Sie sollen die Mitsprache, die Mitgestaltung und die Mitverantwortung der Bürger im kommunalen Raum verstärken und konkret politisches Handeln initiieren. In den Konzepten des Quartiersmanagements und im Programm „Soziale Stadt“ sind die Ansätze pädagogischen und sozialpädagogischen Handelns eng verknüpft. Dadurch

kann das Problem entstehen, dass diese Ansätze zum Ersatz für politisches Handeln werden. Der emanzipatorische Anspruch gerät dann in die Nähe der Fürsorge.

- Der dritte Ansatz ist bildungs- und sozialpolitisch motiviert. In ihm sollen gezielt sozial benachteiligte Gruppen angesprochen werden, deren vielschichtige alltägliche Belastungen eine Distanz zu Bildungsangeboten bewirken. Die Prämisse, die dieser Herangehensweise zugrunde liegt, geht davon aus, dass durch Bildung auch soziale Benachteiligung reduziert werden kann. Es werden also hohe Erwartungen an die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen gestellt. Das Problem besteht jedoch darin, dass bislang zu wenig bekannt ist, welche Reichweite Bildung hat, was sie zur Reduzierung von Benachteiligung letztendlich beitragen kann oder wie sie – ganz im Gegensatz zu ihrer Intention – Benachteiligung sogar verstärkt.

Zudem wäre noch genauer zu klären, welche Faktoren in welcher quantitativen und qualitativen Kumulation zu Benachteiligung führen. Zwar hat sich erwiesen, dass die soziodemographischen Faktoren Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungs- und Berufsabschluss, Nationalität und Alter maßgeblich zur Benachteiligung beitragen. Welche Auswirkungen aber die strukturellen Veränderungen der Gesellschaft auf die Benachteiligung haben, darüber gibt es kaum Erkenntnisse.

3.2 Kritik des Zielgruppenansatzes

Die Ansätze des Zielgruppenkonzepts werden zunehmend kritisch hinterfragt. Dabei bewegen sich die aktuellen Diskussionen auf unterschiedlichen Ebenen. Beim lernpsychologisch begründeten Ansatz steht die Effektivität der Angebotsplanung im Vordergrund. Die Bildungseinrichtungen orientieren sich vorrangig an den Lerninteressen möglicher Kunden. Zielgruppenarbeit im so verstandenen Sinne basiert auf einer Markt- oder Nachfrageorientierung, bei der den Adressaten ein Produkt offeriert wird. Weiterbildung wird zur Ware. Nicht-marktgängige Angebote und solche, die die Kosten nicht decken, haben weniger Chancen, aufrechterhalten zu werden.

Wie bereits dargestellt (siehe Kap. 2: Weiterbildungsverhalten) ist zudem die Motivationsstruktur, die Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung hat, höchst komplex. Offensichtliche Motive und Lernziele müssen nicht notwendigerweise für die Weiterbildungsteilnahme ausschlaggebend sein. Bildungsträger verschenken Möglichkeiten, wenn sie nicht auch auf unschwellige Bedürfnisse reagieren. Darüber hinaus kann es auch während eines Bildungsangebots zu einer Verschiebung und Umbewertung von Lernzielen kommen (vgl. Meier u. a.

1998, S. 189). Die Thematisierung derartiger Veränderungen wäre aber aus lernpsychologischen Gründen notwendig.

Die in Bildungseinrichtungen anzutreffende zielgruppenspezifische Unterteilung der Fachbereiche, z. B. für Frauen oder Migrant/innen, kann dazu führen, dass Bildungsangebote und Bildungsbedarfe außerhalb der Wahrnehmung sowohl der Bildungseinrichtungen wie der Personen bleiben. Die Zuordnung von Personen zu Zielgruppen lässt bildungsrelevante Lebensbereiche außer Acht. Frauen auf den geschlechts- bzw. genderspezifischen Aspekt zu reduzieren, entspricht nicht ihrer Lebenswirklichkeit. Genauso wenig sind Migrant/innen nur unter dem Aspekt der Zuwanderung zu betrachten.

Vor allem der bildungs- und sozialpolitisch motivierte Ansatz des Zielgruppenkonzepts ist in den letzten Jahren in die Kritik geraten. Die zugrundeliegende Orientierung an dem Begriff Benachteiligung lässt offen, welche Faktoren mit welcher Gewichtung zu Benachteiligung führen. Die von außen vorgenommene Zuschreibung und Kategorisierung operationalisiert den Begriff je nach Bedarf. Zudem ist mit dem bildungs- und sozialpolitisch motivierten Ansatz eine Defizitsicht konnotiert, aus der heraus Stigmatisierung und auch Ausgrenzung erfolgen können. Der Bildungsaspekt (Lernbedarf) tritt hinter den sozialen Aspekt (Benachteiligung) zurück. Da mit diesem Konzept jedoch Stigmatisierungen verbunden werden, spricht man heute eher von Adressatenbezug.

Weiterbildung für benachteiligte Zielgruppen setzt sich auch der Gefahr der Instrumentalisierung aus, wenn durch sie sozial- und arbeitsmarktpolitische Probleme gelöst werden sollen. „Bildungsangebote für Arbeitslose, Frauen oder Behinderte erhalten für den Staat einen legitimatorischen und instrumentellen Charakter. Sie werden tendenziell zur Betreuungs- und Befriedungsarbeit degradiert. Bildungsangebote werden so im schlimmsten Fall zu Aufbewahrungsmaßnahmen für diejenigen, die die Selbstaktivität in dem gesellschaftlich geforderten Sinne nicht realisieren können“ (Schiersmann 1999b, S. 559).

3.3 Benachteiligte Zielgruppen

Die seit der Bildungsreformdiskussion und verstärkt seit Beginn der 1980er Jahre aufgelegten zielgruppenbezogenen Qualifizierungsprogramme für Benachteiligte zielen insbesondere auf Erwerbstätigkeit und Integration in den Arbeitsmarkt ab. Sie werden im Bereich der beruflichen Bildung rubriziert. Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen, Alphabetisierungslehrgänge und Angebote für Berufsrückkehrerinnen fallen dagegen in den Zuordnungsbereich der allgemeinen Bildung, obwohl sie für eine berufliche Qualifizierung und damit für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in der Regel notwendig sind (in den

Eingliederungsbilanzen der Bundesanstalt für Arbeit werden die Kurse für Berufsrückkehrerinnen explizit aufgeführt). Auch hier zeigt sich, wie stark die Weiterbildung auf den Arbeitsmarkt orientiert ist, ohne dass in den Förderstrukturen diese Verkettung berücksichtigt oder sogar gefördert wird. Die Zuordnungen ziehen damit systematisch strukturelle Benachteiligung nach sich. Die Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung hat in vielen Formen bereits stattgefunden; ihre Trennung in den Förderbedingungen ist überholt und muss überdacht werden.

Im Folgenden werden exemplarisch Zielgruppen vorgestellt, die bislang als besonders benachteiligt angesehen werden. Die Benachteiligung bezieht sich auf den (Weiter-)Bildungsbereich, auf die Möglichkeiten der Integration in den Arbeitsmarkt wie auf die gesellschaftliche Teilhabe. Zum einen geht es bei der Darstellung der Zielgruppen darum, die jeweiligen Faktoren der Benachteiligung zu benennen, zum anderen sollen Programme und Projekte vorgestellt und bewertet werden, die eingesetzt wurden, um Benachteiligungen zu reduzieren. Die systematische „Produktion von Benachteiligungen“ z. B. durch Massenentlassungen hat auch zu einem hohen Ausmaß an öffentlicher Förderung geführt.

Wie schon ausgeführt, entstehen Benachteiligungen immer dann, wenn mehrere Faktoren zusammenkommen. Die Tragweite der einzelnen Faktoren ist unterschiedlich. Als wesentlich haben sich „Beruflicher Bildungsabschluss“, „Stellung im Beruf“, „Berufsbereich“, „Geschlecht“, „Nationalität“ und „Alter“ herausgestellt. Die Forschungsergebnisse hinsichtlich der Gewichtung der Segmentierungsmerkmale differieren. Uneinigkeit herrscht darüber, ob das Geschlecht oder die soziale Herkunft von größerer Bedeutung ist. Eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die von der Darmstädter Universität durchgeführt wurde (vgl. Frankfurter Rundschau vom 4.1.2001), kommt in einer Längsschnittuntersuchung über den Verbleib von Doktoranden zu dem Ergebnis, dass hohe Managerposten in der Industrie zu 60% von Männern eingenommen werden, die einem gehobenen sozialen Milieu (akademische Freiberufler, höhere Beamte, Unternehmer, besondere leitende Angestellte) entstammen. Der Anteil von Frauen, die den gleichen sozialen und qualifikatorischen Hintergrund haben, beträgt lediglich 4,2%, ihnen bleibt trotz hervorragender Voraussetzungen der Weg in das obere Management praktisch versperrt. Demnach wäre Geschlecht der herausragende Ausgrenzungsfaktor, der selbst durch hohen beruflichen Abschluss und durch gehobenen sozialen Status der Herkunftsfamilie nicht kompensiert werden kann. Wenn dieser Ausgrenzungsmechanismus sogar bei gut ausgebildeten Frauen greift, um wie viel stärker wirkt er bei Frauen ohne Berufsausbildung. Oder lassen sich diese Forschungsergebnisse auch dahingehend interpretieren, dass Frauen gerade wegen ihrer guten Qualifizierung verstärkt be-

zufolge Ausgrenzung erfahren, damit ihr Einfluss- und Machtbereich begrenzt bleibt?

Zu den klassischen Zielgruppen der Förderprogramme gehören:

- Erwachsene unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Schul-/Berufsausbildung
- Arbeitslose, Langzeitarbeitslose
- Sozialhilfe-Empfänger/innen
- Behinderte
- Ausländer/innen, Aussiedler/innen
- Alleinerziehende
- Berufsrückkehrerinnen
- An- und Ungelernte (Teilqualifizierte)
- Personen in ländlichen Regionen
- Erwachsene mit Lernproblemen
- Analphabeten, Post-Analphabeten
- Strafgefangene
- Ältere über 55 Jahre.

Je einzeln genommen sind diese benachteiligten Zielgruppen eine Minderheit, insgesamt machen sie einen beträchtlichen Teil der Gesellschaft aus. Durch die Überlappung und Häufung von negativen Faktoren gibt es qualitative Veränderungen in dem Ausmaß der Benachteiligung. So haben Analphabeten häufig Lernprobleme und keine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung. Spezifische Gruppierungen von Migrant/innen dürfen aus arbeitsrechtlichen Gründen nur in den Bereichen tätig sein, für die Deutsche oder EU-Angehörige nicht zu finden sind. Das sind in der Regel an- oder ungelernte Tätigkeiten, die körperlich anstrengend sind und schlecht bezahlt werden.

Unter politischen Aspekten sind die arbeitslosen Ostdeutschen als besondere Zielgruppe anzusehen, deren Chancen auf Integration in den ersten Arbeitsmarkt in den Jahren nach der Wende und auch jetzt noch aus strukturellen und nicht aus qualifikatorischen Gründen gering sind. Die Bedingungen in Ostdeutschland unterscheiden sich erheblich von denen in Westdeutschland. Das hohe Maß an Arbeitslosigkeit, das in Ostdeutschland besteht (18%), hat zu einem umfassenden zweiten Arbeitsmarkt geführt, der insbesondere in ländlichen Regionen und wirtschaftlich schwachen Gebieten den ersten Arbeitsmarkt in erheblichem Umfang stützt. Die hohe Arbeitslosigkeit beruhte weniger auf Qualifikationsmängeln als auf nicht vorhandenen Arbeitsplätzen. In den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Beschäftigungsprojekten des zweiten Arbeitsmarktes sind zwar oftmals Qualifizierungsanteile enthalten, die die Integra-

tion in den ersten Arbeitsmarkt erleichtern sollen. Allerdings bezogen sie sich oft nur auf einfache Tätigkeiten, eine Qualifizierung z. B. in IT-Berufen wurde nicht gefördert. Andererseits wurde häufig über eine mögliche Nachfrage hinaus umgeschult. Der Kreislauf von Arbeitslosigkeit – Arbeitsbeschaffungsmaßnahme – Weiterbildung – Arbeitslosigkeit usw. hat in weiten Teilen der Bevölkerung die positive Einstellung zur Weiterbildung untergraben. Zwar wird durchaus anerkannt, dass Weiterbildung einen Wert an sich darstellt, dennoch soll durch sie vorrangig die Integration in den ersten Arbeitsmarkt ermöglicht werden – ein Ziel, das durch Weiterbildung unter den gegebenen Bedingungen nicht erreicht werden kann.

Um die Kumulierung benachteiligender Faktoren und deren Auswirkungen deutlich zu machen, sind fünf Zielgruppen ausgewählt worden, die im Folgenden genauer beschrieben werden:

- junge Erwachsene ohne Schul- bzw. Berufsabschluss
- Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, Sozialhilfe-Empfänger/innen
- Frauen
- Migrant/innen
- Analphabeten.

Dies sind klassische benachteiligte Zielgruppen, die seit vielen Jahren gefördert werden. Daher stimmt es ausgesprochen nachdenklich, dass trotz vielfältiger Förderprogramme die Benachteiligung nicht nachhaltig reduziert werden konnte. Dabei muss unterschieden werden zwischen der Benachteiligung als individuelles Phänomen und der Benachteiligung, die durch die Rahmenbedingungen, den gesellschaftsstrukturellen Kontext und die politische Zielsetzung entsteht. Die Förderprogramme waren insofern effektiv, als sie für die meisten Teilnehmenden einen mehr oder weniger sichtbaren Nutzen gebracht haben. Sie haben jedoch kaum Auswirkungen auf nachhaltige Veränderungen der Rahmenbedingungen gehabt.

3.3.1 Junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss

Die Wirtschaft hat seit langem ein großes Interesse an den Jugendlichen als Konsumenten. Für die Politik und die Weiterbildung sind sie seit der Vereinigung mit der DDR zu einem wichtigeren Thema geworden, weil sie beginnen – besonders in Ostdeutschland –, den sozialen Frieden zu stören. Gesellschaftspolitisch gesehen sind die Jugendlichen das Potenzial, das die Zukunft des Wirtschaftsstandorts Deutschland sichern soll. Betrachtet man jedoch das Schul- und das Ausbildungssystem, so erhalten die Jugendlichen nicht die Unterstützung und Wertschätzung, die sie benötigen – auch im finanziellen Bereich –, um „zukunftsfähig“ zu werden.

Es werden insbesondere die Jugendlichen benachteiligt, die Lern- und Sozialisationsschwierigkeiten haben. Das führt häufig dazu, dass sie weder einen Schul- noch einen Berufsabschluss erreichen. Ihre Startchancen in das Erwachsenen- und Berufsleben sind folglich ungünstig. Auch wenn ihre Bildungsbeteiligung insgesamt in den letzten Jahren erheblich gestiegen ist und sie länger im Schul- wie Ausbildungssystem verbleiben, ist die Zahl derjenigen, die keinen Abschluss haben, sehr hoch und in den letzten Jahren sogar wieder gestiegen. Anfang der 1980er Jahre haben 7% der Jugendlichen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, 1998 waren es 9,1% (vgl. Klemm 2001, S. 24).

Im früheren Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und in den Förderprogrammen der 1980er Jahre zählten zum förderungsfähigen Personenkreis lernbeeinträchtigte (insbesondere Hauptschulabgänger ohne Abschluss oder Sonderschüler) oder sozial benachteiligte deutsche Jugendliche, denen nach der Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen ohne weitere Förderung ein Ausbildungsplatz in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Bundesanstalt für Arbeit nicht vermittelt werden kann. Ausländische Jugendliche werden als eigenständige Zielgruppe ausdrücklich genannt. Im SGB III sind ausländische Jugendliche nicht mehr erwähnt mit der Begründung, dass sie genauso gefördert werden können wie deutsche Jugendliche auch. Diese Argumentation unterschlägt, dass ausländische Jugendliche und junge Erwachsene z. T. andere Förderbedingungen benötigen als deutsche. Durch die Nicht-Nennung geraten sie noch stärker aus dem Blick, obwohl sie jetzt schon in den Fördermaßnahmen unterrepräsentiert sind.

Die Grundsätze zur Förderung von Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten des Landes Hessen und der Europäischen Union (ESF) für das Jahr 2000 verstehen unter benachteiligten Jugendlichen zusätzlich

- Jugendliche, die ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert und keinen Ausbildungsplatz gefunden haben,
- Jugendliche, die eine Ausbildung abgebrochen haben,
- Jugendliche, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen oder bedroht sind,
- Jugendliche mit individuellen Beeinträchtigungen, z. B. Drogenabhängige, Delinquenten etc.
- Aussiedler/innen
- in Ausnahmefällen Realschüler/innen mit schlechtem Schulabschluss.

Junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss

Benachteiligt wegen

- Lernbeeinträchtigungen
- Sozialisationsschwierigkeiten
- fehlendem Schulabschluss
- fehlendem Ausbildungsplatz
- abgebrochener Ausbildung

Diese Zuordnungen ermöglichen einerseits die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen, auf der anderen Seite konstruieren sie durch die Zuordnungen wiederum auch Ausgrenzung. Sie tragen so zu dem bei, was sie beseitigen wollen: Ausgrenzung und Benachteiligung.

Von Experten wurde ins Feld geführt, dass die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen auch deswegen gestiegen sei,

- weil die Arbeitgeber durch den Konkurrenzdruck und den Verdrängungswettbewerb auf dem Ausbildungsmarkt die schulisch besser Gebildeten vorgezogen haben;
- weil von politischer Seite die Arbeitgeber zu spät in die Entwicklung von Programmen und Konzeptionen einbezogen worden seien;
- weil durch die Arbeitslosigkeit der Eltern keine Berufsbezogenheit und berufliche Identität vorgelebt werden konnte.

Hinzu kamen Verschlechterungen in der Finanzierung der Benachteiligten-Programme.

Mit dem Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, das am 1. Dezember 1999 in Kraft trat, soll Bewerberinnen und Bewerbern um einen Ausbildungsplatz und arbeitslosen Jugendlichen eine Ausbildung, Qualifizierung oder Beschäftigung vermittelt werden. Nach einer Analyse von Ehmann (1999) gibt es allerdings zwischen den alten und den neuen Programmen keine Unterschiede, so dass zu fragen ist, warum sie nicht in RegelmäÙnahmen überführt wurden, wenn sie denn so effektiv sind, dass sie wieder aufgelegt werden.

3.3.2 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

Die Massenarbeitslosigkeit ist in den letzten Jahren nur geringfügig zurückgegangen. Laut Bundesanstalt für Arbeit betrug die Arbeitslosenquote im September 2000 10,1% (vgl. Amtliche Nachrichten ... 2000, . 11, S. 1281). Der Anteil der Männer lag bei 9,2%, der der Frauen bei 11,1% (ebda.) Etwa ein

Drittel der Arbeitslosen sind Langzeitarbeitslose, das waren im September 2000 1,343 Millionen Menschen. Diese Zahlen sind nur eine Momentaufnahme, die konkrete Zahl der Langzeitarbeitslosen ist höher, da schon eine sehr kurzzeitige Arbeitsaufnahme, Krankheit o. Ä. sie aus dieser Statistik herausfallen lässt. Die Fluktuation zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit ist ausgesprochen hoch. Arbeitslose nehmen in einem hohen Maße bereits vorweg, was als zukünftiger „normaler“ Berufsweg prognostiziert wird: ein perforierter, diskontinuierlicher Erwerbsverlauf. An dieser Prognose wird aber auch deutlich, dass der Bezugsrahmen sich an einer männlichen Erwerbsbiografie orientiert. Frauen kennen seit langem diskontinuierliche Berufsverläufe und die Schwierigkeiten und Abwertungen, die daraus entstehen können.

Die deutsche Vereinigung und der sich daraus entwickelnde gesellschaftliche Transformationsprozess haben die strukturelle Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik beschleunigt. Verbunden mit den Rationalisierungs- und Reorganisationsprozessen in der Industrie und im Produktionsbereich hat die Freisetzung von Arbeitskräften ein Ausmaß angenommen, das mit Weiterbildung nicht zu bekämpfen ist. Gleichzeitig gibt es jedoch die paradoxe Situation, dass Massenarbeitslosigkeit und Facharbeitermangel nebeneinander existieren: Arbeitsplätze finden sich zumeist in den Regionen, in denen die Arbeitslosigkeit nicht so hoch ist, während dort, wo Arbeitskräfte vorhanden sind, ein Mangel an Arbeitsplätzen herrscht. Aufgrund der geforderten Mobilität haben manche Städte und Regionen in Ostdeutschland bis zu 20% ihrer Einwohnerzahl verloren, in der Regel waren dies junge und gut ausgebildete Arbeitskräfte. Was diese Abwanderung für die Zukunft der Regionen bedeutet, ist noch gar nicht absehbar.

Die Heterogenität der von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit betroffenen Personengruppen ist groß. Besonders betroffen sind

- Personen mit Qualifikationsdefiziten (eine nicht-abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung wird als besonders vermittlungshemmend angesehen)
- Personen, die älter sind als 45 Jahre
- Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen
- Personen in Regionen mit Strukturbrüchen
- Frauen⁵
- Migrant/innen.

Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

Benachteiligt wegen

- fehlender Berufsausbildung
- nicht nachgefragter Qualifikationen
- des Alters
- gesundheitlicher Einschränkungen
- fehlender Angebote
- fehlender Infrastruktur
- des Geschlechts
- der Nationalität

Auch die Dauer der Arbeitslosigkeit hat Auswirkungen: Bereits nach einem halben Jahr verringern sich die Chancen der Reintegration.

Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und arbeitslose Sozialhilfe-Empfänger/innen (unter diesen sind häufig alleinerziehende Mütter zu finden) stehen unter komplexen Anforderungen. Sie sollen ihre fachliche Qualifikation erhalten und möglichst an die arbeitsmarktlichen Bedingungen anpassen; sie sollen mit den psychischen und sozialen Problemen der Arbeitslosigkeit umgehen können; sie sollen, um mit dem gesellschaftlichen Wandel Schritt halten zu können, ein Leben lang lernen.

An die Stelle des AFG trat am 1.1.1998 das Sozialgesetzbuch III (SGB). Analysen haben ergeben, dass das SGB III eine nochmalige Verschlechterung der Förderbedingungen für Arbeitslose und Langzeitarbeitslose zur Folge hat (vgl. BAG Arbeit 2000).

Die zur Reduzierung von Arbeitslosigkeit aufgelegten Förderprogramme und Pilotprojekte von Bund und Ländern sind reaktive Maßnahmen, die dann greifen, wenn Arbeitslosigkeit bereits eingetreten ist. Sie sind darauf gerichtet, die Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. zu re-integrieren. Nur wenige Maßnahmen greifen bereits so frühzeitig, dass Arbeitslosigkeit vermieden wird. Zwar sollten laut AFG auch von Arbeitslosigkeit Bedrohte gefördert werden; da aber die Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren gleichbleibend hoch ist, haben präventive Maßnahmen keine Chancen auf Förderung. Die Re-Integration in den Arbeitsmarkt glückt bei etwa einem Drittel der Teilnehmenden.

Befragungen, die bei Ostdeutschen in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen durchgeführt wurden, ergaben, dass der individuelle Nutzen der Weiterbildung unterschiedlich eingeschätzt wird. In der Regel wurden die Maß-

nahmen von den Teilnehmenden positiv bewertet, auch wenn sie nicht in die Erwerbstätigkeit führten:

- „Die Motive, die Erwartungen und die Folgenantizipationen der Teilnehmer an Maßnahmen von Fortbildung und Umschulung (FuU) weichen in vielerlei Hinsicht noch während der Lehrgänge, erst recht jedoch danach, von den gesetzlich verankerten arbeitsmarktpolitischen Zielen und den erklärten Absichten der institutionellen Akteure ab“ (Meier u. a. 1998, S. 189f.). Viele Teilnehmende sind jedoch bereits zu Beginn sehr skeptisch, was ihre Vermittlungschancen betrifft. Es gibt eine Bereitschaft, sich realistisch mit den gebotenen Bildungschancen wie mit den verwehrtten Arbeitschancen auseinander zu setzen.
- Die Teilnehmenden „ziehen aus den Kursen einen nachweisbaren Nutzen, auch wenn dieser streckenweise anders als erwartet ausfällt“ (ebd., S. 191). Etwa 80% sahen sowohl während der Maßnahmen wie danach einen Nutzen. Da das offizielle Ziel – die Reintegration in den Arbeitsmarkt – nur für wenige erreichbar ist, werden die individuellen Bewertungsmaßstäbe umformuliert. Während der Kurse rangiert der beabsichtigte Qualifizierungsgewinn vor den finanziellen und sozialen Beweggründen. Nach Beendigung der Kurse wird der Nutzen eher in der umgekehrten Reihenfolge gesehen.
- Die Teilnehmenden „verhalten sich weniger zukunfts- als vielmehr sehr stark gegenwartsorientiert“ (ebd., S. 193). Sie versuchen, ihre aktuellen Bedürfnisse durch Fortbildung und Umschulung einigermaßen zu befriedigen. „Im Bewusstsein und Handeln der Teilnehmer (sind) die strukturellen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und die der Weiterbildungsveranstaltungen bereits deutlich auseinander getreten“ (ebd., S. 193).

Diese Forschungsergebnisse stammen aus Ostdeutschland, das in einem erheblich höheren Ausmaß als der Westen von Arbeitslosigkeit betroffen ist. Es stellt sich die Frage, ob im Westen der Nutzen von Weiterbildung für Langzeitarbeitslose eine ähnliche Bewertung bzw. Umwertung erfährt. Darüber hinaus wäre es interessant zu erfahren, ob die Umwertung der ursprünglichen offiziellen wie individuellen Ziele der Ost-Teilnehmenden der Reduzierung der kognitiven Dissonanz dient oder ob eine tatsächliche Veränderung des „Lebenssinn“ stattgefunden hat. Langzeitarbeitslose haben bei der „Bewältigung“ der Erwerbslosigkeit eine Tendenz, auf Gegenwartprobleme zu fokussieren. „Die gegenwärtige Lebenssituation wird so vorrangig wie unter einer Lupe wahrgenommen, dass größere Zusammenhänge aus dem Blick geraten“ (Morgenroth 2001). Die Entwicklung von Zukunftsperspektiven ist daher kaum oder nur mit Unterstützung und häufig auch erst nach einer Phase der psychischen Bearbeitung möglich.

Die sozialen und volkswirtschaftlichen Gesamtkosten von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit sowohl für die betroffenen Personen wie auch für die Gesellschaft sind bislang nicht errechnet worden. Auch der Aspekt des Potenzialverfalls wurde kaum in seiner volkswirtschaftlichen Größe betrachtet. Lediglich zur Begründung der Maßnahmen „Hilfe zur Arbeit“ gab es Anfang der 1990er Jahre Berechnungen über die Kostenverteilung, die als Argumentationshilfen zur Bewilligung von Geldern dienten. Diese Berechnungen belegen eindeutig mittelfristige Einsparungen im Sozialhaushalt. Zu Recht wurde jedoch darauf verwiesen, dass durch die Maßnahmen zwar der Sozialhaushalt entlastet wird – häufig geht dies aber zu Lasten der Arbeitslosenversicherung. Unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten gibt es also nur eine Verschiebung der Kosten und keine Gesamtentlastung.

In mehreren Experteninterviews wurde betont, dass die Arbeitslosigkeit auf ein Versagen der Arbeitsmarktpolitik zurückzuführen ist. Sie hat zu wenig integrierende Konzepte entwickelt, die die Interessenlagen und Möglichkeiten von Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik, Bildungspolitik und nicht zuletzt von Wirtschaftspolitik vereinigen, und sie berücksichtigt zu wenig die strukturellen Bedingungen, unter denen Arbeitslosigkeit entstanden ist.

Eine Gegenposition, die den Nutzen herausgestellt, den eine Gesellschaft aus der Arbeitslosigkeit zieht, argumentiert folgendermaßen (Hondrich 1998, S. 497f.):

- „Arbeitslosigkeit ist eine Lösung für das Problem der gesellschaftlichen Flexibilität. Moderne Gesellschaften sind bewegliche Gesellschaften. ... Arbeitslosigkeit als gesellschaftliche Institution stellt für Unternehmen ein Reservoir dar, aus dem sie schöpfen können“ (Reservearmee, stille Reserve, erwerbsnahe Beschäftigte).
- „Arbeitslosigkeit löst Probleme der Loyalität und Disziplin.“
- Arbeitslosigkeit steigert die Produktivität. „Mit weniger Menschen und Arbeitsstunden kann ein besseres Arbeitsergebnis erzielt werden.“
- „Steigt die Produktivität, können auch die Löhne steigen.“
- „Hohe Löhne treiben die Unternehmer an, teure Arbeit durch immer modernere, arbeitssparende Technologie zu ersetzen.“
- Arbeitslosigkeit hier trägt zur Nachfrage nach Waren aus Billiglohnländern bei und führt dort zu Einkommen. „Sie sorgt dafür, dass das Problem der ungeheuren Einkommens- und Wohlstandsunterschiede nicht immer größer wird.“

3.3.3 Frauen

Der im Grundgesetz verankerte Gleichbehandlungsgrundsatz geht von der Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gesellschaft aus. Diese ist faktisch nicht erreicht. Die Orientierung am männlichen Modell als dem allgemeinen und dem weiblichen als dem besonderen unterschlägt die Geschlechterdifferenz. Ihre Thematisierung würde zugleich die Thematisierung von Machtverhältnissen bedeuten und damit „aus der Perspektive von Jungen und Männern – auch den Verlust von Privilegien“ (Oechsle/Wetterau 2000, S. 20). Das asymmetrische Geschlechterverhältnis deutet auf ein „grundlegendes Demokratiedefizit“ hin (ebd., S. 21), das strukturell bedingt ist. Die Benachteiligung der Frauen zeigt sich im Zugang zu Weiterbildung, im beruflichen Bereich und in den politischen und gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten. Zwar ist insgesamt die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen fast so hoch wie die der Männer, aber Frauen nehmen seltener an beruflicher Weiterbildung teil. Ihre Benachteiligung zeigt sich schon beim Eintritt ins Berufsleben, und zwar bei den Ausbildungsmöglichkeiten: In den ca. 360 Ausbildungsberufen finden sich Frauen vorwiegend in 10 Berufen wieder, die als typisch weiblich apostrophiert werden. Die Benachteiligung wird verstärkt, wenn die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zum Thema wird: „Mütter ‚muttern‘, Väter machen Weiterbildung“ (Friebel u. a. 2000, S. 269).

97% der Teilzeitbeschäftigten sind Frauen, die Familienarbeit und Berufsarbeit miteinander vereinbaren müssen. Sie beteiligen sich seltener an Weiterbildung, die Angebote sind kürzer und finden häufig am Wochenende statt.

Frauen

Benachteiligt wegen

- fehlender Geschlechterdemokratie (strukturelle Basis der Ungleichheit)
- eingeschränkter Berufswahlmöglichkeiten
- eingeschränkter beruflicher Möglichkeit
- doppelter Vergesellschaftung (Erwerbstätigkeit, Reproduktionsarbeit)
- geringer gesellschaftlicher/politischer Partizipationsmöglichkeiten

Kommen Frauen und Männer allerdings aus einer vergleichbaren Lebenssituation wie die Männer, dann liegt ihre Weiterbildungsteilnahme über derjenigen der Männer.

In den Experteninterviews wurde insbesondere von Frauen betont, dass die berufliche Relevanz der im Familienalltag erworbenen Qualifikationen wie z. B. soziale Kompetenz, Organisations- und Managementkompetenzen nicht genügend untermauert ist. Auch wenn soziale und personale Kompetenzen im beruf-

lichen Alltag eine zunehmend wichtigere Rolle spielen, so scheint es eher so zu sein, dass sich die Männer diese Kompetenzen nicht durch Familienarbeit, sondern in entsprechenden Weiterbildungsangeboten und häufig auch im Sport erwerben.

3.3.4 Migrantinnen und Migranten

Die Zielgruppe Migrant/innen ist außerordentlich heterogen. Schon die Begrifflichkeiten sind mit politisch-rechtlichen Zuordnungen verknüpft. So sind zwar Aussiedler/innen im strengen Sinn Migrant/innen, aber nach ihrem rechtlichen Status sind sie Deutsche, auch wenn deutsche Sprachkenntnisse und Kenntnisse der deutschen Gesellschaftsordnung oft nur rudimentär vorhanden sind. Die größte Migranten-Gruppe sind die angeworbenen Arbeitnehmer/innen mit ihren Familien. Ein Teil von ihnen sind EU-Bürger/innen, die sich auf der Grundlage der EU-internen Freizügigkeit hier aufhalten. Außerdem gibt es die Gruppe der Flüchtlinge, der – je nach Rechtsstatus – Asylbewerber/innen, anerkannte politische Flüchtlinge und Flüchtlinge auf der Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention angehören.

Migrant/innen sind von mehreren Benachteiligungsfaktoren betroffen: Schon der rechtliche Status kanalisiert den Zugang zum Weiterbildungssystem; Schul- und Universitätsabschlüsse werden häufig nicht als gleichwertig zu deutschen Abschlüssen anerkannt; ein Arbeitsplatz kann nur dann mit einem Ausländer besetzt werden, wenn kein Deutscher oder kein EU-Bürger dafür zur Verfügung steht. Das bedeutet, dass anspruchsvollere Tätigkeiten aufgrund der Gesetzeslage an sie nicht vergeben werden können. Da die Teilnahme an Weiterbildung mit der Stellung im Beruf zusammenhängt (vgl. Kuwan u. a. 2000), fallen gering Qualifizierte heraus, denn die Arbeitgeber machen ihnen keine Weiterbildungsangebote bzw. weisen sie nicht auf Weiterbildung und deren Notwendigkeit hin. Hinzu kommt, dass die Sprachkenntnisse für eine Weiterbildung nicht ausreichen und dass es keine zweisprachigen Weiterbildungsangebote (in Deutsch und in der Muttersprache) gibt.

Migrantinnen und Migranten

Benachteiligt wegen

- des rechtlichen Status aufgrund der nicht-deutschen Nationalität
- der Nicht-Anerkennung von Schul- und Universitätsabschlüssen
- der eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt
- geringer Sprachkenntnisse
- der Unübersichtlichkeit des Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystems
- individueller und struktureller Diskriminierung und Rassismus

Obwohl die staatlich geförderte Zuwanderung bereits Ende der 1950er Jahre begann, wurden die in Deutschland lebenden Ausländer erstmals 1997 – also 40 Jahre später – in die Repräsentativbefragung des BSW einbezogen. Im Handbuch „Migration und Integration in Zahlen“, das 1997 von der Bundesbeauftragten für Ausländerfragen herausgegeben worden ist, findet sich der Begriff „Weiterbildung“ nicht (vgl. Hamburger 1999, S. 623). Die „Nicht-Wahrnehmung“ von in Deutschland lebenden Ausländern zeigt sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, ihre gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leistungen werden erst seit kurzem im öffentlichen Raum thematisiert. Seit Mitte der 1970er Jahre standen eher negative Konnotationen im Vordergrund, die zu einer Verstärkung von Vorurteilen führten: hohe Kriminalitätsrate, hohes Maß an Arbeitslosigkeit, Ausländer nehmen die Arbeitsplätze weg, Ausländer kommen wegen des sozialen Netzes nach Deutschland. Die Ausdifferenzierung der ethnic communities, das Maß an Integrationsleistungen, die die Migrant/innen erbracht haben, die Erweiterung und Bereicherung des gesellschaftlichen Lebens und ihr Beitrag zur wirtschaftlichen Stabilisierung blieben weitgehend unbeachtet.

Mit dem AFG wurden ausländische Jugendliche explizit gefördert. Aufgrund des SGB III ist dies nicht mehr der Fall. In Programmen der EU-Förderung werden Migrant/innen wieder als Adressatengruppe genannt. Am häufigsten werden für sie Sprachkurse angeboten. In Modellversuchsreihen sind dagegen auch Projekte für Migrant/innen angesiedelt, die eine Berufsausbildung oder eine Nachqualifizierung zum Ziel haben.

3.3.5 Analphabeten

In der westlichen Welt wurde lange davon ausgegangen, dass es aufgrund der allgemeinen Schulpflicht Analphabetismus nicht gibt. Dabei wurde unterstellt, dass die Schule die festgelegten Grundqualifikationen wie Lesen, Schreiben und Rechnen so vermittelt, dass sie ein Leben lang „halten“. Nach einer Definition der UNESCO gilt als illiterat oder analphabetisch eine Person, „die eine einfache Bemerkung über ihr Alltagsleben nicht verstehend lesen oder schreiben kann“ (Lenhart/Meier 1999, S. 537). In den angelsächsischen Ländern gehören zur Literarität auch die Grundrechenarten.

Detaillierte Zahlen über Analphabetismus in Deutschland gibt es nicht, da es keine eigenständigen Erhebungen gibt. Schätzungen der Deutschen UNESCO-Kommission gehen davon aus, dass 0,75% bis 3% der erwachsenen Bevölkerung als Analphabeten zu bezeichnen sind (vgl. Kamper 1999, S. 631).

Analphabetismus wird erst seit ca. 30 Jahren, als es die ersten konjunkturellen Einbrüche am Arbeitsmarkt gab, als Problem gesehen. Als erste wurden

An- und Ungelernte entlassen, die in der Regel keinen Schul- und/oder Berufsabschluss hatten. Erst aufgrund der Weiterbildungsmaßnahmen des AFG wurde Analphabetismus sichtbar.

Gründe für Analphabetismus sind u. a.:

- ein anregungsarmes Elternhaus, stressbesetzte soziale Bedingungen in der Familie wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit
- Defizite im Lesen- und Schreiben-Lernen in den ersten zwei Schuljahren und fehlende Förderung in der weiteren Schulzeit
- unzureichende Professionalität der Lehrer in Bezug auf die Früherkennung und Bearbeitung von Lernstörungen, weder ist die Entstehung von Analphabetismus ein eigenständiges Thema in der Lehrerbildung, noch gibt es einen speziellen Studiengang.

Analphabeten

Benachteiligt wegen

- schwierigen familiären Verhältnissen
- Lernproblemen bereits in den ersten Grundschuljahren
- fehlendem Schul-/Berufsabschluss

Trotz der großen Zahl von vermuteten funktionalen Analphabeten ist die Zahl derjenigen, die Lernangebote wahrnehmen, gering. „Im April 1994, zum Zeitpunkt der letzten Erhebung, wurden bundesweit 8.069 Teilnehmer/innen in Alphabetisierungskursen und (geschätzt) 3.200 bis 3.400 Teilnehmer/innen in Kursen zur Vermittlung elementarer Qualifikation festgestellt“ (Kamper 1999, S.631). 80% der Alphabetisierungskurse finden an Volkshochschulen statt.

Heute werden zunehmend die Begriffe Grundbildung und Elementarbildung verwendet. Zur Elementarbildung gehört auch die Beherrschung von Kulturtechniken, um sich an allen Aktivitäten beteiligen zu können, die für die jeweilige Gruppe oder Kultur relevant sind. Beide Begriffe enthalten ein geringeres Maß an Bewertung. Zudem haben sich die Inhalte verschoben. Es stellt sich nicht mehr die Frage, ob jemand überhaupt lesen und schreiben kann, sondern wie gut er es kann.

3.4 Neue Benachteiligungen

Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen wird es immer wieder Formen von Benachteiligung geben, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität wahrgenommen werden. Gründe dafür können sein: (neue) soziale Bewegungen, aktuelle politische Diskussionen, Strukturkrisen von

Wirtschaft und Gesellschaft, strukturelle und konjunkturelle Bedingungen des Arbeitsmarktes, wissenschaftliche Diskussionen.

Mit dem gesellschaftlichen und dem technologischen Wandel und der stärkeren Marktorientierung der Gesellschaft werden voraussichtlich auch neue benachteiligte Gruppen entstehen:

- Es wird z. B. Personen geben, die keinen Zugang zu den neuen Medien finden oder die keine Möglichkeit haben, sich in diesem Bereich weiterzubilden. Die technische Ausstattung veraltet schnell und müsste immer wieder ersetzt werden; dies und die damit verbundene notwendige Weiterbildung können sich nur Personen leisten, die gut verdienen. Diejenigen, die sich hauptsächlich mit den neuen Medien beschäftigen, sind jung, gebildet und männlich. Frauen sind in diesem Bereich nach wie vor unterrepräsentiert.
- Benachteiligt werden auch alle sein, die in aussterbenden und entwerteten Berufen, wie z. B. in der Textilindustrie, tätig sind. Ihre erworbenen Kompetenzen lassen sich durch Weiterbildungsmaßnahmen kaum oder nur mit großem zeitlichen und finanziellem Aufwand in zukunfts-trächtigere Erwerbsbereiche transferieren.

Möglicherweise ergeben sich auch neue Segmentationslinien für Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung für diejenigen,

- die in den Unternehmen nicht zu den Kernbelegschaften, sondern zu den Randbelegschaften gehören, die befristet und je nach Arbeitsanfall und Bedarf eingesetzt werden und ihre Weiterbildung selbst organisieren und finanzieren müssen,
- die nicht in die vielfältigen Förderprogramme (Land, Bund, EU) für Personengruppen mit Benachteiligungen einbezogen werden können, weil sie die Teilnahme-Kriterien nicht erfüllen (Alter, Region),
- die in solchen Branchen tätig sind, in denen die Möglichkeiten von Weiterbildung nicht durch Tarifverträge oder Betriebsvereinbarungen geregelt sind,
- deren Arbeitgeber die Weiterbildung nicht unterstützt,
- die sich eine gewollte/notwendige Weiterbildung finanziell nicht leisten können.

Benachteiligt werden auch diejenigen sein, denen die neuen Lernarrangements wie Lernen lernen, Telelearning, selbstorganisiertes Lernen Schwierigkeiten bereiten. Ohne unterstützende Beratung und Begleitung der Lernenden und ohne entsprechende Professionalisierung der Lehrenden sind hier neue Segmentationslinien in der Weiterbildungsbeteiligung vorgezeichnet.

4. Empfehlungen aus Weiterbildungsprojekten

Anstöße zur Veränderung und Erweiterung der Bildungsinhalte wie der Vermittlungsformen, die benachteiligten Personengruppen gerecht werden, gaben die Bildungsreformdiskussion wie auch die Frauenbewegung. Das in diesem Kontext entwickelte Zielgruppenkonzept basiert u. a. auf der Reduzierung der Heterogenität der Teilnehmenden. Durch die gezielte Ansprache von Personengruppen in einer ähnlichen Lebenssituation und durch die Vorgabe der Ziele der Weiterbildung soll eine stärkere Homogenität erreicht werden, um die Effizienz des Lernprozesses zu steigern und die organisatorische Planung der Angebote zu erleichtern. Dies war und ist insofern wichtig, als z. B. bei Umschulungen berufsfachliche Ziele im Vordergrund stehen, die sich an den regulären Ausbildungsrichtlinien orientieren und prüfungsrelevant sind. Darüber hinaus geht es um eine veränderte didaktisch-methodische Vermittlung von Lerninhalten, die stärker an der Lebensrealität von benachteiligten Personen orientiert sind.

4.1 Erfahrungen aus den Förderprogrammen

Seit Anfang der 1980er Jahre gibt es eine Vielzahl von Förderprogrammen und Modellprojekten, die sich mit benachteiligten Zielgruppen befassen. Die Projekte sind zumeist in der beruflichen Bildung angesiedelt. Es wurden Wege erprobt und Maßnahmen beschrieben, wie Bildungsbenachteiligung reduziert, wie Integration bzw. Reintegration in den Arbeitsmarkt erreicht und wie soziale Ausgrenzung vermieden werden kann. Entsprechende Empfehlungen richteten sich vor allem an Bildungseinrichtungen, an Bildungspolitiker, an Verantwortliche für die Gestaltung der Förderprogramme. Über die Umsetzung der Empfehlungen in die Alltagspraxis und über positive wie negative Erfahrungen liegen kaum Angaben und Berichte vor. Die Übernahme erfolgversprechender Ansätze in Regelmaßnahmen ist nicht erfolgt. Der Mangel an Finanzierungsmöglichkeiten scheint nicht das Umsetzungshindernis zu sein (vgl. Forum Jugend-Bildung-Arbeit 1998, S. 69), negativ wirken sich eher eine zu kurz greifende Zielorientierung der Maßnahmen, Planungs- und Finanzierungsunsicherheit der Träger und eine nicht optimal genutzte regionale Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, Arbeitsamt, Betrieben usw. aus (vgl. Dokumentation der Fachtagung der BLK „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen“ am 25. November 1998). Auch die unterschiedlichen Rationalitäten der verschiedenen politischen Ebenen haben die Verbreitung und die Nutzung der Ergebnisse aus den Förderprogrammen behindert. Es fehlt der übergreifende politische Wille, Benachteiligung nachhaltig zu bekämpfen, sowohl präventiv wie kurativ.

4.2 Empfehlungsgrundlagen

Die Besonderheiten der beschriebenen Zielgruppen sind in der Literatur sehr detailliert dargestellt, und es gibt ausführliche Hinweise darauf, wie die Angebote zu planen, zu organisieren und durchzuführen sind. Auch wird immer wieder angesprochen, wie die Rahmenbedingungen gestaltet sein müssen, damit sie nicht zu Barrieren für die Weiterbildung werden. Die Empfehlungen werden von Bildungsverantwortlichen der unterschiedlichen Ebenen herausgegeben:

Häufig werden/wurden aufgrund der Ergebnisse aus den durchgeführten Modellprojekten Kernpunkte und Empfehlungen für die *curriculare Konzeption* von Weiterbildungsmaßnahmen formuliert.

Eine zweite Ebene sind die *offiziellen Empfehlungen*, die von übergreifenden Institutionen oder Verbänden ausgesprochen wurden und dann zu Beschlüssen geführt haben. Sie haben zwar ein größeres Gewicht erhalten, ob aber dadurch die Umsetzung erfolgreicher war, ist nicht belegt.

Eine dritte Ebene sind *programmatische Erklärungen*, die auf Weiterbildung und Benachteiligung im gesamtgesellschaftlichen und europäischen Kontext abzielen, wie z. B. Artikel 13 des Gründungsvertrags der Europäischen Gemeinschaft oder die Leitlinien der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. In dem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ mit dem Titel „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, das Ende 1995 von der europäischen Kommission vorgelegt wurde (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995, S. 46), wird allerdings nicht von Benachteiligten gesprochen, sondern von dem Prinzip der Gleichberechtigung.

Im Folgenden werden die im Laufe der letzten 20 Jahre entwickelten Empfehlungen zur Gestaltung von Bildungsmaßnahmen für die jeweilige Zielgruppe aufgeführt. Soweit vorhanden, wurden Empfehlungen vom Anfang der 1980er Jahre, vom Anfang und vom Ende der 1990er Jahre bis heute dokumentiert. Die Empfehlungen sind Projektberichten, Diskussionsbeiträgen auf Fachveranstaltungen und der Literatur entnommen worden. Sie orientieren sich einerseits an den Erfordernissen für die jeweilige Zielgruppe der Benachteiligten (Mikro-Ebene). Außerdem werden in die Empfehlungen auch die Meso- und die Makro-Ebene, d. h. die institutionellen wie die gesetzlichen Rahmenbedingungen einbezogen. Die verschiedenen Zeitbezüge lassen erstaunlich wenig Veränderungen deutlich werden. Wenn sie sich zeigen, dann vor allem in einer Verstärkung des Blicks auf strukturelle Bedingungen von Weiterbildung. In der didaktisch-methodischen Ausgestaltung werden vermehrt die Kompetenzen der Teilnehmenden in die Konzeptionen einbezogen.

4.3 Empfehlungen

4.3.1 Junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsausbildung

Die Qualifizierungsoffensive der 1980er Jahre führte zu dem Programm der „Benachteiligtenförderung“. Es bezog sich vor allem auf Jugendliche und junge Erwachsene, die keinen Schulabschluss und/oder keinen Berufsabschluss erreicht hatten. Da sich die Problematik der jungen Erwachsenen in den letzten Jahren nicht verbessert hat, sondern eher prekär geworden ist, wurde 1998 ein weiteres Programm aufgelegt, das sich jedoch nicht wesentlich vom vorhergehenden unterscheidet. Die Angebote reichen von zweiwöchigen Orientierungskursen bis zu außerbetrieblichen Ausbildungen.

Unter dem Einfluss von Förderprogrammen etablierte sich das „duale“ System der Berufsausbildung vor allem in Ostdeutschland sehr früh als ein „trialles“ System. Es entstand ein breites Segment privater und halböffentlicher Bildungsträger. Für die Jugendlichen bedeutet dies eine unübersichtliche Vielfalt von Ausbildungsformen (von betrieblich bis außerbetrieblich mit verschiedenen Übergangsformen), deren Wertigkeit sich ihnen zunächst anhand unterschiedlicher Ausbildungsvergütungen darstellt (von tariflich über mehrere Zwischenstufen bis Null).

Die Programme dienen primär dazu, die Ausbildungsplatzlücke zu schließen. Letztendlich tragen sie jedoch vermehrt zur Verzerrung der Berufsstruktur bei, da in der außerbetrieblichen Ausbildung eine Tendenz besteht, solche Berufe zu begünstigen, die in der Ausbildung wenig kosten. Höherwertige Ausbildungen mit großer Verwendungsbreite und hohem Wertschöpfungspotenzial werden vernachlässigt. Außerbetriebliche Ausbildungen sind Ausbildungen zweiter Klasse geworden. Für junge Erwachsene sind damit bereits zukünftige Krisen und Brüche im Verlauf ihrer Erwerbstätigkeit angelegt.

1985 gab das BIBB eine Sonderveröffentlichung heraus, in der Forschungsergebnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung von Personen mit Benachteiligungen zusammengefasst worden waren. Zu diesen Personengruppen gehörten Frauen mit geringer Qualifikation, Ausländer/innen, Behinderte, Erwachsene mit Lernproblemen sowie Jugendliche/junge Erwachsene mit Lern- und Sozialisationsschwierigkeiten. Die Empfehlungen sind aus Projekten der Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung und der Berufseingliederung gewonnen worden. Die generelle Ausgangshypothese der Projekte war, „dass selbst Jugendliche mit erheblichen Lern- und Sozialisationsschwierigkeiten ausbildungsfähig sind (und) einen erfolgreichen Abschluss in anerkannten Ausbildungsberufen erreichen können“ (BIBB 1985, S. 64). Folgende Bedingungsfaktoren wurden dafür als wesentlich angesehen:

- „Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bzw. eine betriebliche Ausbildung kann nur schrittweise erfolgen. Das bedeutet u. a., dass die Ausbildung – zumindest in den ersten Phasen – in über- bzw. außerbetrieblichen Einrichtungen durchgeführt werden sollte“ (ebd., S. 64). Die Orientierung auf eine Berufsausbildung könnte schon während der Schulzeit durch mehrere Praktika vorbereitet werden.
- „In die damit gegebene und notwendige Schonraumsituation der Ausbildung muss durch die Einführung von Arbeitsaufgaben mit Ernstcharakter und Praktika von Anfang an zugleich Realitätsnähe einfließen.
- Das pädagogische Handeln muss konsequent an den Bedürfnissen und Befindlichkeiten jedes einzelnen Jugendlichen ansetzen, sich an dessen Biografie und aktueller Lebenssituation orientieren.
- Die sozialen und psychischen Probleme der Jugendlichen, die aufzuarbeiten sind, erfordern die Einbeziehung von Denk- und Handlungsweisen der Sozialpädagogik.
- Die Fachpraxis ist zum Ausgangspunkt der Bildungsbemühungen, zum didaktischen Zentrum zu machen und mit der Vermittlung theoretischer Inhalte zu verknüpfen.
- Schulische Formen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen müssen so weit wie möglich vermieden werden und durch aktivierende Lehr-/Lernmethoden ersetzt werden.
- Zum Ausgleich individueller Lerndefizite ist Stütz- und Förderunterricht vorzusehen“ (ebd., S. 64ff.).

Als unerlässliche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein: „... quantitativ hinreichendes und vielseitig qualifiziertes Personal, Institutionalisierte Formen zur Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Berufsgruppen, die enge Zusammenarbeit mit der Berufsschule“ (ebd., S. 66).

Bei den Trägern der Modellprojekte handelt es sich um außerbetriebliche Einrichtungen, die unter anderen Voraussetzungen arbeiten als marktwirtschaftlich orientierte Unternehmen. Die außerbetrieblichen Bedingungen kommen zwar den Bedürfnissen der jungen Erwachsenen entgegen, gleichzeitig erschweren sie jedoch den Ernstcharakter der Ausbildungssituation. Als mögliche Lösung wurde eine betriebliche Ausbildung vorgeschlagen, die durch das Förderinstrument der ausbildungsbegleitenden Hilfen ergänzt wird.

Knapp 20 Jahre später umfassen die Empfehlungen ein Spektrum, das neben dem Subjektbezug in der didaktisch-methodischen Herangehensweise und sozialpädagogischer Begleitung auch allgemeine Kenntnisse in zukunftsnotwendigen Bereichen und politischer Bildung vermittelt. Darüber hinaus wer-

den Teilabschlüsse (modularisierte Ausbildung) empfohlen, um den Jugendlichen eine bessere Übersicht über die Ausbildung und frühzeitige Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Auf der Fachtagung des Forum Bildung „Qualifizierte Berufsausbildung für alle!“ wurden von Bothmer/Fülbier (2001, S. 199ff.) folgende pädagogischen Standards für die Förderung junger Erwachsener als besonders wichtig erachtet:

- Kompetenz- statt Defizitansatz,
- Potenzialanalyse durch offen gestaltete Assessmentverfahren,
- individuelle ganzheitliche Förderung durch individuelle Förderpläne, die fördern und fordern in den Mittelpunkt stellen,
- Lernen lernen, z. B. durch Projektarbeit, Leittextmethoden, produktorientiertes Lernen,
- Einsatz von IuK-Technik, Lern-Coaching,
- Zielgruppendifferenzierung, individuelle Förderung und Binnendifferenzierung,
- Casemanagement,
- Modularisierung zur leichteren Aufnahme einer Berufsausbildung,
- integrierte politische Bildung durch authentische Vermittlung von demokratischen Regeln und Strukturen, Toleranz, gegenseitigen Respekt, soziales Verhalten usw. (Demokratie lernen – Toleranz praktizieren),
- Vorbereitung auf ein Leben ohne dauerhafte Erwerbsarbeit, da auch mit abgeschlossener Berufsausbildung der Zugang zu relativ gesicherter Erwerbsarbeit nicht, nicht sofort oder nur sporadisch geschafft werden kann,
- stärkere Verzahnung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und Berufsausbildung z. B. durch „Blockausschreibung“ der Arbeitsämter,
- mehr Ausbildung in modernen zukunftsfähigen und breiter qualifizierenden Berufen.

Zusammenfassung

Vergleicht man die Empfehlungen der verschiedenen Jahre, so müssen für die Konzeption und Durchführung von Bildungsmaßnahmen folgende Empfehlungen vorrangig und als besonders notwendig berücksichtigt werden:

- Bereits in der Schule müsste vermittelt werden, wie man sich in der Gesellschaft orientieren kann. Dazu gehört auch das Kennenlernen des beruflichen Alltags.
- Die Übergänge von Schule in Ausbildung und von Ausbildung in Erwerbstätigkeit müssen professionell unterstützt werden.

- Weiterbildung muss an den Kompetenzen, nicht an den Defiziten ansetzen.
- Das pädagogische Handeln muss konsequent an den Bedürfnissen und Befindlichkeiten jedes einzelnen Jugendlichen ansetzen und sich an dessen Biografie und aktueller Lebenssituation orientieren.

Weitere wichtige Forderungen sind:

- Entwicklung von individuellen Förderplänen, die fördern und fordern in den Mittelpunkt stellen,
- Lernberatung und gegebenenfalls Stütz- und Förderunterricht,
- Lernen lernen und Vermeidung schulischer Formen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen,
- Vermittlung von berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen sowie von sozialen und personalen Kompetenzen,
- mehr Ausbildung in modernen, zukunftsfähigen und breiter qualifizierenden Berufen,
- Modularisierung der Ausbildung,
- für die Erfordernisse der Zielgruppe qualifiziertes Personal,
- Casemanagement,
- institutionalisierte Formen der Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Berufsgruppen,
- enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren (Bildungseinrichtungen, Berufsschule, Arbeitsamt, Kammern).

4.3.2 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, Sozialhilfe-Empfänger/innen

Die große Heterogenität der Arbeitslosen, Langzeitarbeitslosen und Sozialhilfe-Empfänger/innen spiegelt sich wider in der Vielzahl der Förderprogramme. Mit der Anzahl der Programme stieg auch die Zahl der entsprechenden Bildungsanbieter, was zu einer großen Unübersichtlichkeit der Angebote führte. Qualität und Effizienz der Bildungsangebote sind weder für den einzelnen Arbeitslosen noch für das Arbeitsamt als Finanzier zu überblicken und noch viel weniger zu bewerten. U. a. führte diese Unübersichtlichkeit dazu, die Wirksamkeit einer Maßnahme an der Vermittlungsquote in den ersten Arbeitsmarkt zu messen. Dieses Beurteilungskriterium orientiert sich aber vorrangig an der Interessenlage des Arbeitsamtes und vernachlässigt, dass es durchaus auch andere Erfolgskriterien gibt, z. B. die Motivierung zur Weiterqualifikation, die individuelle Stabilisierung. Unter dem Aspekt einer größeren Nachhaltigkeit ist es geboten, auch die Interessenlage der Teilnehmenden gleichrangig zu berücksichtigen.

Die Qualifizierungskonzepte, die für Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen entworfen wurden, enthalten fachliche Qualifizierungsanteile wie auch Elemente der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung. Ein besonderes Gewicht wird auf Praxisanteile, d. h. auf die Kopplung von Beschäftigung und Qualifizierung durch Praktika oder durch arbeitsintegriertes Lernen, gelegt.

Alle Konzepte machen die individuelle Lebenssituation zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit. Neuere Konzepte beziehen auch biografische Ansätze mit ein, die sich auf die Lern- wie die Lebens- und Berufsbiografie beziehen. In einigen Konzepten gehören auch Potenzialanalysen zur Standortbestimmung und Perspektivenentwicklung. Die Selbstvergewisserung über erworbene, vorhandene und zu entwickelnde Kompetenzen und die Bewertung dieser Kompetenzen in Bezug auf ihre Arbeitsmarktrelevanz sollen den Langzeitarbeitslosen zu einer objektiveren Sicht auf die Gesellschaft wie auf die eigenen Interessen und Arbeitsmöglichkeiten verhelfen. Unter Arbeit wird dabei nicht nur Erwerbstätigkeit verstanden, sondern auch bürgerschaftliches Engagement oder öffentlich geförderte Beschäftigung. Ressourcenorientierte Trainings bzw. Empowerment-Trainings sind in den letzten Jahren gerade bei Zielgruppen mit Benachteiligungen verstärkt eingesetzt worden. Zu untersuchen wäre, welchen Vermittlungszeitraum die Trainings benötigen, um das Selbstbewusstsein zu stabilisieren. Erfahrungen aus supervisorischen Kontexten belegen, dass Maßnahmezeiträume in der Regel zu kurz bemessen sind, um Verhaltensmuster, Einstellungen und Wertorientierungen nachhaltig zu verändern, zumal wenn sich keine individuell akzeptierte Entwicklung von Perspektiven aufbauen lässt. Allerdings belegen die Forschungsergebnisse von Meyer u. a. (1998), dass in den Weiterbildungsmaßnahmen insbesondere in Ostdeutschland die offiziellen Ziele häufig individuell umdefiniert werden und sich so veränderte Perspektiven mit positiver Konnotation herausbilden.

Etwa Mitte der 1990er Jahre sind Konzepte wie „Maatwerk“ und „Matchwork“ entstanden, in denen Berater/innen als Vermittler zwischen Sozialhilfe-Empfänger/innen und erstem Arbeitsmarkt eingesetzt werden. Die Berater/innen unterstützen Sozialhilfe-Empfänger/innen einerseits durch Bewerbungstrainings, durch die Förderung von Arbeitstugenden, die häufig unterentwickelt oder verloren gegangen sind, und durch den Aufbau eines effektiven Selbstmanagements. Gleichzeitig suchen sie im ersten Arbeitsmarkt nach passenden Arbeitsplätzen für die Sozialhilfe-Empfänger/innen. Sie stellen den Kontakt zu entsprechenden Betrieben her und übernehmen die Vermittlung der Personen. Durch die enge Zusammenarbeit gerade mit Klein- und Mittelbetrieben haben die Vermittler/innen einen guten Einblick in die Betriebsstruktur und können so auch für die

Betriebe als Berater/innen fungieren, was sowohl die Organisationsstruktur, die Arbeitszuschnitte als auch den Weiterbildungsbedarf aller Mitarbeiter/innen des Betriebes betrifft.

1984 wurde vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, eine Publikation zur „Weiterbildung mit Benachteiligten“ herausgegeben, in der auch Arbeitslose als Zielgruppe enthalten waren. Die Darstellung der Kernpunkte für die Weiterbildung mit dieser Zielgruppe enthält bereits die meisten Elemente, die auch heute noch trotz einer stark veränderten Arbeitsmarktsituation als wichtig erachtet werden (vgl. Landesinstitut ... 1984, S. 41 ff.):

- Arbeitslosigkeit ist eine den ganzen Menschen betreffende Problemsituation. Für die Weiterbildung heißt dies, dass der Integration von sachbezogener, beruflicher, politischer Bildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei dieser Zielgruppe eine besondere Bedeutung zukommt.
- Die Lebenssituation des einzelnen Arbeitslosen muss zum Ausgangspunkt in der Bildungsarbeit gemacht werden. Diese Vorgehensweise ist nicht als methodischer Einstieg, sondern als durchgängiges Prinzip zu sehen.
- Besonders wichtig sind Methoden, die die Eigenaktivität fördern, damit die Betroffenen ihre eigenen Möglichkeiten erkennen und erweitern können.
- Inhalte, die die subjektive Stabilisierung betreffen, haben Vorrang vor der Vermittlung kognitiver Inhalte. In der Bildungsmaßnahme muss es die Möglichkeit geben, sich mit den individuellen Konsequenzen der Arbeitslosigkeit auseinander zu setzen. Dadurch wird die Voraussetzung für einen anderen, weniger deprimierenden Umgang mit diesem politisch zu lösenden Problem geschaffen.
- Einzelberatung und intensive persönliche Begleitung sind notwendig, um die Teilnehmenden wieder dialog- und gruppenfähig zu machen.
- Der Zugang zur Zielgruppe ist mit den herkömmlichen Mitteln der Bildungswerbung kaum zu erreichen. Entscheidend für die Teilnehmergewinnung ist es, die Arbeitslosen in für sie bedeutsamen Situationen (z. B. in Arbeits- und Sozialämtern) aufzusuchen und Multiplikatoren zu finden (z. B. Gewerkschaften, Beratungsstellen), „die in dem krisenhaften Lebenszusammenhang der Betroffenen eine Rolle spielen“ (ebd., S. 44).
- Die Rolle des Pädagogen erfordert Glaubwürdigkeit und eindeutige Parteinahme für die Arbeitslosen. Außerdem muss die Fähigkeit und die Bereitschaft vorhanden sein, auf die durch die Bildungsprozesse ausgelösten Lernerlebnisse eingehen zu können.

- Die engen Finanzierungsbedingungen in der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen haben befristete Verträge des pädagogischen Personals zur Folge. Das verhindert mittel- und langfristige Planungen, erhöht das Arbeitsvolumen und die psychische Belastung. Es verhindert auch, dass gesammelte Erfahrungen weiterverwertet werden können.
- Statt der häufig anzutreffenden Trägerkonkurrenz wären Institutions-Verbünde z. B. zwischen Arbeitsamt, VHS, DGB-Bildungswerk, Beratungsstellen und kirchlichen Einrichtungen erforderlich, um umfassende Hilfestellung für Arbeitslose zu ermöglichen.

Zwischen 1984 und 1995 fand die „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ statt. Die Auswertung dieser Modellversuche hat zu einer Reihe von Handreichungen geführt, die praxisnah Anleitungen zur didaktisch-methodischen Planung von Bildungsmaßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen enthalten. Diese Handreichungen sind zwischen 1989 und 1994 in der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes erschienen.

1990 wurde im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft ein Expertengespräch „Berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen“ durchgeführt. Die Ergebnisse des Gesprächs waren die Grundlage für die „Empfehlung zur Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen“, die vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung am 31.1./1.2.1991 beschlossen und im Bundesanzeiger Nr. 48 vom 9.3.1991 und in der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 3/1991, veröffentlicht wurden. Die Empfehlungen zum weiteren Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit setzen auf einen verstärkten Einsatz bewährter Instrumente. Diese sind durch zielgruppenorientierte Aspekte in der Maßnahmegestaltung zu ergänzen. Im Einzelnen wurden folgende Empfehlungen beschlossen:

- Die Betriebe sollen sich bei der Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen nicht allein an den staatlichen Fördermöglichkeiten orientieren. Private wie öffentliche Arbeitgeber sollten Qualifizierungsmöglichkeiten für Langzeitarbeitslose selbst vorhalten. Zudem sollten sie ihre Weiterbildungsaktivitäten für Un- und Angelernte, ältere Arbeitnehmer und von Arbeitslosigkeit Bedrohte intensivieren.
- Arbeitslose müssen sofort nach Beendigung ihres Arbeitsverhältnisses hinsichtlich ihrer Qualifizierungsmöglichkeiten beraten werden, um zur Vermeidung von den psychosozialen Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit möglichst rasch an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen.

- Arbeitslose sollen alle Informations- und Beratungsmöglichkeiten nutzen und eigenverantwortlich ihre Qualifizierungsinteressen verfolgen.
- Die Ansätze der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen sollen ausgebaut werden. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sollen auch für Lernzwecke genutzt und betriebliche Einarbeitung und Fortbildungsmaßnahmen sollen stärker verbunden werden.
- Langzeitarbeitslose mit beruflichem Abschluss sollen Anpassungsfortbildungen zur Vermittlung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen erhalten. Auch Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung sind nicht ausgeschlossen.
- Für Langzeitarbeitslose ohne beruflichen Abschluss sollen Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden, die durch modular gestaltete Lehrgänge eine Zertifizierung von Teilabschlüssen ermöglichen. Verstärkt sollen betriebliche Einzelumschulungsmaßnahmen in Kooperation mit Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt werden.

Für Problemgruppen (Schwerstvermittelbare, Lernungewohnte ohne beruflichen Abschluss) sind verstärkt abschlussbezogene Maßnahmen vorzusehen. Die Lehrkräfte sollten zielgruppenspezifische Erfahrungen und Kompetenzen besitzen. Je nach Bedarf sollte

- zusätzliche Zeit für Vor- und Nachbereitung vorgesehen werden,
- das Lernen praxisorientiert ausgerichtet sein,
- sozialpädagogische Betreuung angeboten werden,
- Lernberatung sowie Stütz- und Förderunterricht möglich sein,
- Kinderbetreuung durch verlängerte Öffnungszeiten erweitert werden,
- die finanzielle Förderung der Lernenden, insbesondere bei Langzeitmaßnahmen, gesichert sein.

Diese Empfehlungen basieren auf der Erfahrung, dass eine ausreichende individuelle Qualifizierung z. B. durch Umschulung durchaus zur Reintegration in den Arbeitsmarkt führen kann. Die Betriebe in die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit stärker einzubinden, wäre ein sehr effizienter Ansatz, wenn die Betriebe dies als ihre Aufgabe ansähen.

Mit dem wirtschaftlichen Zusammenbruch Ostdeutschlands und einem Ausmaß an struktureller Massenarbeitslosigkeit, von dem man früher angenommen hätte, dass es zum Zusammenbruch des Sozialstaats führen würde, verschlechterten sich für Arbeitslose und Langzeitarbeitslose die Möglichkeiten der Reintegration in den Arbeitsmarkt erheblich. Es wurden neue Konzepte erprobt, die in einem stärkeren Umfang Beschäftigung und Qualifizierung – häufig im Rahmen öffentlich geförderter Beschäftigung – miteinander verknüpfen. M. Klähn

geht in ihrem Abschlussbericht zu dem Projekt „Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen“, das von 1995 bis 1997 am Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde, insbesondere auf die Verknüpfung von Beschäftigung und Qualifizierung ein und kommt zu folgendem vorsichtigen Fazit: In kombinierten Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kann durch Weiterbildung die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen wesentlich gefördert werden. Erfolgreich scheinen insbesondere die Modelle zu sein, die

- mit Betrieben kooperieren,
- gezielt qualifizieren,
- Sozialbetreuung enthalten,
- konkrete Beschäftigungsperspektiven enthalten.

Des Weiteren haben sich folgende Vorgehensweisen als notwendig erwiesen:

- Begleitung der benachteiligten Teilnehmer/innen bei der Einmündung in den Betrieb,
- Akquise von betrieblichen Arbeitsplätzen im ersten Arbeitsmarkt durch den Maßnahmeträger,
- Maßnahmen im zweiten Arbeitsmarkt, um die individuelle Qualifikation zu erhalten und auch zu erweitern,
- Orientierung der Qualifizierungsmaßnahmen im zweiten Arbeitsmarkt an gesetzlich geregelten bzw. anerkannten Abschlüssen,
- Qualifizierungsziele, die sich auf den Erhalt bzw. die Erweiterung von personaler, sozialer und methodischer Kompetenz richten,
- Differenzierung des Maßnahmeangebots durch Modularisierung,
- Kontinuität des pädagogischen Personals.

Die vorsichtige Formulierung der Empfehlungen beruht möglicherweise auf der vermuteten Unmöglichkeit der Umsetzung. So ist z. B. eine Qualifizierung mit der Perspektive auf einen Arbeitsplatz eher die Ausnahme. Zudem lässt sich die Kontinuität des pädagogischen Personals finanz- bzw. förder technisch nicht gewährleisten.

Es ist erstaunlich, wie wenig sich gerade die Konzepte der Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose im Laufe der Zeit geändert haben. Ein wesentlicher neuer Aspekt ist die Forderung, zu thematisieren, dass die Re-Integration in Erwerbsarbeit möglicherweise gar nicht oder nur sporadisch glückt. Es gibt keine Aussagen darüber, welche Auswirkungen es auf Langzeitarbeitslose hat, wenn einerseits das offizielle Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen die Integration in den ersten Arbeitsmarkt ist, andererseits aber gerade in diesen Maßnahmen mehr oder weniger offen Perspektiven außerhalb von Erwerbsarbeit diskutiert werden.

Zusammenfassung

Nach heutigem Wissensstand ist für die Konzeption und Durchführung von Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen die Berücksichtigung folgender Empfehlungen notwendig, wenn die Maßnahmen erfolgreich sein, d. h. wenn sie die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt und die Stabilisierung der Person unterstützen sollen:

- Integration von sachbezogener, beruflicher, politischer Bildung,
- sozialpädagogische Unterstützung, Lernen-Lernen,
- Kompetenz- und nicht Defizitansatz,
- Berücksichtigung der Lebens-, Berufs- und Lernbiografie und der aktuellen Lebenssituation,
- Lernberatung und intensive persönliche und sozialpädagogische Begleitung auch über das Ende der Maßnahme hinaus,
- Entwicklung eines individuellen Förderplans,
- Förderung der Eigenaktivität der Arbeitslosen, Langzeitarbeitslosen und Sozialhilfe-Empfänger/innen,
- Verknüpfung von Arbeiten und Lernen,
- Modularisierung von Ausbildungsgängen,
- Sicherstellen von Kinderbetreuung,
- insbesondere bei längeren Maßnahmen Sicherstellung der finanziellen Förderung der Lernenden,
- qualifiziertes pädagogisches Personal,
- Planungs- und Finanzierungssicherheit der Bildungseinrichtung,
- Kooperation der beteiligten Akteure,
- enge Kooperation mit Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes und öffentlich geförderter Beschäftigung,
- Verknüpfung von Finanzierungsmöglichkeiten zu Förderketten.

4.3.3 Frauen

Seit Beginn der 1980er Jahre hat Frauenbildung eine starke Ausdifferenzierung erfahren. Die Weiterbildungskonzepte öffneten sich und orientierten sich stärker an den Lebenslagen der Frauen. Es gab eine Ausweitung der Themen auf den Gesundheits- und den kreativen Bereich. Die didaktisch-methodischen Konzeptionen gingen vermehrt von der Subjektorientierung aus, und die Organisation der Angebote wurde auf die Bedürfnisse der Frauen zugeschnitten. Im Zuge einer stärkeren Orientierung an Selbstständigkeit, finanzieller Unabhängigkeit und veränderten Lebensstilen (Steigen der Scheidungsquote, Arbeitslosigkeit, Abbröckeln der Position des Mannes als Ernährer der Familie) trat Erwerbstätigkeit stärker in den Vordergrund. Die veränderte Struktur des Arbeits-

marktes erschwerte den Einstieg bzw. die Rückkehr in den Beruf. Allerdings konnten durch die Ausweitung des Dienstleistungsbereichs Arbeitsplätze geschaffen werden, die vor allem von Frauen besetzt wurden.

Es wurde eine Vielzahl von Projekten entwickelt, die den sehr unterschiedlichen Interessenlagen der Frauen entsprachen und ihnen den Zugang zu oder die Wiedereingliederung in Erwerbstätigkeit erleichtern sollten. Aus den gewonnenen Erfahrungen wurden zahlreiche Empfehlungen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lebenslagen und ihrer Verantwortung für die Reproduktion entwickelt. Eine besondere Förderung erfuhren Frauen mit geringer Vorqualifikation. Es wurden auch Projekte gefördert, die Frauen für Männer- bzw. technische Berufe qualifizierten. Bereits Mitte der 1980er Jahre wurde aber auch in vielen Forschungsberichten auf die strukturelle Dimension der Benachteiligung der Frauen hingewiesen (vgl. Meckl 1996; Fahrenberg 1989), die besonders beim Zugang zum Arbeitsmarkt zum Tragen kommt. Welche Möglichkeiten Weiterbildung hat, Rollenmuster und den gesellschaftlichen Wertekanon hinsichtlich der Gleichstellung zu verändern, ist offen. Neuere politische Strategien finden sich im „gender mainstreaming“ wieder. Sie sind im Amsterdamer Vertrag der EU niedergelegt und die Bundesregierung hat sie in ihre politischen Leitlinien aufgenommen. Der Ansatz des gender mainstreaming geht von der Geschlechterdemokratie aus und thematisiert die Geschlechterdifferenz, ohne sie jedoch mit natur- und hierarchiebezogenen Dimensionen zu verbinden (vgl. Schiersmann 1999a, S. 593). Gender mainstreaming ist eine Aufgabe für Männer und Frauen gemeinsam. In viele frauenspezifischen Angeboten sind die Rollenmuster bereits thematisiert worden. Auseinandersetzungen und Trainings müssen aber auch gemeinsam mit Männern erfolgen, wenn sie Wirkung haben sollen. Nur durch die gemeinsame Hinterfragung und Problematisierung der Geschlechterrollen und der in ihnen verankerten Machtbeziehungen, die aus soziologischer Perspektive als historisch vermittelte soziale Konstrukte anzusehen sind, können die Differenzen festgestellt und Veränderungen in Angriff genommen werden.

In der vom Bundesinstitut für Berufsbildung 1985 herausgegebenen Sonderveröffentlichung zählten zu den benachteiligten Personengruppen auch die Frauen. Der Schwerpunkt der Thematik liegt auf dem beruflichen Bereich. Es wurde explizit darauf verwiesen, dass die Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Forschungsbereichen, die zu einer weiteren Verbesserung der Situation benachteiligter Personengruppen führen können, „nicht nur an die Bildungspolitik, sondern explizit auch an andere Politikbereiche gerichtet (sind)“ (BIBB 1985, Vorbemerkung).

Für die Zielgruppe benachteiligte Frauen werden hier zusammengefasst die Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten vorgestellt, deren Schwerpunkte sich auf die Weiterbildung von Frauen mit geringer Qualifikation sowie auf die Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen beziehen. Frauen mit geringer Qualifikation sind bildungsbenachteiligt. Frauen, die im gewerblich-technischen Bereich tätig sein wollen, sind nicht bildungsbenachteiligt, aber sie müssen lernen, sich in von Männern dominierten Bereichen durchzusetzen.

Aus den Projektergebnissen lassen sich folgende Empfehlungen ableiten (ebd., S. 9f.):

- Der Motivationsphase, die vor der konkreten Bildungsmaßnahme liegt, kommt eine große Bedeutung zu, da in ihr der Informationsbedarf der Teilnehmerin überprüft und so die berufliche Orientierung geklärt werden kann. Auch müssen die Vorerfahrungen mit den Anforderungen einer Qualifizierungsmaßnahme abgeglichen werden.
- Die Weiterbildungsangebote sollten an den Bedarfen der Frauen orientiert sein, sie sollten deren individuelle Situation berücksichtigen und eine Klärung von Berufs- und Familienrolle anstreben.
- Die Maßnahmen sollen über eine erwachsenengerechte Didaktik und über eine sozialpädagogische Begleitung verfügen (zur Verbesserung des Lernklimas, zum Abbau von Defiziten aus vorangegangener Bildungsbenachteiligung, zur Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft).
- Es sollte insgesamt mehr Öffentlichkeitsarbeit für diese Maßnahmen gemacht werden.
- Es müsste der politische Wille deutlich werden, dass mehr Frauen in gewerblich/technischen Berufen ausgebildet und beschäftigt werden sollen.

Diese aus den Forschungsergebnissen extrapolierten Empfehlungen stellen vor allem die individuelle Situation der Frauen und die didaktisch-methodische Vorgehensweise in den Vordergrund. Fahrenberg (1989, S. 36) verweist in ihrer Vorstudie zum Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen darauf, dass es noch keine Untersuchungen zu Lernanlässen für diese Gruppe gibt, die in Lernaktivitäten münden. Diese Fragestellung ist auch heute noch aktuell.

Die Gruppe „Weiterbildung von Frauen“ der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) hat seit ihrer Gründung im Jahr 1989 eine Vielzahl von Empfehlungen erarbeitet, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen (vgl. BMBF

1996). Sie verweisen darauf, wo für Frauen die eklatantesten Benachteiligungsfaktoren anzutreffen sind:

- in der Familienarbeit (Empfehlung zur Kinderbetreuung im Rahmen der Weiterbildung, 1990)
- im beruflich-betrieblichen Alltag (Empfehlung zur betrieblichen Weiterbildung, 1990)
- bei der Verknüpfung von Familie und Beruf (Empfehlung zur Weiterbildung von Frauen zur Vorbereitung und Unterstützung des Wiedereinstiegs in das Erwerbsleben, 1990)
- bei der Anpassung der „Erwerbsneigung“ der Ostfrauen an die West-Verhältnisse (Empfehlung zur Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern, 1992).

Darüber hinaus wurden auch Empfehlungen erarbeitet, die die wissenschaftliche Weiterbildung von Ost- und Westfrauen zum Ziel haben (1992).

Einen sehr differenzierten und systematisch aufgebauten Katalog von Empfehlungen zur Förderung von Frauen hat Grossenbacher (1998) zusammengestellt. Um Chancengleichheit herzustellen, ist eine Veränderung auf vielen Ebenen der Gesellschaft notwendig. Zwar sind die gesellschaftlichen Strukturen und Normen insgesamt im Wandel begriffen, so dass auch die Implementierung der Gleichberechtigung von Frauen in den gesellschaftlichen Wandel einbezogen werden könnte. Doch der Wandel erfolgt langsam, ungleichzeitig, kaum planbar und verursacht vielfältige Widersprüche. Die Autorin nimmt für ihre Empfehlungen den geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsmarkt als Bezugsrahmen. Da in der Regel nicht wahrgenommen wird, wie geschlechtsspezifische Ausgrenzungen funktionieren, müssen immer wieder Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifische Interessensteuerungen aufgezeigt und thematisiert werden. Diese Form der Aufklärung sollte für beide Geschlechter so früh wie möglich beginnen. Dabei geht es nicht um Schuldzuweisungen, sondern um die Akzeptanz unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Deutungs- und Sozialisationsweisen. Das setzt ein verändertes didaktisch-methodisches Verständnis und ein höheres Maß an Support für die Frauen voraus. Die Empfehlungen von Grossenbacher beziehen sich auf den gesamten Bildungsbereich, zu dem bereits die Kindergartenzeit gehört. Von besonderer Bedeutung sind:

- die Berufsfindungsphase (Sensibilisierung, Berufswahlvorbereitung, Schul-, Berufs- und Laufbahnberatung),
- die Ausbildungsphase (betriebliche und schulische Seite der Ausbildung, soziales Umfeld),
- die Weiterbildungsphase (Sensibilisierung zu Weiterbildung durch Betriebe, Verwaltung und Gewerkschaften; frauenfreundliche Struktur

der Weiterbildungsangebote; Berücksichtigung von außerberuflich erworbenen Schlüsselqualifikationen)
(Grossenbacher 1998, S. 61 ff.).

Um weibliche Benachteiligung nachhaltig zu reduzieren, ist für Grossenbacher die Förderung von Chancengleichheit nur als Querschnittsaufgabe durchführbar, die alle gesellschaftlichen Bereiche einbeziehen muss.

Zusammenfassung

Die Empfehlungen für Frauen mit Benachteiligungen bzw. für Frauen allgemein liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Wenn sie sich auf Bildungsbenachteiligung beziehen, sind für eine optimale Gestaltung von Bildungsmaßnahmen alle die Empfehlungen zu berücksichtigen, die auch für junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss gelten wie auch die Empfehlungen für Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen. Darüber hinaus sind folgende Empfehlungen zusätzlich zu berücksichtigen:

- Thematisierung der individuellen Lebenssituation und der Lebens- und Berufsbiografie,
- Klärung der Berufs- und Familienrolle,
- Förderung von Chancengleichheit bzw. der Geschlechterdemokratie als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe,
- Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Ausgrenzung,
- organisierte Kinderbetreuung,
- sozialpädagogische Begleitung.

4.3.4 Migrantinnen und Migranten

Hinter dem Begriff Ausländer verbirgt sich eine sehr große Heterogenität von Personen mit unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft, unterschiedlicher Sozialisation, unterschiedlichen Migrationserfahrungen und unterschiedlichem rechtlichen Status in Deutschland. Die Heterogenität wird noch vergrößert durch die seit kurzem geführte Diskussion um die Zuwanderung hochspezialisierter Fachkräfte („greencard“). Der rechtliche Status beeinflusst die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung und prägt damit das Weiterbildungsverhalten. So ist für Aussiedler/innen ein anderes System der Weiterbildung institutionalisiert worden als für Ausländer/innen. Die Vorgaben der politischen Programme wirken sich sehr direkt auf das Weiterbildungsverhalten aus (vgl. Hamburger 1999, S. 621 ff.). Die Angebote konzentrieren sich auf den beruflichen wie den sozialpolitischen Bereich. In den Maßnahmen der beruflichen Bildung sind Ausländer/innen in Relation sowohl zu ihrem Anteil an der deut-

schen Gesellschaft (ca. 9%) wie zu ihrem Anteil an Arbeitslosen von 15,9% (vgl. Amtliche Nachrichten ... 2000, S. 1242) unterrepräsentiert. Durch die arbeitsrechtlichen Regelungen sind sie in einem bestimmten Arbeitssegment platziert worden, das sowohl die Stereotypisierungen wie die Selbstzuschreibungen stabilisiert.

Der zweite Bereich der Angebote, der dem sozialpolitischen Bereich zuzurechnen ist, ist auf die Unterstützung der Integration gerichtet. Dies sind im Wesentlichen Sprachkurse, Begegnungsprojekte und psychosoziale Beratung.

Will man die Benachteiligung von Migrant/innen reduzieren, muss man in zwei Richtungen blicken. Die eine Richtung wäre die Unterstützung der Integration in die deutsche Gesellschaft durch Verbesserung der Chancen zur Erwerbstätigkeit und durch Unterstützung der Integration auf soziokultureller und gesellschaftspolitischer Ebene. Der andere Blick geht in Richtung Mehrheitsgesellschaft. Auch sie muss dazu beitragen, dass Migrant/innen die Integration ermöglicht wird. Sie muss für Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sensibilisiert werden, die nicht nur in den persönlichen Kontakten, sondern auch in der gesellschaftlichen Grundstruktur zum Ausdruck kommen, d. h., es geht um individuelle wie strukturelle Benachteiligung und Rassismus.

Projekte zur Unterstützung der Integration von Nicht-Deutschen in die deutsche Gesellschaft gibt es seit langem. Unter Integration wird nicht „Germanisierung“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1984, S. 90) verstanden, sondern die Fähigkeit, mit den deutschen Realitäten umzugehen. In der o. a. Publikation werden zwei Weiterbildungsmaßnahmen beschrieben: Bildungsarbeit mit türkischen Frauen und ein Wochenseminar für türkische „Seiteneinsteiger“ in die Schule. Es scheint eine Tendenz in den Angeboten für Migrant/innen zu geben, die besonders die Adressatengruppen Frauen und jugendliche Migrant/innen berücksichtigt. Angebote – auch Modellprojekte – für arbeitslose Männer sind kaum vorhanden oder werden auf Sprachkurse reduziert.

Zwei Elemente spielen in den Bildungsangeboten für diese beiden Zielgruppen eine herausragende Rolle: Das eine ist der Spracherwerb bzw. die Verbesserung der Sprachkenntnisse, auch unter beruflichen Aspekten (berufsbezogenes Deutsch), das andere sind vertrauensbildende Maßnahmen von Seiten des Trägers und der Dozenten, die auf einer grundlegenden Akzeptanz der Zielgruppe basieren.

Die Erfahrungen aus diesen Bildungsangeboten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Teilnehmer/innengewinnung ist nicht mit der üblichen Werbung zu leisten. Es müssen die für die Zielgruppe typischen Informationskanäle genutzt werden (Hausbesuche, Frauenfeste). Die Teilnehmerwerbung darf nicht zu einer zusätzlichen Selektion in Integrationswillige und -unwillige führen.
- Lernen wird bei dieser Zielgruppe mit Schule gleichgesetzt, die negative Erinnerungen und Ängste wach ruft. Das Angebot für türkische Frauen wurde durch Sozialarbeit vorbereitet (Gespräche über Alltagsprobleme). Erst zu einem späteren Zeitpunkt konnte ein Sprachkurs abgeschlossen werden.
- Da die Frauen über keine systematischen Lernerfahrungen verfügten und bislang keine Gelegenheit hatten, organisiertes Lernverhalten zu üben, wurde darauf geachtet, dass jede Kursstunde mit einem konkreten Ergebnis endete.
- Um die Vertrauensbildung und die gegenseitigen Verstehens-Prozesse zu unterstützen, sollten jeweils ein deutscher und ein ausländischer Teamer zur Verfügung stehen.
- Kenntnisse über die spezifischen Eigenarten der jeweiligen ausländischen Zielgruppe (Nationalität, Subkultur, soziale Schicht) sollten bei den Teamern vorhanden sein.
- Teamer (Pädagogen) sollten eine bewusste Einstellung zu dem eigenen kulturellen Wertsystem haben, persönliche und gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen vermitteln können und mit der eigenen kulturellen Tradition verbunden sein.
- Die Veranstaltungsform sollte den Zielen der Bildungsmaßnahme angemessen sein.
- Insbesondere für Berufsvorbereitungsklassen, die einen hohen Ausländeranteil mit mangelhaften Sprachkenntnissen haben, wäre es sinnvoll, für alle gemeinsam einwöchige Maßnahmen unter dem Aspekt Integration/soziales Lernen und Sprachkurs anzubieten, um den Jugendlichen in der berufsbezogenen Ausbildung Lernerfolge zu ermöglichen.
- Organisationen, die Arbeit mit ausländischen Mitbürgern leisten, sollten in Bezug auf Schwerpunktsetzungen und Informationsweitergabe besser kooperieren.

Etwa zur gleichen Zeit wurden auch die Projekte durchgeführt, deren Ergebnisse vom BIBB 1985 in der oben genannten Sonderveröffentlichung publiziert wurden. Die Empfehlungen beziehen sich entsprechend dem Auftrag des BIBB auf die Aus- und Fortbildung junger Migrant/innen, wobei das Schwergewicht auf die Ausbildung gelegt wird (S. 41ff.):

- Sprachkurse je nach Zielgruppe und Lerninteresse auf unterschiedlichen Ebenen (Vermittlung von Fachtexten, fachtheoretischer Unterricht, Vermittlung von sozialkundlichen Themen),
- Prinzip des selbstständigen Lernens, von der Fachpraxis ausgehen und erst dann die Fachtheorie vermitteln (Fachfragen sollen selbst entdeckt und gelöst werden),
- Erarbeitung didaktischer Konzeptionen nicht nach einer Defizitanalyse, sondern nach Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden,
- personenbezogene und zielgruppengerecht angewandte Fördermaßnahmen zur Verstärkung der Motivation für Weiterbildung,
- Analyse der Teilnehmervoraussetzungen,
- zielgruppengerechte Aufbereitung des Lehrmaterials,
- Verbindung von Berufsberatung und Elternarbeit,
- fächerübergreifender Unterricht mit sozialpädagogischer Begleitung,
- Teamteaching,
- Koordination von Maßnahmen der Aus- und Fortbildung auf regionaler Ebene (Ausländer, Träger, örtliches Arbeitsamt usw.) zur besseren Berücksichtigung der Lage auf dem Arbeitsmarkt und der Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten,
- umfassende Information und individuelle, die Interessen und Wünsche der Adressaten berücksichtigende Berufs-/Bildungsberatung,
- ein insgesamt abgestimmtes, transparentes Baukastensystem der verschiedenen Maßnahmen, Koordination und Kooperation der Träger in Arbeitskreisen/Gremien auf regionaler Ebene, die ihr Bildungsangebot aufeinander abstimmen und gemeinsame Curriculumentwicklung und Dozentenfortbildung betreiben.

Es wird in den Empfehlungen ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ein umfangreiches Berufsbildungs-Sonderprogramm nur für Ausländer aus sozialpolitischen Erwägungen nicht empfohlen werden kann. Die Ausbildungs- und Fördermaßnahmen müssten sich an den „besonderen Qualifikationserfordernissen des Betriebs oder der personellen und finanziellen Kapazität der einzelnen Bildungseinrichtung orientieren“ (ebd., S. 42).

PAS bzw. DIE haben 1994 und 1996 zwei Publikationen veröffentlicht, in denen es um die Gestaltung von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Migrant/innen geht. Die Publikation von 1994 wertet die Erfahrungen aus, die in der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ und in weiteren Qualifizierungsprojekten für Migrant/innen zusammengetragen worden sind. Die Publikation von 1996 ist der Ab-

schlussbericht des Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/innen“, das vom DIE durchgeführt wurde. Die Empfehlungen bestätigen bereits frühere Erfahrungen. Allerdings verlagern sie das Schwergewicht von den Teilnehmer/innen auf die Rahmenbedingungen. Besonders betont werden:

- gezielte Öffentlichkeitsarbeit, um ausländische Arbeitskräfte über die Zusammenhänge von Qualifizierung und (Re)Integration in den Arbeitsmarkt zu informieren (vgl. Nispel 1996, S. 117),
- umfassende Beratung über die Inhalte, Voraussetzungen und Struktur der Qualifizierungsmaßnahme durch speziell geschulte Fachkräfte (vgl. Djafari 1994, S 28; Nispel 1996, S. 117),
- Weiterbildungsangebote sollten mit anerkannten Abschlüssen enden (vgl. Nispel 1996, S. 117),
- es sollten fakultativ weiterbildungsbegleitende Hilfen insbesondere am Anfang und vor Prüfungen angeboten werden. Besonders wichtig ist auch die Aufarbeitung von Problemen im berufsbezogenen Deutsch (vgl. Nispel 1996, S. 117).

Die augenblickliche Diskussion stellt die Kompetenzen der Migrant/innen wie Zwei- und Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrungen, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen und nicht die Defizite in den Vordergrund. In einer zunehmend globalisierten Welt mit weltweiten Migrationsbewegungen werden diese Kompetenzen wichtiger. Weder auf der politischen Ebene bei der Herstellung von Chancengleichheit noch auf der Ebene der Bildungsangebote (Konzeption der Curricula) haben sie bislang einen ausreichenden Niederschlag gefunden.

Bothmer u. a. (2001, S. 37f.) fordern für Konzepte pädagogischen Handelns die Berücksichtigung der Heterogenität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft. In Maßnahmen mit hohem Migrantenanteil sollten sie nicht nur „mitlaufen“, sondern es sollten spezifische Konzepte entwickelt werden. Dabei sollten Ansätze und Methoden berücksichtigt werden, die sowohl die Zielgruppen als auch das Lernumfeld im Blick haben.

Bezogen auf die *Zielgruppe* gehören dazu:

- Wahrnehmung der Individualität des Einzelnen und des jeweiligen kulturellen Hintergrundes und stärkere Beachtung der daraus erwachsenden Kompetenzen – z. B. konstruktive Nutzung und bewusste Einbeziehung des vorhandenen Potenzials an Mehrsprachigkeit und Bikulturalität;
- Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen, mit der Fähigkeit, Fremdheit zuzulassen, Einüben von solidarischem Verhalten usw.;

- spezifische Angebote für Mädchen und junge Frauen, ggf. mit begleitenden Wohnangeboten;
- Berücksichtigung der Lebenssituation und -planung zugewanderter junger Erwachsener, die häufig bereits eine Familie haben.

Bezogen auf *Methodik/Fachdidaktik* gehören dazu:

- interkulturelle Orientierung in Lehrmaterialien, Curricula, Testverfahren;
- Bevorzugung von Aufgabenstellungen bei Unterrichts- und Lernstrategien, bei denen nur unterschiedliche Kompetenzen (z. B. kulturelle Erfahrungen) zu einer Lösung führen können;
- Entwicklung fachsprachlicher Materialien; dies auch vor dem Hintergrund, dass mit der Veränderung der sprachlichen Anforderung in der Ausbildung zugewanderte Jugendliche fehlende Kenntnisse und Fertigkeiten im theoretischen Bereich nicht mehr durch praktische Fähigkeiten kompensieren können;
- Intensivierung binationaler Ausbildungsprojekte mit dem Ziel der Stärkung der Ausbildungsmotivation zugewanderter Jugendlicher, Förderung der individuellen beruflichen Mobilität und der binationalen Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse;
- Vermittlung interkultureller Kompetenz für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, also auch und vor allem für die Einheimischen.

Bezogen auf das *Personal* gehören dazu:

- interkulturelle Personalstruktur durch multikulturelle Zusammensetzung auf möglichst allen Ebenen;
- Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals mit dem Ziel der Entwicklung bzw. Stärkung interkultureller Kompetenz, d. h. auch: Bewusstsein für kulturelle Vielfalt und rassistische Phänomene entwickeln.

Bezogen auf *Institutionen/Einrichtungen* gehören dazu:

- interkulturelles Selbstverständnis von Einrichtungen, z. B. internationale Partnerschaften, Austausch mit Einrichtungen in anderen Ländern usw.;
- Umsetzung in der räumlichen und organisatorischen Gestaltung, z. B. Plakate in unterschiedlichen Sprachen, Essensangebote, PC mit kyrillischer bzw. griechischer Tastenbelegung usw.;
- Vernetzung und Verknüpfung der Angebote mit Einrichtungen der Migrantenberatung und -förderung, Migrantenorganisationen, ausländischen Wirtschaftsbetrieben usw.

„Wenn Migranten/innen auf solche Art bewusst in den Einrichtungen der Benachteiligtenförderung vorkommen, ist das zugleich ein wesentlicher Teil praktischer politischer Bildung, der dazu beiträgt, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu verhindern“ (Bothmer 2000, S. 38).

Die neueren Konzepte unterscheiden sich nicht so sehr in ihrer andragogischen Herangehensweise, sondern im Adressatenbezug. Interkulturelle Lernangebote finden sich verstärkt in Einrichtungen des öffentlichen Dienstes (z. B. Abendgymnasium), im Rahmen von Verwaltungsmodernisierung. Lernen wird dabei in einem sehr umfassenden Sinn verstanden, und zwar auch als Austausch der Erfahrungen zwischen Vertreter/innen von Migrantenorganisationen und Mitarbeiter/innen der öffentlichen Verwaltung. Ziel ist ein besseres gegenseitiges Verständnis und die Möglichkeit, die Probleme, die beim Kontakt von Migrant/innen und Verwaltung entstehen, nicht nur auf der persönlichen, sondern auch auf der institutionellen Ebene zu lösen (vgl. Brüning 2000). Auch soll die Verwaltung für Migrant/innen als qualifizierte Mitarbeiter/innen geöffnet werden.

Außerdem gibt es verstärkt Angebote zu interkulturellem Lernen („managing diversity“) für Unternehmen, die im internationalen Bereich tätig sind. Für die Unternehmen wie für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es unerlässlich, über interkulturelle Kompetenz zu verfügen. Interkulturelle Kompetenz der Unternehmen bedeutet, Mitarbeiter mit unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund zu beschäftigen. Die Vielfalt erhöht die Kreativität und das Innovationspotenzial und damit die Produktivität. Die ethnische Vielfalt innerhalb eines Unternehmens erhöht zudem die Akzeptanz der Produkte bei ausländischen Kunden. Beides zusammen führt zu positiven Auswirkungen auf die Geschäftsergebnisse.

Weiterbildungskonzepte für die Mehrheitsgesellschaft gehen in Richtung auf Anti-Rassismus-Trainings, die individuellen und strukturellen Rassismus thematisieren und für Fremdenfeindlichkeit sensibilisieren sollen.

Zusammenfassung

Die folgenden Empfehlungen legen ein Schwergewicht auf Bildungsmaßnahmen sowohl für die Minderheiten wie für die Mehrheitsgesellschaft, um dem Bildungs- wie dem Integrationsaspekt Rechnung zu tragen:

- Nutzung der für die Zielgruppe typischen Informationskanäle bei der Teilnehmer/innengewinnung,
- gezielte Öffentlichkeitsarbeit, um ausländische Arbeitskräfte über die Zusammenhänge von Qualifizierung und (Re)Integration in den Arbeitsmarkt zu informieren,

- Kompetenz- statt Defizitansatz und bewusste Einbeziehung des vorhandenen Potenzials an Mehrsprachigkeit und Bikulturalität,
- Berücksichtigung der Lebenssituation und der Lebensplanung,
- spezifische Angebote für Mädchen und junge Frauen,
- umfassende Beratung über die Inhalte, die Voraussetzungen und die Struktur der Qualifizierungsmaßnahme; die Maßnahme begleitende Lernberatung,
- interkulturelle Kompetenz und multikulturelle Zusammensetzung des pädagogischen Personals,
- zielgruppengerechte Aufbereitung des Lehrmaterials,
- Angebote für die Mehrheitsgesellschaft zur Sensibilisierung für individuellen und strukturellen Rassismus,
- Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtgesellschaft,
- Konzepte der „managing diversity“.

4.3.5 Analphabeten

Mit der Transformation der Gesellschaft veränderten sich sowohl die Begrifflichkeiten wie auch die Inhalte. Zu Beginn der Bildungsbemühungen um Analphabeten standen Lesen- und Schreibenlernen zwar im Vordergrund. Zugleich wurden aber immer auch soziale und personale Kompetenzen vermittelt. Angesichts einer qualitativen Veränderung der Anforderungen reicht Alphabetisierung allein häufig nicht aus. Heute haben sich die Inhalte zugunsten von Erlernen der Kulturtechniken verändert. Zu ihnen gehören auch der Umgang mit den neuen Medien, Lernen lernen, Informationsbeschaffung und -bewertung usw. Wesentlich ist nicht mehr, ob überhaupt Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt wurde, sondern wie gut diese Techniken beherrscht werden. Die OECD hat 1994 eine internationale Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener (OECD 1995, S. 16) durchgeführt. Die Testergebnisse wurden in drei Skalen unterteilt: in *Texte*, in *schematische Darstellungen*, in *Zahlen*. Jede Skala ist noch einmal in fünf Stufen aufgeteilt. Ausgangsüberlegung dabei war, dass die Vorgabe eines Mindeststandards an Literarität ungeeignet ist, die vielschichtige Natur von Literarität bzw. die Komplexität des Problems von Grundqualifikationen zu erfassen. Die Ausdifferenzierung innerhalb der Skalen wird der großen Bandbreite an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um sich in der Gesellschaft zu orientieren, selbst gesteckte Ziele zu erreichen, eigenes Wissen zu erweitern und individuelle Möglichkeiten zu entwickeln, besser gerecht.

Elementare Qualifikationen werden in der Berufsausbildung und im Erwerbsleben vorausgesetzt. Elementarbildung erhält dadurch auch die Bedeutung einer „Brückenfunktion zu weiterqualifizierenden Maßnahmen“.

In dem Memorandum „Für ein Recht auf Lesen“ ist mit dem Begriff Lesen sowohl die Tätigkeit als solche wie aber auch das umfassendere Recht auf Bildung gemeint. Es beschreibt Schritte, die zur Umsetzung eines Rechts auf Lesen unternommen werden müssen. Die wichtigsten Aspekte sollen hier aufgeführt werden (vgl. Drecoll/Müller 1981, S. 165):

- Bund und Länder sollen einen Alphabetisierungsfonds einrichten, der ressourcenübergreifend finanziert wird.
- Volkshochschulen sollen sich verstärkt für die Durchführung von Maßnahmen engagieren.
- Die Kursformen und Zeitstrukturen müssen flexibel sein und an die Lernerfordernisse angepasst werden.
- Es sollte eine zentrale Koordinationsstelle eingerichtet werden, die Begleitforschung initiiert und für Mitarbeiterfortbildung und Öffentlichkeitsarbeit zuständig ist.

Namgalies u. a. (1990) weisen der Lernberatung einen herausgehobenen Stellenwert zu. Unter Lernberatung verstehen sie die Kommunikation mit den Teilnehmenden über den Lernprozess allgemein und über das persönliche Lernen (ebd., S. 133). Sie weisen darauf hin, dass das häufig anzutreffende negative Selbstbild nur durch positive Erfahrungen aufgelöst werden kann (ebd., S. 130). In Beratungsgesprächen müssen die konkreten Situationen aus der Kindheit und Jugend der Analphabeten, in denen bestimmte Ängste auftraten, immer wieder bearbeitet werden. Auch werden Lernblockaden häufig nicht als solche wahrgenommen. Der Ansatz an den konkreten Situationen eröffnet die Möglichkeit, Lernerfolge zu erzielen und damit auch das negative Selbstbild zu verändern. Die Autorinnen weisen zudem darauf hin, dass eine durchgehende Lernberatung notwendig ist, die die Analphabeten dabei unterstützt, die im Kindesalter erlernten Verhaltensweisen und Handlungsmuster auf ihre Relevanz im Erwachsenenleben zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Zu den Aufgaben der Lernberatung gehört ebenso, dass die Teilnehmenden sich nicht als den Verhältnissen ausgeliefert erfahren, sondern als handelndes Subjekt – sowohl in der Vergangenheit wie in der Gegenwart.

In der Veröffentlichung des DIE „Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven“ werden ausgehend von dem Prinzip der Gleichheit und verbunden mit dem Recht auf Bildung folgende Perspektiven und Handlungsbedarfe gesehen (vgl. Tröster u. a. 1996, S. 80ff.):

- Schaffung einer landes- und bundesweiten Infrastruktur und Vernetzung. Aufgaben des Verbundsystems könnten sein: Öffentlichkeitsarbeit, Sicherstellen eines funktionierenden und ausreichenden Beratungs- und Kursangebotes auf lokaler, regionaler, Landes- und Bundesebene, Umsetzung der vorhandenen Alphabetisierungskonzepte und Entwickeln von Finanzierungsmodellen;
- Einrichtung einer bundesweiten Koordinierungsstelle mit Daueraufgaben. Zu diesen Aufgaben sollten gehören: Schaffung bundesweiter Strukturen, Herstellung von Transparenz, Gewährleistung des Erfahrungsaustausches, Sicherung der Qualitätsstandards, Verbreitung innovativer Ansätze, Durchführung von Bundeskonferenzen, Förderung des Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis;
- Qualitätssicherung;
- gute organisatorische Rahmenbedingungen wie: geeignete Einstiegs- und Lernmöglichkeiten, Beratung, keine oder nur geringe Kursgebühren, Kursgruppen mit nicht mehr als sechs Teilnehmenden, adäquate Räume;
- Umsetzung der als positiv zu bewertenden Vermittlungs- und Beratungskonzepte;
- qualifiziertes pädagogisches Personal.

Die Entwicklungen gehen in folgende Richtung (vgl. Tröster 2000, S. 23):

- Die konzeptionellen Neuansätze orientieren sich an den Erkenntnissen der aktuellen Lehr-/Lerndiskussion,
 - die die Individualisierung und Flexibilisierung von Angeboten berücksichtigen,
 - die die Fragen der Lernorte bedenken,
 - die gemeinsam mit den Teilnehmenden individuelle Förderpläne erstellen.
- Die Komplexität der Thematik wie auch die knapper werdenden finanziellen Ressourcen erfordern mehr Kooperation und Verzahnung und dies sowohl auf lokaler und regionaler als auch auf Landes- und Bundesebene.
- Die Professionalisierung des Personals muss ein erweitertes Lehr-/Lernverständnis einschließen, das
 - gemeinsame Lernprozesse initiieren kann,
 - Selbstreflexion und Methoden- wie Prozessreflexion unterstützen kann,
 - Lehrende wie Lernende befähigt, mit Ungewissheiten und unterschiedlichen Deutungsmustern umzugehen.
- Die Bildung übergreifender Foren zur Diskussion aktueller Fragestel-

lungen, an denen auch fachfremde Experten teilnehmen, ermöglicht die Einbettung in gesamtgesellschaftliche Fragestellungen und gibt durch die anderen Sicht- und Vorgehensweisen Anregungen für das eigene Handeln.

- Neue Lernformen wie z. B. „Zukunftswerkstatt“ oder „Open Space“ bieten die Möglichkeit, sich von vertrauten Vorgehensweisen zu lösen und gewohnte Pfade zu verlassen, was neue Möglichkeiten eröffnet. Eingeschliffene und begrenzende Denkweisen können überwunden werden und neue Lösungen und kreative Ideen können Gestalt annehmen. Da diese Methoden nicht zu den in der Schule erlernten gehören, finden sich Analphabeten in einem Feld wieder, das auch für alle anderen neu ist. Dies ist auch eine Möglichkeit, Ausgrenzung zu vermeiden.

Auch Döbert/Hubertus betonen, dass eine flächendeckende Alphabetisierung und Grundbildung auf eine kontinuierliche finanzielle Absicherung durch Länder und Kommunen angewiesen ist. „Nicht nur Kursangebote, sondern auch übergreifende Aufgaben wie Öffentlichkeitsarbeit und Serviceangebote brauchen eine organisierte Form mit finanzieller Absicherung. Neben der Verstetigung und Flächendeckung des Angebots muss die Qualität der Alphabetisierungspraxis selber weiter professionalisiert werden“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 123).

Nuissl knüpft eine Verbindung von der Alphabetisierung zur allgemeinen Erwachsenenbildung und stellt fest, dass die Alphabetisierung denjenigen Teil der Erwachsenenbildung darstellt, „in dem die wesentlichsten Elemente von Didaktik nicht nur enthalten sind, sondern auch weiterentwickelt und innovativ definiert werden“ (Nuissl 1999, S. 561).

Die wesentlichen Ansätze, die aus der Alphabetisierung in die Didaktik der Erwachsenenbildung übernommen wurden, sind:

- Aufsuchen und Motivieren von erwachsenen Menschen für Weiterbildung,
- Lernberatung der Teilnehmenden, die personenbezogen und teilnehmerorientiert erfolgt,
- Professionalisierung der Lehrkräfte,
- kleine Lerngruppen, die intensive und effektive Lernsituationen ermöglichen,
- teilnehmerorientierte Materialien, die prozessual, individuell und kursbezogen entwickelt werden.

Zusammenfassung

Vergleicht man die Empfehlungen aus den unterschiedlichen Jahren, so wird deutlich, dass folgende Forderungen immer wieder auftauchen:

- gesetzliche und finanzielle Absicherung der Alphabetisierung,
- Stärkung der Verbandsstruktur,
- verstärkte Prävention bereits in den Schulen,
- kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit,
- Einbindung der Alphabetisierung in ein Gesamtkonzept von Grundbildung,
- Professionalisierung des pädagogischen Personals durch die Entwicklung von Fortbildungskonzepten,
- Qualitätsentwicklung durch Weiterentwicklung von Curricula, Standards und neuen Lernformen, Individualisierung und Flexibilisierung von Angeboten, gemeinsam mit den Teilnehmenden zu entwickeln die individuelle Förderpläne,
- internationaler Erfahrungsaustausch und Überprüfung von Adaptionsmöglichkeiten.

Diese Forderungen sind im Wesentlichen auch auf andere Zielgruppen übertragbar.

4.3.7 Christian Lindmeier: Menschen mit Behinderungen⁶

Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen gehören zu den klassischen Zielgruppen der Benachteiligtenförderung in der Weiterbildung. Seit Mitte der 1980er Jahre ist allerdings zu beobachten, dass diese Zielgruppe immer mehr zum ‚Stiefkind‘ der Weiterbildungspolitik und -forschung geworden ist. Anders als bei anderen benachteiligten Zielgruppen der Weiterbildung liegt der letzte Forschungsreport zur Weiterbildung behinderter Menschen, an dem ein Verband der allgemeinen Erwachsenenbildung beteiligt war, 15 Jahre zurück (vgl. Schuchardt 1987). Die Zuordnung von Personen zu Zielgruppen und die Fokussierung auf kompensatorische Bildung wurden in Bezug auf behinderte Menschen kaum kritisch diskutiert, anders als dies in Bezug auf andere benachteiligte Zielgruppen geschehen ist. Wie die Verschiedenheit behinderter Menschen im Rahmen der Weiterbildung thematisiert werden kann, ist bisher nicht Inhalt theoretischer Reflexion in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Lindmeier 1998; Lindmeier u. a. 2000).

Diese Entwicklung wurde dadurch gefördert, dass sich etwa seit der Mitte der 1980er Jahre Strukturen einer „Sondererwachsenenbildung“ für behin-

derte Menschen nach dem Muster der Sonderschulen und der Sonderberufsausbildungen herauszubilden begannen. Sie fanden ihren institutionellen Niederschlag in einigen wenigen Sondererwachsenenbildungseinrichtungen und vor allem in den im Rahmen von Freizeitmaßnahmen in Wohnheimen und Werkstätten der Behindertenhilfe organisierten Kursangeboten. Häufig entstanden auch Kooperationen mit Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Da die meisten Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung nicht über hauptamtliche Fachbereichsleitungen für die Zielgruppenarbeit mit Behinderten verfügen, werden im Rahmen dieser Zusammenarbeit häufig die Aufgaben der Programmplanung und der Kursleiter- und Teilnehmerwerbung an Mitarbeiter/innen der Behinderteneinrichtungen abgetreten. Die Aufgaben der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen reduzieren sich deshalb meist auf die finanzielle Abwicklung der Kursangebote und die Ausschreibung der Kurse im Programmheft. Auch der Kursort wird häufig in die Behinderteneinrichtungen verlagert. Diese Kooperationen schlagen zwar auch in der Statistik der allgemeinen Erwachsenenbildung zu Buche, es handelt sich aber dennoch faktisch um eine Sondererwachsenenbildung in Analogie zur Sonderschul- und zur Sonderberufsausbildung für behinderte Menschen, die natürlich kaum Ausstrahlungskraft auf die allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen haben kann (vgl. Meisel 1998). Wie stark die Kursangebote in den Behinderteneinrichtungen in den letzten 15 Jahren überhaupt zugenommen haben, ist empirisch leider nicht erforscht.

Weiterbildungspolitisch, -theoretisch und -praktisch haben diese Entwicklungen im Bereich der Sondererwachsenenbildung, die zum größten Teil finanziell völlig ungesichert sind, bisher eher zu Kalmierungseffekten als zu wirklichen Innovationen geführt. Zwar gibt es einen quantitativen Anstieg des Erwachsenenbildungsangebotes für Menschen mit Behinderungen; ein Nebeneffekt dieser Entwicklungen ist aber die Entstehung eines Sondersystems auch in der Erwachsenenbildung. Es wäre allerdings zu einfach, diese Entwicklungen allein den allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen und den Behinderteneinrichtungen anzulasten. Sie haben in einer prekären finanzpolitischen Situation auf eine steigende Nachfrage reagiert. Allerdings haben sie noch zu wenig für die *gemeinsame* Lobbyarbeit zur Verbesserung der strukturellen Bedingungen für Menschen mit Behinderungen getan.

Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen werden vielfach wegen des Fehlens eines pädagogischen Konzepts, des Mangels an Personal und dessen Qualifizierung und wegen der unzureichenden räumlichen Ausstattung und der fehlenden Zugänglichkeit der Kursorte an der Weiterbildungsteilnahme gehindert. Das größte Hindernis stellen dabei allerdings die

Informations- und Kommunikationsbarrieren dar. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Professionalität der haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung; indirekt aber auch mit dem Leitbild der Einrichtungen und ihrer Angebotsstruktur. Dass auch die administrativen Grundlagen und die Finanzausstattung eine entscheidende Rolle spielen, versteht sich von selbst.

Zielgruppenarbeit für behinderte Menschen mit speziellem Bildungsbedarf⁷ beansprucht – ähnlich wie die Alphabetisierung (vgl. Bundesverband Alphabetisierung e. V. 2001) – außergewöhnliche Rahmenbedingungen:⁸

- *behindertengerechte Ausstattung und barrierefreie Zugänglichkeit* der Kurs- und Veranstaltungsorte;
- eine *niedrigere Teilnehmer/innenzahl* pro Lerngruppe;
- *Doppeldozentur* wegen der – trotz der Homogenisierung der Zielgruppe – gegebenen Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Teilnehmer/innen und der notwendigen Individualisierung der Bildungsprozesse;
- *besondere didaktisch-methodische Qualifizierung* der Kursleitungen einschließlich der teilnehmergerechten Aufbereitung der Materialien und Medien des organisierten Erwachsenenlernens im Sinne offener Curricula;
- eine direkte und vereinfachte *Adressatenwerbung* sowie eine vereinfachte *Kursanmeldung*;
- ein überdurchschnittliches Volumen von *Informations- und Beratungsarbeit* und an unterrichtsbegleitender Lernberatung;
- *Gewährleistung eines kontinuierlichen Kursangebots* und einer *offenen Verweildauer* bei zahlreichen Kursinhalten (insb. im Bereich der Grundbildung)
- eine wegen der sozioökonomischen Situation der meisten behinderten Adressaten erforderliche *Gewährung von niedrigen Kursgebühren* oder von Gebührenfreiheit;
- *verstärkte Kooperation* mit Einrichtungen der Behindertenhilfe oder Angehörigen behinderter Menschen bei der Programmplanung;
- *spezielle Ausbildung, Fortbildung und Supervision* für die in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen tätigen haupt- und nebenberuflichen Kräfte;
- ein *Gewährleistung persönlicher Assistenz*, wenn behinderte Menschen an integrativen oder nicht zielgruppenspezifischen Kursangeboten teilnehmen wollen, sowie die Bereitstellung von Gebärdendolmetschern bei integrativen Einzelveranstaltungen.

5. Handlungsorientierungen

Das folgende Kapitel hat zum Ziel, auf der Grundlage der Literaturrecherche, der Experteninterviews, des Expertenkolloquiums und der Empfehlungen, die aus durchgeführten Projekten zusammengestellt wurden, weitergehende Handlungsempfehlungen zu formulieren, wie Benachteiligung reduziert werden kann. Benachteiligung wird dabei in einem weiten Sinne verstanden. Die Bandbreite reicht von Bildungsbenachteiligung über berufliche Benachteiligung bis zu sozialer Benachteiligung, wobei zu beachten ist, dass Bildungsbenachteiligung maßgeblich berufliche Benachteiligung und diese wiederum soziale Benachteiligung hervorruft. Um gegen Benachteiligung vorzugehen bzw. sie gar nicht erst entstehen zu lassen, müssen so früh wie möglich präventive Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Zwar sind die Vorgehensweisen bekannt, wie Benachteiligung zu vermindern ist, aber sie stehen zumeist nur additiv nebeneinander. Es gibt bislang keine systematische Verschränkung und Verknüpfung der Gegenmaßnahmen.

Präventive Maßnahmen gegen Benachteiligung müssen auf den gleichen Ebenen liegen, die für ihre Entstehung eine wesentliche Rolle spielen (siehe Abb. 1, S. 19). Das ist zum einen die Ebene der politischen Rahmenbedingungen mit den Schwerpunkten gesellschaftspolitische Zielsetzungen, Bildungssystem, Arbeitsmarktsystem, gesetzliche Grundlagen und Förderprogramme; auch transnationale Bedingungen spielen eine zunehmend wichtigere Rolle. Zum anderen ist die Ebene der strukturellen Bedingungen zu berücksichtigen. Dazu gehören die Bedingungen der Bildungseinrichtungen, die Organisationsstruktur der Angebote, die Supportstrukturen, die Professionalität des pädagogischen Personals, die Organisationsformen des Lernens und die Vermittlungsformen der Lerninhalte.

5.1 Zentrale Probleme bei der Umsetzung der Empfehlungen aus den Projekten

Die für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen formulierten Empfehlungen (siehe Kap. 4) sind nicht gleichzusetzen mit der konkreten Praxis. Sie entstammen zwar der Praxis und der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten, aber ihre Verbreitung in die Weiterbildungspraxis hinein ist wenig sichtbar. Die Ergebnisse der Projekte haben als reaktive (kurative) Maßnahmen sicherlich ihre Wirksamkeit entfaltet. Sie haben die Personen, die an ihnen teilgenommen haben, stabilisiert, ihnen Berufsperspektiven eröffnet und ihnen z. T. die Integration in den ersten Arbeitsmarkt ermöglicht. Durch sie ist die Sinnhaftigkeit von Förderprogrammen unterstrichen worden, die auch weiterhin notwendig sein werden. Ungeklärt ist bislang jedoch, was mit den Empfehlungen geschehen ist,

in welchem Maß sie in die Alltagspraxis übernommen wurden und welche Wirkungen sie nach sich gezogen haben. Nicht umsonst wurde von den Projektträgern häufig beklagt, dass die Empfehlungen zu selten in Regelmaßnahmen übernommen worden sind. In den Experteninterviews und beim Expertenkolloquium wurde wiederholt die Frage nach Evaluationen gestellt: Wo wurde Benachteiligung durch Bildung aufgehoben? Welche Empfehlungen wurden umgesetzt und mit welchem Erfolg? Wie sieht es mit der Transferierbarkeit der Ergebnisse aus den Modellvorhaben aus?

5.1.1 Informationsprobleme

Die häufige Folgenlosigkeit der Empfehlungen hat mehrere Gründe. Der Bekanntheitsgrad der Empfehlungen ist relativ gering. Meistens fließen die Ergebnisse in die interne Organisation der durchführenden Bildungseinrichtung oder in andere lokale Träger ein. Zwar gehört in der Regel die Dokumentation der Ergebnisse zu den Aufgaben eines Projektes, nicht aber ihre systematische Verbreitung.

Die Verbindlichkeit der Empfehlungen ist nicht festgelegt. Die Befolgung bzw. Nichtbefolgung zieht weder positive wie negative Sanktionen nach sich. Da die Berücksichtigung von Empfehlungen in Bildungsmaßnahmen häufig mit Kosten verbunden ist, werden sie nur dann umgesetzt, wenn sie mit finanziellen Zuschüssen verbunden sind.

Die zunehmend häufiger anzutreffenden „best practice“-Sammlungen liefern zwar eine Vielzahl positiver Beispiele. Wenn jedoch keine politische Implementierung der Ergebnisse erfolgt, erleiden sie das gleiche Schicksal wie die Empfehlungen: Sie sind in der Literatur und evtl. im Internet zu finden. Die Praxis bezieht sie nur dann ein, wenn qualifiziertes Personal sie kennt, wenn konkrete Umsetzungsanlässe bestehen oder die Finanzierung gesichert ist.

5.1.2 Unzureichende Kommunikation

In den Empfehlungen wurde immer wieder auf die Notwendigkeit von Erfahrungsaustausch, Kooperation und Implementierung von innovativen Ergebnissen in Regelmaßnahmen hingewiesen. Die Notwendigkeit der Vernetzung trifft nicht nur für die strukturell-organisatorische Ebene der Bildungseinrichtungen zu, sondern auch für die Ebene der politischen Rahmenbedingungen sowie für die Vernetzung über die verschiedenen Ebenen hinweg. Die Gründe, warum dies nicht in dem gewünschten Maß möglich ist, wurden besonders deutlich in den Experteninterviews benannt:

- Die Abstimmung unter den an einer Bildungsmaßnahme beteiligten Akteuren ist mühselig und zeitaufwändig. Die Beteiligten müssen sich

- (fach-)sprachlich verständigen können, was selbst mit Vertreter/innen von fachlich angrenzenden Arbeitsfeldern schwierig sein kann.
- Über die sprachlichen Probleme hinaus unterliegen die Beteiligten auch unterschiedlichen Zielsetzungen und berufsspezifischen Vorgehensweisen und Denkstrukturen, deren sie sich bewusst werden müssen, wenn es in den Diskussionen zu einem Konsens kommen soll.
 - Organisationsspezifische Kulturen und Verhaltensmuster erfahren in interdisziplinären Diskursen einen Bedeutungsverlust und verlieren ihre Verbindlichkeit. Es müssen – direkt oder indirekt – über die Vorgehensweise neue Regeln ausgehandelt werden. Wenn dies nicht geschieht, wird es keine inhaltliche Annäherung und keine zufriedenstellenden Ergebnisse aus den Diskursen geben.
 - Bei interdisziplinären Diskursen sind auch die unterschiedlichen Interessenlagen zu berücksichtigen, die einen erheblichen Einfluss auf die Offenheit der Kommunikation und auf die Zielerreichung haben.
 - Claim-Denken und Interesse an Erhalt bzw. Verbesserung der Machtposition erschweren die Kommunikation und verhindern die Umsetzung innovativer Ergebnisse.

5.2 Prävention als politisches Handlungserfordernis

Unter Prävention wird eine innovative und sachgerechte Politik zur Problemvorbeugung verstanden. Wichtig für das Verständnis des Präventionsbegriffs ist seine Ausrichtung auf einen fiktiven bzw. sozial konstruierten Normalzustand, ohne den sich Abweichungen nicht feststellen lassen.

Präventionen zur Vermeidung von antizipierten gesellschaftlichen und individuellen Problemen werden immer notwendig sein, da gesellschaftlicher Wandel und individuelle Krisen zum Leben dazugehören. Aber je frühzeitiger präventive Maßnahmen auf der politischen und der Handlungsebene eingesetzt werden, um so effektiver sind sie und um so geringer ist die Notwendigkeit von kurativen bzw. reaktiven Maßnahmen, die erst dann greifen, wenn Benachteiligung bereits entstanden ist.

Prävention taucht in den einzelnen Analysen wie in den Empfehlungen aus den Projekten nicht als übergeordnetes und erklärtes Ziel der Vorbeugung gegen Benachteiligung auf. Daher gibt es bislang auch kein System der ausdrücklichen Vorsorge. Es fehlen Indikatoren, die als Frühwarnsystem auf entstehende Benachteiligung hinweisen.

5.2.1 Reduzierung von Benachteiligung als politisches Ziel

Empfehlungen

Die Wertorientierung an sozialer Gerechtigkeit sollte politisch kontinuierlicher und effizienter umgesetzt werden. Politik und politische Administration sollten gemeinsam ein System etablieren, das Benachteiligung ständig zu reduzieren in der Lage ist.

Die Reduzierung von Benachteiligung als übergeordnetes politisches Ziel ist kaum sichtbar. Als präventive Maßnahmen sind daher im politischen Kontext diejenigen Vorgehensweisen zu verstehen, die bereits die Entstehung von Benachteiligung verhindern. Dazu gehört auf der Ebene der politischen Rahmenbedingungen das Sozialstaatsgebot der Chancengleichheit – oder anders ausgedrückt: die gesellschaftspolitische Wertorientierung an Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit (Makro-Ebene). Wenn diese Wertorientierungen auf die Alltagspraxis Einfluss nehmen sollen, müssen sie politisch verankert sein, d. h., der politische Wille ihrer Umsetzung muss deutlich werden, und dies in zwei Richtungen: Im Rahmen von politischer Öffentlichkeitsarbeit muss deutlich erkennbar werden, dass es sich bei der Reduzierung von Benachteiligung um ein gewolltes, langfristiges politisches Ziel handelt und nicht um ein Wahlkampfthema. Zum zweiten muss der politische Einfluss bis in die Finanzierungsstrukturen reichen, d. h., Politik und politische Administration müssen gleichermaßen von der Notwendigkeit und Umsetzbarkeit überzeugt sein. Dazu kann es notwendig sein, dass die Dialogfähigkeit und die Konsensfähigkeit der unterschiedlichen politischen Ebenen und Bereiche verbessert werden müssen.

5.2.2 Systematische Überprüfung des Weiterbildungssystems

Empfehlungen

Das Weiterbildungssystem sollte systematisch daraufhin überprüft werden, wo und wie es zu Benachteiligungen führt bzw. sie fortschreibt, im schlimmsten Fall verstärkt. Die Überprüfung sollte die gesetzlichen Grundlagen des Weiterbildungssystems, die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung, die Übergänge im Weiterbildungssystem, die Schnittstellen von Teilsystemen sowie die Finanzierung einschließen. Über Selbstevaluation hinaus kann es notwendig werden, eine Instanz für ständige Überprüfung zu schaffen.

Es ist genauer zu prüfen, wie das Bildungssystem durch seine gesetzlichen Grundlagen Lebenschancen bereits sehr frühzeitig kanalisiert und welche Gegenmaßnahmen ergriffen werden müssen, so dass ein möglichst hohes Maß

an Chancengleichheit hergestellt werden kann. Das Bildungssystem selektiert unter dem Aspekt der Förderung von Begabungen, aber es muss überprüft werden, wo die Kanalisierung zu sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung führt und wie gegengesteuert werden kann.

Die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung müssen offen gehalten werden. Der bereits erreichte berufliche Ausbildungsstand und der Bildungsstatus dürfen nicht ausschlaggebend für die Teilnahme an Weiterbildung sein. Die durch die Förderprogramme festgelegten Teilnahmekriterien müssen die Bildungsbedarfe und die Bildungsbedürfnisse berücksichtigen.

In den Empfehlungen aus den Projekten und in den Experteninterviews wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass es insbesondere an den Schnittstellen der unterschiedlichen ordnungspolitischen Systeme des Arbeitsmarktes, der Sozialpolitik, der Wirtschaft und der Bildung zu Brüchen kommt, die Benachteiligung fördern, anstatt sie zu reduzieren. Diesen Schnittstellen ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Es sollten Modelle zur Überbrückung dieser Bruchstellen konzipiert werden, die auch zu gesetzlichen Regelungen führen.

Die Finanzierungsmodalitäten für die Teilnahme an Weiterbildung enthalten Ausgrenzungsmechanismen, von denen insbesondere diejenigen Personen betroffen sind, deren Arbeitgeber eine notwendige Weiterbildung nicht finanzieren oder die den Kriterien der Förderprogramme nicht entsprechen, deren finanzielle Situation aber so eng ist, dass sie sich eine Weiterbildung nicht leisten können, obwohl sie notwendig wäre. Das Weiterbildungssystem müsste auch für diese Grenzfälle Finanzierungsmöglichkeiten vorhalten.

5.2.3 Unterstützung des Transfers

Empfehlungen

Um den Transfer von Projekt- und Programmergebnissen in einem größeren Umfang zu erreichen, sollte stärker auf Evaluationen Bezug genommen und Ergebnisse aus bereits durchgeführten Projekten und Programmen sollten auf Transfermöglichkeiten überprüft werden. Um den Transfer zu optimieren, sollte eine handlungsbegleitende Umsetzungsinstanz eingerichtet werden, die Vorgaben für den Transfer macht, Methoden entwickelt und den Transfer befördert.

Um innovative Projektergebnisse über den regionalen Bezug hinaus nutzbar zu machen, müssen sie einerseits verallgemeinerbar und an die gegenwärtig vorhandenen Standards adaptierbar sein. Andererseits müssen Stra-

tegien zu ihrer Implementierung formuliert werden, die auch direkt in den Bereich der Politik-Gestaltung eingreifen. Dies ist vor allem Aufgabe von intermediären und politischen Akteuren und nicht mehr der Projektverantwortlichen. Seyfried u. a. (2000, S. 109) unterscheiden zwischen horizontalem und vertikalem Transfer. Horizontaler Transfer findet statt, wenn innovative Ergebnisse an Projektakteure weitergegeben und in einem erweiterten Maßstab genutzt werden. Beim vertikalen Transfer ist auch die Politikebene involviert. Ihre Aufgabe ist es, den weiteren Prozess des Transfers zu organisieren. Um den vertikalen Transfer zu ermöglichen, müssen die innovativen Entwicklungen aus Projekten und Programmen von politisch-administrativen Akteuren aufgegriffen, bewertet, an vorhandene Standards adaptiert und implementiert werden. Sie werden dann zum Regelfall und führen so zu einer Veränderung von Rahmenbedingungen.

Zur Verfestigung des Transfers und zur Implementierung transferfähiger Innovationen ist eine politische Umsetzungsinstanz notwendig. Zu denken ist an eine Transferagentur, die

- Vorgaben für Projekte und Programme erarbeitet, damit Ergebnisse in einem größeren Umfang übertragbar sind;
- Methoden und Instrumente entwickelt, wie der Transfer von zu erwartenden Ergebnissen bereits zu Beginn einer Maßnahme als eine der Projektaufgaben in die Durchführung integriert werden kann;
- die innovativen Ergebnisse aus Projekten und Programmen verbreitet und je nach deren Struktur und Inhalt in den horizontalen oder in den vertikalen Transfer überleitet.

Erhebungen aus einer Evaluation der Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG zeigen, dass nur ein relativ kleiner Prozentsatz der Projektergebnisse in den vertikalen Transfer Eingang gefunden hat, z. B. in die Arbeitsmarktpolitik. Das ist nicht automatisch eine Frage der Qualität der Ergebnisse. Die meisten Projektergebnisse tangieren vor allem die didaktisch-methodische Ebene und zielen auf eine methodische Erneuerung ab. Eine entwickelte Lernsoftware z. B. kann überall in der Bundesrepublik eingesetzt werden. Die Übernahme von Projektergebnissen in Regelmaßnahmen erfordert gesetzliche Veränderungen, die nur über den Weg des vertikalen Transfers erreichbar sind. Eine Transferagentur kann diese Wege vorzeichnen und begleiten.

5.2.4 Förderung der Nachhaltigkeit

Empfehlungen

Damit nicht ständig neue Programme mit den gleichen Inhalten aufgelegt werden, sollten deren Ergebnisse auf ihre Nachhaltigkeit untersucht werden. Zukunftsfähige Ergebnisse frühzeitig zu erkennen und deren Bedingungen zu klären, sollte in die Ziele und Aufgaben von neuen Modellprojekten und Programmen einbezogen werden.

Unter dem Gesichtspunkt der Prävention und Nachhaltigkeit sind vor allem die Art und Weise der Verbreitung der Projektergebnisse und damit die Formen und die Inhalte des Transfers interessant. Solange Ergebnisse und insbesondere ihr innovativer Teil nicht weiterverbreitet werden, bleiben sie ein zeitlich und örtlich begrenztes Phänomen. Eine Übertragung der Ergebnisse und ihre effektive Nutzung sind eingeschränkt.

Unter präventiven Aspekten, die auf Nachhaltigkeit angelegt sind, wäre es notwendig, besonders bei Modellversuchen und neuen Förderprogrammen Maßnahme- wie Programmevaluationen von Beginn an mit einzuplanen. Dadurch kann gesichert werden, dass innovative Konzepte als solche erkannt und in einem größeren Umfang als bisher in den horizontalen wie den vertikalen Transfer eingebracht werden können. Dazu müsste man die Barrieren, die Widersprüchlichkeiten, die Intransparenz des Feldes, die Zerstreuung und Überschneidung der Weiterbildungszuständigkeiten (vgl. Nuissl/Schlutz 2000, S. 43) auf der Meso- und der Makro-Ebene in interdisziplinären Diskursen stärker thematisieren. Politik und Praxis müssten im Zusammenwirken mit Administration und Wissenschaft für die Reduzierung von Benachteiligung Interventionen und Handlungsempfehlungen entwickeln. Diese müssten von politischer und administrativer Seite implementiert werden.

5.3 Anforderungen an das Bildungssystem

Aus den Empfehlungen der Projekte heraus sind die Anforderungen an das Bildungssystem entwickelt worden. Dabei kann auch auf internationale Untersuchungen zurückgegriffen werden. So misst die OECD für die Reduzierung von Benachteiligung der strukturellen Ebene eine herausragendere Bedeutung bei als dem einzelnen Individuum. In der Studie „Overcoming Exclusion through Adult Learning“ werden umfangreiche „policy implications“ gefordert, um soziale Ausgrenzung zu reduzieren. Der OECD-Bericht fasst sie unter folgenden Schwerpunkten zusammen:

- Lerninitiativen,
- ausreichende und zielgerichtete Finanzierung,

- Innovationen, die „grassroots“-Ansätze nicht unterdrücken und konventionelle Grenzen überschreiten,
- nachfrage-orientierte und „best-practice“-Angebote,
- gutes Programm-Management und Empowerment der an Weiterbildung Beteiligten,
- Investition in „human and social capital“ als sich gegenseitig ergänzende Vorgehensweise (OECD 1999, S. 9f.).

Die in dieser Expertise als notwendig erachteten Handlungsorientierungen ergänzen den Ansatz der OECD. Sie richten sich auf die veränderten Anforderungen an moderne Bildungseinrichtungen und betonen die zunehmende Bedeutung von Kooperation und Vernetzung. Sie thematisieren notwendige didaktisch-methodische Herangehensweisen und verweisen auf die wachsende Bedeutung der Supportstrukturen.

Die strukturellen Bedingungen der Weiterbildungsangebote legen in einem erheblichen Ausmaß fest, ob es zu einer Weiterbildungsteilnahme kommt oder nicht. Zwar ist es eine Überschätzung der Weiterbildung, von ihr allein die Reduzierung von Benachteiligung zu erwarten, aber sie kann ein Bewusstsein für benachteiligende Faktoren schaffen. Trotz aller Einschränkungen ist Weiterbildung unverzichtbar, um auch sozialer Ausgrenzung entgegenzuwirken. Durch Weiterbildung wird das Wissen erweitert und werden Fähigkeiten und Nachweise erworben. Durch organisierte Weiterbildung werden soziale Kontakte ermöglicht, Vertrauen kann aufgebaut und Netzwerke können gebildet werden. Unter Bildungs- und Qualifizierungsaspekten muss die Zuschreibung „benachteiligt“ jedoch aus der subjektiven Sicht der Betroffenen übernommen werden. Nur dann kann eine individuelle Bildungsmotivation entwickelt werden, deren Lernziel die Reduzierung von Benachteiligung wäre.

5.3.1 Anforderungen an Bildungseinrichtungen

Empfehlungen

Die Entwicklung zu Lern- und Kompetenzzentren von Bildungseinrichtungen muss zielgruppenspezifische Anforderungen berücksichtigen. Stärkere Öffnung, Verringerung der Zugangsbarrieren und aktiveres Zugehen sind dabei Leitlinien. Erfolgskriterien müssen sich an den Möglichkeiten von Personen mit Benachteiligung orientieren.

Es wird eine Veränderung der Organisationsstrukturen der Bildungseinrichtungen wie der Bildungsangebote gefordert. Die Veränderungen der Ge-

sellschaft, das Paradigma des lebenslangen Lernens und Planungs- wie Finanzierungsunsicherheiten fordern von den Bildungseinrichtungen, sich zu „lernenden Organisationen“ zu wandeln und sich zu Lern- und Kompetenzzentren wie zu Lernagenturen zu entwickeln. Dazu ist eine Know-how-Bündelung innerhalb der Bildungseinrichtung notwendig, die sich auf die Organisationsstruktur, Fragen der Finanzierung, Qualitätsstandards, Fragen des Outputs wie auf die Qualifizierung der Teilnehmenden bezieht (Konzeptentwicklung, Stärkung der Selbstverantwortung, Erstellung von Qualifizierungs- und Vermittlungsplänen).

Interne Evaluationen können sicherstellen, ob und in welchem Umfang Zielvereinbarungen sowohl im Hinblick auf die Bildungseinrichtung wie im Hinblick auf einzelne Teilnehmende erreicht worden sind. Sie können Auskunft geben über die Weiterentwicklung von Rahmenbedingungen. Sie können auch zu Verbleibanalysen genutzt werden, was gerade bei Problemgruppen des Arbeitsmarktes von großer Wichtigkeit ist.

Für Benachteiligte müssen die Zugangsbarrieren zu Weiterbildung reduziert werden. Um auch bildungsferne Personengruppen mit ihren Angeboten zu erreichen, müssen die Bildungseinrichtungen aktiv auf diese Zielgruppen zugehen. Insbesondere für abschlussbezogene berufliche Maßnahmen müssen die Zugangskriterien überprüft werden, da die Teilnehmenden oftmals nicht über die geforderte formale Vorqualifikation verfügen. Es muss auch überprüft werden, welche Lernformen, welche Lernorte, welche Lernorganisation und welche Lernmedien angemessen und effizient sind, um Benachteiligungen zu reduzieren. Hierzu liegen bereits in vielfältiger Form Ergebnisse vor. Allerdings fehlen systematische Bestandsaufnahmen.

In den Maßnahmen für Zielgruppen mit Benachteiligungen muss festgelegt werden, woran sich Erfolgskriterien orientieren. Der Erfolg einer Maßnahme kann u. a. an der Vermittlungsquote in den ersten Arbeitsmarkt, an der persönlichen Stabilisierung oder an der Entscheidung zugunsten einer weiteren Bildungsmaßnahme gemessen werden. Was als Erfolg zu definieren ist, muss jedoch im Vorfeld festgelegt werden, um sowohl für die Einrichtung wie für den Teilnehmenden eine Zielperspektive vor Augen zu haben.

5.3.2 Pädagogisches Personal

Empfehlungen

Pädagogisches Personal ist dann für Personengruppen mit Benachteiligungen qualifiziert, wenn es nicht nur fachspezifisch kompetent ist, sondern vor allem über Beratungskompetenz verfügt, Kenntnisse über die Zielgruppe besitzt, betriebswirtschaftliche Kenntnisse hat, im Team arbeiten kann, sich selbst systematisch weiterbildet.

Das pädagogische Personal selbst sollte beruflich qualifiziert sein und fachspezifische Kenntnisse mitbringen. Im Zuge der Veränderung seiner Aufgaben vom Lehren zur Lernberatung wird Beratung zu einer immer wichtigeren Kompetenz, die gerade bei Personengruppen mit Benachteiligungen auch Weiterbildungsberatung und Lebensberatung einschließt.

Kenntnisse über die Zielgruppe können spezifische Problemstellungen angemessener in zu entwickelnde Konzepte integrieren und führen so zu einer Verbesserung der Maßnahme.

Im Zuge einer stärkeren Orientierung von Bildungseinrichtungen an Kosten-Nutzen-Relationen ist es notwendig, dass auch das pädagogische Personal Kenntnisse über Budgetierung und Controlling besitzt und im Benachteiligtenbereich zu einem offensiveren Umgehen mit wirtschaftlichen Fragen kommt.

Da zunehmend in eigenverantwortlichen Teams, die je nach Bedarf zusammengesetzt werden, gearbeitet wird, muss auch Personal teamfähig sein und Kenntnisse über Gruppendynamik mitbringen oder bereit sein, diese zu erwerben.

5.3.2 Kooperation und Vernetzung

Empfehlungen

Verbesserte Bedingungen für Personen mit Benachteiligungen können von regionalen Verbünden von Bildungs- und Beratungseinrichtungen wegen gemeinsamer Ressourcennutzung erwartet werden. Darüber hinaus wird eine Bildungssektoren übergreifende Vernetzung Übergänge unterstützen. Gebündelte Fördermöglichkeiten werden notwendige Förderketten schaffen.

Kooperation und Vernetzung spielen auf unterschiedlichen Ebenen eine sehr bedeutsame Rolle, und zwar auf der Ebene der konkreten Bildungsmaßnah-

me, zwischen den Bildungseinrichtungen und auf der Ebene aller an einer Bildungsmaßnahme beteiligten Akteure. Dazu gehören auch personenbezogene Beratungsmaßnahmen, wie sie im Casemanagement zu finden sind. Die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung wurde bisher noch zu wenig berücksichtigt. Aber es gibt erfreuliche Indizien für eine Entwicklung in Richtung „lernende Region“, die diese Prinzipien berücksichtigt.

Größeres Gewicht muss auf eine bessere Kooperation und Vernetzung von Bildungsträgern untereinander gelegt werden. Kooperation auf der Ebene der Bildungseinrichtungen bedeutet Erfahrungsaustausch, gemeinsame Fortbildungen für das pädagogische Personal oder auch Übernahme und Adaption von Maßnahmeninhalten. Kooperation und Vernetzung von Bildungseinrichtungen z. B. in regionalen Verbänden unterstützen die Spezialisierung, die auch durch engere finanzielle Spielräume geboten ist. Sie ermöglichen eine gemeinsame Ressourcennutzung und dienen einer besseren Weiterbildungsversorgung sowohl der einzelnen Einrichtung als auch der Region. Zwar sind Konkurrenz und Benchmarking einer Kooperation häufig abträglich, aber sie tragen auch zur Sicherung von Qualitätsstandards bei.

Kooperation und Vernetzung aller an der Weiterbildung beteiligten Akteure haben sich insbesondere in Maßnahmen für benachteiligte Zielgruppen als unerlässlich erwiesen. Sie sind notwendig, um bei der Verminderung von Benachteiligung, bei der Erreichung der Ziele der beteiligten Akteure wie auch bei der Kostenminimierung zu Synergieeffekten zu kommen. Bildungssektoren übergreifende Kooperationen sollten viel stärker genutzt werden, um strukturelle Benachteiligung so früh wie möglich abzubauen. Die frühzeitige Einbeziehung des Arbeitsamtes z. B. in die Konzeption von Maßnahmen erhöht die Chancen der Bewilligung, da Zielorientierungen und Verfahrensweisen abgeklärt werden können. Die Einbeziehung von Kammern und Betrieben erhöht das Verständnis für die Probleme von Benachteiligten. Es erhöhen sich auch die Chancen der Teilnehmenden, nach Ende der Maßnahme einen Arbeitsplatz zu finden. Allerdings müssen die spezifischen Bedingungen der Unternehmen von den Bildungseinrichtungen sehr genau berücksichtigt werden, wenn die Kooperation erfolgreich sein soll. Immer noch zu selten wird thematisiert, wie die Kooperation mit Betrieben erfolgreich zu gestalten ist und welche Hemmnisse ihr entgegenstehen. Aber auch hier gibt es sehr positive Beispiele aus Modellprojekten, die viel zu wenig bekannt sind und deren umfassendere Implementierung wünschenswert wäre.⁹

Die Notwendigkeit von Kooperationen mit den beteiligten Akteuren wird zwar vielfach gesehen, aber die Umsetzung scheint immer noch äußerst

schwierig zu sein. Kooperationen sind jedoch nur dann effektiv, wenn die Partialisinteressen der Beteiligten ausreichend befriedigt werden. Diesem Punkt ist bislang zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden.

Durch die Kooperation und Vernetzung z. B. von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Jugend- und Sozialämtern, Arbeitsämtern, Wirtschaftsverbänden, Kammern und Betrieben, Gewerkschaften, freien Trägern der Jugend- und Jugendberufshilfe und anderer Maßnahmeträger vor Ort können Maßnahmen besser gebündelt und koordiniert werden, was ihre Effektivität und Effizienz erhöht, zu einer Verbesserung der Infrastruktur beiträgt und zu Synergieeffekten führt.

Auch das Zusammenbinden von Förderinstrumenten zu Förderketten erhöht deren Wirksamkeit und reduziert den Verwaltungsaufwand. Durch die Kombination verschiedener Instrumente können flexible und individualisierte Konzepte entwickelt werden, die den spezifischen Bedarfen Einzelner besser entsprechen als standardisierte Förderangebote. Allerdings scheinen hier die bürokratischen Hürden besonders hoch zu sein.

5.3.4 Didaktik und Methodik

Empfehlungen

In die Bildungsmaßnahmen sind als durchgängiges Prinzip Kompetenzansatz und Potenzialanalyse, Lebensweltbezug und Lernen-Lernen sowie Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Medien zu integrieren. In Bildungsmaßnahmen sollen demokratische Vorgehensweisen eingeübt und Konzepte der Lebensplanung unter Berücksichtigung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe entwickelt werden. Dabei sind die Förderregelungen an die didaktisch-methodischen und sozialpädagogischen Erfordernisse anzupassen.

Der Kompetenzansatz geht von den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Unter Kompetenz sind auch die Bewältigungsstrategien zu subsumieren, die Personen im Hinblick auf den Umgang mit Benachteiligungen entwickelt haben. Potenzialanalysen geben Aufschluss darüber, auf welchem Gebiet Ressourcen entwickelt werden können.

Die Reflexion der eigenen Lebenssituation eröffnet Möglichkeiten, die gegenwärtige Situation in den biografischen Kontext einzubetten, eigene Verhaltensmuster zu erkennen und für die Erreichung individueller Ziele im positiven Fall Handlungsalternativen zu entwickeln. Die Thematisierung der indivi-

duellen Lebenssituation ist auch notwendig, um den Zusammenhang und die enge Verknüpfung mit sozialpolitischen Rahmenbedingungen bewusst zu machen. Die individuellen Zuschreibungen, ob z. B. Arbeitslosigkeit selbst verschuldet oder auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückzuführen ist (vgl. Kronauer 1997; Sennett 1998; Epping u. a. 2001), haben Auswirkungen auf das Verhältnis zu bzw. die Bewältigung der Benachteiligung. Allerdings besteht gerade in den Maßnahmen für Arbeitslose die Gefahr, dass die strukturellen Probleme des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft pädagogisiert werden. Dadurch können Bildungsprozesse instrumentalisiert werden. Probleme lassen sich langfristig jedoch nur auf der Ebene lösen, auf der sie entstanden sind.

Das Lernen-Lernen und der Umgang mit den neuen Medien sollten als durchgängiges Prinzip in Bildungsmaßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen einbezogen werden, weil dies Kenntnisse sind, die in einer sich schnell wandelnden Welt als grundlegend angesehen werden. Werden diese Kenntnisse nicht vermittelt, so sehen sich die Personengruppen mit neuen Benachteiligungen konfrontiert.

Im Gruppengeschehen einer Weiterbildungsmaßnahme müssen verstärkt solche didaktisch-methodischen Herangehensweisen angewandt werden, die bei den Teilnehmenden die Kooperation fördern, die sozialen Kompetenzen erweitern, Solidarität und demokratisches Vorgehen üben und die Integration in ein soziales Umfeld verstärken.

Bei Personen mit Benachteiligungen besteht ein besonderer Bedarf an gesellschaftlicher Orientierung und individueller Standortbestimmung. Im Zuge einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft und einer größeren Unverbindlichkeit sozialer Werte und Normen bekommen individuelle Wertmaßstäbe und die individuelle Verortung im sozialen Umfeld eine größere Bedeutung. Der gesellschaftliche Wandel erschwert die Sinnfindung. Bei veränderten sozialen Bezügen und stärker diskontinuierlichen Lebensverläufen ist die Unterstützung der Sinnfindung auch Aufgabe der Bildung. In einer Gesellschaft zudem, deren Identität auf Erwerbsarbeit basiert, Langzeitarbeitslose oder junge Erwachsene ohne Berufsabschluss mental auf Zeiten von Erwerbslosigkeit vorzubereiten, verfestigt geradezu die Identitätsbildung durch Erwerbsarbeit. Sinnvoller und sinnstiftender wäre es, Lebensperspektiven zu entwickeln, die zwar vorrangig auf Erwerbsarbeit orientieren – dies aber in einem erweiterten Spektrum von Arbeit überhaupt.

Unabdingbar ist eine sozialpädagogische Begleitung, die auch individuelle Förder-, Qualifizierungs- und Vermittlungspläne erstellt. Die Förderpläne

erleichtern es dem Einzelnen, seine Lernschritte zu überprüfen, Verbindlichkeiten nachzukommen und Selbstverantwortung zu übernehmen. Für die Bildungseinrichtung bedeutet die Erstellung von Förderplänen zu Beginn einer Maßnahme zwar einen zusätzlichen Zeitaufwand, der aber durch Passgenauigkeit der Maßnahme, größere Zufriedenheit der Teilnehmenden, weniger Abbrüche, kostengünstigere Kalkulation und erfolgreichere Arbeit der Bildungseinrichtung kompensiert werden kann.

In der Regel gibt es nach einer gewissen Dauer der Maßnahmen krisenhafte Situationen, die zum Abbruch führen können. Hier wie auch bei Prüfungsvorbereitungen und bei Prüfungen selbst ist eine zusätzliche Stützung notwendig.

Zu kurz kommt fast immer die Begleitung des Übergangs von einer Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahme, die einen relativ geschützten Raum darstellt, in die Erwerbstätigkeit mit ihrem Arbeits- und Konkurrenzdruck. Welche Formen der Begleitung sinnvoll wären, kann je nach Situation unterschiedlich sein und müsste erprobt werden.

Die vorgegebene zeitliche Struktur – nicht nur bei berufsqualifizierenden Maßnahmen – ist ein didaktisches Überbleibsel aus den 1990er Jahren, das den Anforderungen an Flexibilität und Teilnehmerorientierung nicht mehr entspricht. Der zeitliche Umfang und die zeitliche Platzierung von Weiterbildungsangeboten müssen in einem viel stärkeren Maß an den Bedürfnissen der Teilnehmenden wie an lerntheoretischen Erkenntnissen ausgerichtet werden.

5.3.5 Supportsysteme

Empfehlungen

Die Einrichtung von Clearingstellen, der Ausbau des Beratungsangebots, die verstärkte Verwendung von Foren zum diskursiven Austausch werden die Informationsflüsse stützen und für die notwendige Transparenz des Weiterbildungsangebots sorgen. Zur Professionalisierung des Personals muss ein entsprechendes Fortbildungs- und Beratungsangebot vorgehalten werden. Wissenschaft sollte verstärkt Präventions- und Wirkungsforschung betreiben.

Die Bildungsarbeit mit und für Personengruppen mit Benachteiligungen ist nur dann nachhaltig, wenn die personenorientierte Beratung (Casemanagement) und die Organisationsberatung weiterentwickelt werden. Dazu ist ein Support in unterschiedlichen Bereichen notwendig. Allerdings bedarf es hier

spezieller Beratung sowohl für einzelne Interessierte wie für Bildungseinrichtungen, wie Supportstrukturen zu nutzen sind.

„Unter Support sind dauerhafte Unterstützungs-Leistungen, -Systeme und -Netzwerke für die Weiterbildung zwischen ‚Markt‘ und ‚Staat‘ zu verstehen. Support lässt sich dabei als *Unterstützungs-, Entscheidungs- und Steuerungsstruktur* definieren“ (Meisel 2000, S. 39), der sowohl von Bildungseinrichtungen und den Bezugsbereichen genutzt werden wie auch an Weiterbildung interessierten Einzelpersonen zugute kommen kann. Der Ausbau und die Systematisierung der Supportsysteme sollten vor allem in folgenden Bereichen intensiviert werden:

- *Verbesserung der Informationssysteme*: Bei Zielgruppen mit Benachteiligungen ist die Datenlage nicht ausreichend (Langzeitarbeitslose, Analphabeten, Behinderte). Sie muss optimiert, für die Nutzung über Datenbanken aufbereitet und zugänglich gemacht werden. Das vorhandene Wissen über Zielgruppen sollte erweitert, zusammengefasst und in Berichtssystemen niedergelegt werden. Dazu ist die Einrichtung von Clearingstellen notwendig.
- *Ausbau des Beratungsangebots*: Das Spektrum der Beratungsmöglichkeiten reicht von individuellen Angeboten (z. B. Weiterbildungsberatung, Lebensberatung) bis zu Organisationsberatung (z. B. Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligung). Zur Optimierung der bereits bestehenden Beratungsmöglichkeiten ist zu überprüfen, wo ein verstärktes Casemanagement sinnvoll ist. Die Konzentration von Beratungsstellen ermöglicht einen besseren Überblick über deren Angebote. Außerdem wird die Beratung effizienter, da eine Person nicht gleichzeitig von mehreren Institutionen beraten wird. Eine bessere Beratung von Einzelpersonen und von Bildungseinrichtungen im Hinblick auf Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildung erhöht die Effektivität und die Effizienz der vorhandenen Mittel.
- *Transparenz des Angebots*: Die Vielzahl von Bildungseinrichtungen und die Unübersichtlichkeit des Bildungsangebotes erfordern Orientierungsmöglichkeiten. Weiterbildungsdatenbanken, die regionale Besonderheiten berücksichtigen, ermöglichen die Wahl einer passgenauen, auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittenen Weiterbildungsmaßnahme. Die bereits vorhandenen Datenbanken sind zu verstetigen und ihre Inanspruchnahme ist zu dokumentieren.
- *Einrichtung von Foren und Diskursen*: Der Austausch von best-practice-Ansätzen für die Weiterbildungspraxis (horizontaler Transfer) ist zu verstärken und zu systematisieren, wie dies z. B. im „Good-Practice-Cen-

ter“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) begonnen wurde. Die Einrichtung interdisziplinärer Foren und Diskurse zur Verknüpfung von Praxis und Politik (vertikaler Transfer) ist dringend geboten, da nur bei einer interdisziplinären Vorgehensweise Benachteiligung nachhaltig reduziert werden kann. Um das Thema stärker ins gesellschaftliche Bewusstsein zu heben und die Öffentlichkeit für die Belange von Benachteiligten zu sensibilisieren, ist eine imagefördernde Öffentlichkeitsarbeit notwendig.

- *Fortbildung und Unterstützung des pädagogischen Personals:* Das pädagogische Personal in Maßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen ist besonderen Anforderungen ausgesetzt. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist die Verbesserung der Professionalität durch Fortbildungen erforderlich. Die Inhalte der Fortbildungen sollten sich auf die Vermittlung von Kenntnissen über die Besonderheiten von Zielgruppen mit Benachteiligungen beziehen. Sie sollten ein verändertes Lehrverständnis thematisieren, das in der Didaktik/Methodik von erwachsenengerechtem Lernen ausgeht und stärker Aspekte der Lernberatung integriert. Die Kontinuität des pädagogischen Personals ist zu sichern, um Erfahrungswissen besser nutzen zu können. Gerade in Maßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen ist eine psychosoziale Entlastung des pädagogischen Personals notwendig, um burn-out-Symptome zu verhindern.
- *Präventions- und Wirkungsforschung:* Die Erforschung der Entstehung wie der Reduzierung von Benachteiligung ist unzureichend. So gibt es z. B. zu wenig Kenntnisse über die Entstehung von Analphabetismus, über den langfristigen Zusammenhang von Schulverweigerung und Weiterbildungsteilnahme, über die Auswirkungen der Integration von Behinderten auf das Sozialgefüge. Detaillierte Forschungen sowohl zur Entstehung und Reduzierung von Benachteiligung als auch zu den einzelnen Zielgruppen mit Benachteiligung sind dringend notwendig.

6. Forschungs- und Entwicklungsfelder

Sammlung und Bearbeitung von Forschungs- und Entwicklungsfragen gehören in den Bereich der Supportleistungen. Aus diesem Grund gehen Empfehlungen besonderer Art an die Forschung.

Im Folgenden sollen die Forschungs- und Entwicklungsfragen zusammengetragen werden, die sich aus der Literaturrecherche, den Experteninterviews und dem Expertenkolloquium ergeben haben. Die Fragen ergänzen die

politischen Handlungserfordernisse, die im vorhergehenden Kapitel als notwendig dargestellt wurden: Sie berühren die unterschiedlichen Ebenen der Mikro-, Meso- und Makrostruktur.

6.1 Allgemeine Forschungs- und Entwicklungsfragen

Aus der Analyse der Situation von benachteiligten Personen wird deutlich, dass trotz vielfältiger Bemühungen auf unterschiedlichen Ebenen, trotz vielfältiger Ansätze und Förderprogramme Benachteiligung nicht wesentlich reduziert worden ist, sondern in den letzten Jahren sogar noch zugenommen hat. Dies kann in den komplexeren Anforderungen, die die Gesellschaft an den Einzelnen stellt, begründet sein, aber auch darin, dass die gesellschaftlichen wie die individuellen Bewältigungsstrategien, die früher erfolgreich waren, den heutigen Anforderungen nicht mehr genügen.

Leitfrage

Wodurch entsteht Benachteiligung und wie kann sie reduziert werden?

Detailfragen: Was bewirkt Benachteiligung? Welche gesellschaftliche Funktion übernimmt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei der Integration bzw. der Ausgrenzung benachteiligter Personen? Welche politischen Strategien und welche Weiterbildungsmaßnahmen scheinen geeignet, ungleiche Chancen bei der Wissensvermittlung abzumildern?

Weiterbildung ist ein Privileg, das insbesondere denen zugute kommt, die ohnehin am Arbeitsmarkt im Vorteil sind. Trotz einer allgemeinen Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung verringern sich die Chancen bestimmter Bevölkerungsgruppen, Weiterbildung für ihre Lebensperspektive zu nutzen.

Detailfragen: Wie kann Chancengleichheit in der Weiterbildung hergestellt werden? Welche Reformen sind notwendig für ein differenziertes, erschwingliches, erreichbares und zielgruppenorientiertes Angebot? Welche Instrumente der Förderung der Weiterbildungsbereitschaft, der Weiterbildungswerbung, der Information und Beratung müssen eingesetzt werden? Wie kann vermieden werden, dass materielle Gründe zu Weiterbildungshemmnissen werden und soziale Polarisierung gefördert wird?

Das Zusammenwirken einzelner Faktoren (subjektive, soziale, institutionelle und strukturelle) für Benachteiligung und der Stellenwert der Zugangsbarrieren zu Weiterbildung sind unzureichend erforscht. Es hat sich erwiesen, dass die soziodemographischen Faktoren Geschlecht, soziale Herkunft, Schul-/Berufsabschluss und Alter maßgeblich zur Benachteiligung beitragen.

Detailfragen: Welche Faktoren führen in welcher quantitativen und qualitativen Kumulation letztendlich zu Benachteiligung? Was sind darüber hinausgehend Verstärkungsfaktoren für Benachteiligung? Welche Auswirkungen ziehen die strukturellen Veränderungen der Gesellschaft hinsichtlich Benachteiligung nach sich? Welche Faktoren tragen trotz schwieriger Ausgangsbedingungen dazu bei, dass Einzelne sich aus der benachteiligenden Struktur lösen können?

Von Benachteiligten wird gesagt, dass sie eine Distanz zu Weiterbildungsangeboten haben.

Detailfragen: Gibt es typische Lernhindernisse für benachteiligte Gruppen und wie können sie aufgelöst werden? Gibt es bevorzugte Lernstrategien und Lernwege dieser Gruppen und lassen sie sich im Hinblick auf die intendierten Ziele optimieren? Gibt es bestimmte Formen und neuartige Lernarrangements von autodidaktischem, personal und medial unterstütztem Lernen, die für benachteiligte Zielgruppen besonders geeignet sind?

Die Benachteiligtenförderung hat ein spezielles pädagogisches Konzept entwickelt, das sich durch die Zusammenarbeit von Berufspädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik in der Berufsausbildung auszeichnet (Bothmer/Fühlbier 2001, S. 199). Dieses Konzept wie auch weitere Ansätze sind von der Forschung nicht ausreichend zur Kenntnis genommen worden. Auch stellt die Praxis zu wenig Fragen an die pädagogische Forschung.

Detailfrage: Wie können die Zusammenarbeit und die gegenseitige Befruchtung von Praxis und pädagogischer Forschung verbessert werden?

Didaktisch-methodische Konzepte zentrieren zunehmend auf „weiche“ Kompetenzen. Diese sollen die Integration in ein soziales Umfeld ermöglichen, Orientierung in der Informationsflut geben und die Fähigkeit zur Bewertung von Informationen vermitteln. Darüber hinaus sollen sie zur Stabilisierung und Entfaltung der Persönlichkeit beitragen und die Teilnehmenden auf Zeiten diskontinuierlicher Erwerbsverläufe vorbereiten.

Detailfragen: Wie können „weiche“ Kompetenzen vermittelt werden? Wie müssen die Konzepte inhaltlich aussehen, wenn sie in kurzer Zeit das Selbstvertrauen stärken und das Paradoxon der Orientierung sowohl auf Erwerbsarbeit als auch auf Arbeitslosigkeit bewerkstelligen sollen?

In fast allen Empfehlungen, die zur Bildungsarbeit mit benachteiligten Zielgruppen ausgesprochen werden, wird die Bedeutung von Kooperationen und Vernetzungen sowohl auf der finanziellen Ebene (Förderketten) wie auf organisatorischer Ebene von Bildungsträgern und anderen an der Durchführung von Maßnahmen beteiligten Institutionen ausdrücklich betont.

Detailfrage: Was sind die Hinderungsgründe für Kooperation?

6.2 Junge Erwachsene

Leitfrage

Wie kann man es erreichen, dass junge Menschen nicht benachteiligt werden?

Jugendliche und junge Erwachsene sind das Potenzial für eine Gesellschaft von morgen. Eine Investition in ihre Bildung und Ausbildung ist besonders nachhaltig, weil sie die Basis für die individuelle wie für die gesellschaftliche Entwicklung legt.

Die Schule vermittelt Grundlagenkenntnisse über die Arbeitswelt, die häufig aber nicht so weit reichen, dass die Jugendlichen zu einer realistischen Lebensperspektive kommen und darauf Entscheidungen zur Lebensplanung aufbauen können. In der Regel können Eltern bei den Übergängen innerhalb des Schulsystems unterstützend wirken. Für die Beratung ihrer Kinder beim Übergang von der Schule – mit und ohne Hauptschulabschluss – in das Ausbildungssystem sind die Eltern als Ratgeber kaum geeignet (vgl. Friebe 2000, S. 33). Auch die Berufsberatung und die Arbeitsverwaltung sind mit den individuellen Problemlagen der Schulabgänger überfordert.

Detailfragen: Wie können Jugendlichen mit einem niedrigen Bildungsabschluss Orientierungsstrategien für eine zufriedenstellende Gestaltung des Lebens vermittelt werden? Was sind Orientierungsstrategien? Welche Komponenten enthalten sie?

Die Flexibilität und Durchlässigkeit des Systems der beruflichen Bildung muss weiter erhöht werden. Das duale System sollte durch modularisierte Ausbildungsgänge unter Wahrung des Berufskonzepts ergänzt werden, um Teilqualifizierungen zu ermöglichen und um berufliche Sackgassen zu vermeiden.

Detailfragen: Wie müssten die Übergänge von Schule in Ausbildung, von Ausbildung in Erwerbstätigkeit gestaltet sein, dass sie Optionen und nicht mögliche Bruchstellen der Biografie darstellen?

6.3 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

Leitfrage

Wie muss Weiterbildung heute aussehen, damit Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen auch morgen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben?

Das Ende der Arbeitsgesellschaft ist trotz aller Voraussagen nicht in Sicht. Es wird eine Arbeitsgesellschaft neuer Prägung geben.

Detailfragen: Welche Beratungs- und Vermittlungsformen, Lernarchitekturen und Supportstrukturen benötigen Arbeitslose? Was kann Weiterbildung zur Verzahnung von außerbetrieblicher und betrieblicher Qualifizierung leisten? Oder: Wie muss Weiterbildung sich ändern, dass sie diese Mediationsaufgabe leisten kann?

Weiterbildung kann sich nicht allein auf die Vermittlung kognitiver und berufsfachlicher Fertigkeiten beschränken, sie muss auch „weiche Kompetenzen“ vermitteln.

Detailfrage: Wie müsste Weiterbildung aussehen, die sowohl die Integration in den ersten Arbeitsmarkt im Auge hat wie auch die weiteren Lebensperspektiven berücksichtigt?

Es gibt unzureichende Aussagen darüber, über welche Wege die Vermittlung von benachteiligten Personen auf Arbeitsplätze erfolgt.

Detailfragen: Wer wird über die Arbeitsämter vermittelt? Wie geschieht die Vermittlung im reinen Marktgeschehen? Wie müssten die Kooperationsformen zwischen Arbeitsämtern, Arbeitslosen, Vermittlungseinrichtungen und Unternehmen aussehen, damit bei der Vermittlung von benachteiligten Personen die jeweiligen Interessen Berücksichtigung finden? Wie sind die langfristigen Erfahrungen und Ergebnisse mit „Maatwerk“, „Job-Rotation“?

Die Ostdeutschen fühlen sich in zunehmenden Maße als Verlierer der Wende. Ihre geringen Perspektiven, eine existenzsichernde Erwerbstätigkeit zu erhalten, haben einerseits zu Ohnmacht und Resignation; andererseits zu einem erhöhten Aggressionspotenzial geführt, das sich gegen Ausländer, Obdachlose und diejenigen, von denen angenommen wird, dass sie Lebenschancen wegnehmen, richtet. Es gibt aber auch Anzeichen, dass sich Rechte mit Alt-Linken verbünden, eine Verbindung, von der man nie gedacht hat, dass sie möglich sein würde.

Detailfrage: Wie ist das zunehmende Aggressionspotenzial in seiner Dynamik einzuschätzen?

6.4 Frauen

Leitfrage

Wie kann Geschlechterdemokratie hergestellt werden?

Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern ist trotz gesetzlicher Grundlagen nicht erreicht.

Detailfrage: Welche Wirksamkeit hat gender training, das in geschlechts-heterogenen Gruppen zu einer Sensibilisierung für Diskriminierung in der gesellschaftlichen Struktur, im Verhalten und in der Kommunikation führen soll?

Im Bildungsbereich ist die Benachteiligung von Frauen so gut wie aufgehoben. Nach wie vor tritt sie aber beim Übergang in die Ausbildung, beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit und in der beruflichen Hierarchie zutage.

Detailfrage: Welche Supportstrukturen benötigen Frauen, um sich der Benachteiligung stellen zu können?

Diskontinuierliche Biografien sind Normalbiografien für Frauen, werden aber zukünftig auch bei Männern häufiger anzutreffen sein.

Detailfragen: Welche Potenziale stecken in diskontinuierlichen Biografien? Wie können die positiven Aspekte auch den Frauen zugute kommen?

Die Umschulung von Frauen in technische Berufe war nur bedingt erfolgreich. DDR-Frauen, die in solchen Berufen tätig waren, haben sich nach der Wende in den gewerblichen Bereich, in kaufmännische und soziale Berufe umschulen lassen, obwohl in diesen Tätigkeiten die Bezahlung schlechter ist.

Detailfragen: Wie kann das Berufsspektrum für Frauen erweitert werden? Wie können die Frauen in den Domänen der Männer ihre Interessen durchsetzen?

6.5 Migrantinnen und Migranten

Leitfrage

Wie können die Potenziale, die in der Heterogenität der in Deutschland lebenden Migrant/innen stecken, genutzt und in ein Konzept der „managing diversity“ integriert werden?

Detailfrage: Welche Dialogformen zwischen Mehrheit und Minderheiten unterstützen die Integration und die gesellschaftliche Beteiligung?

Die Barrieren für Migrant/innen, an Weiterbildung teilzunehmen, sind höher als für Deutsche.

Detailfrage: Was und wie können Bildungseinrichtungen dazu beitragen, die Weiterbildung zu öffnen und die Zugangsbarrieren zu reduzieren?

Der Zugang zu Weiterbildung erfolgt über die Sprache. Lernen erfordert aber mehr als nur kognitives Verstehen.

Detailfragen: Wie muss Weiterbildung gestaltet sein, damit sie für Migrant/innen auch zum „Lernen lernen“ beiträgt? Welche Formen der Beratung benötigen Migrant/innen, um an Weiterbildung teilzunehmen? Welche Informationskanäle erreichen diese Personengruppe?

6.6 Analphabeten

Leitfragen

Wie können Analphabeten zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen motiviert werden? Wie kann sichergestellt werden, dass sie das, was sie gelernt haben, im Alltag nicht wieder verlernen?

Der Anteil derjenigen, die Kurse besuchen und Analphabetismus für sich als Problem sehen, ist – gemessen an dem vermuteten gesamten Umfang von Analphabetismus – verschwindend gering. Literarität ist Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Sie vermittelt darüber hinaus auch gesellschaftliche Formen des Denkens, Strukturierens und Wahrnehmens.

Detailfragen: Lassen sich gesellschaftlich notwendige Formen intellektueller Leistungsfähigkeit auch durch andere als die klassischen Kulturtechniken wie z. B. Alphabetisierung vermitteln, wobei durchaus zu berücksichtigen wäre, dass unter zukünftiger intellektueller Leistungsfähigkeit auch andere Komponenten zu fassen sein könnten, als dies heute der Fall ist?

6.7 Menschen mit Behinderung¹⁰

Leitfrage

Inwieweit wirken die Leitbilder und Strukturen von Erwachsenenbildungseinrichtungen auf Menschen mit Behinderung ausschließend?

Zur Stärkung der Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Behinderungen müssen wirksame Hilfen zum Abbau der bestehenden Mobilitäts-, Informations- und Kommunikationsbarrieren entwickelt werden. Ebenso wichtig ist der Aufbau von Unterstützungsstrukturen (individuelle Bildungsberatung, Aufbau von Assistenzagenturen usw.), um Menschen mit Behinderung vermehrt auch die Teilnahme an integrativen und nicht zielgruppenspezifischen Kursangeboten zu ermöglichen.

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens bedarf es eines langfristigen Finanzierungskonzeptes, das dem einzelnen Planungssicherheit, Moti-

vation und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit über den individuellen Bildungsweg gewährt. Dies gilt auch für die Frage der Lernzeiten, die eng mit der Finanzierungsfrage zusammenhängt. Auf Grund ihres geringen Einkommens (sowohl in den Werkstätten für Behinderte wie auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt) benötigen Menschen mit Behinderungen in jedem Fall finanzielle Nachteilsausgleiche, um an der Weiterbildung partizipieren zu können.

Detailfragen: Wie können staatliche Steuerung und Interventionen angeregt werden, um die Weiterbildungsförderung ebenso nachhaltig abzusichern wie die Arbeits- und Ausbildungsförderung behinderter Menschen? Welcher rechtlichen Voraussetzungen bedarf es hierfür?

Zur Lernmotivation und zur Lernkompetenz erwachsener körperlich, geistig und seelisch behinderter Menschen liegen kaum Forschungsergebnisse vor. Grundlagenforschung in diesem Bereich ist deshalb eines der dringendsten Forschungsdesiderate.

Detailfrage: Gibt es typische Lernhindernisse, Lernstrategien, Lernwege und -wirkungen bei der Gruppe der behinderten Menschen, und wie können diese professionell unterstützt werden?

Für die Realisierung lebenslangen Lernens behinderter Menschen ist die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen eine wesentliche Bedingung. Der gegenwärtige Stand der Professionalisierung ist unzulänglich. Universitäre Ausbildungsgänge blenden die Weiterbildung behinderter Menschen aus. Die praktische Ausbildung erfolgt fast ausschließlich nach dem Prinzip ‚learning by doing‘, denn im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung gibt es kaum Fortbildungskurse für Kursleitende in der Weiterbildung mit Behinderten.

Detailfragen: Mit welchen allgemeinen und welchen zusätzlichen erwachsenendidaktischen Aufgaben sehen sich die Kursleitungen in der Weiterbildung mit behinderten Menschen konfrontiert? Welche spezifischen Management-, Planungs- und Beratungsaufgaben stellen sich in der Weiterbildung behinderter Menschen?

Der Arbeitsstab des Forum Bildung verweist in seinen vorläufigen Empfehlungen vom 5. Juni 2001 zum Schwerpunkt „Lernen, ein Leben lang“ darauf, dass bei der Entwicklung von Strategien zur Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens u. a. das zunehmende Risiko der Ausgrenzung (soziale Exklusion) zu berücksichtigen sei: „In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung.“ Hiervon sind Menschen mit Benachteiligungen nach wie vor – vermutlich sogar in zunehmendem Maße – bedroht. Allgemeine Erwachsenenbildung und vor allem

öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung sollte daher in Zukunft in viel stärkerem Maße in *gemeinsamer* Verantwortung mit weiteren Politikbereichen bildungspolitisch, -theoretisch und -praktisch auf den Abbau der vielfältigen Benachteiligungen und Weiterbildungsbarrieren benachteiligter Zielgruppen hinwirken.

Anmerkungen

- 1 So der Titel einer Veranstaltung der Bildungskommission bei der Heinrich-Böll-Stiftung im März 2000.
- 2 So der Titel einer Veranstaltung des Forum Bildung, Bonn, im September 2000.
- 3 Die Grundgesamtheit der BSW-Erhebung umfasste alle während des Befragungszeitraums in Privathaushalten lebenden Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren.
- 4 Die Angaben zum quantitativen Umfang des jeweiligen Milieus sind der SINUS-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1993, S. 22 entnommen.
- 5 Auf Frauen und Migrant/innen wird in eigenen Kapiteln ausführlicher eingegangen.
- 6 Dieses Kapitel entstammt der Expertise „Menschen mit Behinderungen als benachteiligte Zielgruppe der Weiterbildung“ von Prof. Christian Lindmeier, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, die er für diesen Bericht angefertigt hat.
- 7 Diese Formulierung lehnt sich an die im schulischen Bereich üblich gewordene Formulierung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ an. Nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen haben auch einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Das Gleiche gilt natürlich auch für erwachsene und alte Menschen mit Behinderung. Liegt allerdings ein spezieller Weiterbildungsbedarf vor, so müssen auch zusätzliche Ressourcen gewährt werden.
- 8 Die Empfehlungen enthalten keinen Zeitvergleich wie bei den vorher benannten Zielgruppen. Sie basieren auf der Expertise von Lindmeier (2001). Da sie den augenblicklichen Diskussionsstand widerspiegeln, erfolgt auch keine Zusammenfassung.
- 9 Es sei hier insbesondere verwiesen auf die bereits abgeschlossenen Projekte „Abschlussbezogene Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Sozialhilfe-Empfänger/innen“ (AQLS) der „Neuen Arbeit Saar“, Saarbrücken, und das Projekt „Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte“ (BQN), das von der Gesellschaft für berufliche Förderung in der Wirtschaft, Köln, durchgeführt wurde.
- 10 Die Forschungs- und Entwicklungsfragen sind ebenfalls der Expertise von Lindmeier entnommen.

Literatur

1. Ausgewählte Literatur zu den einzelnen Kapiteln

Kapitel 1 Benachteiligte und Benachteiligung – eine Begriffsklärung

Heinrich-Böll-Stiftung (2000): Brücken in die Zukunft. Tagungsdokumentation der Bildungskommission, Berlin

Bolder, A. u. a. (Hrsg.) (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit 96. Opladen

Castel, R. (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36, S.11-25

European Commission (1995): Social Indicators – Problematic Issues, Tagungsdokumentation, Brüssel

- Freyberg, T. von (1997): Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47 (1997) 4, S.305-312
- Kronauer, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviathan 1/1997, S. 28-49
- Minsel, W./Scheller, R. (1981): Prävention. München
- Newman, K. (2000): Kummervolle Zeiten. In: Mittelweg 36, S. 8-10
- Nuissl, E./Sutter, H. (1981): Bildungsbenachteiligte Personengruppen in Nordrhein-Westfalen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg
- OECD (1999): Overcoming Exclusion through Adult Learning. Paris
- Preißer, R. (1997): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen – Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln
- Willisch, A. (2000): „Überflüssige“ – Verwundbarkeit und Prozesse der Marginalisierung. Editorial. In: Mittelweg 36

Kapitel 2 Weiterbildungsverhalten

- Alheit, P. (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potenzial biografischer Handlungsautonomie? In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 87-103
- Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 121-144
- Bolder, A. u. a. (Hrsg.) (1994): Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. Köln
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Toth, St. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittuntersuchung über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der ‚Moderne‘. Opladen
- Klemm, K. (2001): Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 18-27
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF
- Schröder-Naef, R. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zürich

Kapitel 3 Benachteiligte Gruppen

- Aeppli, D. (1991): Weiterbildung und Umschulung für Arbeitslose. Bern, Stuttgart
- Ambos, I./Schiersmann, Ch. (1996): Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Opladen
- Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit 2000, H. 11. Nürnberg
- BAG Arbeit e. V. (2000): Leitlinien, Ziele, Reformansätze und Vorschläge für einen Paradigmenwechsel im Arbeitsförderungsrecht. Memorandum der ExpertInnenkommission zur SGB III-Reform. Berlin
- Baumeister, H.-P. (Hrsg.) 1991: Integration von Aussiedlern. Weinheim
- Borst, E./Maul, B./Meueller, E. (Hrsg.) (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz
- Brödel, R. (1999): Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 637-644

Brüning, G. (1999b): „Nicht die Frauen müssen sich ändern, sondern die Strukturen.“ In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 44-46

Brüning, G./Reutter, G. u. a. (1999a): Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft? Frankfurt/M.

Bundesanstalt für Arbeit (2000): Richtlinien zur Durchführung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher (Sofortprogramm Richtlinien – SPR) vom 1. Dezember 1999 – in der Fassung der zweiten Änderung vom 3. November. Nürnberg

Bundesinstitut für Berufsbildung (1998): Weiterbildung für Langzeitarbeitslose – Ansätze und Modelle. Berlin

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001a): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB-EMNID-Untersuchung. Berlin, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1992): Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen. Expertengespräch zum Thema Berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen (1990) in Berlin. Bonn

Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. Weinheim

Djafari, N./Brüning, G. u. a. (1994): Ausländerinnen in der beruflichen Qualifizierung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster

Ehmann, Ch. (1998): Das Benachteiligtenprogramm nach § 40c AFG – eine Nachlese. In: RdJB, H. 4, S. 451-466

Ehmann, Ch. (1999): Jump! – Aber wohin? Das Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit springt zu kurz. In: Pädagogik, H. 6, S. 48-51

Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld

Forum Bildung (2000): „Qualifizierte Berufsausbildung für alle“. Dokumentation der Fachtagung am 27. und 28. September 2000. Bonn

Forum Jugend-Bildung-Arbeit (Hrsg.) (1998): Startchancen für alle Jugendlichen. Memorandum zur Ausbildungskrise – zwanzig Empfehlungen. Weinheim: Freudenberg Stiftung

Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Toth, St. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittuntersuchung über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der ‚Moderne‘. Opladen

Glücklich, F. (1988): Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Hamburg: Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk

Gottschalk, F. (1999): Auf das Selbstdenken kommt es an. Frauenbildung auf dem Land. Pfaffenweiler

Hamburger, F. (1999): Weiterbildung von Ausländern und Ausländerinnen. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 618-625

Hegelheimer, B. (1982): Betriebliche Weiterbildung und beruflicher Aufstieg von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: CEDEFOP

Hondrich, K.-O. (1998): Vom Wert der Arbeit – und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 497f.

Kamper, G. (1999): Analphabet/innen oder Illiterate. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 626-636

- Kaschuba, G. (1998): Bildungshorizonte. Biografien und Bildungserfahrungen von Frauen in ländlichen Regionen. Tübingen
- Klähn, M. (1998): Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, S. 149-154
- Klemm, K. (2001): Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In: Arbeitsstab Forum Bildung 2001: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn
- Klemm, U. u. a. (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt/M.
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF
- Lenhart, V./Maier, M. (1999): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 536-553
- Lutz, H. (2000): Geschlecht, Ethnizität, Profession. Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. Münster: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik
- Meckl, U. (1996): Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung. Aachen
- Meier, A./Böhmer, S./Möller, B./Neuberg, K. (1998): Weiterbildungsnutzen. Berlin
- Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE
- Morgenroth, Ch. (2001): Schock, Scham und Schuldgefühle. Ein Gespräch. In: Frankfurter Rundschau vom 28.05.
- Namgalies, L./Heling, B./Schwaenke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg
- Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt/M.: DIE
- OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ontario, Canada
- Oechsle M./Wetterau K. (2000): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In: Oechsle M./Wetterau K. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 7, 26
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1992): Berufliche Bildung von Männern und Frauen – Chancen für alle. Dokumentation einer Info-Börse über innovative Ansätze in der beruflichen Integration von Erwerbslosen. Frankfurt/M.
- Puhlmann, A. (1998): Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierungen von Frauen in Ostdeutschland. Berufsbiographien und berufliche Qualifizierung im Umbruch. Berlin: BIBB
- Schiersmann, Ch. (1992): Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 30, S. 40-45
- Schiersmann, Ch. (1999b): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 557-565
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M. (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R. (1997): Soziale Milieus und Marketing in der Weiterbildung. In: Geissler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied

Kapitel 4 Empfehlungen

Ämtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), Heft 11/2000, Nürnberg

von Bothmer, H. (2001): Tradition und Innovation. Zur strukturellen Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 27-43

von Bothmer, H./Fülbier, P. (2001): Hintergrundpapier zur Fachtagung des Forum Bildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen, Bonn, S. 190-209

Brüning, G. (2000): Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal von Verwaltungen und (Selbsthilfe-)Organisationen von Migrant/innen. In: Heilmannsberg, B./Schmidt-Lellek, Ch.: Interkulturelle Beratung und Mediation. Köln, S. 115-136

Brüning, G./Grünhage-Monetti, M. (1999): Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in der Verwaltung und in (Selbsthilfe-)Organisationen von Migranten und Migrantinnen im ländlichen Raum. Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt/M.: DIE

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1985): Forschungsergebnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung benachteiligter Personengruppen. Sonderveröffentlichung. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung (1991): Empfehlung zur Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen. Ergebnisniederschrift über die Sitzung HA 1/91. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung (1998b): Weiterbildung für Langzeitarbeitslose. Ergebnisse, Veröffentlichungen, Materialien aus dem BIBB. Berlin, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1992): Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen. Expertengespräch zum Thema Berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen (1990) in Berlin. Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996): Konzentrierte Aktion Weiterbildung „Weiterbildung von Frauen“. Dokumentation der Arbeit 1989 – 1995. Bonn

Bundesverband Alphabetisierung e. V. (2001): Qualitätssicherung in der Alphabetisierung. – Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung. Positionspapier vom 24. Januar 2001

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1999): Förderung von Benachteiligten. Fachtagung der BLK zur „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen“. Bonn.

Djafari, N./Brüning, G. u. a. (1994): Ausländerinnen in der beruflichen Qualifizierung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster

Drecoll, F./Müller, U. (1981): Für ein Recht auf Lesen. Frankfurt/M.

Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld

EU-Gemeinschaftsinitiative Beschäftigung, Aktionsbereich INTEGRA (1999): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation von Immigrantinnen. Dokumentation der internationalen Fachtagung. Berlin

Fahrenberg, B. (1989): Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Freiburg: MAGS

Grossenbacher, R. (1998): Berufliche Aus- und Weiterbildung von Frauen. Bern: BBT

- Hamburger, F. (1999): Weiterbildung von Ausländern und Ausländerinnen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 618-625
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest
- Lindmeier, C. (1998): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, S. 149-164
- Lindmeier, B./Lindmeier, C./Ryffel, G./Skelton, R. (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Perspektiven und Praxis im internationalen Vergleich. Neuwied, Berlin
- Meckl, U. (1996): Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung. Aachen
- Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE
- Meisel, K. (1998): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Martinsclub Bremen e. V. (Hrsg.): Dialoge. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bremen, S. 14-16
- Namgalies, L./Heling, B./Schwaenke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg
- Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt/M.: DIE
- Nuissl, E. (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, B. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550-567
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S.11-42
- Schiersmann, Ch. (1999): Frauenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 588-593
- Schuchardt, E. (1987) (Hrsg.): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn
- Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn
- Tröster, M. (2000): Grundbildung – Fakten, Entwicklungen, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-28

Kapitel 5 Handlungsorientierungen

- Forum Bildung (2001): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn
- Meisel K. (2000): Support für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 39
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Systemberatung. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 40-49
- Seyfried, E./Bühler, A./Kohlmeyer, K. (1998): Innovationstransfer und Mainstreaming. Ergebnisse der GI Beschäftigung. Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation
- Seyfried, E./Mauruszat, R./Kohlmeyer, K. (2000): Evaluierung der GI Beschäftigung. Abschlussbericht zur ersten Förderperiode (1995-1997). Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation

Kapitel 6 Forschungs- und Entwicklungsfelder

Forum Bildung (2000): „Qualifizierte Berufsausbildung für alle“. Dokumentation der Fachtagung am 27. und 28. September 2000. Bonn

Forum Bildung (2001): Lernen, ein Leben lang. Bonn

Arnold R./Faulstich P./Mader W./Nuissl, E./Schlutz E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum Report. Frankfurt/M. DIE

Bayer, M. (1998): Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, S. 19-28

von Bothmer H./Fülbier, P. (2001): Tradition und Innovation. Zur strukturellen Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 27-43

von Bothmer H./Fülbier, P. (2001): Hintergrundpapier zur Fachtagung des Forum Bildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 190-209

Brödel, R. (1999): Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 637-644

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB-EMNID-Untersuchung. Berlin, Bonn

Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld

Kuwan, H./Gnahl, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. BMBF Bonn

Rützel, J. (2001): Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 44-68

2. Literatur in alphabetischer Reihenfolge

Aeppli, D. (1991): Weiterbildung und Umschulung für Arbeitslose. Bern, Stuttgart

Alheit, P. (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potenzial biografischer Handlungsautonomie? In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U.: Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 87-103

Ambos, I./Schiersmann, Ch. (1996): Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Opladen

Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), Heft 11/2000, Nürnberg

Arnold R./Faulstich P./Mader W./Nuissl, E./Schlutz E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum Report. Frankfurt/M.: DIE

Arnold, R./Gieseke, W. (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied

Axhausen, S./Dorn, Ch./Fietz, B. (1995): Armut von Frauen und berufliche Qualifizierung. Bonn: BIBB

BAG Arbeit e. V. (2000): Leitlinien, Ziele, Reformansätze und Vorschläge für einen Paradigmenwechsel im Arbeitsförderungsrecht. Memorandum der ExpertInnenkommission zur SGB III-Reform. Berlin

- Barz, H. (1995): Soziale Milieus – Orientierungen und Bildungsinteressen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte in der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report). Frankfurt/M.: DIE, S. 79-88
- Barz, H. (1996): Bildungsbiographien und Weiterbildungsinteressen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.) (1996): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report). Frankfurt/M.: DIE, S.97-107
- Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 121-144
- Bayer, M. (1998): Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, S. 19-28,
- Bélanger, P. (1995): Trends in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 43-44
- Bender, W. u. a. (Hrsg.) (1994a): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze. Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 1, Frankfurt/M.: PAS/DVV
- Bender, W. u. a. (Hrsg.) (1994b): Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 3. Frankfurt/M.: PAS/DVV
- Bolder, A. u. a. (Hrsg.) (1994): Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. Köln
- Bolder, A./Hendrich W./Reimer A. (1995): Weiterbildungsabstinenz. 2. Kontexte des Handelns – Die Mesebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang. Köln
- Bolder, A./Hendrich W./Reimer A. (1998): Weiterbildungsabstinenz. 4. Bildungsappell, subjektive Relevanzen und Arbeitsmarktkonformität: Auf der Suche nach Ansatzpunkten pädagogischer Intervention. Köln
- Bolder, A. u. a. (Hrsg.) (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996. Opladen
- Borst, E./Maul, B./Meueler, E. (Hrsg.) (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz
- von Bothmer H./Fülbier, P. (2001): Hintergrundpapier zur Fachtagung des Forum Bildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 190-209
- von Bothmer H./Fülbier, P. (2001): Tradition und Innovation. Zur strukturellen Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 27-43
- Brödel, R. (1999): Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999. S. 637-644
- Brüning, G. (2000): Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal von Verwaltungen und (Selbsthilfe-)Organisationen von Migrant/innen. In: Heimannsberg, B./Schmidt-Lellek, Ch.: Interkulturelle Beratung und Mediation. Köln, S.115-136
- Brüning, G. (1999): „Nicht die Frauen müssen sich ändern, sondern die Strukturen.“ In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 44-46
- Brüning G. (Hrsg.) (1998): Innovative Konzepte in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Brüning, G./Reutter, G. u. a. (1999a): Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft? Frankfurt/M.
- Buchmann, M./König, M./Jiang Hong Li/Sacchi, St. (1999): Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Chur, Zürich

Bundesanstalt für Arbeit (2000): Richtlinien zur Durchführung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher (Sofortprogramm Richtlinien – SPR) vom 1. Dezember 1999 – in der Fassung der zweiten Änderung vom 3. November. Nürnberg

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1985): Forschungsergebnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung benachteiligter Personengruppen. Sonderveröffentlichung. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung (1991): Empfehlung zur Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen. Ergebnisniederschrift über die Sitzung HA 1/91. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung (1998a): Weiterbildung für Langzeitarbeitslose – Ansätze und Modelle. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung (1998b): Weiterbildung für Langzeitarbeitslose. Ergebnisse, Veröffentlichungen. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Forschungsergebnisse 1998. Berlin

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001a): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht. Berlin

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001b): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht. Daten und Fakten. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB-EMNID-Untersuchung. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1995): Die Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte (BQN). Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996): Konzertertierte Aktion Weiterbildung „Weiterbildung von Frauen“. Dokumentation der Arbeit 1989 – 1995. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1992): Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen. Expertengespräch zum Thema Berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen am 4. Oktober 1990 in Berlin. Bonn

Bundesverband Alphabetisierung e. V. (2001): Qualitätssicherung in der Alphabetisierung – Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung. Positionspapier vom 24. Januar 2001

Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1999): Förderung von Benachteiligten. Fachtagung der BLK zur „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen“. Bonn.

Castel, R. (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg, H. 36, S. 11-25

Dieckmann, H./Schachtsiek, B. (Hrsg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart

Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. Weinheim

Djafari, N./Brüning, G. u. a. (1994): Ausländerinnen in der beruflichen Qualifizierung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster

Dohmen, Günter (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: BMBF

Drecol, F./Müller, U. (1981): Für ein Recht auf Lesen. Frankfurt/M.

- Dröll, H. (1999): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum quartären Bildungssektor. Ein Überblick. Bad Heilbrunn
- Eckert, T./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (1997): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Ehmann, Ch. (1998): Das Benachteiligtenprogramm nach § 40c AFG – eine Nachlese. In: RdJB 4/98. S. 451—466
- Ehmann, Ch. (1999): Jump! – Aber wohin? Das Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit springt zu kurz. In: Pädagogik, H. 6, S. 48-51
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld
- EU-Gemeinschaftsinitiative Beschäftigung Aktionsbereich INTEGRA (1999): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation von Immigrantinnen. Dokumentation der internationalen Fachtagung. Berlin
- European Commission (1995): Social Indicators – Problematic Issues, Tagungsdokumentation. Brüssel
- Fahrenberg, B. (1989): Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Freiburg: MAGS
- Faulstich, P. (1993): „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleeberg, U. (Hrsg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 29-46
- Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.) (1998): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim
- Fischer, A./Fritzsche, Y./Fuchs-Heinritz, W./Münchmeier, R. (2000): 13. Shell Jugendstudie. Opladen
- Forum Bildung (2000) „Qualifizierte Berufsausbildung für alle“ Dokumentation der Fachtagung am 27. und 28. September 2000. Bonn
- Forum Bildung (2001a): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn
- Forum Bildung (2001b): Lernen, ein Leben lang. Bonn
- Forum Jugend-Bildung-Arbeit (Hrsg.) (1998): Startchancen für alle Jugendlichen. Memorandum zur Ausbildungskrise – zwanzig Empfehlungen. Freudenberg Stiftung. Weinheim
- von Freyberg, T. (1997): Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 305-312
- Friebel, H. u. a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Toth, St. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittuntersuchung über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (1993): Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung in einer Gesellschaft im Wandel. Bonn
- Fuchs-Brueninghoff, E./Pfirrmann, M. (1993): Soziale und personale Kompetenzen als Mittel zur Gestaltung von Arbeit und Zukunft. In: Fuchs-Brueninghoff, E. (Hrsg.): Arbeit und Arbeitslosigkeit. München
- Geissler, H. (Hrsg.) (1997): Weiterbildungsmarketing. Neuwied
- Gemende M./Schröer W./Sting S. (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1999): Berufliche Bildung von benachteiligten jungen Menschen. Diskussionspapier. Frankfurt/M.
- Gieseke, W. (1996): Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Bildung immer allgemeiner wird. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 67-88

- Gieseke, W. u. a. (1997): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Soest: LSW
- Glücklich, F. (1988): Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Hamburg: Stiftung Berufliche Bildung
- Gottschalk, F. (1999): Auf das Selbstdenken kommt es an. Frauenbildung auf dem Land. Pfaffenweiler
- Grossenbacher, R. (1998): Berufliche Aus- und Weiterbildung von Frauen. Bern: BBT
- Hamburger, F. (1999): Weiterbildung von Ausländern und Ausländerinnen. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 618-625
- Heinrich-Böll-Stiftung (2000): Brücken in die Zukunft. Tagungsdokumentation der Bildungskommission. Berlin
- Helfert M. (1992): Segmentierung, soziale Ungleichheit und Qualifizierung von An- und Ungelernten. In: WSI Mitteilunge, H. 6, S. 356—364
- Herkommer S. (Hrsg.) (1999): Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg
- Heß, G. (Hrsg.) (1996): Umbruch, Aufbruch, Horizonte. Berlin
- Holzapfel G./Nuissl, E./Sutter H. (1976): Soziale Defizite in der Weiterbildung. Heidelberg: AfeB
- Hondrich, K.-O. (1998): Vom Wert der Arbeit – und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 493-500
- Kamper, G. (1999): Analphabet/innen oder Illiterate. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 626-636
- Kaschuba, G. (1998): Bildungshorizonte. Biografien und Bildungserfahrungen von Frauen in ländlichen Regionen. Tübingen
- Klähn, M. (1998): Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, S.149-154
- Klemm, K. (2001): Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 18-27
- Klemm, U. u. a. (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt/M.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Berlin: MPI Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Auszugsweise abgedruckt in: DIE Zeitschrift zur Erwachsenenbildung, H. 4/1996, S. 46f.
- Kronauer, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviatha. H. 1, S. 28-49
- Kuwan, H. (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer „Nicht-Teilnehmer“ an Weiterbildungsveranstaltungen. Bonn: BMBW
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest
- Lenhart, V./Maier, M. (1999): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 536-553
- Leschinsky, A. (1993): Bildung, Ungleichheit und Markt. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S.19-23
- Lindmeier, B./Lindmeier, Ch./Ryffel, G./Skelton, R. (2000): Integrative Erwachsenenbildung für

- Menschen mit Behinderung. Perspektiven und Praxis im internationalen Vergleich. Neuwied
- Lindmeier, Ch. (1998): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, S. 149-164
- Lindmeier Ch. (2001): Menschen mit Behinderungen als benachteiligte Zielgruppe der Weiterbildung. Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript, o. O.
- Lutz, H. (2000): Geschlecht, Ethnizität, Profession. Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. Münster: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik
- Meckl, U. (1996): Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung. Aachen
- Meier, A./Böhmer, S./Möller, B./Neuberg, K. (1998): Weiterbildungsnutzen. Berlin
- Meier, A./Rabe-Kleeberg, U. (Hrsg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u. a.
- Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE
- Meisel, K. (1998a): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Martinsclub Bremen e. V. (Hrsg.): Dialoge. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bremen, S. 14-16
- Meisel, K. (Hrsg.) (1998b): Schöne Fassaden – schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 39
- Meisel, K. (2000): Support für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3
- Meisel K./Djafari N./Reutter G. (1990): Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen. Frankfurt/M.: PAS/DVV
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen, Brandenburg (1998): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Dokumentation des Kongresses am 19. und 20. März 1998 in Potsdam. Potsdam
- Minsel, W./Scheller, R. (1981): Prävention. München
- Morgenroth, Ch. (2001): Schock, Scham und Schuldgefühle. Ein Gespräch. In: Frankfurter Rundschau vom 28.05.2001
- Namgalies, L./Heling, B./Schwaenke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg
- Newman, K. (2000): Kummervolle Zeiten. In: Mittelweg, H. 36, S. 26-40
- Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt/M.: DIE
- Nuissl, E. (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, B. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550-567
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Systemberatung. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Beratung. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 46. Bielefeld, S. 40-49
- Nuissl, E./Sutter, H. (1981): Bildungsbenachteiligte Personengruppen in Nordrhein-Westfalen. Heidelberg: AfeB
- OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ontario, Canada
- OECD (1998): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Paris
- OECD (1999): Overcoming Exclusion through Adult Learning. Paris
- Oechsle, M./Wetterau K. (2000): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In: Oechsle M./Wetterau K. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 7-26

- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.) (1992): Berufliche Bildung von Männern und Frauen – Chancen für alle. Dokumentation einer Info-Börse über innovative Ansätze in der beruflichen Integration von Erwerbslosen. Frankfurt/M.
- Preißer, R. (1997): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen – Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Berlin: FU
- Puhlmann, A. (1998): Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierungen von Frauen in Ostdeutschland. Berufsbiographien und berufliche Qualifizierung im Umbruch. Berlin: BIBB
- Rabe-Kleeberg, U. (1993): Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänchen versäumt hat? In: Meier, A./Rabe-Kleeberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 167-182
- Rützel, J. (2001): Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 44-68
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11-42
- Schiersmann, Ch. (1992): Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: REPORT, H. 30, S. 40-45
- Schiersmann, Ch. (1999a): Frauenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 588-594
- Schiersmann, Ch. (1999b): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 557-565
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M. (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn
- Schräder-Naef, R. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zürich
- Schuchardt, E. (Hrsg.) (1987): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn
- Schulenberg, W. u. a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Seifert, M. (1996): Verstehen und verstanden werden. Probleme interkultureller Kommunikation in rheinland-pfälzischen Behörden. Mainz
- Seyfried, E./Bühler, A./Kohlmeyer, K. (1998): Innovationstransfer und Mainstreaming. Ergebnisse der GI Beschäftigung. Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation
- Seyfried, E./Maurusatz, R./Kohlmeyer, K. (2000): Evaluierung der GI Beschäftigung. Abschlussbericht zur ersten Förderperiode (1995-1997). Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation
- Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn
- Sinker, H./Timmermann, D./Kolbe, Fritz U. (1994): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/M.
- Tietgens, H. (1993): Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In: Friebe, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 149-159
- Tippelt, R. (1993): Der gesplante Weiterbildungsmarkt und Anforderungen der Arbeitswelt. Anmerkungen aus qualifikations- und segmentationstheoretische Sicht. In: Friebe, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R. (1997): Soziale Milieus und Marketing in der Weiterbildung. In: Geissler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung. Opladen
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn

- Tröster, M. (2000): Grundbildung – Fakten, Entwicklungen, Orientierungen. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-28
- Vester, M. (1995): Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 20/95, S. 16-30
- Weißhuhn G. (2001): Gutachten zur Bildung in Deutschland. Bonn: BMBF
- Willisch, A. (2000): „Überflüssige“ – Verwundbarkeit und Prozesse der Marginalisierung. Editorial. In: Mittelweg, H. 36, S. 8-10

Anhang

1. Experteninterviews

In den Expertengespräche wurde vor allem auf Lernschwierigkeiten benachteiligter Personengruppen in Deutschland eingegangen, auf die Zugangsprobleme zu Weiterbildung, auf die Veränderungen und Ausdifferenzierungen innerhalb der Zielgruppen und auf die Auswirkungen der gesellschaftlichen Entwicklung auf diese Personengruppen. Außerdem wurden Fragen des Verhältnisses von Qualifikation, Arbeitsmarkt und Bildungsverhalten der Benachteiligten thematisiert. Besonderer Schwerpunkt lag auf Vorschlägen zur Reduzierung von Benachteiligung. In den Expertengesprächen wurden

- Pädagoginnen und Pädagogen von Weiterbildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen zu Fragen des Zugangs und Lernens Benachteiligter,
- Wissenschaftler/innen zur Entstehung und Möglichkeiten der Reduzierung von Benachteiligung sowie zur Einschätzung der Forschungslage
- Vertreter der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung zu Ansätzen von und Erfahrungen mit Maßnahmen für benachteiligte Personengruppen befragt. Darüber hinaus wurden Gespräche mit Mitarbeitenden des DIE als Serviceeinrichtung geführt, die umfangreiche Erfahrungen in der Arbeit mit und über Personengruppen mit Benachteiligung haben.

Verzeichnis der interviewten Experten/innen

Weiterbildungspraxis

- Gisela Euscher; Projektmitarbeiterin GATE GmbH, Hamburg
- Frank Glücklich; Geschäftsführer der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg
- Marie-Luise Klein; Leiterin des Paritätischen Bildungswerks, Landesverband Brandenburg, Potsdam

Weiterbildungsforschung

- Prof. Paul Bélanger; Universität Montreal (Canada), bis 1999 Leiter Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg

- Prof. Dr. Eckehardt Nuissl von Rein, Universität Marburg/Lahn und Direktor des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Prof. Dr. Erwin Seyfried; Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation, Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Berlin
Bildungspolitik/-verwaltung
- Dr. Christoph Ehmann; Staatssekretär a.D., Berlin
- Dr. Peter Krug; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland Pfalz, Mainz und Vorsitzender des KMK-Fachausschuss Fort- und Weiterbildung
- Senatsdirektor Achim Meyer auf der Heyde; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg
- Prof. Dr. Rita Süßmuth MdB, Berlin
Service-/Supporteinrichtungen
- Matilde Grünhage-Monetti; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Sylvia Kade; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Gerhard Reutter; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Monika Tröster; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

2. Expertenkolloquium am 7. Mai 2001

Die Veranstaltung hatte zum Ziel, das als Zwischenbericht vorgelegte vorläufige Projektergebnis im Hinblick auf bildungspolitische Konsequenzen und Forschungsdesiderate zu validieren und durch die Expertendiskussion anzureichern.

Verzeichnis der Teilnehmenden

- Katja Barloschky; Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit, Berlin
- Gerhild Brüning, Karben
- Dr. Christoph Ehmann; Staatssekretär a.D., Berlin
- Wolfgang Fehl; Pro Qualifizierung, Köln
- Dr. Gerrit Kaschuba; Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung, Tübingen
- Helmut Kuwan; Freier Mitarbeiter Infratest Burke, Sozialforschung, München
- Dr. Klaus Meisel; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

- Senatsdirektor Achim Meyer auf der Heyde; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg
- Prof. Dr. Dr. hc Ekkehard Nuisl von Rein; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Klaus Pehl; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Monika Peters; Landesverband der VHS Schleswig-Holstein, Kiel
- Helga Reinhardt; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Dr. Angela Rückert-Dahm; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen

1. Problemhintergrund und Zielsetzung der Studie

Wie die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung VII und anderer Studien wiederholt gezeigt haben, bestehen in der Weiterbildungsbeteiligung noch immer erhebliche gruppenspezifische Unterschiede. Mit den veränderten Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Informationen gewinnt die Frage, wie das lebenslange Lernen „bildungsferner“ Gruppen gefördert werden kann, weiter an Bedeutung. Ohne gezielte Unterstützungsstrukturen besteht die Gefahr einer sich vergrößernden Kluft zwischen eher wissensnahen Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen, und eher wissensfernen Gruppen, die immer mehr den Anschluss verlieren. Auch die Mehrzahl der im Bildungs-Delphi befragten Experten hält dieses Risiko eines wachsenden „knowledge gap“ in der Gesellschaft für wahrscheinlich (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1999).

Auf der anderen Seite bietet die Expansion der informellen Arten des Kenntniserwerbs in der beruflichen Bildung bessere Chancen als früher, bildungsferne Personengruppen einzubeziehen, da die Zugangsbarrieren zu diesen Formen des Kenntniserwerbs erheblich niedriger liegen können als zu formal-organisierter Weiterbildung. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass die deutliche Expansion des informellen beruflichen Lernens nicht „von selbst“ zu einer stärkeren Einbeziehung bildungsferner Personengruppen führt.

Bereits 1990 wurde Infratest Sozialforschung vom damaligen BMBW mit einer vertiefenden Untersuchung der Ursachen der gruppenspezifischen Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung beauftragt. Diese Studie hat Möglichkeiten aufgezeigt, den Zugang zur Weiterbildung für bildungsferne Personen zu erleichtern (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1990). Die hier vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, die Fragestellungen der damaligen Studie aufzugreifen und vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen, insbesondere der Expansion der informellen beruflichen Lernformen, weiterzuführen und zu aktualisieren. Insgesamt verfolgt die Studie im Wesentlichen zwei Zielsetzungen:

- Ermittlung von Weiterbildungsbarrieren und Möglichkeiten ihrer Überwindung,

- vertiefende Analysen zum Zugang zu Weiterbildung und zu Lernanlässen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes erfolgte eine Abstimmung mit dem Bearbeitungsteam der Studie „Benachteiligte in der Weiterbildung“, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde (vgl. Brüning 2001). Die beiden Untersuchungsansätze sind komplementär zu verstehen. Während die DIE-Studie Fragen aus der angebotsbezogenen Perspektive untersucht, betrachtete Infratest die Perspektive der (potenziellen) Nachfrager. Methodisch stützt sich das DIE weitgehend auf Sekundäranalysen, während der Ansatz von Infratest qualitative Primärerhebungen vorsah.¹

2. Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Die methodische Anlage des Forschungsprojektes zielt auf eine vergleichende Betrachtung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern an Weiterbildung ab und enthält zwei Untersuchungsbausteine:

- differenzierte multivariate Zusatzauswertungen zur Nichtteilnahme an Weiterbildung mit den Daten des Berichtssystems Weiterbildung VII,
- 25 qualitative Interviews mit bildungsfernen Personen.

2.1 Multivariate Zusatzauswertungen zur Nichtteilnahme an Weiterbildung

Tabellarische Analysen zeigen verschiedene Faktoren auf, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen. Bei einer größeren Anzahl von Einflussfaktoren lassen tabellarische Auswertungen allerdings zwangsläufig manche Fragen offen. Diese betreffen die Stärke verschiedener Einflussfaktoren, deren Zusammenwirken, die Unterschiede zwischen Teilgruppen in Bezug auf mehrere Merkmale sowie u. U. auch „neue Risikogruppen“, die in der tabellarischen Analyse nicht zu erkennen sind. Diese Fragen können nur durch multivariate *Zusatzauswertungen* beantwortet werden.

Um vertiefende Informationen über die Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme zu erhalten, wurden Kontrastgruppenanalysen mit den Daten des Berichtssystems Weiterbildung VII durchgeführt, die es ermöglichen, die Bedeutung einzelner Faktoren in ihrer Abhängigkeit voneinander darzustellen (vgl. Kap. 3). Als Bezugsgröße dieser Analysen kommen verschiedene Dimensionen in Frage. So zeigen z. B. die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung, dass sich die Weiterbildungssituation zwischen den alten und den neuen Bundesländern zum Teil erheblich unterscheidet. Als noch wichtiger wurde allerdings eine sektorale Differenzierung eingeschätzt. Deshalb wurden Kontrastgruppen-

analysen für sechs Sektoren, jeweils bezogen auf das Bundesgebiet, durchgeführt, die in Kap. 3 im Einzelnen dargestellt sind.

Die multivariaten Analysen ermöglichen es, Personengruppen zu identifizieren, die sich besonders häufig oder besonders selten an Weiterbildung beteiligen. Insofern bilden sie eine Hintergrundfolie, vor der die Ergebnisse den anschließenden qualitativen Interviews zu sehen sind. Hinweise zur Überwindung von Weiterbildungsbarrieren in spezifischen Situationen lassen sich allerdings nur aus den qualitativen Interviews ableiten.

2.2 Qualitative Interviews

Vom Grundgedanken her zielen die *qualitativen Interviews* ebenfalls auf die Bildung von Kontrastgruppen ab, wenn auch mit einem etwas anderen Akzent. Ziel ist es, die individuellen Gründe für eine Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung herauszuarbeiten, indem Teilnehmer und Nichtteilnehmer aus bildungsfernen Personengruppen in möglichst vergleichbaren Lebenssituationen einander gegenübergestellt werden. Durch die Vorabinformationen aus der BSW-Erhebung und die multivariaten Analysen können spezifische Gruppen definiert werden. Die Auswahl der Zielpersonen erfolgte so, dass zu jedem Teilnehmer ein Nichtteilnehmer² mit möglichst ähnlichen sozialstrukturellen Merkmalen befragt wurde.

Als „Teilnehmer“ wurden Personen ausgewählt, die innerhalb der letzten 12 Monate vor der Befragung an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen hatten bzw. zum Zeitpunkt des Interviews an einem Lehrgang, Kurs oder Seminar teilnahmen. Die „Nichtteilnahme“ wurde dagegen auf einen längeren Zeitraum bezogen. Als Nichtteilnehmer galten Personen, die innerhalb der letzten drei Jahre vor der Befragung an keiner Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen hatten.³ In den Interviews wurden dann die Gründe für das unterschiedliche Weiterbildungsverhalten untersucht, wobei auch informelle Arten des beruflichen Kenntniserwerbs zu berücksichtigen waren. Entsprechend der Zielsetzung sind in diesem Arbeitsschritt repräsentative Aussagen nicht möglich.

Die qualitativen Interviews liefern Informationen über die individuellen Gründe für eine Nichtteilnahme an Weiterbildung in der jeweiligen Lebenssituation und ermöglichen es damit auch, Ansatzpunkte für einen Abbau von Weiterbildungsbarrieren zu erhalten. Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei un- oder angelernte Arbeitnehmer sowie Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss oder, entsprechend der Definition der Bundesanstalt für Arbeit, Personen mit Lehre, die seit sechs Jahren nicht mehr in ihrem erlernten Beruf als Fachkraft tätig sind.⁴

Insgesamt wurden 25 qualitative Interviews durchgeführt, deren durchschnittliche Dauer bei etwa 1,5 Stunden lag. Von Infratest Sozialforschung wurden zwei Interviews mehr realisiert, als ursprünglich geplant war. In einem Fall stellte sich im Laufe des Gesprächs heraus, dass die befragte Person nicht der Zielgruppe angehörte. Dieses Interview wurde nicht ausgewertet. In einem zweiten Fall wurde erst während des Interviews ersichtlich, dass eine Zielperson, anders als im telefonischen Vorgespräch angegeben, nicht als Teilnehmer, sondern als Nichtteilnehmer eingestuft werden musste, was ein zusätzliches Interview mit einem Teilnehmer notwendig machte.

Die im qualitativen Teil der Studie berücksichtigte Fallzahl umfasst somit 25 qualitative Interviews, die mit 12 Teilnehmern und 13 Nichtteilnehmern geführt wurden. Die Interviews fanden in den vier Regionen Berlin, München, Stuttgart und Chemnitz statt. Es wurden 13 Männer und 12 Frauen befragt. Sechs Interviews fanden in den neuen Bundesländern statt. Insgesamt befragte Infratest 18 an- oder ungelernte Erwerbstätige und sieben Nichterwerbstätige oder Arbeitslose. Alle genannten Anteile entsprechen, abgesehen von dem zusätzlichen Interview, den vorgegebenen Sollstrukturen.

Die Interviews wurden anhand eines Gesprächsleitfadens⁵ ausschließlich von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen durchgeführt, da auch gut geschulte Mitarbeiter eines konventionellen Interviewerstabs mit den Anforderungen dieser Gesprächsform überfordert wären. Die Interviews in Berlin, München und Stuttgart wurden von den Verfasser/innen durchgeführt, die Interviews in Chemnitz übernahm Jana Suckow. Die Gespräche wurden auf Band aufgezeichnet und als Ergebnisprotokolle dokumentiert.

Durch eine vergleichende Betrachtung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern aus bildungsfernen Personengruppen in den qualitativen Interviews ist es möglich, drei zentrale Fragen vertiefend zu untersuchen:

- Welches sind die Gründe, die Personen von einer Weiterbildungsteilnahme abhalten?
- Unter welchen Bedingungen nehmen Personen aus bildungsfernen Gruppen an Weiterbildung teil?
- Bieten informelle Arten des Kenntniserwerbs Chancen, um bildungsfernen Gruppen den Zugang zum lebenslangen Lernen zu erleichtern?

3. Multivariate Zusatzauswertungen zur Nichtteilnahme an Weiterbildung

Die Teilnahme an Weiterbildung wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Etwas vereinfacht lassen sich dabei Einflussfaktoren auf drei zentralen Ebenen unterscheiden: Sozio-demografische Faktoren, motivationale Faktoren, Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen.

Um vertiefende Informationen über die Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme zu erhalten, wurden im Rahmen der Studie „Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen“ Kontrastgruppenanalysen mit den Daten des Berichtssystems Weiterbildung VII vorgenommen. Dieses Verfahren ermöglicht es, die Bedeutung einzelner Faktoren in ihrer Abhängigkeit voneinander darzustellen. Dazu wird die Gesamtheit der Befragten schrittweise in einzelne Gruppen so aufgeteilt, dass die entstehenden Teilgruppen im Hinblick auf die Teilnahme an Weiterbildung möglichst stark kontrastieren. Dieses Verfahren führt einerseits zu genau abgegrenzten Gruppen, die sich durch extrem hohe bzw. extrem niedrige Teilnahmequoten an Weiterbildung auszeichnen (Kontrastgruppen). Dadurch wird ein Spektrum von Lebenssituationen sichtbar, das von weiterbildungsfernen bis hin zu besonders weiterbildungsaktiven Gruppen reicht. Zum anderen erhält man Informationen, durch welche Faktoren die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung erklärt werden können, sowie über die Stärke des jeweiligen Einflusses.

Als Bezugsgröße für die Kontrastgruppenanalysen kommen verschiedene Dimensionen in Frage. Wichtiger noch als regionale Differenzierungen wurden in den Vorgesprächen sektorale Differenzierungen eingeschätzt. Insgesamt wurden Kontrastgruppenanalysen zur Weiterbildungsbeteiligung in den folgenden sechs Sektoren, jeweils bezogen auf das Bundesgebiet, durchgeführt:

- 1) formal-organisierte Weiterbildung insgesamt,
- 2) berufliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen/Kursen,
- 3) betriebliche Weiterbildung,
- 4) außerbetriebliche berufliche Weiterbildung,
- 5) allgemeine Weiterbildung,
- 6) informelle berufliche Weiterbildung.

Die Kontrastgruppenanalysen beziehen sich also sowohl auf die formal-organisierte Weiterbildung (1-5) als auch auf den informellen beruflichen Kenntniserwerb (6). Die AFG-geförderte Weiterbildung wird nicht berücksichtigt, weil bei der gegebenen Stichprobengröße des BSW VII die Fallzahlen für differenzierende Analysen in diesem Sektor zu gering sind.

Als unabhängige Variablen wurden in die Analysen vor allem soziodemografische, aber auch ausgewählte beschäftigungsbezogene Faktoren sowie die Einschätzung der Weiterbildungstransparenz einbezogen. Im Folgenden werden die einbezogenen Variablen wiedergegeben (die genauen Definitionen der jeweiligen Merkmalsausprägungen finden sich in Anhang 2): Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Schulbildung, Berufsbildung, berufliche Stellung, berufliche Position, öffentlicher Dienst, Wirtschaftssektor, BIK-Region⁶, Betriebsgröße, Angebotsdefizit, guter Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten (Weiterbildungstransparenz), Regionaltyp, Kinder unter 14 Jahren im Haushalt.

Die Kontrastgruppenanalysen liefern zum einen Informationen zur Darstellung der Einflussfaktoren in den jeweiligen Sektoren, zum anderen ermöglichen sie darüber hinaus auch sektorale Quervergleiche. Damit können erstmals Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Einflussfaktoren in einzelnen Sektoren der formal-organisierten Weiterbildung, aber auch zwischen der Beteiligung an formalen und informellen Arten des Kenntniserwerbs analysiert werden.

Wir stellen zunächst die Ergebnisse der multivariaten Analysen für den jeweiligen Sektor vor. Danach nehmen wir sektorale Quervergleiche vor. Soweit Ergebnisse aus früheren Erhebungen vorliegen, werden diese ebenfalls herangezogen. Die Darstellung bezieht sich jeweils auf die ersten drei Teilungsebenen der Kontrastgruppenanalysen.

3.1 Teilnahme an formal-organisierter Weiterbildung insgesamt

Die Ergebnisse der Kontrastgruppenanalyse zur Teilnahme an Weiterbildung insgesamt sind in Abb. 1 (S. 126) dargestellt. Für sich alleine genommen hat die Schulbildung von allen einbezogenen Merkmalen den stärksten Einfluss: Die Weiterbildungsbeteiligung der Befragten mit Abitur liegt etwa doppelt so hoch wie die Teilnahmequote der Befragten, die die Hauptschule (mit oder ohne Abschluss) besucht haben (65% vs. 34%). Die Teilnahmequote der Befragten mit mittlerer Reife liegt dazwischen.

Die Schulbildung ist der Faktor mit dem stärksten Einfluss, aber sie ist keineswegs alleinbestimmend, weil durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren der Einfluss einzelner Variablen verändert werden kann. Entsprechend ist die Spannweite der Teilnahmequoten innerhalb der einzelnen in der ersten Ebene der Kontrastgruppenanalyse herausgebildeten Gruppen sehr hoch.

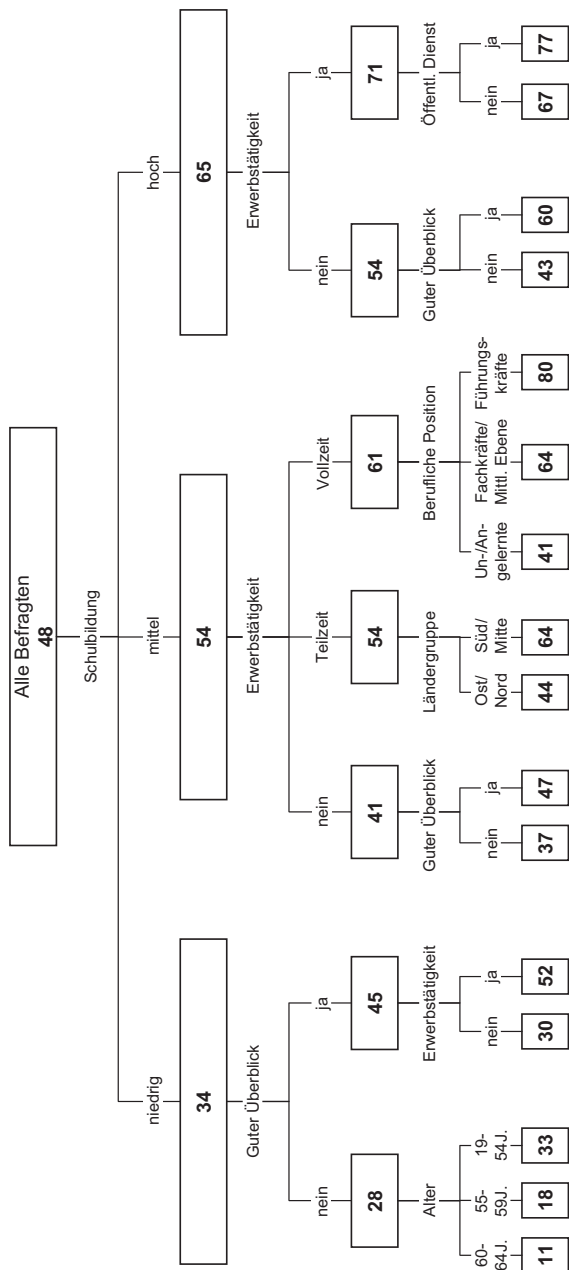
- Bei den Befragten mit niedrigem Schulabschluss liegt die Teilnahmequote auf der 2. Analyseebene zwischen 28% und 45%. Entscheidender Faktor für die Beteiligung an Weiterbildung ist hier die *Weiterbil-*

Transparenz. 45% der Personen mit niedriger Schulbildung und einem guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten haben an Weiterbildung teilgenommen. Dagegen fällt die Teilnahmequote bei denen, die glauben, keinen guten Überblick zu haben, auf 28%. Dies verdeutlicht, dass dem 1997 erstmals in die Analyse einbezogenen Faktor „Weiterbildungstransparenz“ vor allem für die Personen mit niedriger Schulbildung große Bedeutung zukommt. Bei der Interpretation ist allerdings die „Doppelfunktion“ dieses Einflussfaktors zu beachten, die weiter unten näher erläutert wird.

- Bei den Befragten mit mittlerer Reife liegen die Teilnahmequoten auf der zweiten Analyseebene zwischen 41% und 61%. Hier übt die *Erwerbsbeteiligung* den entscheidenden Einfluss aus. Von den vollzeiterwerbstätigen Personen mit mittlerer Reife haben sich 61% an Weiterbildung beteiligt, während es von den Nichterwerbstätigen in dieser Gruppe 41% waren. Die Teilnahmequote der Teilzeitbeschäftigten mit mittlerer Reife liegt dazwischen.
- Die Teilnahmequoten der Befragten mit Abitur bewegen sich auf der zweiten Analyseebene zwischen 54% und 71%, je nachdem, ob es sich um nichterwerbstätige oder um erwerbstätige Personen handelt. Auch für diese Gruppe ist damit die *Erwerbsbeteiligung* der zweitwichtigste Einflussfaktor.
- Weitere Differenzierungen der Ausgangsgruppen zeigen, dass sich im Jahre 1997 darüber hinaus vor allem folgende Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme im Bundesgebiet auswirken: Alter, Erwerbstätigkeit, Weiterbildungstransparenz, Ländergruppe, berufliche Position sowie Beschäftigung im öffentlichen Dienst. Das Spektrum der Teilnahmequoten auf der dritten Teilungsebene liegt zwischen 11% bei 60- bis 64jährigen Personen mit niedrigem Schulabschluss, die keinen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten haben, und 80% bei vollzeiterwerbstätigen Führungskräften mit mittlerer Reife.

Wie bereits erwähnt, nimmt die Weiterbildungstransparenz unter den Einflussfaktoren eine Sonderstellung ein. Zum einen kann mangelnde Transparenz des Weiterbildungsmarktes eine Weiterbildungsbarriere sein, während hohe Transparenz die Weiterbildungsteilnahme erleichtert. In diesem Sinne wirkt die Weiterbildungstransparenz als unabhängige Variable auf die Weiterbildungsbeteiligung ein. Andererseits kann die Weiterbildungstransparenz von Faktoren beeinflusst werden, die sich auch auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken, wie z. B. das Interesse an Weiterbildung, die schulische Vorbildung usw. In diesem Sinne ist die Weiterbildungstransparenz als abhängige Variable anzusehen.

Abbildung 1:
Teilnahme an Weiterbildung im Bundesgebiet 1997 (in %)
 Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse



Wie ist vor dem Hintergrund dieser Doppelfunktion die große Bedeutung der Weiterbildungstransparenz in den Kontrastgruppenanalysen zu bewerten? Zunächst zeigt dies, dass ein eigenständiger Einfluss der Weiterbildungstransparenz auf die Weiterbildungsteilnahme besteht, der nicht einfach auf andere Variablen, wie z. B. die Schulbildung, zurückgeführt werden kann. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass auch die in diesen Analysen nicht berücksichtigten motivationalen Faktoren bedeutsam sein können.⁷ Insgesamt ist die Weiterbildungstransparenz somit als ein wichtiger Einflussfaktor anzusehen, dessen Stärke in den Kontrastgruppenanalysen jedoch etwas überschätzt werden dürfte. Entsprechend ist der Unschärfebereich bei Aussagen über den Einfluss der Weiterbildungstransparenz auf die Weiterbildungsteilnahme größer als bei anderen Faktoren.

Abschließend soll untersucht werden, inwieweit sich die hier dargestellten Strukturen seit 1991 verändert haben. Dabei fällt auf, dass sich schon damals die Schulbildung als der stärkste Einflussfaktor erwiesen hatte. Auch der zweitstärkste Einflussfaktor bei den Personen mit Abitur ist unverändert die Erwerbstätigkeit geblieben. Der Faktor „Weiterbildungstransparenz“, der 1997 ebenfalls auf der zweiten Teilungsebene erscheint, war 1991 noch nicht in die Analysen einbezogen worden.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Für die Beteiligung an formal-organisierter Weiterbildung gilt auch 1997 das Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass dem 1997 erstmals einbezogenen Faktor „Weiterbildungstransparenz“ eine große Bedeutung zukommt; dies gilt vor allem für Personen mit einem niedrigen Schulabschluss. Alles in allem haben sich die zentralen Einflüsse auf die Beteiligung an formal-organisierter Weiterbildung insgesamt im Vergleich zu 1991 nur wenig verändert.

3.2 Teilnahme an formal-organisierter beruflicher Weiterbildung

Im Jahre 1997 ist die *Erwerbsbeteiligung* der wichtigste Einflussfaktor auf die Teilnahme an beruflichen Lehrgängen oder Kursen im Bundesgebiet. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung liegt bundesweit um 30 Prozentpunkte höher als die der nichterwerbstätigen Personen (42% vs. 12%).

Auf der zweiten Teilungsebene ist zu erkennen, dass sich die stärksten Einflussfaktoren auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen erheblich unterscheiden (vgl. die Abb. 2 und 3, S. 129, 130).

- Die berufliche Weiterbildungsteilnahme der Erwerbstätigen wird am stärksten von der *Berufsbildung* beeinflusst. Die Spannweite der Teilnahmequoten liegt zwischen 17% bei den Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss und 55% bei den Erwerbstätigen mit einem Meister- oder Hochschulabschluss.
- In der Gruppe der Nichterwerbstätigen wirkt sich dagegen vor allem der *Ost-West-Unterschied* aus. Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung liegt für die Gruppe der nichterwerbstätigen Personen in den neuen Bundesländern mehr als doppelt so hoch wie in den alten Ländern.

Diese Differenz erklärt sich zum großen Teil aus der unterschiedlichen „Erwerbsnähe“ dieser Teilgruppe im Ost-West-Vergleich: In den neuen Bundesländern möchte etwa jeder zweite Nichterwerbstätige möglichst sofort wieder erwerbstätig werden, während dies in den alten Bundesländern für etwa jeden fünften gilt.

Auch auf den folgenden Teilungsebenen wirken sich für Erwerbstätige und Nichterwerbstätige unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Teilnahme an formal organisierter beruflicher Weiterbildung aus. In drei von vier beruflichen Qualifikationsgruppen erscheint bei Erwerbstätigen die Weiterbildungstransparenz als zweitstärkster Einflussfaktor; in der verbleibenden Gruppe ist es die Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst. Im Unterschied dazu ist der zweitstärkste Einflussfaktor aller Teilgruppen von nichterwerbstätigen Personen gleich: Es handelt sich jeweils um das Merkmal „Alter“, wenn auch in unterschiedlichen Abgrenzungen.

Ein Zeitvergleich der Ergebnisse von 1991 und 1997 ist im Bereich der beruflichen Weiterbildung nur für die Gruppe der Erwerbstätigen möglich. Dabei zeigt sich zunächst, dass die Berufsbildung bereits 1991 die berufliche Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen am stärksten beeinflusst hatte. Dagegen lassen sich auf der zweiten Teilungsebene einige Akzentverschiebungen erkennen. So kam z. B. 1991 dem Faktor „berufliche Stellung“ – und hier insbesondere der Dichotomisierung „Arbeiter ja/nein“ – eine wesentlich größere Bedeutung zu als 1997. Dagegen wirkt sich 1997 die Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst etwas stärker auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung aus als 1991. Last not least ist der relativ starke Einfluss der Weiterbildungstransparenz zu nennen. Ob dieser 1991 in vergleichbarer Weise bestanden hatte, kann allerdings nicht beurteilt werden, da diese Dimension erstmals 1997 mit ausgewertet wurde.

Abbildung 2:
Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen im Bundesgebiet 1997 (in %)
 Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse

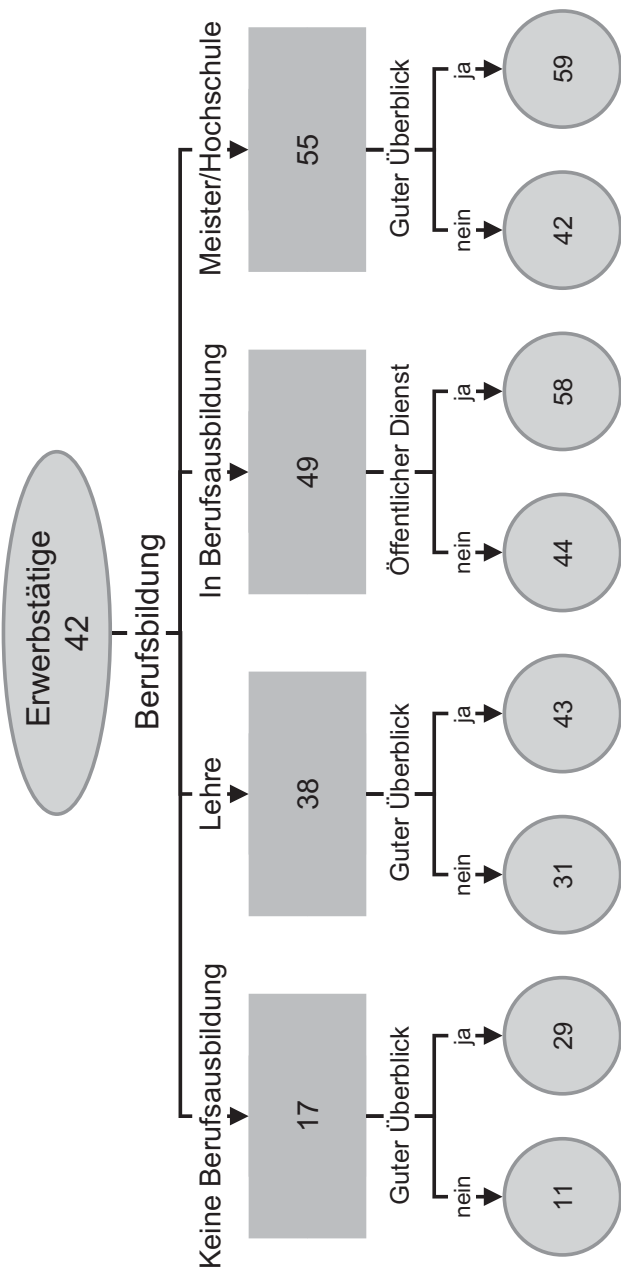
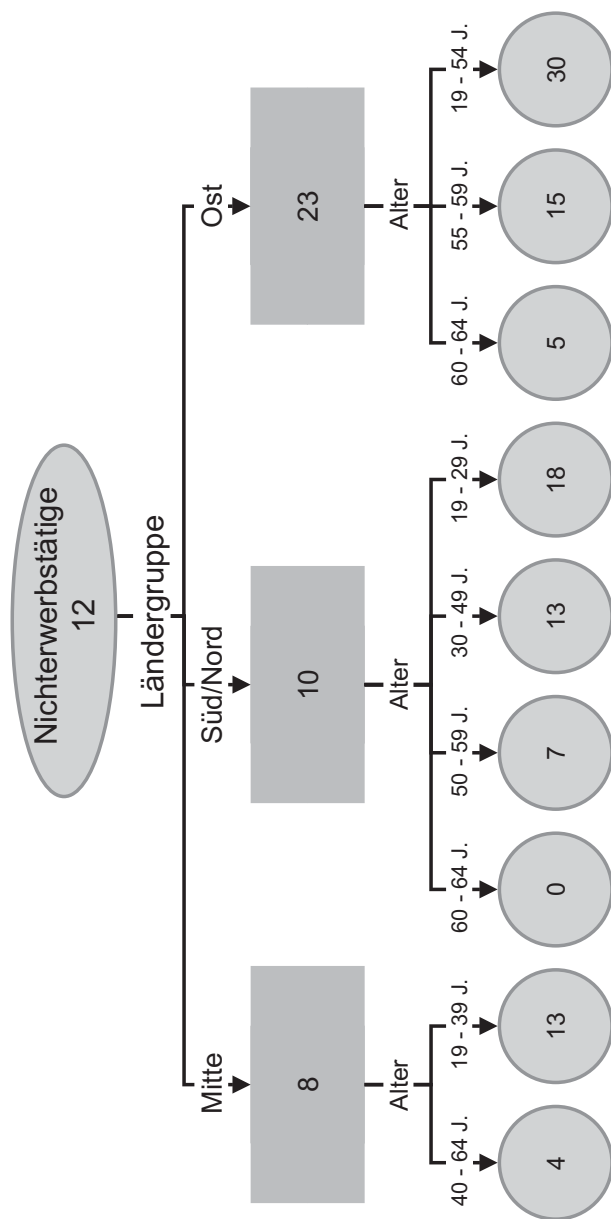


Abbildung 3:
Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei Nichterwerbstätigen im Bundesgebiet 1997 (in %)
 Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse



3.3 Teilnahme von Erwerbstätigen an betrieblicher Weiterbildung

Im Bereich der im Betrieb durchgeführten formal-organisierten beruflichen Weiterbildung in Form von Lehrgängen oder Kursen (im Folgenden kurz „betriebliche Weiterbildung“ genannt) ergibt sich ein anderes Bild als für die berufliche Weiterbildung insgesamt. Wichtigster Einflussfaktor ist nun nicht mehr die Berufsbildung, sondern die *Betriebsgröße*. Die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung liegt zwischen 14% bei den Erwerbstätigen in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten und 31% bei Erwerbstätigen in Großbetrieben mit 1.000 Beschäftigten oder mehr. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen in Mittelbetrieben liegt dazwischen.

Berücksichtigt man, dass fast alle Großbetriebe, aber nur eine Minderheit der Kleinbetriebe betriebliche Weiterbildung anbieten, so erscheint dieses Ergebnis plausibel. Insofern sind die Unterschiede auch nicht so sehr als Ausdruck unterschiedlicher Weiterbildungsanstrengungen zu deuten, sondern vielmehr als Resultat unterschiedlicher Ressourcen von Groß- und Kleinbetrieben in der Planung, Organisation und Durchführung betrieblicher Weiterbildung.

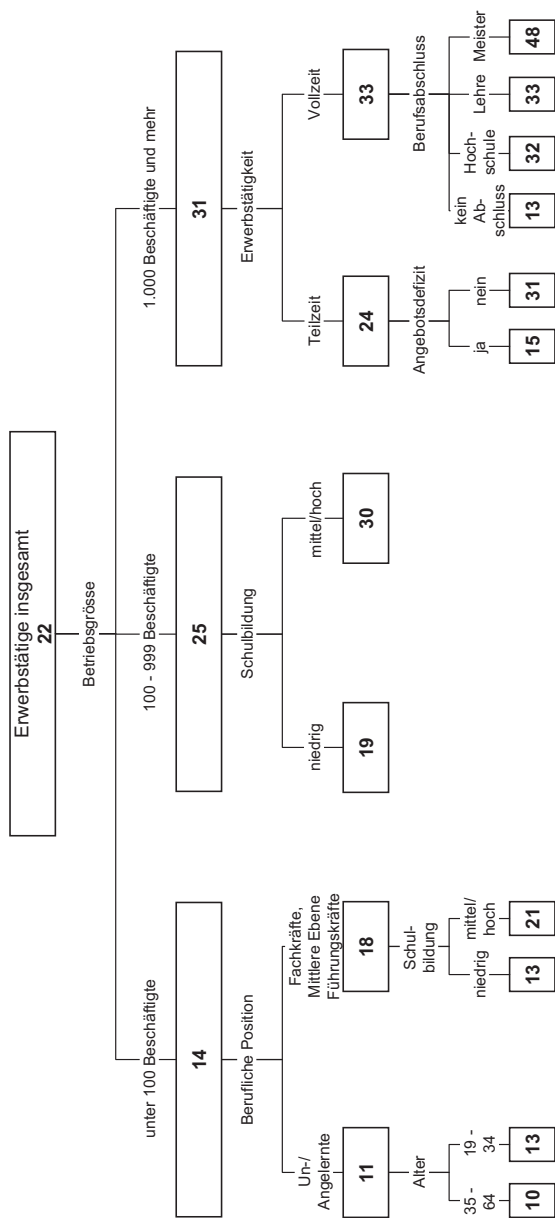
Auf der zweiten Teilungsebene wirken sich in den verschiedenen Betriebsgrößeklassen unterschiedliche Einflussfaktoren aus. In Kleinbetrieben unterscheidet sich die Weiterbildungsbeteiligung am deutlichsten zwischen Un- und Angelernten und den übrigen Erwerbstätigen, während in Mittelbetrieben die Schulbildung den stärksten Einfluss ausübt.

In eine andere Richtung gehen die Ergebnisse in den Großbetrieben. Dort zeichnet sich der stärkste Unterschied zwischen den Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigten ab. Dabei ist zu beachten, dass die überwiegende Mehrheit der Teilzeitbeschäftigten Frauen sind.

Auf der dritten Teilungsebene spielt neben den Faktoren Alter, Schulbildung und Berufsbildung auch eine Rolle, inwieweit es ein Weiterbildungsangebot in erreichbarer Nähe gibt. Dieser Einfluss zeigt sich bei den Teilzeitbeschäftigten in Großbetrieben.

Außer der Betriebsgröße beeinflussen also vor allem die schulische und berufliche Qualifikation, die berufliche Position und das Alter die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung entscheidend. Eine von diesem Muster etwas abweichende Sondergruppe bilden die Teilzeitbeschäftigten in Großbetrieben. Dieses Ergebnis ist ein Indiz dafür, dass die Weiterbildungssituation von Teilzeitbeschäftigten in Großbetrieben noch Potenzial für Verbesserungen bietet.

Abbildung 4:
Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen im Bundesgebiet 1997 (in %)
 Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse



3.4 Teilnahme von Erwerbstätigen an außerbetrieblicher formal-organisierter beruflicher Weiterbildung

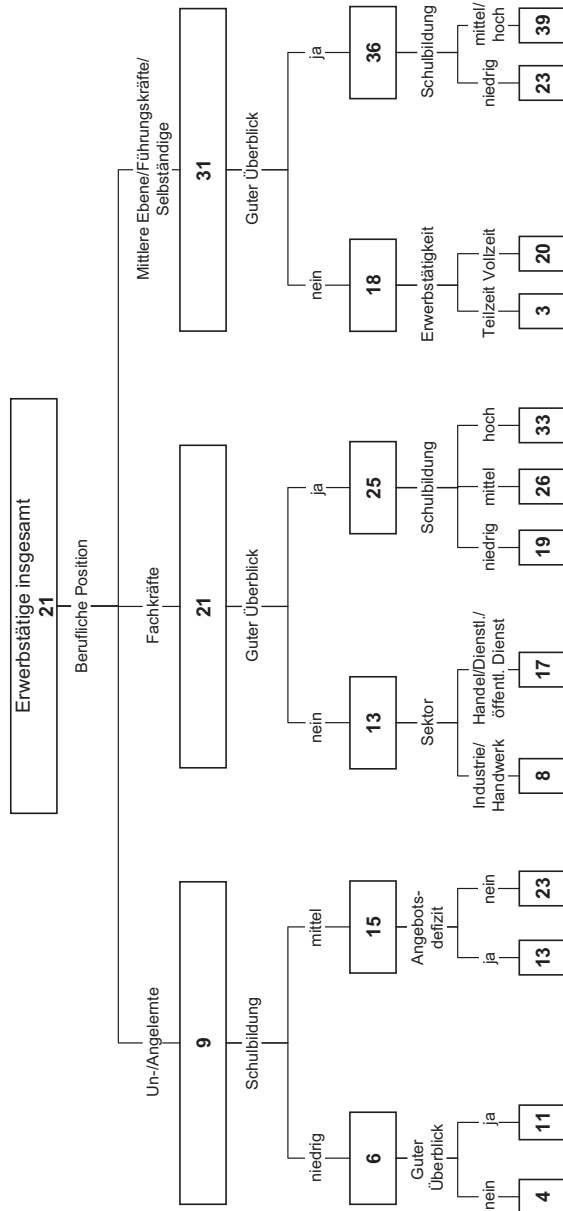
Die Ergebnisse zur Beteiligung an außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung in Form von Lehrgängen oder Kursen, im Folgenden kurz „außerbetriebliche Weiterbildung“ genannt, unterscheiden sich erheblich von denen für die betriebliche Weiterbildung. Der in der betrieblichen Weiterbildung stärkste Einflussfaktor, die Betriebsgröße, spielt auf den ersten drei Teilungsebenen der außerbetrieblichen Weiterbildung keine Rolle. Stärkster Einflussfaktor ist hier die Position in der beruflichen Hierarchie. Dabei liegt die Teilnahmequote der Erwerbstätigen in einer höheren Position (mittlere Ebene, Führungsebene und Selbstständige) mehr als dreimal so hoch wie die der Un- oder Angelernten (31% vs. 9%). Facharbeiter und qualifizierte Angestellte liegen dazwischen und entsprechen in diesem Sektor mit ihrer Teilnahmequote dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen.

Auf der zweiten Teilungsebene zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Einflussfaktoren der Beteiligung an betrieblicher und außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung. Beiden Sektoren gemeinsam ist, dass die Variable „Schulbildung“ auf der zweiten Ebene zum Tragen kommt. In der außerbetrieblichen Weiterbildung liegt die Teilnahmequote der Un- bzw. Angelernten mit einem mittleren Schulabschluss wesentlich höher als bei denen, die einen niedrigen Schulabschluss besitzen.

Für die anderen beiden Erwerbstätigengruppen, die Fachkräfte und die Erwerbstätigen über der Fachkräfteebene (einschließlich der Selbstständigen) erscheint auf der zweiten Analyseebene ein gemeinsamer Einflussfaktor, der im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht vorkam. Für beide Erwerbstätigengruppen ist zu erkennen, dass diejenigen mit einem guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten eine etwa doppelt so hohe Teilnahmequote aufweisen wie diejenigen, die keinen guten Überblick haben. Dies ist ein weiteres Indiz für die Bedeutung des Faktors „Weiterbildungstransparenz“.

Auf der dritten Teilungsebene wirken folgende Einflussfaktoren: Weiterbildungstransparenz, regionales Angebotsdefizit, Wirtschaftsbereich, Schulbildung und Erwerbsbeteiligung (Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung). Besonders deutlich unterscheiden sich in der Teilgruppe der Erwerbstätigen mit höherer Position als Fachkräfte, die keinen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten haben, die Teilnahmequoten der Vollzeit- und der Teilzeitbeschäftigten (20% vs. 3%).

Abbildung 5:
Außerbetriebliche berufliche Weiterbildung bei Erwerbstätigen im Bundesgebiet 1997 (in %)
 Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse



3.5 Teilnahme von Erwerbstätigen an informeller beruflicher Weiterbildung

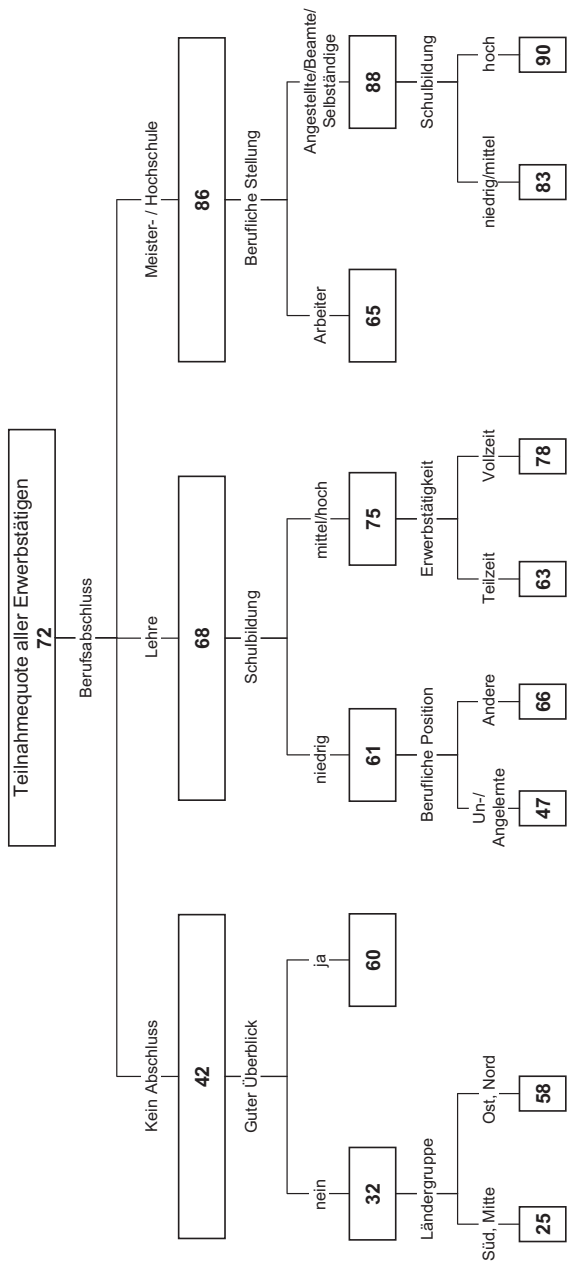
Zur Ermittlung der informellen beruflichen Weiterbildung wurden im Berichtssystem Weiterbildung insgesamt neun Antwortkategorien vorgegeben (vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 187f.). In die Teilnahmequote an informeller beruflicher Weiterbildung gehen alle Personen ein, die eine oder mehrere der genannten Arten des Kenntniserwerbs wahrgenommen haben.

Die Reichweite der informellen beruflichen Weiterbildung liegt sehr viel höher als die Teilnahmequote an berufsbezogenen Lehrgängen oder Kursen. Von daher erreicht die informelle berufliche Weiterbildung insgesamt eine höhere Zahl von unterrepräsentierten Personengruppen als die formal-organisierte Weiterbildung. Bedeutet dies auch, dass bei den informellen Arten des beruflichen Kenntniserwerbs andere Personengruppen unterrepräsentiert sind als in der formal-organisierten Weiterbildung?

- Den stärksten Einfluss auf die Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung von Erwerbstätigen übt der berufliche Bildungsabschluss aus. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen mit einem Meister- oder Hochschulabschluss liegt etwa doppelt so hoch wie die der Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung (86% vs. 42%). Erwerbstätige mit Lehre liegen dazwischen. Die berufliche Vorbildung ist also für die Beteiligung an formal-organisierter Weiterbildung und für den informellen beruflichen Kenntniserwerb der stärkste Einflussfaktor.
- Auf der zweiten Teilungsebene unterscheiden sich die Einflussfaktoren in Abhängigkeit von der beruflichen Vorbildung. Bei den Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung variiert die Beteiligung am stärksten zwischen den Personen mit bzw. ohne einen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten (60% vs. 32%).
- Bei den Erwerbstätigen mit Lehre ist die Schulbildung der zweitwichtigste Einflussfaktor. Erwerbstätige mit niedriger Schulbildung nehmen seltener an informeller beruflicher Weiterbildung teil als diejenigen mit mittlerer Reife oder Abitur.
- Erwerbstätige mit einem Meister- oder Hochschulabschluss, die Arbeiter sind, beteiligen sich seltener an informeller beruflicher Weiterbildung als Angestellte, Beamte oder Selbstständige der gleichen Gruppe. Hier kommt der Einfluss der beruflichen Stellung in der Dichotomisierung „Arbeiter ja/nein“ zum Tragen, der 1991 in der formal-organisierten Weiterbildung eine größere Rolle gespielt hat als derzeit.

Abbildung 6:

Informelle berufliche Weiterbildung bei Erwerbstätigen im Bundesgebiet 1997 (in %) Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse



Auf der dritten Analyseebene sind folgende Einflussfaktoren zu erkennen: Ländergruppe, berufliche Position, Erwerbsbeteiligung (Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung) und Schulbildung. Die Teilnahmequote an informeller beruflicher Weiterbildung liegt auf der dritten Teilungsebene zwischen 25% bei Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss, ohne guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten aus den Ländergruppen Mitte und Süd auf der einen Seite und 90% bei den Erwerbstätigen mit einem Meister- oder Hochschulabschluss und Abitur, die nicht als Arbeiter berufstätig sind, auf der anderen Seite.

Festzuhalten bleibt, dass gruppenspezifische Unterschiede der Teilnahmequoten im Bereich der informellen beruflichen Weiterbildung ähnlich stark ausgeprägt sind wie in der formal-organisierten beruflichen Weiterbildung. Auch die Strukturen der unterrepräsentierten Personengruppen unterscheiden sich zwar an einigen Stellen leicht, sind aber im Großen und Ganzen recht ähnlich.

Nach den Ergebnissen der multivariaten Analysen kann nicht davon ausgegangen werden, dass bildungsferne Gruppen durch informelle berufliche Weiterbildung sozusagen „von selbst“ erreicht werden. Allerdings ist zu vermuten, dass die Zugangsbarrieren im Bereich des informellen beruflichen Kenntniserwerbs geringer sind als in der formal-organisierten Weiterbildung, so dass die Möglichkeiten zur Ansprache bildungsferner Gruppen in diesem Sektor besser sein dürften. Diese Hypothese soll in den qualitativen Interviews genauer untersucht werden.

3.6 Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung

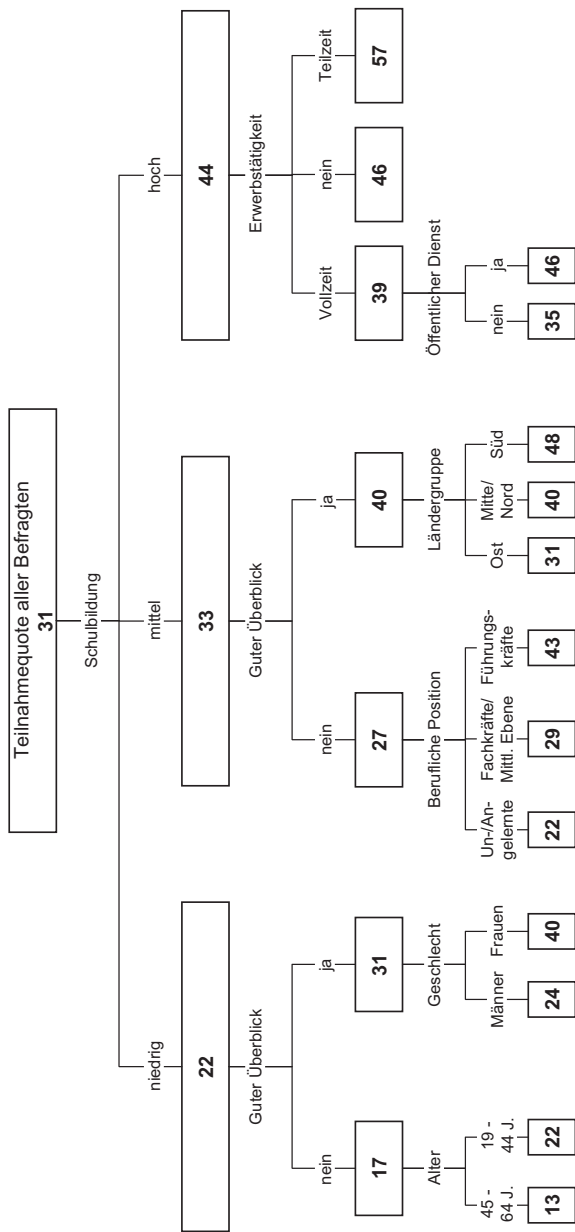
Zum Abschluss der multivariaten Analysen betrachten wir den Bereich der formal-organisierten allgemeinen Weiterbildung in Form von Lehrgängen, Kursen, Seminaren und Einzelvorträgen oder Vortragsreihen. Der stärkste Einflussfaktor in diesem Bildungssektor ist *die Schulbildung*. Die Teilnahmequote der Befragten mit Abitur liegt doppelt so hoch wie die der Personen mit niedriger Schulbildung (44% vs. 22%). Die Befragten mit mittlerem Schulabschluss liegen dazwischen. Damit zeigt sich an dieser Stelle das gleiche Bild wie für die formal-organisierte Weiterbildung insgesamt.

Auf der zweiten Teilungsebene liegt bei den Befragten mit niedrigem Schulabschluss die Weiterbildungsbeteiligung zwischen 17% und 31%. Entscheidender Faktor für die Weiterbildungsteilnahme ist hier, ebenso wie bei der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt, die Weiterbildungstransparenz. Bei den Befragten mit mittlerer Schulbildung liegt die Spannweite der Teilnahmequoten auf der zweiten Ebene zwischen 27% und 40%. Auch für diese Gruppe ist die Weiterbildungstransparenz der stärkste Einflussfaktor.

Abbildung 7:

Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung im Bundesgebiet 1997 (in %)

Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse



Bei den Befragten mit Abitur wirkt sich dagegen vor allem die Erwerbsbeteiligung aus. Allerdings zeichnet sich hier ein anderes Muster ab als in der beruflichen Weiterbildung. Vollzeitwerbstätige nehmen hier nicht häufiger, sondern seltener teil als Nichterwerbstätige. Am höchsten liegt die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung bei den Teilzeitbeschäftigten mit Abitur.

Auf der dritten Teilungsebene sind neben den schon häufiger erwähnten Faktoren Alter, berufliche Position und Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst auch zwei Besonderheiten zu erkennen. Anders als in der beruflichen Weiterbildung beteiligen sich in einer nach Ländergruppen differenzierenden Betrachtung die Befragten aus den neuen Bundesländern nicht häufiger, sondern seltener an Weiterbildung. Zudem zeichnet sich erstmals ein geschlechtsspezifischer Zusammenhang ab. Frauen mit einem niedrigen Schulabschluss und gutem Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten beteiligen sich sehr viel häufiger an allgemeiner Weiterbildung als Männer aus der gleichen Gruppe (40% vs. 24%).

Insgesamt finden sich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung ähnliche Grundstrukturen wie bei der Beteiligung an Weiterbildung insgesamt. Im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung lassen sich allerdings einige Unterschiede erkennen. Diese betreffen u. a. folgende Punkte:

- Der stärkste Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung geht in beiden Sektoren von der Vorbildung aus. Allerdings handelt es sich dabei in der allgemeinen Weiterbildung um die Schulbildung und in der beruflichen Weiterbildung um die Berufsbildung.
- Die Variable „Erwerbsbeteiligung“ wirkt in beiden Sektoren teilweise in unterschiedliche Richtungen. Während in der beruflichen Weiterbildung Vollzeitbeschäftigte weiterbildungsaktiver sind als Teilzeitbeschäftigte und Nichterwerbstätige, haben sich bei einer Teilgruppe der allgemeinen Weiterbildung die Teilzeitbeschäftigten am häufigsten und Vollzeitbeschäftigte am seltensten beteiligt.
- Soweit sich Ost-West-Unterschiede abzeichnen, gehen sie in den beiden Sektoren in unterschiedliche Richtungen. In der beruflichen Weiterbildung sind die Befragten aus den neuen Bundesländern weiterbildungsaktiver als die in den alten Ländern. In der allgemeinen Weiterbildung ist dies umgekehrt.
- Geschlechtsspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zeigen sich nur in der allgemeinen Weiterbildung für eine bestimmte Teilgruppe. Dabei nehmen die Frauen aus dieser Teilgruppe häufiger an allgemeiner Weiterbildung teil als die Männer.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich zwischen den Einflussfaktoren auf die Beteiligung an Weiterbildung in den verschiedenen Sektoren Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede erkennen lassen. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich dabei nicht zwischen der formal-organisierten und der informellen beruflichen Weiterbildung, sondern zwischen der betrieblichen und der außerbetrieblichen Weiterbildung sowie zwischen der formal-organisierten beruflichen und allgemeinen Weiterbildung.

4. Spontane Assoziationen zum Begriff Weiterbildung

In den folgenden Kap. 4 bis 9 werden zentrale Ergebnisse der qualitativen Interviews dargestellt. Besonderes Augenmerk gilt dabei dem unterschiedlichen Weiterbildungsverhalten von Teilnehmern und Nichtteilnehmern. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff „Nichtteilnehmer“, wie bereits erwähnt, auf die letzten drei Jahre vor der Befragung bezogen ist. In dieser Gruppe befinden sich deshalb sowohl Personen, die noch nie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, als auch Befragte, die über gewisse Weiterbildungserfahrungen verfügen.

Zu Beginn jedes Interviews wurden die Zielpersonen zunächst nach ihrer persönlichen und beruflichen Situation befragt und im Anschluss daran gebeten, zu dem Begriff „Weiterbildung“ frei zu assoziieren. Bis zu diesem Zeitpunkt war dieses Thema im Interview noch nicht angesprochen worden, so dass diese Äußerungen die Vorstellungen, Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf das Themenfeld unmittelbar wiedergeben. Etwas vereinfacht lassen sich die spontanen Assoziationen zum Begriff „Weiterbildung“ zu vier Hauptgruppen zusammenfassen:

- Weiterbildung in Verbindung mit Computer/Technik – meist berufsbezogen,
- berufsbezogene Weiterbildung generell,
- Leitlinie „lebenslanges Lernen“,
- kritische Äußerungen zur Weiterbildung.

4.1 Weiterbildung in Verbindung mit Computer oder Technik – meist berufsbezogen

Bei der freien Assoziation weist die Mehrzahl der Befragten auf die Wichtigkeit von Weiterbildung hin und misst ihr auf dem heutigen Arbeitsmarkt mehr Bedeutung zu als früher. Diese Einschätzung teilen die meisten Teilnehmer und Nichtteilnehmer; jedoch wird gerade von den Nichtteilnehmern mehrfach eine Unterscheidung zwischen der generellen Bedeutung von Weiterbildung und der Bedeutung für die eigene Person getroffen.

„Ich find's (Weiterbildung) eigentlich ziemlich positiv ... Ich mein, für mich wär's jetzt grad nicht unbedingt wichtig, aber für gewisse Leute ist es wichtig, weil in ihrem alten Beruf ... kommen sie nicht voran oder können aus gesundheitlichen Gründen nicht weitermachen. Dass sie sich dann weiterbilden, das find ich dann schon wichtig, damit sie dann später was anderes machen können.“ (Frau F.)

Pointiert formuliert, lässt sich diese Grundhaltung wie folgt umschreiben: „Weiterbildung ist wichtig, aber nicht für mich“ (vgl. Kuwan 1990). Dabei werden unterschiedliche Gründe formuliert, warum trotz positiver Einstellung zu Weiterbildung eine Teilnahme nicht in Betracht kommt. Verwiesen wird z. B. auf zu hohes Alter, Gesundheitsprobleme, Zeitmangel oder aber auch auf fehlende Wissensgrundlagen. Herr Sch. nennt sein Alter als Grund für sein Desinteresse an Weiterbildung.

„(Weiterbildung) betrifft mich ja jetzt weniger in meinem Alter. ... Für jüngere Leute ist (Weiterbildung) aber schon ein gute Sache.“ (Herr Sch., 61 Jahre)

Die erwerbstätige Frau M. gibt neben zeitlichen Gründen an, dass sie niemandem einen Platz in einem Kurs wegnehmen möchte, der Weiterbildung dringender brauche als sie.

„Erst mal aus zeitlichen Gründen, und zweitens mal würde ich sagen, ... man soll ... an andere denken. ... Es sind noch so viele Arbeitslose auf der Straße, die müssen ja auch erst mal ihre Lehrgänge machen oder Computer-(Kurse) oder was die jetzt alles so machen. ... Da haben ja auch nicht viel. Da muss ich nicht auch noch die Schule ... besuchen.“ (Frau M.)

Weiterbildung wird im Rahmen der freien Assoziation von den Befragten fast durchweg mit beruflicher Weiterbildung gleichgesetzt. Nur eine Befragte bekundet ihr Interesse an einer allgemeinbildenden Maßnahme. Häufig wird berufliche Weiterbildung mit dem Erlernen von Computerprogrammen oder mit Weiterbildung an technischen Geräten in Verbindung gebracht. Je nachdem, ob im eigenen Berufsleben Computerprogramme und das Arbeiten an technischen Geräten eine Rolle spielen, wird Weiterbildung dann als notwendig erachtet oder nicht.

Hauptsächlich die Nichtteilnehmer assoziieren mit dem Begriff Weiterbildung sofort eine Weiterbildung im Computerbereich. Dem Großteil der Befragten ist bewusst, dass der Computer als Arbeitsgerät wichtiger geworden ist.

„Weiterbildung? Das heißt, ich habe am eigenem Leib (erfahren), dass ich (mich) weiterbilden kann, muss, soll. Was mir einfällt so spontan? Weiterbildung ist dann die EDV, Computer, ja, alles was so mit Elektronik und Technik zu tun (hat).“ (Herr D.)

„Im Moment fällt mir da grad (zum Stichwort Weiterbildung) so was Computermäßiges ein, weil ohne das ist man heutzutage fast aufgeschmissen. Das würd mich auch interessieren,

dort irgendwie Weiterbildung (zu) machen, computermäßig. Ich hab jetzt selber einen dastehen und da probiert man's halt. Und auch von den Kindern her, weil sie auf die höhere Schule gehen, fangen sie jetzt schon mit dem Computer an, und da lernt man auch immer wieder mal was, was man vorher nicht gewusst hat.“ (Frau F.)

Je nach Alter wird Lernen in Bezug auf den Computer jedoch oft sehr unterschiedlich eingeschätzt. Besonders ältere Nichtteilnehmer, die sich nicht mit Computern auskennen, formulieren Ängste, ohne diese Kenntnisse ins Abseits des Arbeitsmarktes zu geraten. In Hinblick auf das Erlernen von Computerprogrammen zeigt sich vor allem bei manchen älteren Befragten eine ambivalente Haltung: Auf der einen Seite formulieren sie ein großes Interesse an neuen Medien und am Computer und auch den Wunsch, sich in diesem Bereich weiterzubilden, auf der anderen Seite werden Ängste deutlich. Sie trauen sich oftmals nicht zu, in ihrem Alter den Umgang mit Computern noch zu lernen. Deswegen möchten sie das Arbeiten am Computer auch eher im privaten Bereich von Bekannten oder von jüngeren Familienmitgliedern erlernen (vgl. auch Kap. 9).

„Sie glauben gar nicht, wie dusselig ich mich da anstelle. ... Und ich weiß, dass es mit dem Computer viel besser und leichter gehen muss, aber ich begreife es einfach nicht. ... Wenn die (Sohn und seine Lebensgefährtin) mir jetzt die Schritte erklären, und dann immer wieder und wieder und ein bisschen nett und nicht so zack zack, mach mal, dann hoffe ich, dass (ich) die Sachen, die ich damit machen möchte (lernen kann).“ (Herr Sch., 61 Jahre)

Mehrere jüngere Befragte sehen den Computer als eine Chance, sich wieder neu und besser in die Arbeitswelt einzugliedern. Der Computermarkt stellt in ihrer Vorstellung eine Branche dar, in der sie auch ohne formale Schul- bzw. Berufsausbildung Chancen auf einen gut bezahlten und sicheren Arbeitsplatz haben könnten.

„Computer, PC, Internet auf jeden Fall. Überhaupt irgendwo einen Einstieg zu finden, meinerwegen auch erst einmal als Halbtageskraft ..., und dann mit den Jahren aufzustocken. Aber jetzt keine Schulung.“ (Frau A.)

4.2 Berufsbezogene Weiterbildung generell

Anpassung an veränderte berufliche Anforderungen bei Erwerbstätigen

Weiterbildung wird von einigen Befragten vor allem unter dem Aspekt der Anpassung an veränderte Arbeitsabläufe und neue Techniken innerhalb ihres Berufes gesehen. Ohne solche Weiterbildungsmaßnahmen verpasse man den Anschluss im Betrieb.

„Ja, sicher ist es (Weiterbildung) wichtig. Man kann ja nicht immer auf demselben Standard bleiben. Das ist so, wenn man heute in einer neuen Firma anfängt, auch unter demselben Beruf, dann kommt immer was Neues. Also, man muss sich immer (weiterbilden), es geht gar

nicht anders. Man kann nicht auf seinem alten Standard sitzen bleiben. Das geht nicht. ... Es gibt immer was Neues, egal in was für einem Beruf ... Sie arbeiten. Der verändert sich von Tag zu Tag.“ (Herr L.)

„Auf alle Fälle (ist Weiterbildung wichtiger geworden). Wenn man auf seinem Hocker sitzen bleibt, dann kommt man nicht mehr weit. Der Druck ist ja viel zu groß. Wo auch heute alles so technisiert ist.“ (Herr Sch.)

Die Förderung durch den Betrieb erweist sich als ein wichtiger Faktor. Es zeigt sich manchmal, dass Weiterbildung nicht aufgrund von eigenem Interesse und Eigenverantwortung angegangen, sondern vom Betrieb angeregt oder „vorgeschrieben“ wurde. Gerade wenn Weiterbildung als Anpassung an veränderte Arbeitsschritte gesehen wird, erwarten manche Mitarbeiter, dass der Betrieb sie durch Weiterbildung an solche Veränderungen heranführt und fördert.

„Ich glaube, die Betriebe sollten noch mehr (Weiterbildungsangebote) machen, weil das einfach wichtig ist. Denn die (Mitarbeiter) bleiben einfach stehen, machen ihren Job jahrelang und machen immer dasselbe, und langweilen sich dann auch. ... Ich glaube, dass da einfach mehr (von den Betrieben) kommen muss, dass man den Leuten auch die Möglichkeiten geben muss. ... Auf alle Fälle (Weiterbildungen) anbieten, das ist ganz wichtig.“ (Herr G.)

Weiterbildung als Qualifikationsnachweis und Einstiegshilfe bei Arbeitslosen

Einige Befragte, die zur Zeit arbeitslos sind, sich aus gesundheitlichen Gründen beruflich umorientieren müssen oder keine für sie interessante Arbeit gefunden haben, schätzen Weiterbildung als Möglichkeit ein, sich für den Arbeitsmarkt neu zu qualifizieren und dadurch einen neuen Qualifikationsnachweis zu erhalten, der ihnen den Einstieg in den Arbeitsmarkt bzw. die gewünschte Branche erleichtert. Herr G. beschreibt die Gründe für seine Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme:

„Dass ich einen Einstieg habe jetzt erstmals. ... Ich würde eine andere Weiterbildung auch noch dran klatschen, wenn es gehen würde. Aber das ist nicht der Fall. Da haben die vom Arbeitsamt schon gesagt. Man kriegt halt eine (Weiterbildungsmaßnahme), dann ist Schluss.“ (Herr G.)

Einige arbeitslose Nichtteilnehmer weisen darauf hin, dass sie an Weiterbildung nicht teilnehmen können, da diese eine Basis erfordert, die bei ihnen nicht vorhanden ist. Ihnen fehlt das Fundament aus schulischer und beruflicher Bildung, auf dem sie mit Weiterbildung aufbauen können. Nachdem sie im schulischen und beruflichen Bildungssystem gescheitert sind, fallen sie ihrer Meinung nach nun auch aus dem Weiterbildungsbereich heraus.

„Eigentlich finde ich das (Weiterbildung) super gut. Aber.... Weiterbildung basiert ja auf etwas. Das macht für mich die Sache recht schwer. ... Das heißt Weiterbildung ... basiert darauf, was du nachweisen kannst, und das erscheint mir recht unflexibel.“ (Herr H.)

Um Weiterbildungshürden abzubauen, ist es in diesem Falle wichtig, der Zielgruppe zu vermitteln, dass Weiterbildung auch ohne schulische und berufliche Bildung möglich ist und zum Teil ein solches Fundament nachträglich schaffen kann. Manche arbeitslose Befragte fühlen sich auch deshalb ausgeschlossen, weil Weiterbildung aus ihrer Sicht berufliche Weiterbildung innerhalb eines Betriebes bedeutet.

„Weiterbildung ist auch etwas, was ich nicht machen kann, weil da brauchst du erst mal irgend einen Job, um dich weiterbilden zu lassen.“ (Frau Sch.)

4.3 Leitlinie ‚lebenslanges Lernen‘

Neben beruflicher Anpassungsweiterbildung und der Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt wird bei der freien Assoziation auch ein anderer Aspekt von Weiterbildung angesprochen. Hier stehen die Weiterentwicklung der eigenen Person, die positiven Lernerfahrungen und der Prozess des lebenslangen Lernens im Vordergrund. Einige Nichtteilnehmer verweisen darauf, dass sie Alltagserfahrungen als Lernen begreifen und somit „Weiterbildung“ für sie permanent stattfindet.

„Es ist immer gut, wenn man was lernt. Man lernt nie aus. Man lernt nun mal automatisch im Alltag. Man lernt jeden Tag was Neues.“ (Frau Sch., Nichtteilnehmerin)

„Weiterbildung? Tja, man hört nie auf zu lernen, gerade in meinem Job als Musiker, da ist Weiterbildung bis zum Ende des Lebens angesagt, eigentlich jeden Tag.“ (Herr R., Nichtteilnehmer)

Bei einzelnen Teilnehmern dagegen kommt auch der Nutzen des Gelernten und das systematische Aufbauen von Wissen in das Blickfeld.

„Gut, sollte man machen. Klar. Logisch. Machen! Warum nicht? Es bringt auf jeden Fall was, denk ich, auch für einen selber. Man macht's ja nicht für jemand anderen. ... Soll jeder machen. Es soll jeder das Beste aus sich selber machen, seinen Weg finden.“ (Herr K., Teilnehmer)

„(Weiterbildung) find ich schon positiv. Ich find's wichtig, Wissen, ... verschiedene Dinge zu beherrschen, ... in verschiedenen Unterrichtsfächern von den verschiedenen Dingen erfahren zu haben und damit umgehen zu können.“ (Herr C., Teilnehmer)

4.4 Kritische Äußerungen zu Weiterbildung

Eine negative Haltung zu Weiterbildung zeigt sich bei den Befragten selten. Die wenigen kritischen Äußerungen finden sich sowohl bei Teilnehmern als auch bei Nichtteilnehmern. Bei den Teilnehmern spiegeln sich darin persönliche Erfahrungen mit einer nicht zufriedenstellenden Maßnahme wider, wie im Fall von Frau B.:

„Weiterbildung sehe ich so als Schule, sich weiterbilden. Mehr sich bilden, eigentlich. Aber die Weiterbildung, die ich gemacht, war nicht so, (dass man gebildet wurde). Das war nur Dagesitze und Zuhören, und das war es dann auch.“ (Frau B.)

Herr A. war nicht zufrieden mit einer Feststellungsmaßnahme des Arbeitsamtes und assoziiert mit Weiterbildung vor allem Fremdbestimmung:

„Wenn ich das Wort Weiterbildung höre, dann denke ich an die Feststellungsmaßnahmen vom Arbeitsamt, wo eben 20-25 Leute zu einer Klasse zusammengeschlossen werden, meistens Langzeitarbeitslose,... die dann Computerkurse und Schreibmaschinenkurse machen. Und das wird dann als Weiterbildung bezeichnet. Daran denke ich bei dem Wort Weiterbildung. ... Nicht aus Eigeninitiative, sondern dass mir so was aufgedrängt oder vermittelt wird.“ (Herr A.)

Der arbeitslose Nichtteilnehmer Herr B. nahm vor über 20 Jahren auf Anregung seines damaligen Arbeitgebers an einem Gabelstaplerlehrgang teil. Im Rahmen seiner angelernten Tätigkeiten sah er für sich darüber hinaus keinen weiteren Bedarf an Weiterbildung. Auf die Frage, was ihm zum Begriff „Weiterbildung“ einfallt, antwortet er: „*Abgelehnt!*“ Seine distanzierte Haltung Weiterbildung gegenüber begründet er mit seinem mangelnden Interesse:

„Da muss man erst mal Interesse dafür haben. Wenn man kein Interesse hat, da kann man's auch gleich lassen.“ (Herr B.)

Herr W., ebenfalls Nichtteilnehmer, steht dem deutschen Bildungssystem generell kritisch gegenüber. Über positive Lernerfahrungen berichtet er v. a. im Zusammenhang mit seinen Auslandsaufenthalten, als er in den USA als Au-pair-Mann arbeitete.

„Von meinem momentanen Standpunkt aus würde ich nur noch sagen: ‚nutzlos‘. Manipulation, Formung ..., dass man halt was nützt in diesem System. ... Das fängt schon in der Schule an, ... dass der Mensch halt total falsch erzogen wird.“ (Herr W.)

Wie erwähnt, ist diese ablehnende Grundhaltung zu Weiterbildung eine Ausnahme. Die meisten Befragten – sowohl Teilnehmer als auch Nichtteilnehmer – stehen Weiterbildung eher positiv gegenüber.

5. Persönliches und familiäres Lernumfeld

Aus der Vielzahl der Einflussfaktoren im persönlichen und familiären Lernumfeld betrachten wir im Folgenden drei Aspekte etwas näher:

- das familiäre Lernumfeld,
- Freunde und Bekannte,
- Lebensereignisse.

5.1 Familiäres Lernumfeld

Herkunftsfamilie

Nicht erst bei der Ausbildungs- und Berufswahl wirken sich persönliche und familiäre Einflüsse aus, sondern schon im vorschulischen und schulischen Bereich. An dieser Stelle soll der Fokus auf die berufliche Ausbildung bzw. Einmündung gerichtet werden.

Wichtige Entscheidungen über die berufliche Zukunft werden oft noch unter dem Einfluss der Eltern gefällt. Die frühe Unterstützung durch das Elternhaus ist für viele ein wichtiger Faktor, den eigenen Berufsweg von Anfang an in gewünschte Bahnen zu lenken. Einige Befragte berichten jedoch auch darüber, dass in dieser Lebensphase schon die Weichen für eine unbefriedigende Berufssituation gestellt wurden, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen.

So berichtet Herr L., dass bei der Ausbildungs- und Berufswahl nicht auf seine persönlichen Interessen und Fähigkeiten eingegangen wurde. Seine Eltern drängten ihn zu einer Ausbildung, der er ablehnend gegenüber stand und die er später abbrach.

„Ich hab eigentlich vorgehabt, dass ich eine Automechanikerlehre mache. Da waren aber meine Eltern absolut dagegen, nachdem mein Großvater ein Geschäft gehabt hat ... in Richtung Buchdruck. Also hab ich Buchdrucker lernen müssen.“ (Herr L.)

Ein anderer Befragter musste aufgrund finanzieller Probleme im Elternhaus schon früh die Schule verlassen und eine handwerkliche Lehre beginnen, die ihn nicht interessierte und für die er seiner Meinung nach nicht begabt war.

„(Die Lehre) hat nicht geklappt. Ich habe zwei linke Hände, ich bin kein Handwerker. Und dann hat (man) mich anschließend, denn in ganz Berlin wurden damals Schmiede gesucht, in eine Schmiede gesteckt. Dann habe ich Schmied gelernt, aber nach 2½ Jahren habe ich dort aufgehört, da hätte ich sowieso nichts gekonnt.“ (Herr T.)

Sein Wunsch wäre es gewesen, eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich zu absolvieren, für die er aber eine bessere Schulbildung gebraucht hät-

te. Dieser für ihn ungünstige Start ins Berufsleben führte bei ihm zu einem instabilen Berufsverlauf.

Ein anderes Beispiel ist die fehlende Unterstützung von Eltern, die eine berufliche Ausbildung ihrer Kinder nicht als wichtig erachteten. So berichtet Frau C., dass ihr schon im Elternhaus vermittelt wurde, dass die Berufstätigkeit für eine Frau nicht von Bedeutung sei. Deshalb habe sie keine Ausbildung durchlaufen.

„Früher, muss ich sagen, war mir das (der Beruf) nicht wichtig, weil mir meine Mutter immer eingebläut hat: ‚Mädchen heiraten‘. Das war immer ihr Ding, daher war sie wahrscheinlich auch nie dahinter, dass wir eine Lehre machen. ... Das ist das einzige, was ich an meiner Mutter bemängele.“ (Frau C.)

Jetzige (Ehe-)Partner

Die Unterstützung bzw. die fehlende Unterstützung durch den Partner oder die Partnerin ist bedeutsam für die berufliche Qualifizierung und Orientierung. So benennt zum Beispiel Frau Sch. (Nichtteilnehmerin) die fehlende Unterstützung ihres Ehemanns als die aus ihrer Sicht entscheidende Barriere, eine Ausbildung nachzuholen bzw. sich weiterzubilden. Sie konnte nicht mit einer verlässlichen Unterstützung in der Betreuung ihres gemeinsamen Kindes durch den Ehemann rechnen, so dass sie sich nicht in der Lage sah, eine Ausbildungsverpflichtung für drei Jahre einzugehen. Die fehlende Förderung des Ehemanns und fehlende Möglichkeiten der außerfamilialen Kinderbetreuung führten dazu, dass sie ihre Ausbildungs- und Berufswünsche zugunsten der Familie auf unbestimmte Zeit zurückstellte.

„Ich ... wollte arbeiten gehen, aber es ging ja nicht, weil er (der Ehemann) ja zu unzuverlässig war. Er hat sich nicht gescheit um das Kind gekümmert. Und somit habe ich mir auch gesagt, ja, dann kann ich auch meine Ausbildung nicht machen, weil die Ausbildung, die dauert nun mal drei Jahre. Einen Job kann ich jederzeit schmeißen, ... aber wenn ich meine Ausbildung mach, dann möchte ich sie ... durchziehen und nicht schon wieder schmeißen.“ (Frau Sch.)

Häufig ist jedoch die Unterstützung durch den Ehepartner so groß, dass sie bei einer beruflichen Umorientierung oder Arbeitslosigkeit Rückhalt und Selbstvertrauen vermitteln kann. Die Familie kann auch ein Anstoß sein, sich beruflich neu zu orientieren und die Hürden einer Weiterbildung auf sich zu nehmen. Herr T. (32, 3 Kinder, Teilnehmer) betont die große Hilfe in Zeiten der Arbeitslosigkeit durch seine Frau, durch die er wieder genügend Motivation hatte, sich mit Hilfe von Existenzgründungsseminaren des Arbeitsamtes mit einem Gewerbe selbstständig zu machen und beruflich auf die Beine zu kommen:

„Muss ich ganz ehrlich sagen. Wenn ich jetzt meine Frau nicht gehabt hätte, die mich ... sehr unterstützt und ein bisschen in den Hintern tritt und sagt: ‚Lass dich nicht hängen, mach

schon, du schaffst es' ... Und ich würde (dann) meinen Kindern und meiner Familie eigentlich (gerne) auch mehr bieten!" (Herr T.)

Frau C. musste sich nach einem Stellenwechsel ihres Mannes in einer anderen Stadt beruflich neu orientieren. Um in ihrer neuen Stelle bestehen zu können, war es für sie erforderlich, sich viele Dinge anzueignen. In dieser für sie schweren Situation hat ihr Mann sie ermutigt, sich den ungewohnten Anforderungen zu stellen.

„Also er (der Mann der Befragten) war sehr begeistert davon, dass ich das mache. Er ist ein bisschen träge, muss ich dazusagen, er ist kein Typ, der gern dazulernt, darum bewundere ich das auch, dass er mich fördern würde.“ (Frau C.)

Frau J. war 18 Jahre lang Hausfrau, bevor sie sich entschloss, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Damit sie diesen Entschluss umsetzen konnte, war es für sie wichtig, dass ihr Mann diese Entscheidung mittrug.

„Was gerade bei Hausfrauen schwierig ist, ist dass die Männer dann nicht bereit sind, den Samstag alleine zu verbringen oder ... dann auch abends (alleine zu sein). Da hat mein Mann nie was dagegen gehabt, hat gesagt: ‚Wenn du das für dich ... wichtig hältst, dann mach das.‘“ (Frau J.)

5.2 Freunde und Bekannte

Auch die Unterstützung durch Freunde und den Bekanntenkreis benennen einige Befragte als wichtigen Faktor für eine Weiterbildungsteilnahme. Bekannte und Freunde können Anstöße geben und als Vorbild dienen, sich beruflich weiterzubilden. Der Erfolg anderer kann motivierend wirken und Weiterbildungsbarrieren abbauen helfen.

„Der Hannes (ein Freund des Befragten) sagt halt: ‚Mach, mach, mach! Auf alle Fälle. Da kannst du einen Haufen Geld verdienen, das ist der Markt, das ist der Markt.‘ Und der (Hannes) hat sich auch alles selbst angeeignet, der hat sich die ganzen Programmiersprachen angeeignet, und von dem hab ich auch viel gelernt. Das hat mich auch inspiriert. Da hab ich mir gedacht; da muss ich doch mal schauen, dass ich da irgendwie weiter komme, weil das interessiert mich auch.“ (Herr G.)

Es ist aber auch von Bedeutung, dass im Bekanntenkreis die eigene berufliche Umorientierung auf Verständnis und Anerkennung stößt. Das Vertrauen, welches Familienmitglieder und Bekannte in die Fähigkeiten der entsprechenden Person setzen, kann sich positiv auf die Motivation zur Weiterbildungsteilnahme auswirken.

„Im Freundeskreis, die finden das eher interessant. So dass jemand gesagt hat: ‚Hast du nicht daheim genug zu tun?‘, das (kam nicht vor).“ (Frau J.)

Der 38jährige Herr C. blickt auf einen durch zahlreiche Abbrüche gekennzeichneten beruflichen Weg zurück. Vor kurzem hat er seinen Hauptschulabschluss nachgemacht und besucht jetzt einen Vorbereitungskurs für das Nachholen der mittleren Reife. Für ihn war die Bestärkung von Freunden und durch seine Familie von großer Bedeutung, um Ängste zu überwinden und beim Auftreten von Schwierigkeiten mit dem Lernstoff durchzuhalten.

„Die finden das natürlich alle gut. Die sind eigentlich schon begeistert oder beeindruckt und sagen, das finden sie gut, dass ich das mach und unterstützen mich, wo's geht, bieten mir natürlich auch ihre Hilfe an, wenn's um's Lernen geht. ... Ich kann's auch in Anspruch nehmen von der Familie, die Hilfe. ... Ich denk mir, dass die meisten meiner Bekannten und der Familie, dass die mir das eben zutrauen, ... macht mir eben auch schon Mut. Dass die das glauben, dass die daran glauben, dass ich das auch kann und mach. Das tut schon gut.“ (Herr C.)

5.3 Lebensereignisse

Geburt eines Kindes

Bei vielen Frauen ist die Geburt eines Kindes ein Faktor, der sie in ihrer Berufsbildung und Berufstätigkeit beeinflusst. Besonders drastisch formuliert dies Frau Sch. Sie nennt die Geburt ihrer Kinder einen „Schicksalsschlag“, der sie aus ihren Bildungs- und Berufswünschen herausgerissen habe. Aufgrund ihrer Erziehungs- und Familienarbeit war es ihr nicht möglich, ihre Schulausbildung zu Ende zu führen. Sie zeigt ein großes Interesse daran, eine Ausbildung nachzuholen, ist jedoch von der Unterstützung des Arbeits- und Sozialamtes abhängig.

„Mein ganzes Leben wäre (ohne die Geburt des Kindes) anders gelaufen. Was ich eigentlich mir erst mal vorstellte: Ich war ja im mathematischen Zweig der Realschule. Ich wollte dann auf die Techniker-FOS, aber, wie gesagt, durch diesen Schicksalsschlag (war das nicht möglich). Jetzt kann ich höchstens noch meine mittlere Reife fertig machen, weil mehr kann ich echt nicht vom Sozialamt verlangen. ... Ich müsste mich dann mal wirklich von klein auf erst mal hocharbeiten.“ (Frau Sch.)

Die alleinerziehende Frau A. ist nach einer „Kinderpause“ wieder berufstätig und weiterbildungsinteressiert. Eine Unterstützung, die ihre Situation als alleinerziehende Mutter berücksichtigt, hat sie von Seiten ihres Arbeitgebers nicht erfahren. Sie hatte sich in ihrer Firma um eine Weiterbildungsmaßnahme bemüht, bekam jedoch einen ablehnenden Bescheid, da sie nur halbtags arbeitete. Sie bedauert, dass Weiterbildungsmaßnahmen eine zeitliche Flexibilität erfordern, über die sie nicht verfügt.

„Ja es ist auch nach wie vor eine schwierige Situation ... alles unter einen Hut bringen zu müssen. ... Ich hätte es wahrscheinlich auch in einer anderen Firma versuchen sollen. Das

kommt noch dazu. Es ist schwierig in so 'ne Firma zurückzukehren ... Und da kommt man dann in eine Situation, in der man eigentlich Halt bräuchte. Es ist eine ungewohnte Situation, weil man nicht mehr die Arbeitskraft bringen kann, die man gerne bringen möchte. Das war dann schon sehr schwierig. Und das ist es auch heute noch. Gerade wenn er (der kleine Sohn) krank ist, so wie jetzt, hat man dann ein schlechtes Gewissen, was man eigentlich nicht haben müsste." (Frau A.)

Die Scheidung hat sich bei zwei befragten Frauen, die zuvor ihre Bildungs- und Berufswünsche zugunsten der Familie zurückgestellt hatten, als große Motivation erwiesen, ihr Leben nun auch wieder finanziell unabhängig zu gestalten. In dieser kritischen Lebensphase werden sich manche Frauen ihrer eigenen Berufswünsche erneut bewusst und versuchen, wieder auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Gesundheitsprobleme

Herr S. ist 29 Jahre alt und sieht für sich als Rollstuhlfahrer und Dialyse-Patient keinen Sinn darin, eine Weiterbildungsmaßnahme zu besuchen, da er keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt habe. Auf die Frage, woran er bei dem Begriff „Weiterbildung“ denkt, antwortet er:

„Dass es für mich sinnlos wäre. Weil ich bin Dialyse-Patient und muss dreimal die Woche zur Behandlung. Und deswegen wäre eine Ausbildung für mich vollkommen zwecklos. ... Weil, welcher Arbeitgeber würde es auf sich nehmen, mich einzustellen?“ (Herr S.)

Sein Wunschberuf wäre eine einfache Bürotätigkeit. Die notwendigen Computerkenntnisse habe er sich dazu schon angeeignet. Ihm fehlt es nach eigener Aussage an einer geeigneten Unterstützung.

Sonstige Probleme

An das Nachholen eines Berufsabschlusses oder an eine Weiterbildungsmaßnahme hat Frau S. nie gedacht. Nach ihrer Flucht aus der DDR war sie darauf konzentriert, zusammen mit ihrem Mann eine Existenzgrundlage für die fünfköpfige Familie zu schaffen.

„Nee, da hab ich eigentlich gar nicht dran gedacht (an Weiterbildung), weil das ging immer am laufenden Band. Da haben Sie gearbeitet, dort haben Sie gearbeitet, dann sind Sie hier rüber (von der DDR in die BRD). Dann mussten Sie erst einmal sehen, dass Sie überhaupt existieren konnten, das war eine große Umstellung. Denken Sie mal, wir haben drüben für unsere Wohnung 12 Mark Miete gezahlt, das war 'ne Dreizimmerwohnung und hier sind wir hergekommen aufs Arbeitsamt – keine Arbeit, wenn sie keine Wohnung haben, kriegen Sie keine Arbeit. Haben Sie 'ne Arbeit gehabt, mussten sie eine Wohnung nachweisen. Dann hatten wir ein Zimmer, das hat 80 Mark gekostet, das konnten wir gar nicht fassen, 80 Mark für ein Zimmer. Dann ist der Kleine geboren worden, dann ging der Kampf weiter.“ (Frau S.)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lebenssituationen der befragten weiterbildungsfernen Personen sehr heterogen sind. Ansätze zur gezielten Unterstützung müssen dies berücksichtigen und auf die jeweilige Lebenssituation hin ausgerichtet sein.

6. Berufliche Situation

6.1 Arbeitszufriedenheit

Besteht ein Zusammenhang zwischen Unzufriedenheit am Arbeitsplatz und der Teilnahme an Weiterbildung? Manche Befragte berichten darüber, dass sie mit ihrer jetzigen Arbeitsstelle unzufrieden sind. Diese Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz wird jedoch nur selten als Grund bzw. Motivation für eine Weiterbildungsmaßnahme genannt; sie scheint kein entscheidender Motivationsfaktor für eine Weiterbildungsteilnahme zu sein.

Wenn überhaupt eine Unzufriedenheit mit der jetzigen Arbeitssituation zu einem Wunsch nach beruflicher Umorientierung führt, dann wird eher an einen Betriebswechsel als an einen Arbeitsplatzwechsel innerhalb des Betriebes gedacht. Die Unzufriedenheit hat nicht zur Konsequenz, dass Befragte sich innerhalb des Betriebes durch Weiterbildung verändern wollen, um dort einen attraktiveren Arbeitsplatz zu finden.

Frau D. hat in sehr vielen unterschiedlichen Berufen gearbeitet, ohne an Kursen oder Weiterbildungen teilzunehmen. Während des Interviews wird deutlich, dass sie auch im Falle einer für sie sehr unbefriedigenden Arbeitssituation nicht an eine Weiterbildungsmaßnahme gedacht hat.

„Ich habe dort angefangen, und habe fast ein $\frac{3}{4}$ Jahr gearbeitet und bin jeden Tag drin gesessen und wusste gar nicht, was ich da soll. Ich saß da drinnen, habe die Bleistifte gespitzt, hab die Kaffeemaschine geputzt für die Jungs unten im Laden, hab den Kaffee bestellt und Cola bestellt. Ein totaler Choleriker war er (der Chef) auch noch. Also es war 5 Tage die Woche ein Graus, wirklich ein Graus. Da habe ich zum ersten Mal in meinem Leben verstanden, wie es ist, wenn man morgens sich im Bett rumwälzt und krank ist, weil man nicht in die Arbeit will. ... Ich habe gekündigt, ich mache das immer, ohne das ich etwas Neues habe. Bloß weg, bloß weg.“ (Frau D.)

In einem anderen Fall bestehen Pläne für eine Weiterbildungsmaßnahme: Frau A. berichtet über ihre Unzufriedenheit mit ihrem jetzigen Arbeitsplatz. Auch sie würde sich aufgrund dieser Unzufriedenheit gerne beruflich umorientieren. Allerdings ist sie nicht bemüht, innerhalb des Betriebes einen anderen Arbeitsplatz zu erhalten, sondern würde eher den Betrieb wechseln wollen.

„Ich fühle mich unterfordert. Ich bin kein Mensch der so 'ne eintönige Arbeit macht. Das ist nicht meins. Ich bin jemand, der gerne neue Sachen kennen lernen möchte, ... mit Leuten mehr Kontakt haben möchte. Das ist meins. Das sagen auch viele in der Abteilung zu mir, dass es nichts wäre und mein Ding eher die Mitarbeitermotivation war, so wie es früher auch war, und dass das total – ja – auf der Strecke bleibt. Als ich fühle mich total unterfordert, ich langweile mich schon.“ (Frau A.)

In den Interviews wird nur in zwei Fällen Weiterbildungsteilnahme mit Arbeitsplatzunzufriedenheit in Verbindung gebracht. Im ersten Fall führte Unzufriedenheit zu einer Teilnahme an Weiterbildung bzw. zu einer Umschulung. Im zweiten Beispiel berichtet Herr G., dass er innerhalb seines Betriebes aufsteigen und eine interessantere Arbeit verrichten konnte. Dieser Aufstieg hatte jedoch nicht zur Folge, dass er ein höheres Gehalt bezog. Er fühlte sich von seinem Arbeitgeber betrogen und nicht seinen Fähigkeiten entsprechend entlohnt. Diese Unzufriedenheit mit dem Betrieb führte schließlich dazu, dass Herr G. kündigte.

„Ich war billiger Facharbeiter dann für die. ... Eigentlich war ich ja kein Fachmann, weil ich es nicht gelernt habe, aber für die (Firma) war ich ein billiger (Arbeiter), der das checkt. Das war für die (Firma) super. Und ich konnte auch nicht riesengroß Geld verlangen, weil ich hab die Ausbildung nicht. Ich kann nicht sagen: ‚Sie, passen sie mal auf, so und so, ich mach jetzt das und das. Dann sagt sie: ‚Ja mei, Sie können glücklich sein, dass Sie es überhaupt machen dürfen.““ (Herr G.)

6.2 Betriebliche Rahmenbedingungen und Unterstützung durch Vorgesetzte

Die Befragten haben meist wenig Kenntnisse über Weiterbildungsangebote in ihrem Betrieb. Auch wenn es innerbetriebliche Weiterbildungsangebote gibt, fühlen sie sich dadurch oft nicht angesprochen. Dafür werden unterschiedliche Gründe benannt: Weiterbildung sei für höherqualifizierte Mitarbeiter, sie koste zu viel, es gebe kein Angebot in einem bestimmten Arbeitsbereich.

Weiterbildung erscheint einigen Befragten als eine Förderungsmöglichkeit durch den Betrieb, die nur höherqualifizierten Mitarbeitern zur Verfügung steht. Sie selber fühlen sich als Un- oder Angelernte davon ausgeschlossen. So formuliert z. B. Frau C., die in einem großen Unternehmen in der Bibliothek arbeitet, dass sie zwar durch firmeneigene Informationsblätter über das innerbetriebliche Weiterbildungsprogramm informiert sei, diese Weiterbildungen ihr jedoch aufgrund ihres niedrigen Status innerhalb des Betriebes nicht offen stehe. Dies empfindet sie als Ungerechtigkeit.

„Die Bibliothekarinnen, die gehen auf Lehrgänge oder halt die Beamten. Wir bekommen auch jedes halbe Jahr so ein Informationsblatt ..., da steht dann auch drin, wer dann hinkann auf

solche Lehrgänge. Da stehen hinten immer noch Abkürzungen dabei, also sind das nur die im gehobenen Dienst, oder die, die was gelernt haben. ... Ich sag mir einfach, die können schon sehr viel, die haben schon studiert, sind Bibliothekarinnen und Bibliothekare, und der ganz Normale kann schauen, wie er da seine Energie reinbringt und sein Wissen weiterbringt, und das finde ich ein bisschen ungerecht.“ (Frau C., Bibliotheksgehilfin)

Die *Finanzierung von Weiterbildung* benennt Frau C. als weitere Hürde für eine Teilnahme. So zeigte sie Interesse, sich in einem Sprachkurs weiterzubilden, da sie häufig englischsprachige Bücher und Zeitschriften katalogisieren muss, jedoch über keine Englischkenntnisse verfügt. Auch ihre Vorgesetzte schien dies als wichtig zu erachten. Der innerbetriebliche Sprachkurs ist für Frau C. als Bibliotheksgehilfin nicht vorgesehen und müsste daher von ihr selbst bezahlt werden. Das ist nach Aussagen von Frau C. für sie finanziell nicht möglich. Zum anderen empfindet sie es als Aufgabe des Betriebes, den Mitarbeitern Weiterbildungen anzubieten und zu finanzieren, wenn es für die Arbeit sinnvoll ist. Sie hat das Gefühl, von ihrem Arbeitgeber nicht genügend gefördert zu werden.

„Und da hat meine Chefin gesagt: ‚Schauen Sie, da gibt’s einen Anfängerkurs Englisch. Dann hab ich’s mir zuerst durchgelesen und dann hab ich eben gesehen, dass man’s selber bezahlen muss und da hab ich gesagt: nein, zumal wir auch noch den Umzug hierher hatten ... und da hab ich gesagt, nee, das seh ich nicht ein. Wenn sie wollen, dass ich einen Englischkurs mache, dann sollen sie ihn gefälligst bezahlen.‘ ...

„Hätte ich das Geld gehabt, hätte ich das gemacht. Aber ich kann ja nicht nur an meine Arbeit, an meinen Englischkurs denken, an (das), was ich will, sondern man hat ja noch Auslagen, man möchte ja auch noch leben ... Ich möchte dann nicht sagen, Ende des Monats, jetzt kann ich mir nichts mehr zum Essen kaufen. ... Ich wär dann auch der Typ, ich würd sagen, o.k. ich zahl’s selber, aber weil ich das Geld nicht hab, oder weil ich einfach (weiß), das Geld fehlt mir nachher, mach ich’s nicht.“ (Frau C.)

Herr D. hat in seinem Betrieb die Erfahrung gemacht, dass die *Weiterbildungsangebote* auf höherqualifizierte und vor allem jüngere Mitarbeiter zugeschnitten sind. Der Inhalt solcher innerbetrieblicher Lehrgänge bezieht sich zum großen Teil auf Bürotätigkeiten und den Umgang mit Computern. Für ihn, der nichts mit Computern zu tun hat, sprechen die Weiterbildungsangebote des Betriebes nicht seine Interessen und Arbeitsgebiete an. Hinzu kommen Bedenken, dies aufgrund seines Alters auch nicht mehr lernen zu können.

„Im Prinzip könnte es ruhig noch ein bisschen mehr (Weiterbildungsangebote) geben, würde ich sagen. Weil ... für ..., ich sage jetzt mal in Anführungszeichen, ‚uns ältere Leute‘, so ab 45, 50, das sind ja genug, ist das Angebot ... fast nicht zu (erfüllen). Die sind meistens fast nur für die Studenten ... oder solche, wo mit dem Computer gewieft sind, ... oder solche Leute ... die mal ein halbes, dreivierteil Jahr oder Jahr nichts mit zu tun hatten, dass sie da auffrischen.“ (Herr D.)

Auch Frau A., fühlt sich als alleinerziehende Mutter mit einem kleinen Sohn von der innerbetrieblichen Weiterbildung ausgeschlossen. Nach ihrer Leh-

re wurde sie durch ihren Vorgesetzten stark gefördert und konnte an zahlreichen Weiterbildungen teilnehmen. Nach einer längeren Familienphase arbeitet sie als Halbtagskraft in diesem Betrieb und kann somit nicht mehr wie vorher an Weiterbildung teilnehmen. Ihre Stelle ist durch ihre verringerte Arbeitszeit und die fehlende regionale Mobilität und Zeitflexibilität zur Sackgasse geworden, obwohl sie ein großes Interesse hätte, innerbetrieblich weiterzukommen.

Einige Befragte berichteten, dass ihre Firma kaum Wert auf die Mitarbeiterförderung lege. Es gebe keine innerbetrieblichen Weiterbildungen und kaum Möglichkeiten, innerhalb des Betriebes aufzusteigen.

„Im Grunde ist man dort nur eine Nummer. ... Hauptsache ich bin am nächsten Morgen wieder pünktlich da.“ (Herr T.)

Nur zwei Befragte, beide mit einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst, zeigten sich mit dem Weiterbildungsangebot ihrer Betriebe voll zufrieden. Obwohl er nicht die formale Ausbildung hatte, konnte Herr Sch. an allen Lehrgängen und Kursen teilnehmen und sich so auf sein neues Arbeitsgebiet vorbereiten. Auch Frau L. berichtet über gute Weiterbildungsmöglichkeiten, die es ihr ermöglichten, sich Computerkenntnisse anzueignen.

„Die (Firma) hat viel angeboten. Man hätte da mehr auf Lehrgängen sein können, als auf der Arbeit.“ (Herr Sch.)

Von Informationen über Weiterbildung, die in den Betrieben meistens schriftlich in Form von Informationsblättern, Programmen usw. weitergegeben werden, fühlen sich Personen der Zielgruppe oft nicht angesprochen. Als ein Schlüsselfaktor hat sich die Förderung durch Kollegen oder Vorgesetzte erwiesen. Eine persönliche Kommunikation kann Hürden abbauen helfen und auch den bildungsfernen Mitarbeitern das Gefühl geben, dass Weiterbildung für sie in Frage kommt. Bleibt eine solche Förderung durch den Arbeitgeber aus, so bemühen sich die meisten Befragten nicht aktiv um eine Teilnahme.

„Der Arbeitgeber (hatte) mir eigentlich noch nie irgendwelche Sachen (Weiterbildung) angeboten ... Das ist mir eigentlich nie in den Sinn gekommen, einen Kurs (zu besuchen) ... Man kann ja jederzeit so einen Kurs abends belegen. Aber das kam mir gar nicht in den Sinn.“ (Frau D.)

Wenn ein Vorgesetzter dagegen den Mitarbeitern vermittelt, dass der Besuch eines Lehrganges oder Kurses für die Arbeit als wichtig angesehen wird, lehnen nur sehr wenige Personen eine solche Weiterbildung ab. Wichtig ist dabei auch, dass der Vorgesetzte seinen Mitarbeitern nahe bringt, dass er eine solche

Weiterbildung nicht zu schwer ist, so dass sich die Mitarbeiter eine erfolgreiche Teilnahme zutrauen können, wie das Beispiel von Frau A. verdeutlicht:

„Mein Chef hat mich motiviert. Der hat damals gesagt: ‚Mädel mach weiter.‘ ... Und der hat dann gesagt: ... ‚In dir steckt was, das muss gefördert werden.‘ Normalerweise muss man zwei Jahre im Betrieb arbeiten nach einer Lehre und darf dann erst in diese Weiterbildungsgruppe rein, und er hat dann gesagt: ‚Mir egal. Sie geht gleich nach der Lehre rein.‘ Also Lehre, Abschluss, und gleich nächsten Monat weiter. ... Das war aber auch super, weil dadurch kam ... nicht dieser Trott rein, dass man stehen bleibt erstmal, und dann die Motivation wieder aufbringen muss, wieder lernen zu müssen, wieder bestimmte Schulungen mitmachen zu müssen. Da war es einfach noch so drin gewesen.“ (Frau A.)

Das Vertrauen, welches in dieser Form durch den Vorgesetzten in die Fähigkeiten der Mitarbeiterin gesetzt wurde, wirkte sich positiv auf ihr Selbstvertrauen aus und motivierte sie zusätzlich, den Vorgesetzten nicht zu enttäuschen. So formuliert die Befragte, dass sie ohne die Förderung durch den Vorgesetzten den Kurs vermutlich nicht durchgehalten hätte:

„Also, ich denke, wenn ich einen anderen Vorgesetzten gehabt hätte, hätte ich es (die Weiterbildung) wahrscheinlich schon geschmissen.“ (Frau A.)

Für viele Befragte ist wichtig, dass ihre Fähigkeiten und Potenziale von den Vorgesetzten erkannt und gefördert werden. Die Befragten selbst sind sich ihrer Fähigkeiten häufig kaum bewusst und verbinden mit einem spezifischen Arbeitsplatz kaum innerbetriebliche Aufstiegschancen, so dass sie häufig keine Eigeninitiative für die Teilnahme an Weiterbildung zeigen. Hier kann das gezielte Ansprechen von Mitarbeitern durch Vorgesetzte Motivationen wecken und eine Bereitschaft zu Weiterbildung bewirken.

„Weil die dann gesehen haben, dass ich doch mehr kann. ... Die hatten dann doch auch viele Ausländer, die im Lager gearbeitet haben, die sich ... nicht so gut ausgekannt haben, mit den Medikamentennamen, mit den Zahlen, weil es auch viel mit Zahlen zu tun hatte, und man musste mit dem Computer die Medikamente raussuchen, ... Logistik und so. Und das war dann für mich kein Problem. Und dann haben die gesagt, ja, da ist jemand ausgefallen, möchtest Du da im Vertrieb mithelfen? ... Im Vertrieb haben die auch schon Windows-Computer gehabt und NT zum Teil. Und da habe ich mich auch nicht dumm angestellt da. ‚Willst Du nicht gleich in die EDV reinschnuppern?‘“ (Herr G.)

Neben einem Anstoß, an formaler Weiterbildung teilzunehmen, ist insbesondere auch die Förderung und Hilfe der Vorgesetzten im Prozess des Erlernens neuer Arbeitsvorgänge oder im Umgang mit neuen Arbeitsgeräten von großer Bedeutung. Viele Mitarbeiter benötigen das Gefühl, in einem solchen Lernprozess nicht unter Druck zu stehen, genügend Zeit zum Lernen zu haben und bei Problemen Hilfe vom Vorgesetzten zu bekommen.

Eine Befragte, die sich nach einem Arbeitsplatzwechsel mit völlig neuen Aufgabengebieten konfrontiert sah, hatte große Angst, die Anforderungen nicht bewältigen zu können. Das nötige Selbstvertrauen konnte ihr die Vorgesetzte vermitteln, die ihr in dieser Stresssituation weiterhalf.

„Meine Chefin, die Frau H., die Bibliothekarin ..., hat sehr viel Geduld und sehr viel Mühe investiert und hat mir erst einmal den Computer ... und was man mit dem alles machen kann (erklärt).“ ...

„Es waren ja alles böhmische Dörfer. Es war in einem gewissen Alter – ich bin ein schwerer Lerner – wo man auch vom Gehirn nimmer so schnell aufnimmt. ... Dann hat sie (die Chefin) mir das gezeigt und hat mir so ein Aufgabenblatt gegeben ... Ich hab ziemlich lang gebraucht, die Zeit hat sie mir gegeben. Sie ist also nie hin: ‚Und, sind Sie fertig?‘. Sie hat dann immer nur gefragt: ‚Geht’s?‘ Also, sie war sehr angenehm in der Beziehung, muss ich sagen.“ (Frau C.)

6.3 Erfahrungen mit dem Arbeitsamt und dem Sozialamt

Zahlreiche Befragte berichten von negativen Erfahrungen mit dem Arbeitsamt. Ein Punkt, der immer wieder angesprochen wird, ist ihrer Ansicht nach die fehlende Information und Beratung. Die Befragten fühlten sich im Stich gelassen und beschreiben, dass sie sich Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten selber suchen mussten.

„Wenn man zum Arbeitsamt hinget und sagt, man möchte sich selbständig machen, dann bekommt man eine Adresse mitgeteilt, da kann man hingehen zu einer Informationsveranstaltung. Da wird einem irgendwas erzählt. So ein persönliches Beratungsgespräch ist nicht ... Die (vom Arbeitsamt) sind eigentlich nur für eine Unterschrift gut.“ (Herr T.)

Ein anderer Befragter formuliert seine Abneigung gegen formelle Beratung in Ämtern. Seine bisherigen Erfahrungen mit dem Arbeitsamt lassen ihn glauben, dass das Arbeitsamt keine Weiterbildung fördert.

„Ich weiß, dass das Arbeitsamt keine Weiterbildung fördert.“ (Herr C.)

Die Zuständigkeiten innerhalb des Arbeitsamts scheinen den meisten Befragten kaum bekannt zu sein. Zugangsmöglichkeiten zu Fortbildung und Umschulung und Zuständigkeiten innerhalb des Amtes erscheinen den Befragten als undurchsichtig. Ihre eigene Lebensgeschichte wird in ihren Augen zum Aktenzeichen, auf das sie scheinbar kaum noch Einfluss nehmen können, da sie an relevanten Entscheidungsprozessen wenig beteiligt werden.

„Seit 1990 oder 1992 habe ich dann versucht, immer irgendwie entweder Arbeit oder Umschulung (zu machen). Aber eher war mir Umschulung im Sinn. Habe auch einige Tests mitmachen müssen vom Arbeitsamt aus. Was positiv ausgefallen ist, aber nicht zu einem positiven (Ergebnis) gebracht hat. ... Keiner wollte dann irgendwie zuständig sein, das Arbeitsamt ist zuständig, oder die Reha-Abteilung oder die LVA ist zuständig. ... Und irgendwann haben die mich dann einfach aus dem Computer rausgeschmissen.“ (Herr T.)

Vom Arbeitsamt angebotene Weiterbildungen werden von den Befragten teilweise nicht als Chance zur Weiterqualifikation gesehen, sondern als „Parkplätze“, um die Arbeitsplatzstatistiken zu verbessern.

„Ich denke mir mal, damit das Arbeitsamt erst mal die Leute weg hat, schickt sie die Leute erst mal (in eine Weiterbildungsmaßnahme), weil das ja nicht in den Medien preisgegeben wird, dass diese (Leute) immer noch arbeitssuchend sind. Die sind erst mal weg. Jetzt hat der Mann oder die Frau (nach dem Kursus) einen Praktikumsplatz, aber (ob) die die nehmen, dass ist ja mal dahin gestellt. Danach, nach dem $\frac{3}{4}$ Jahr, bist du dann wieder arbeitssuchend. Das finde ich eine Schweinerei, denn da hilft dir keiner, ob das von der Bildungsstätte ist, oder vom Arbeitsamt.“ (Frau B.)

Auch Frau A. berichtet von einer Beratung, die für sie enttäuschend war, da nicht nach adäquaten Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre persönliche Lebenssituation gesucht wurde.

„Wenn man mir sagt, ja du kannst die Schulung gerne machen, aber in drei Jahren können wir dich eh nicht vermitteln als Teilzeitarbeit, dann entmutigen mich die ... da nicht. Da lach ich drüber, aber trotzdem, die entmutigen viele Leute.“ (Frau A.)

Frau Sch., die weder über einen Schul- noch einen Berufsabschluss verfügt und alleinerziehende Mutter ist, fühlt sich abhängig vom Sozialamt, welches sie ihrer Meinung nach nicht genügend fördert. Sie hätte großes Interesse daran, einen beruflichen Abschluss nachzuholen, um dann wieder bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Durch ihre familiäre Situation ist sie aber auf die finanzielle Unterstützung und Bereitstellung von Kinderbetreuung durch das Sozialamt angewiesen. Frau Sch. fühlt sich relativ hilflos, ihr eigenes Leben wieder in die Hand zu nehmen. Eine Ausbildungs- und Berufsplanung in Zusammenarbeit mit dem Sozialamt und dem Arbeitsamt, die sich stärker an ihren Interessen und ihrer Lebenssituation orientiert, wäre hilfreich, um ihre Situation zu verbessern.

„Ich hab ja keinen Abschluss, ich hab nichts in der Hand. Und das sieht das Sozialamt nicht ein, dass ich ja dadurch, wenn ich einen Abschluss hätte, einen viel besseren Job kriegen könnte. Ich hab mich ja damals, wo ich mich bewerben sollte, da war ja sie (die jüngere Tochter) noch nicht da, ... selbst bei allen Putzfirmen hier in München beworben und hab' keine Stelle gekriegt. Also, wie gesagt, ich hätte ja schon niedrigste Arbeit gemacht.“ ...

„Eine (Schul-)Ausbildung machen, das wär kein Problem, sobald das Kind im Kindergarten ist, wenn mich das Sozi (Sozialamt) das machen lässt. Dann kann ich zumindest eine Ausbildung machen, weil da gibt's hier eine Frauenwerkstatt extra für alleinerziehende Mütter, halbtags 'ne Ausbildung. Aber erst mal einen Platz kriegen, und ob das Sozi das mitmacht, das ist das.“ (Frau Sch.)

7. Persönliche Dispositionen als Weiterbildungsbarrieren

Neben äußeren Faktoren wie privates oder betriebliches Umfeld wirken sich intrinsische Faktoren auf das Weiterbildungsverhalten aus. Im Folgenden werden fünf Aspekte der persönlichen Disposition der Befragten näher beleuchtet, die als Weiterbildungsbarrieren wirken können:

- Angst vor Misserfolg,
- fehlende Eigeninitiative,
- geringe Zielorientierung und Planung,
- mangelndes Durchhaltevermögen,
- geringes Interesse am Lernen.

7.1 *Angst vor Misserfolg*

Angst vor Misserfolg wurde in den Gesprächen häufig thematisiert – wenn auch nicht immer explizit – und erweist sich bei näherer Betrachtung als eines der Haupthindernisse dafür, Weiterbildung in Angriff zu nehmen. Die Befürchtungen sind vielschichtig und betreffen den gesamten Weiterbildungsprozess vom Zugang zu einer Maßnahme, über die Durchführung bis hin zur Erfolgskontrolle.

Die Angst, in einer Prüfungssituation zu versagen, basiert oftmals auf konkreten Erfahrungen aus der Schulzeit. Darüber hinaus haben diese Befürchtungen aber auch mit einer fehlenden Routine in Bezug auf Prüfungen zu tun. Um beispielsweise an einem Vorbereitungskurs für das Nachholen eines Schulabschlusses teilnehmen zu können, musste Herr C. eine Eignungsprüfung ablegen. Für ihn bedeutete diese eine fast unüberwindbare Hürde:

„Ich bin da einfach hin (zum Eignungstest) und hab mich überwunden, mit Schrecken ..., ich hab gezittert. Da hab ich mir gedacht, „ja klar, wenn die dich nehmen, dann mach ich das“, und ansonsten hätte ich mich woanders umgeschaut.“ (Herr C.)

Dass Herr C. überhaupt an dem Eignungstest teilnahm, ist auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass er sich nicht extra anmelden musste und die formale Barriere für ihn somit sehr gering war. Herr C. hat den Test bestanden und inzwischen den Hauptschulabschluss erworben. Zum Zeitpunkt des Interviews befand er sich in einem Vorbereitungskurs für die mittlere Reife.

Prüfungsangst wird von mehreren Befragten thematisiert, die schon längere Zeit nicht mehr an formal-organisierten Bildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Aber auch unabhängig von Prüfungen ist bei einigen Befragten das Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten gering.

Prüfungsängste können sich so stark ausweiten, dass trotz eines starken Interesses bewusst auf Weiterbildung verzichtet wird. Bei Frau C. ist die Barriere „Prüfungsangst“ so hoch, dass sie die Einschränkungen eines Lebens ohne Führerschein auf sich nimmt, um die Führerscheinprüfung zu umgehen. Weiterbildung, an deren Ende eine umfangreichere Erfolgskontrolle steht, scheidet für sie als mögliche Option daher aus.

„Meine Tochter hat mit 18 den Führerschein angefangen, ... und dann hab ich gelernt mit meiner Tochter; und meine Tochter hat gesagt: ‚Mach doch du auch den Führerschein‘. Hab ich an die Prüfung gedacht, hab ich gedacht: ‚Neel‘ ... Lieber verzichte ich. Also Prüfung, richtige Prüfung, ... , dann würd ich eher drauf verzichten. So kleine Zwischenprüfungen, das würd ich mir überlegen, aber eine richtig große Prüfung, dann würd ich sagen: ‚Nein‘. Dann würd ich auch drauf verzichten.“ (Frau C.)

Auch Frau W. berichtet von ihren Prüfungsängsten:

„Also, Prüfungen sind sowieso für mich der Horror. Ich bin jemand, der ganz gern beim ersten Mal durchfällt, weil die Nerven einfach versagen. Da mach ich dann Dinge falsch, da weiß ich eigentlich ganz genau, das ist ein Schmarren.“ (Frau W.)

Bei etwas älteren Befragten zeigte sich mehrfach eine Unsicherheit, ob man mit den Jüngeren in einer Lerngruppe noch mithalten kann. Solche Zweifel waren sogar bei einem 25-Jährigen zu beobachten, der zusammen mit 18- bis 20-Jährigen einen Vorbereitungskurs für die Prüfung zur mittleren Reife absolviert.

„Ich bin da hingegangen und dachte mir: ‚Ich versuch das jetzt einfach.‘ Ich dachte eigentlich an überhaupt keine Chance. Meine Ängste sind natürlich immer größer geworden, je mehr ich mich damit beschäftigt hab. Als ich dort war und die ganzen jungen Leute gesehen hab und ich mich mit denen ein bisschen unterhalten hab vor dem (Aufnahme-)Test, da hatte ich dann gewaltige Ängste, weil die kamen alle von Gymnasien ... Dann ist mir erst bewusst geworden, dass die alle im Lernprozess noch drin sind, dass ich da meilenweit, jahreweit davon entfernt bin und ich gar nicht den Wissenstand hab, und dass die dasitzen und sagen können: ‚Lehrer ruf mich ab‘, weil sie’s Wissen haben und ich nicht ... Das war schlimm.“ (Herr K.)

Die Befürchtung, in einem Weiterbildungskurs überfordert zu sein, wird vor allem dann geäußert, wenn bei den anderen Kursteilnehmern eine höhere formale Vorqualifikation vermutet wird.

„Da war mir schon irgendwie mulmig, weil ich nicht wusste, was auf mich zukommt, weil ich ja so lange ... nicht mehr gelernt hatte in der Form und plötzlich auf viele getroffen bin, die sehr viel jünger waren, die im Lernen drin waren. Zum Beispiel, da waren zwei, die haben gerade Staatsexamen in Geschichte gemacht, oh je.“ (Frau J.)

„In der Gruppe wo ich war, waren viele, die hatten halt einen viel besseren Schulabschluss gehabt als ich, und man sieht sich dann immer selbst ... als graue Maus und sagt: ‚na ja, das packe ich jetzt eh nicht.‘“ (Frau A.)

Auch die Annahme, dass man den Lehrstoff nicht verstehen oder dass man dem Leistungsdruck innerhalb einer Weiterbildungsmaßnahme nicht gewachsen sein könnte, zeigt sich bei manchen Befragten.

„Ich hab persönlich auch Angst davor, dass, wenn ich irgendwann mal wieder was machen möchte, dass ich dann diesem ganzen Leistungsdruck nicht mehr gewachsen bin und ich dann irgendwie scheitere ... Also davor hab ich richtig große Angst.“ (Frau G.)

„Also ich würde mal sagen, ich würde mir das nicht zutrauen, ... was jetzt verlangt wird. ... Ich bilde mir ein, das ist bestimmt für mich zu schwer. Alleine schon, die Ausdrücke. Ich müsste erst mal die Ausdrücke lernen ... Es geht alles zu lernen, ich weiß schon. Aber eh ich soweit bin, dass ich die Namen (Begriffe) erst mal rausgekriegt hab, haben die anderen schon den ersten Schulabschluss.“ (Frau M.)

Die genannten Befürchtungen stellen Weiterbildungsbarrieren dar, die die Befragten selbst konkret benennen konnten. In einigen Fällen scheinen die Ängste sehr viel diffuser zu sein und beziehen sich auf das Fremde und Unbekannte, vor dem gerade Lernungewohnte zurückschrecken. Eine Befragte thematisierte das „flaue Gefühl“ und beschrieb es als eine Berührungsangst gegenüber dem Fremden.

„Mit einem flauen Magen (wurde der erste Weiterbildungskurs begonnen), das muss ich ganz ehrlich sagen. Ich muss auch dazu sagen, das erste Mal als ich mit dem PC überhaupt in Berührung gekommen bin, also ich hab Magenschmerzen gehabt, es war entsetzlich ... weil's für mich fremd war. ... Das hat mir ... zwei Monate wahnsinnige Magenschmerzen bereitet.“ (Frau L.)

Die Barriere, zu einem Einstufungstest zu gehen, ist weniger hoch, wenn dies ohne formalen Aufwand geschehen kann und ein Fernbleiben keine Konsequenzen hat. Die Angst, in einer Prüfung zu versagen, kann gemindert werden, wenn statt einer umfangreichen Leistungskontrolle am Ende einer Maßnahme mehrere kleinere Tests im Laufe des Lernprozesses zu absolvieren sind, die der Neueinsteiger als machbar einstuft.

Von großer Bedeutung für die Zielgruppe ist die Transparenz des Bildungsprozesses. Eine gezielte Beratung, in der die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme und der Schwierigkeitsgrad einer Maßnahme geklärt werden, kann helfen, Versagensängste abzubauen. Je genauer ein potenzieller Teilnehmer weiß, was auf ihn zukommt, desto geringer ist die Angst vor dem Fremden.

Im Rückblick zeigt sich bei mehreren Teilnehmern, dass die von ihnen erwarteten Schwierigkeiten nicht eingetreten sind (siehe auch Kap. 8.2). Im Gegenteil, oftmals entwickelt sich die erste Lernerfahrung in einem Kurs zu einem

Positiverlebnis. Die Unsicherheit vor Antritt der Maßnahme weicht in diesen Fällen im Laufe der Zeit einer Gelassenheit. Ist die erste Hürde überwunden, d. h. hat eine erfolgreiche Teilnahme stattgefunden, war dies bei einigen Teilnehmern der Start zu einem längeren, intensiveren Lernprozess.

„Das (Weiterbildungsmaßnahme) ist für mich schon wichtig. Das tut mir gut, das stärkt mein Selbstwertgefühl. ...Vielleicht bleibt's nicht nur eine einjährige Etappe ... auf dem Weg zur mittleren Reife, zu ... einem Ausbildungsabschluss in Sachen visueller Kommunikationen. ... Insofern nützt mir das auch was. Selbst wenn ich (nur) darauf zurückgreifen kann, ist das wichtig. Wichtiger als der Abschluss, den ich vorher hatte.“ (Herr C.)

„Das hat sich überhaupt geändert. Mein Gott, er (der Kursleiter) steht da, ... man kann ja nichts falsch machen, sag ich mir, im Endeffekt.“ (Frau L.)

„Ich muss dazusagen, wenn ich das gewusst hätte, was ich heute weiß, hätte ich das schon früher gemacht, (den) Busführerschein.“ (Herr D.)

Besonders bei dieser Zielgruppe ist es wichtig, den Weiterbildungsinteressenten Mut zu machen. Dies zeigt auch das Beispiel von Herrn C. Die Tatsache, dass ihm die Prüfer während seines Eignungstests im persönlichen Gespräch vermitteln, er könne seiner Meinung nach die mittlere Reife schaffen, war für ihn der entscheidende Impuls und gab ihm das nötige Selbstvertrauen, einen Vorbereitungskurs zum Nachholen dieses Schulabschlusses in Angriff zu nehmen.

„Beim Anmelden für den Mittlere-Reife-Kurs ... hab (ich) mir gedacht, ‚die werden mich nie nehmen.‘ Also wirklich überhaupt nicht. ... Aber die glauben schon, dass ich das machen kann. Das macht mir Mut.“ (Herr C.)

7.2 Fehlende Eigeninitiative

Passivität in Hinblick auf Weiterbildung ist einer der Hauptfaktoren, warum keine Weiterbildungsmaßnahme in Angriff genommen wird. Sie ist bei den meisten Nichtteilnehmern anzutreffen. Passivität in Hinblick auf formal-organisierte Weiterbildung kann verschiedene Ursachen haben.

- Diverse Ängste (Versagensangst, Angst vor Unbekanntem, s. vorher) führen zu einer passiven Haltung.
- Durch die permanente Notwendigkeit, sich mit Jobs durchzuschlagen, kommen zahlreiche Befragte gar nicht erst auf den Gedanken, sich durch Weiterbildung bessere Chancen zu verschaffen.
- Es besteht Zufriedenheit mit einer beruflichen Situation, die oft schon dann gegeben ist, wenn eine Beschäftigung vorliegt.
- Es ist unbekannt, welche Weiterbildungsmöglichkeiten es gibt und welcher persönliche Nutzen damit verbunden sein könnte.

Eine eher passive Haltung zeigt sich auch bei manchen Teilnehmern, die nicht von sich aus an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen, sondern „geschickt“ wurden, z. B. vom Vorgesetzten oder vom Arbeitsamt.

Bei anderen Teilnehmern ist Weiterbildung mit dem Ziel verbunden, Eigenverantwortung für die berufliche Zukunft zu übernehmen. Herr C., der ohne Schul- und Berufsabschluss schnell an die Grenzen seiner beruflicher Möglichkeiten stieß, möchte sich mit Hilfe von Weiterbildung die Voraussetzungen schaffen, um sein berufliches Leben nach eigenen Vorstellungen aktiv gestalten zu können.

„Ich will ja nicht von Arbeitslosenhilfe leben, ich habe noch nie von Arbeitslosenhilfe oder Sozialhilfe gelebt. ... Ich brauch einfach dieses Gefühl, etwas für mich zu tun, selber mein Leben in der Hand zu haben.“ (Herr C.)

Ein hohes Maß an Eigeninitiative lässt sich vor allem bei Teilnehmern beobachten, deren Bildungsverhalten auf eine Längerfristigkeit hinweist, z. B. bei Personen, die einen Schulabschluss nachholen, um im Anschluss daran einen Berufsabschluss zu erlangen.

„Mein Chef, der war da schon ziemlich enttäuscht, aber ich hab ihm gesagt, das geht nicht anders, ich muss das machen, ich bild mir das ein und ich will das machen und ich lass mir da auch nicht dreinreden. Und er fügt sich dem.“ (Herr K.)

Bei mehreren Nichtteilnehmern hingegen ist zu beobachten, dass sie die Gründe für das Scheitern beruflicher Ambitionen weniger bei sich suchen, sondern äußere Umstände dafür verantwortlich machen.

7.3 Geringe Zielorientierung und Planung

Kennzeichnend für viele „bildungsferne Personen“ ist eine fehlende oder sehr geringe Zielorientierung und Planung in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft. Vielen Befragten ist dabei durchaus bewusst ist, dass sie ohne ein Zertifikat keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben (siehe auch Kap. 9.3).

Eine allgemeine Orientierungslosigkeit zeigte sich bei mehreren Befragten während und direkt nach der Schulzeit und war verbunden mit einer jugendlichen Verweigerungshaltung. Aus der heutigen Perspektive bedauern einige von ihnen, Chancen verpasst zu haben.

„Damals hat mir wirklich das Verständnis für mein Leben gefehlt, für Dinge, die ich jetzt interessant finde, hätte ich damals gern stärker empfunden.“ (Herr C.)

„Ich glaube halt, ich hatte es damals noch nicht so gecheckt, ich war noch nicht so zielstrebig. Die Persönlichkeit ist da noch nicht so gefestigt, man ist eher so jung und so larifari. Hauptsache schnell vorbei, ich hab kein Bock drauf.“ (Herr G.)

Sehr häufig zu beobachten ist die Tendenz, keine weiteren Überlegungen zur Verbesserung der beruflichen Situation mehr anzustellen, wenn erst einmal ein Arbeitsplatz gefunden wurde. Es wird nicht über die momentane Situation hinaus geplant und die derzeitige Arbeit wird nicht als eine Etappe auf dem Weg zu einem besser bezahlten oder interessanteren Job gesehen. Die Strategie, bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten aus einem Beruf mit gezielter Weiterbildung zu kombinieren und somit zu einem verbesserten Qualifikationsprofil zu gelangen, ist bei kaum einer der befragten Personen zu beobachten.

„Und ich hab eigentlich die Lehre bis vor kurzem auch nicht sehr vermisst. Als ich damals in der ...-Bank gearbeitet habe, hatte ich so den Eindruck, diejenigen, die Bankkaufmann gelernt hatten, und ausgelernt hatten, die haben auch kaum mehr verdient als ich. Mir hat das nicht weiter gefehlt. Ich konnte halt nicht überall jetzt ohne weiteres mitarbeiten, aber man hat mich eingelernt. Ich hab dann teilweise auch immer die Chefsekretärin vertreten, also die vom Filialleiter.“ (Frau W.)

Da es den Befragten primär um eine Stelle geht, die ihnen den Lebensunterhalt sichert, und weniger darum, innerhalb einer Firma aufzusteigen, sah auch keiner von ihnen die Weiterbildungsmöglichkeiten in einem Betrieb als Auswahlkriterium für einen Arbeitsplatz an. So konnte z. B. Herr H., dessen Aushilfstätigkeit gerade in eine Festanstellung umgewandelt wird, nicht sagen, ob die neue Firma Weiterbildungsmaßnahmen anbietet.

Werden Gedanken zur beruflichen Zukunft formuliert, Pläne für das Nachholen einer Ausbildung oder eines Berufsabschlusses geschmiedet, so zeigten sich Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Situation und des Arbeitsmarktes. Dies wurde verstärkt bei den Gesprächspartnern aus den neuen Bundesländern festgestellt. Der arbeitslose Herr A. beispielsweise, der seine Lehre als Koch abbrach, überlegt, ob er auf einem Abendgymnasium das Abitur nachmachen soll. Er ist sich dabei weder der notwendigen Voraussetzungen dafür bewusst, noch verbindet er mit diesem Schritt konkrete Berufsziele. Er kann auch nicht sagen, welche Perspektiven sich ihm nach dem Abitur eröffnen würden.

„Ich hab mir jetzt noch keine Gedanken weiter gemacht, inwieweit mir das was bringen würde, wenn ich jetzt das Abitur hätte.“ (Herr A.)

Frau B. trat eine Weiterbildungsmaßnahme im Bereich Bewachung an, ohne sich nach den Berufschancen und dem zu erwartenden Gehalt in diesem Sektor zu erkundigen. Heute weiß sie, dass sich ihr als Frau in der Bewachungs-

branche nur wenige Möglichkeiten einer Anstellung eröffnen und dass der Beruf aus ihrer Sicht unterbezahlt ist.

„Die (beim Arbeitsamt) versuchen alles (um eine Arbeitsstelle zu vermitteln), aber das ist ihnen auch ... egal, für wie viel Geld man dann dort arbeitet. Wo ich mir dann auch sage, ich gehe jetzt nicht in einer Firma arbeiten, die 9 DM brutto (bezahlt). Da kriege ich dann 6 DM raus netto. Und dafür gehe ich nicht 12 Stunden am Tag arbeiten. Tut mir leid.“ (Frau B.)

Wie schon erwähnt, ist bei zahlreichen Befragten die erste Assoziation beim Stichwort Weiterbildung ein Computerkurs. Oftmals wird die Erwartung genannt, dass man über entsprechende Kurse den Einstieg in die Computerbranche schaffen könne. Frau A. beispielsweise besitzt seit 1,5 Jahren einen PC und hat sich nach ihren Aussagen selbst eingearbeitet. Sie hofft nun, dass sie in der Computerbranche Fuß fassen und sich dann mit Hilfe von innerbetrieblichen Schulungen notwendige Kenntnisse aneignen kann.

Über Voraussetzungen, konkrete Chancen und Möglichkeiten weiß kaum jemand Bescheid. Auch Personen mit minimalen oder gar keinem Vorwissen äußern Hoffnungen auf einen gutbezahlten Job in der Computerbranche. Viele Teilnehmer zeigen hier ebenfalls Unsicherheiten.

Als Rettung aus einer als ausweglos empfundenen beruflichen Lage wurde mehrfach ein Eintritt in die Selbstständigkeit gesehen. Drei Befragte haben sich mit Kurierdiensten selbstständig gemacht bzw. sind gerade dabei. Zwei von ihnen sind mit ihren Unternehmensgründungen gescheitert. Anstatt zu dem erhofften Ausweg hat dieser Schritt vor allem zu Schulden geführt.

Bei den wenigen Befragten, allesamt Teilnehmer, die eine Zielorientierung erkennen lassen, setzt diese spät ein, wenn z. B. nach einer längeren Phase mit wechselnden Arbeitsplätzen ein Schulabschluss nachgeholt werden soll.

Notwendig für die Zielgruppe ist daher in einem ersten Schritt eine Standortbestimmung und eine Zieldefinition unter Einbeziehung der Potenziale und der persönlichen Lebensumstände, wie beispielsweise finanzielle Probleme, Krankheiten, Ängste etc. Interessierte sollten eine realistische Einschätzung der Machbarkeit eines Bildungsprojektes und eine gezielte Beratung im Hinblick auf Unterstützungsmöglichkeiten erhalten.

Für Herrn C., der zum Zeitpunkt des Interviews die mittlere Reife nachholt, war das Nachholen eines Bildungsabschlusses aufgrund seiner schwierigen persönlichen Situation trotz seiner in der Zwischenzeit erwiesenen Fähigkeiten lange Zeit als gar nicht denkbar erschienen. Seine psychische Verfassung

hat sich stabilisiert; der Finanzierungsaspekt seiner Weiterbildung spielt für ihn weiterhin eine große Rolle.

„Gewünscht hab ich's mir schon öfter in meinem Leben (Nachholen der mittleren Reife), aber das schien mir alles zu weit weg, zu unmachbar. ... Das ist jetzt auch schwierig, ... ich muss einfach schauen, dass ich mein Leben finanzier, meine Wohnung. ... Ich muss meinem Sohn den Regelunterhalt zahlen monatlich und muss selber auch noch mich irgendwie ernähren.“ (Herr C., Teilnehmer)

Ansätze zur Standortbestimmung, wie sie in Form von Feststellungsmaßnahmen des Arbeitsamtes angeboten werden, finden bei den Befragten, die an einer solchen Maßnahme teilnehmen, allerdings kaum Akzeptanz. Problematisch ist vor allem, wenn eine solche Maßnahme „verordnet“ wird, ohne dass ein Verständnis über den Sinn der Veranstaltung bei den Teilnehmern geschaffen wurde. Herr T., der an mehreren Feststellungskursen teilgenommen hatte, berichtet, dass er weitere Maßnahmen dieser Art abgelehnt habe, weil er sich durch diese Kurse nicht für einen neuen Job qualifizieren konnte und über sein Privatleben „zu sehr ausgefragt“ wurde.

„Das (Feststellungsmaßnahme) bringt ihnen (dem Arbeitsamt) nichts und das bringt mir nichts. Weil ich komme nicht weiter und sie kommen nicht weiter. Das will ich jetzt nicht. Und das war dann immer ... komischerweise die Weiterbildungsmaßnahmen in dem Zeitraum, wo was Bestimmtes war: Wahljahr. Weil dann haben sie kein Arbeitslosengeld mehr gezahlt und haben dann weniger Arbeitslose.“ (Herr T.)

7.4 Mangelndes Durchhaltevermögen

Innerhalb der Gruppe der Befragten sind auffallend viele Brüche im beruflichen Lebensweg zu beobachten, die durch häufige Wechsel von Arbeitsstellen verbunden mit einem Wechsel der Branche gekennzeichnet sind, wie die Beispiele von Herrn W. und Frau D. zeigen.

- Herr W. aus den neuen Bundesländern ist 30 Jahre alt und hat bereits zahlreiche Wechsel hinter sich. Nach Abschluss der 8. Klasse arbeitete er über ein Jahr als Angelernter in einem Betrieb der chemischen Industrie und kam dann wegen Republikflucht 1,5 Jahre ins Gefängnis. Nach der Wende war er zunächst arbeitslos, arbeitete dann im Westen als Kellner und in der Küche. Ein Jahr lang hatte er eine Au-pair-Stelle in den USA und absolvierte im Anschluss daran eine ABM-Maßnahme im Bereich Landschaftsgestaltung. Er holte dann die 9. Klasse Hauptschule nach, war anschließend in einem Krankenhaus tätig und jobbte danach wieder in den USA. Heute arbeitet er in der ambulanten Altenpflege.
- Frau D. ist 42 Jahre alt und alleinerziehende Mutter von zwei in der Zwischenzeit erwachsenen Kindern. Sieben Jahre arbeitete sie in ih-

rem Beruf als Erzieherin, legte dann eine Babypause ein, nahm Putzjobs an und konnte sich mit dem Anbau und Verkauf von Biogemüse und Blumen über 6 Jahre lang über Wasser halten. Es folgten die Gründung einer eigenen Musikagentur, die Mitarbeit in einer Weinhandlung und eine Arbeitsstelle in einem Nachtclub, wo sie die Konzerte organisierte. Anschließend wechselte sie in eine Instrumentenhandlung, wo sie für die Werbung zuständig war, und arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews in einer Biometzgerei.

Welches sind die Gründe für diese vielen Wechsel? Wenn bei einem Berufsweg ausschließlich die Vermeidung von Arbeitslosigkeit im Vordergrund steht, werden solche wenig gradlinigen Bildungs- und Berufsverläufe nicht als Manko empfunden. Dies ist auch bei Frau D. der Fall. Bei Ausbildungsabbrüchen hatten dagegen manche Befragte im Nachhinein den Eindruck, durch mangelndes Durchhaltevermögen Chancen vertan zu haben; das damalige Verhalten wird bedauert.

„Heute sag ich einfach mal, dass das (Abbruch der Lehre) ein großer Fehler gewesen ist. Heute ist es so, dass ich es bereue ... Ich habe auch meine Schule nicht zu Ende gemacht. Hab dann vom Arbeitsamt aus ein Vorbereitungslehrjahr angefangen als Kfz-Mechaniker, was mir eigentlich schon gelegen hat. Aber ... mit der (Berufs-)Schule kam ich dann nicht klar. Dann habe ich das ... geschmissen und habe angefangen zu arbeiten. Blöde ... Wenn ich irgendwie schlau gewesen wäre, dann hätte ich die Schule mit allem drum und dran zu Ende geführt.“ (Herr T.)

Über eine Nachqualifizierung dachte der arbeitslose Herr T. niemals nach, obwohl er sich bewusst ist, das er ohne eine entsprechende Ausbildung schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat. Statt auf Weiterbildung setzt er nun auf den Weg in die Selbstständigkeit.

Auch wenn das Erkennen eigener Ausbildungsdefizite nicht automatisch zur Aufnahme von Weiterbildung führt, war es doch für einige Teilnehmer der entscheidende Faktor, um nach einem durch Brüche gekennzeichneten beruflichen Weg eine Weiterbildungsmaßnahme in Angriff zu nehmen.

Ein starker Wille zum Durchhalten – auch über eine Weiterbildungsmaßnahme hinaus – zeigt sich nur bei einzelnen Teilnehmern, die zwar ebenfalls Ausbildungs- und Berufsabbrüche hinter sich haben, nun aber fest entschlossen sind, den jetzt eingeschlagenen Weg durchzuhalten.

„Ich sehe das einfach so, da muss ich einfach durch. Es ist zwar viel, und ich sehe, dass ich auch immer noch nachlernen muss, aber ich denke, ich muss das (Weiterbildungsmaßnahme) einfach machen, weil ich das auch machen will. Es interessiert mich auch. Es (Weiterbildungs-

maßnahme) ist wie ein kleines Hobby für mich. ... Und ich glaube auch, nachher, wenn ich in den Bereich arbeite, dann werde ich mit Enthusiasmus und Energie hingehen, und versuchen, neue und innovative Projekte zu machen.“ (Herr G.)

Bei einer Unterstützung der Zielgruppe sollte das mangelnde Durchhaltevermögen mit in Betracht gezogen werden. Erforderlich sind feste Betreuungspersonen, die über einen längeren Zeitraum hinweg unterstützend wirken. Dass bei manchen Personen trotz zahlreicher Wechsel und Abbrüche gute Chancen auf einen Bildungs- bzw. Berufsabschluss bestehen können, zeigen einige der o. g. Beispiele.

7.5 Geringes Interesse am Lernen

Häufig thematisieren die Nichtteilnehmer ihr fehlendes Interesse an Weiterbildung. Dass jemand aus der Gruppe der Befragten aus Spaß am Lernen oder aus Begeisterung für eine bestimmtes Themenfeld eine Weiterbildungsmaßnahme besucht, kommt fast nie vor. Auch die Lust auf Neues ist kein Motivationsfaktor für diese Zielgruppe, sich an formal organisiertes Lernen zu wagen.

Das Interesse am Lernen steht beim größten Teil der Zielgruppe in engem Zusammenhang mit der Erwartung eines unmittelbaren Nutzens. Interesse wird dann entwickelt, wenn ersichtlich ist, dass sich das anzueignende Wissen unmittelbar umsetzen lässt bzw. oder wenn die Notwendigkeit besteht, eine Wissenslücke zu schließen.

„Da muss ich Lust drauf haben. Da muss ich zuerst motiviert sein, dass ich mir sag, ich muss jetzt einen bestimmtes Thema (lernen), das brauch ich jetzt. Ansonsten mach ich sowas nicht. Das muss konkret (was sein), was ich selber nicht find. ... Ich blick da nimmer durch, ansonsten, nein.“ (Herr L.)

So ist eine Befragte sehr interessiert daran, einen PC- und einen Englischkurs zu besuchen, weil sie diese Kenntnisse in ihrer neuen Arbeitsstelle braucht. Sie war vorher 7 Jahre lang als Aushilfe in einem Kaufhaus und dann 11 Jahre lang als Putzfrau tätig und hat nun eine Stelle, bei der sie u. a. am Computer arbeitet. Vor Annahme dieser Tätigkeit hatte sie kein Interesse an Weiterbildung. Ihre Erfolge im neuen Beruf machen deutlich, dass sie ihre Potenziale nicht genutzt hatte, solange dafür keine dringende Notwendigkeit bestand.

Nur bei einzelnen Teilnehmern zeigt sich eine Nutzenerwartung, die auf ein Ziel in zeitlicher Ferne gerichtet ist. Der Wunsch eines Einstiegs in einen interessanten Job oder die Verbesserung der momentanen Arbeitssituation sind in diesen Fällen Ursachen für das Weiterbildungsinteresse.

„Die Motivation war, dass mir einfach klar war, dass ich nie rauskommen werde aus den Hilfstätigkeiten, und selbst wenn, dass das nicht sehr weit führen wird. Was hätte ich mit einem Hauptschulabschluss, also keinem qualifizierenden, sondern einem Hauptschulabschluss anfangen können?“ (Herr C.)

Um das Interesse dieser Zielgruppe für Weiterbildungsmaßnahmen zu wecken, muss folglich der kurz- und langfristige persönliche Nutzen einer Maßnahme erkennbar sein.

8. Erfahrungen mit formal-organisiertem Lernen

8.1 Schulerfahrungen

Das Spektrum der Aussagen in Bezug auf die eigenen Schulerfahrungen reicht von „grauenhaft“ bis zur Aussage, dass man „gerne gelernt“ habe. Der Großteil der Interviewten sieht jedoch mit negativen Gefühlen auf die Schulzeit zurück. Das hat verschiedene Ursachen:

Einige Befragte erinnern sich beim Stichwort Schule vor allem an Versagensängste und Unsicherheiten. In diesem Zusammenhang wird von Blackouts in Prüfungssituationen erzählt, von Misserfolgen und schlechten Noten. Frau A. erlebte den Wechsel von ihrer Schule in Nordrhein-Westfalen an eine Schule in Bayern als einen „glatten Absturz“. Dies führte bei ihr zu einer Verunsicherung, die sie auch später nicht ablegen konnte.

„So hat mir die Schule eigentlich schon Spaß gemacht, da hatte ich auch diesen Wunsch zu lernen und weiterzumachen. Aber dann, als ich eben hierher kam (nach Bayern) und dann so abstürzte, da war für mich sicher: nein, nicht weiter. Da war auch die Motivation nicht mehr, vielleicht hatte ich auch Angst, dann wieder zu versagen, wenn ich noch weiter eine Schule besuchen müsste.“ (Frau A.)

Probleme mit dem Lehrstoff und schlechte Noten werden vor allem im Zusammenhang mit mangelndem Interesse thematisiert. Motivationsprobleme, die sich in einigen Fällen zu einer Lernverweigerung ausweiteten, sind bei verschiedenen Fächern zu beobachten, wie beispielsweise bei Mathematik oder Englisch.

„Schlimm war ... Englisch. Das waren halt alles Lernfächer. Die Lernfächer im Allgemeinen – ich hab halt nie was gemacht, weil ich nie die Lust gehabt hab dazu, weil das halt einfach Sachen sind, das hat man machen müssen, quasi, vom Vater her.“ (Herr K.)

„Schule? Kenne ich gar nicht. Ich habe mehr geschwänzt als sonst was. Dabei hätte ich einen guten Schulabschluss machen können, aber ich hatte bloß keine Lust.“ (Frau B.)

Über mangelndes Interesse, das zu schlechten Noten führte, berichten sowohl befragte Personen, die mit dem Lernen generell eher Schwierigkeiten

haben, als auch Befragte, die nach der Schulzeit ihre Lernfähigkeit unter Beweis stellten. Der bereits beschriebene Zusammenhang von Interesse und auf Anwendung bezogenem Nutzen wird bei einigen Befragten schon während der Schulzeit sichtbar. Herr R., der sich explizit vom bestehenden Bildungssystem distanziert, sieht für sich keinen Nutzen im Lernen von Prüfungswissen.

„Man lernt viel, was einen nicht interessiert. Eigentlich lernt man es nicht, weil ... es einen nicht interessiert. ... Man lernt auf Prüfungen, um es danach wieder zu vergessen ... Das ist doch das Dümme, was der Mensch jemals zustande gebracht hat. Also ich weiß nicht, was es bringen soll. Entweder es interessiert mich, und dann lerne ich es auch so, dass ich es mir merken kann. ... In den Fächern oder Themen, die mich interessiert haben, da hatte ich auch immer gute Noten, da musste ich mich auch nicht hinsetzen und es noch mal lernen, ... das konnte ich mir merken.“ (Herr R.)

Wenn von Spaß beim Lernen in der Schule die Rede ist, betrifft dies fast immer Fächer, die praktisch ausgerichtet und anwendungsbezogen sind, wie beispielsweise Sport, Erziehungslehre, Schreibmaschineschreiben und Musik. Diese Tendenz führt das Beispiel von Frau W. vor Augen, die während ihrer Schulzeit in der Realschule einzig am Schreibmaschineschreiben Freude hatte. Daher tippte sie den Lernstoff in den anderen ungeliebten Fächern mit der Maschine ab, in der Hoffnung, auf diese Weise quasi praktisch und anwendungsorientiert zu lernen und etwas vom Lernstoff zu behalten. Die negativen Lernerfahrungen waren bei ihr so dominant, dass sie keine Lehre mehr absolvierte, da sie nach eigener Aussage „erst einmal die Nase voll hatte von Lehrern und Schule“.

In mehreren Fällen hingen schulische Misserfolge auch mit einer belastenden familiären Situation zusammen. Die Scheidung der Eltern, der Wechsel des Sorgerechts und die damit verbundene Trennung von einem Elternteil oder, in einem besonders drastischen Fall, der Tod des erziehenden Großvaters von Herrn T. und die Rückkehr in eine Familie mit einem gewalttätigen, trinkenden Vater, verursachten existentielle Probleme, die sich auch auf die schulischen Leistungen niederschlugen.

„Ich habe versucht, zu fliehen, ich habe eigentlich versucht, aus dem Elternhaus zu fliehen, deswegen ist mir das mit der Schule so schwer gefallen.“ (Herr T.)

„Ich fand meine Hauptschulzeit damals schlimm. Ich war nicht gut. ... Ich war in einem Teil der Klasse zuhause, der nicht ... gefördert wurde. Es hat mich schon auch geprägt, was der da vorne erzählt hat, aber es war halt irgendwie nicht das, was ich hören wollte. ... Ich hatte damals überhaupt keine Lust, ich hatte überhaupt keine Perspektive. Sah überhaupt keinen Sinn. Meine Lehrer hatten vielleicht auch gar keine Zeit, mir irgendwie aus meinem Dilemma oder Existenzkrampf rauszuhelfen. Da hatten sich auch meine Eltern ein paar Jahre davor scheiden lassen.“ (Herr C.)

Die Berichte der Befragten weisen auf einen Zusammenhang zwischen negativen Schulerfahrungen und Weiterbildungsbarrieren hin. Die zum Teil problematischen ersten Erfahrungen mit formaler Bildung erweisen sich hier zunächst als prägend. Wie die Interviews zeigen, heißt das jedoch nicht, dass diese Personen für formale Weiterbildungswege „verloren“ sind.

Dass solche Muster auch durchbrochen werden und Einstellungen sich durch neue positive Lernerfahrungen ändern können, zeigt das Beispiel von Herrn K. Nach seinen ersten eher frustrierenden Schulerfahrungen hat sich nun beim Nachholen der Mittleren Reife auf dem zweiten Bildungsweg seine Haltung gegenüber formalem Lernen grundlegend gewandelt. Fast erstaunt nimmt er an sich Lernfähigkeiten wahr, die er aus seiner ersten Schulzeit nicht kannte.

„Es ist schon nett. Es sind schon ein paar lustige Verrückte in der Klasse, wo man auch lachen kann. ... Oder die Lehrer sind zum Beispiel o.k., ... sie geben sich wirklich Mühe, dass man's schon gut verstehen kann. Im Vergleich zu der ... Schule, wo ich damals gewesen bin. Ich hätte nicht gedacht, dass alles so einfach sein könnte. Zum Beispiel Chemie ... Dadurch, dass ich mich mit ganz anderen Sachen beschäftigt hab, hab ich mich nie interessiert. Und jetzt hock' ich mich rein und ich versteh's halt einfach.“ (Herr K.)

Allerdings ist diese Erfahrung innerhalb der Gruppe der Befragten eher die Ausnahme. Nur noch Herr C. berichtet von positiven Lernerlebnissen beim Nachholen des qualifizierten Hauptschulabschlusses, die die für ihn unangenehmen Schulerfahrungen überlagern.

8.2 Erfahrungen mit Weiterbildung

Hinsichtlich der Erfahrungen mit formaler Weiterbildung haben wir zwei Gruppen unterschieden:

- Teilnehmer innerhalb des letzten Jahres,
- Nichtteilnehmer, die vor mehr als 3 Jahren schon einmal an Weiterbildung teilgenommen haben.

Vor dem Hintergrund bereits genannter Weiterbildungsbarrieren werden an dieser Stelle die Gründe für eine Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung und die Erfahrungen der Befragten mit formaler Weiterbildung dargestellt.

Teilnehmer innerhalb des letzten Jahres

Im Hinblick auf die Gründe für eine Teilnahme zeigen sich zwei Tendenzen: Manche Personen streben aktiv einen erstmaligen Einstieg oder eine Verbesserung der Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt an, während andere einer

Aufforderung durch den Arbeitgeber nachkommen. Alle Teilnehmer sind im Bereich der beruflichen Weiterbildung aktiv.

Bei fast allen Teilnehmern sind bereits Vorerfahrungen mit formaler Weiterbildung vorhanden, wobei sich diese auf Maßnahmen sowohl beruflicher als auch allgemeiner Weiterbildung beziehen. Einmal gemachte positive Erfahrungen mit Weiterbildung wirken sich auf den zukünftigen Bildungsprozess der Befragten nachhaltig aus. Sie ebnen den Weg für weitere Weiterbildungsmaßnahmen und sind bei einigen Befragten auch der Grund für die gezielte Auswahl bestimmter Kurse.

Herr G. berichtet, dass er während seiner 6-monatigen Weiterbildungsmaßnahme zum Fachberater für E-Commerce seine eigenen Fähigkeiten kennen lernte, als er sah, dass ihm das Lernen im Vergleich zu anderen Kursteilnehmern leicht fällt. Er hat erkannt, dass er durch den Kurs Chancen hat, in einen Bereich einzusteigen, der sowohl seinen Stärken entspricht als auch zukunftssträftig ist.

„Da hab ich halt irgendwie Lunte gerochen. ... Computer und so, ich tu mich echt leicht, wenn ich mir da andere Leute anschau. Und da hab ich mir gedacht, ... da hab ich kein Problem damit.“ (Herr G.)

Herr C. hat ähnliche Erfahrungen gemacht. Er hatte sich vor dem Nachholen des qualifizierenden Hauptschulabschlusses nicht einmal die Fähigkeit zum Wissenserwerb zugetraut.

„Wie hat sich meine Einstellung (zu Weiterbildung) geändert? ... Früher hab ich das gar nicht mehr gesehen, dass ich das könnte. Das hab ich mir gar nicht zugetraut. Nicht mal nicht zugetraut, sondern einfach überhaupt nicht in Erwägung gezogen, dass ich (so) etwas versuchen könnte ... zu erreichen, einen gewissen Wissensstand.“ (Herr C.)

Obwohl sie grundsätzlich mit ihrer Maßnahme zufrieden und im Nachhinein froh über ihre Entscheidung dafür sind, weisen zwei Teilnehmer, darunter auch Herr K., in Bezug auf die Zusammensetzung der Lerngruppe auf Schwachstellen ihrer Kurse hin. Herr K. gehört mit seinen 25 Jahren in seinem Kurs zu den Älteren und unterscheidet sich durch seine Einstellung, Motivation und Perspektive wesentlich von seinen Mitschülern.

„Es ist schon schlimm, also teilweise. Die meisten Leute sind jetzt 18, 19 in der Klasse und ich gehör mit zu den Älteren ... Es sind 28 Leute in der Klasse und es sind vielleicht 7 Leute, die über 20 sind. Viele (Jüngere) sind auch arbeitslos und machen das halt, weil sie ... sonst nichts wissen mit ihrer Zeit anzufangen. ... Die sind halt ziemlich kindisch. Ich seh's jetzt halt anders. ... Und das ist schon stressig.“ (Herr K.)

Manchmal bereitet ihm die Haltung der jüngeren und weniger motivierten Mitschüler Probleme:

„Mich zieht das schon ab und zu irgendwie herunter. Wenn ich da drin bin und ... du siehst die drin hocken und jeder lässt den Lehrer einen guten Mann sein (und denkt sich:) „Jetzt haben wir doch noch drei Stunden bis 9 (Uhr), mir ist sowieso alles ...egal.““ (Herr K.)

Auch der 38jährige Herr C. befindet sich bei seinem Vorbereitungskurs auf die Mittlere-Reife-Prüfung in einer Lerngruppe, die sich hauptsächlich aus Jugendlichen zusammensetzt. Er berichtet, dass dementsprechend die Ausrichtung der Themen an der Lebenswelt dieser Altersgruppe orientiert ist. Außerdem hat er im Laufe der Zeit einen Reflexionsgrad erreicht, der die Abhandlung von vorgegebenen Themen innerhalb einer Stunde nicht einfach macht.

„Der Vorbereitungskurs ist schon gut.... Ich tu mich natürlich nicht in allem leicht. ... Im Lauf der Zeit hab ich mir angewöhnt, viele Dinge anders zu sehen. ... Das ist mir aufgefallen bei Deutschprüfungen, weil ich 38 bin und die meisten waren dann 18, 20, dann sind ... diese Texte, die man bearbeiten muss, und die Themen relativ auf Jugendliche zugeschnitten. Und es ist dann schwierig, wenn man mit 38 dasitzt und eine Meinung oder eine Einstellung zu diesen Themen finden muss. Ganz schwierige Themen sind dann solche: ... „Was würdest du tun, wenn du für einen Tag ein Mädchen wärst?“ Und es wird dann einfach schwierig, seine eigene Meinung, Erfahrung, Gesinnung ... auf die Schnelle, innerhalb von einer Stunde zu Papier zu bringen.“ (Herr C.)

Negative Erfahrungen im Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme werden von zwei Teilnehmern geschildert. Dabei handelt es sich um einen Befragten, dem eine Feststellungsmaßnahme vom Arbeitsamt „verordnet“ wurde, die nicht, wie erhofft, auf direktem Weg zu einem Arbeitsplatz verhalf. Frau B. wiederum zweifelt die Verwertbarkeit des im Kurs Gelernten an und bezeichnet den Kurs zum Thema Bewachung als „Schwachsinn“, der ihr nicht weitergeholfen habe.

„Ich hätte da mehr erwartet eigentlich. Mehr erwartet von der Struktur, ... was Weiterbildung für dieses Thema Bewachung eigentlich (sein sollte). Da wurde eine Woche generell nur darüber gesprochen, was man über Bewachung oder Sicherheit wissen musste. Dann noch 4 Wochen EDV, die man braucht. Und den Rest konnte man wegschmeißen.“ (Frau B.)

Anhand der Erfahrungen der Teilnehmer wird deutlich, dass in Bezug auf das Alter inhomogene Lerngruppen besonders für bildungsferne Personen, die für eine Teilnahme ohnehin Barrieren überwinden mussten, Schwierigkeiten mit sich bringen. Auf erwachsenengerechte Qualifizierungsmöglichkeiten ist zu achten. Außerdem zeigt sich an dieser Stelle nochmals der enge Zusammenhang zwischen Bildungsinteresse und Nutzenorientierung. Eine Weiterbildungsmaßnahme, die aus Sicht der Teilnehmer nicht arbeitsmarktrelevant ist, führt zu

Enttäuschungen, die bei der eher passiven Zielgruppe oft nicht zur Wahl anderer Kurse, sondern in die Resignation führt.

Nichtteilnehmer, die vor mehr als drei Jahren schon einmal an Weiterbildung teilgenommen haben

Personen, die zwar nicht innerhalb der letzten drei Jahre, aber in einem davor liegenden Zeitraum an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, sind aufgrund dieser Aktivitäten nicht per se als weiterbildungsnah zu betrachten. In mehreren Fällen erfolgte ein Abbruch des Kurses. Noch deutlicher als bei der Gruppe der Teilnehmer innerhalb des letzten Jahres zeichnet sich hier die Tendenz ab, nur durch einen massiven Anstoß von außen zur Teilnahme bewegt worden zu sein. „Mädel mach weiter“, forderte ihr Vorgesetzter Frau A. auf. Herr Sch. wurde ebenfalls erst aktiv, als seine Vorgesetzten ihn ansprachen. „Mach mal, geh mal (zur Weiterbildung)“; und bei Herrn D. war es seine Dienststelle, die ihn in Zugzwang brachte, als sie ihm kurz vor der Schließung des Standortes einen Busführerschein quasi als Abschiedsgeschenk in Aussicht stellte, was ihn vor eine schwierige Situation stellte.

„Da haben sie zu mir gesagt: ‚Das ist jetzt ein Bonbon, du kannst jetzt den Busführerschein machen.‘ Und ich wollte ja, wollt ihn und wollte ihn nicht. Und dann ist (das) hin und her gegangen, wie so ein Pendel. Und am Schluss habe ich dann gesagt, also gut, ich mach’s.“ (Herr D.)

Die Teilnahme sowohl im Bereich der beruflichen als auch der allgemeinen Weiterbildung wird von diesen ehemaligen Teilnehmern durchweg als Positiverlebnis geschildert und hat ihre Einstellung zu Weiterbildung verändert.

Für Herr B. bedeutete ein Kurs zur Erlangung des Busführerscheins die entscheidende Weichenstellung, die seiner Aussage nach sein berufliches Leben nachhaltig verändert hat.

„Ja, in meinem Leben ist das was ganz Neues, ... der Busführerschein. Das war halt so mein dritter Lebensabschnitt, praktisch auf Deutsch gesagt. ... Weil in dem Alter, habe ich mir gesagt, tue ich mir das nicht ... an. Aber ich habe das dann doch noch sauber nachgeschmissen, und ... das ist halt ein Erfolgserlebnis, wo ich sagen tue, du hast was Produktives oder Gutes gemacht für dich. Aber es hat mir viel gebracht, wirklich. Und ich muss dazu sagen, wenn ich das früher gewusst hätte, was ich heute weiß, hätte ich das schon früher privat gemacht, (den) Busführerschein.“ (Herr D.)

Für Herrn Sch., der jahrelang als Busfahrer arbeitete und dann eine Bürotätigkeit übernehmen musste, bedeuteten mehrere „kleinere Kurse“ einen Zuwachs an Selbstbewusstsein im Beruf.

„(Weiterbildung war für mich) Selbstbestätigung. Denn ich habe gemerkt, dass ich vieles auch besser gemacht habe wie 'ne gelernte Chefsekretärin.“ (Herr Sch.)

Warum aber haben die positive Einstellung und die guten Erfahrungen nicht zu einer Weiterführung von formaler Weiterbildung geführt? Oder anders gefragt: Was unterscheidet die Gruppe der Teilnehmer innerhalb des letzten Jahres von der Gruppe der Nichtteilnehmer mit Weiterbildungserfahrungen?

Auszunehmen aus der Betrachtung sind an dieser Stelle jene Befragte, die durch äußere Umstände wie Krankheit, Kindererziehung, finanzielle Probleme etc. an Weiterbildung bzw. deren Fortführung gehindert wurden.

Deutlich zu Tage tritt bei manchen Nichtteilnehmern eine fehlende Zielorientierung, die einher geht mit einem Zurückfallen in Passivität, während manche Teilnehmer entweder ein Ziel vor Augen haben oder einen starken „Antrieb“ von außen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die Überwindung von Ängsten zwar ein maßgeblicher Faktor für eine Weiterbildungsteilnahme ist, aber die Realisierung eines längerfristig angelegten Bildungsprozesses einer kontinuierlichen Unterstützung bedarf.

8.3 Information und Beratung im Vorfeld von Weiterbildung

Auf die Frage nach institutioneller Weiterbildungsberatung reagieren mehrere Befragte mit großer Skepsis.

„Ich hab mit Beratungsstellen nicht so tolle Erfahrungen gemacht. Vielleicht hab ich da Vorurteile entwickelt und bin da unempfindlich gegenüber ... Ratschlägen.“ (Herr C.)

Die Zuständigkeit für Weiterbildungsberatung wird von mehreren Befragten im Schwerpunkt beim Arbeitsamt gesehen. Es wird von schlechten Erfahrungen berichtet, die wie im Falle von Frau W. nicht unbedingt eine konkrete Beratungssituation in Hinblick auf Weiterbildung betreffen müssen, sondern sich auch auf einen generelleren Eindruck aus anderen Situationen beziehen können.

„Was ich mir wünschen würde, für solche Fragen (Weiterbildungsberatung), auf alle Fälle das Arbeitsamt. Nur, ich hab mit dem Arbeitsamt so dermaßen schlechte Erfahrungen gemacht. Da kann man anrufen, wann man will, es geht prinzipiell keiner an's Telefon. Wenn man irgendwas braucht, man hat den Eindruck, die wollen ja gar nicht.“ (Frau W.)

In einigen Fällen basiert diese skeptische Haltung institutioneller Beratung gegenüber nicht auf Primärerfahrungen, sondern auf den Erfahrungen anderer.

„Ich hab's von jemanden gehört, man geht auf's Arbeitsamt, tippt da irgendwas auf so einen Bildschirm ein und dann kommen die Berufe ..., aber jetzt nicht so zum persönlichen Gespräch, dass der Mann da oder die Frau direkt drauf hingewiesen wird, sie kann sich weiterbilden. Ich mein, das fehlt irgendwo.“ (Frau F.)

In den Interviews wird bei mehreren Befragten eine Hilflosigkeit in Anbetracht von zahlreichen Trägern und Maßnahmen deutlich. Allein die Tatsache, sich zu einer Weiterbildungsberatung begeben zu haben, bedeutet oftmals einen großen Schritt. Dass schon vor einem Beratungsgespräch eigeninitiativ über Wünsche nachgedacht und daraufhin mögliche Weiterbildungsmaßnahmen angepeilt werden sollten, kam für einige Befragte überraschend und überforderte sie.

„Dass man Infomaterial über Weiterbildungsmaßnahmen (bekommt) einfach wenn man ins Beratungsgespräch rein kommt, ... dass man dem dann gleich so ein Heftchen in die Hand drückt und sagt, ja welche Möglichkeiten habe ich. Aber so was ist nicht ... Ich musste mir das alles selber suchen. Ich habe von keinem Unterstützung gekriegt und gesagt gekriegt: ‚dahin kannst du gehen, oder dahin kannst du gehen.‘ Ich musste mir alles selber suchen.“ (Herr Sch.)

Der Gang zu einer institutionellen Beratung war jedoch die Ausnahme. Von den Teilnehmern werden als bevorzugte Quelle von Informationen Personen benannt, die ihnen bekannt waren und denen sie vertrauten. Bei Herrn C. war es eine Arbeitskollegin von einem seiner Aushilfsjobs, die ihm sogar Informationsmaterial mitgab. Herr K. befragte ebenfalls einen Arbeitskollegen und nahm zusätzlich mit seinem ehemaligen Verbindungslehrer aus der Berufsschule Kontakt auf.

Besonders bei Fragen zur Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen könne man den Informationen von Freunden und Bekannten am besten vertrauen, die über entsprechende Erfahrung verfügen. Ein Befragter betont, dass Informationen von Trägern schließlich eine Form von Werbung seien, denen er kritisch gegenüberstehe. Auch die Berater beim Arbeitsamt wüssten nicht, was die einzelnen Anbieter nun genau in ihren Kursen machen, berichtet Frau B.

Dass nicht nur das Vertrauen in die Beratung von Freunden höher, sondern vor allem auch die Hemmschwellen in Bezug auf ein solches Gespräch niedriger sind, wird in den Interviews immer wieder implizit thematisiert.

Die meisten in die Studie einbezogenen Personen äußern ihre Unkenntnis in Bezug auf Weiterbildungsangebote; der Wunsch nach Information wird vielfach geäußert.

„Solche Weiterbildungsmaßnahmen vom Arbeitsamt sollten viel mehr in die Öffentlichkeit getragen werden. Ich glaube, dass viele Leute gar nicht wissen, dass so was überhaupt geht. Viele haben auch gar keine Ahnung, dass es solche Kurse (im Computerbereich) schon gibt, weil der Markt zu neu dafür ist.“ (Herr G.)

„Ich mein aber, man sollte die Leute allgemein besser informieren, ... ich weiß das jetzt mit der Volkshochschule. Viele Leute wissen gar nicht, was eine Volkshochschule ist. Von dem Bereich her sollte man die Leute besser informieren. Sei's im Fernsehen oder sei's im Radio, oder dass das Arbeitsamt besser informiert.“ (Frau F.)

Eine Broschüre von neutraler Stelle, die einen Überblick in einfacher grafischer Form über Weiterbildungsträger gibt, in ähnlicher Weise, wie die Stiftung Warentest dies u. a. für Konsumgüter anbietet, würden die Befragten einhellig begrüßen. Diese Art der Darstellung kommt dem Interesse der meisten befragten Personen entgegen, sich schnell und unkompliziert zu informieren, ohne sich an mehreren Stellen umfangreiches Informationsmaterial erst einholen und dann durcharbeiten zu müssen.

„Ich hätte mir schon gewünscht, dass ich was in der Hand hab und dass (ich) so im Groben, auch wenn Lehrer immer wieder wechseln und der Lehrplan sich immer wieder ändert, ... eine andere Art und Weise der Übersicht hab.“ (Frau W.)

„Doch das find ich wirklich gut (mehr Transparenz im Angebot), weil, ... es gibt mehrere Anbieter und der eine bietet vielleicht einen besseren Kurs an und der andere wiederum nicht. Und dann wär das optimal. ... Wenn ich mich weiterbilde, möchte ich mich wirklich gut weiterbilden und dann wär das super, wenn ich dann weiß, der Kurs ist besser wie der andere. Dann geh ich doch lieber dort hin, wenn ich auch ein paar Mark mehr zahlen muss.“ (Frau F.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kollegen und Bekannte die Hauptinformationsquellen der meisten Befragten sind, wenn es um Weiterbildung geht. Weiterbildungsberatung sollte für diese Zielgruppe daher sowohl den Wunsch nach einem persönlichen Ansprechpartner als auch die passiv-reaktive Haltung vieler bildungsferner Personen berücksichtigen. Beratung sollte daher aufsuchend sein und von Vertrauenspersonen durchgeführt werden. Hilfreich könnten auch persönliche Gespräche in Form eines Coaching sein, in denen in einem ersten Schritt gemeinsam Ziele definiert werden und konkrete Tipps in Hinblick auf Maßnahmen und Träger gegeben werden (vgl. Kap. 7).

9. Informelles Lernen

9.1 Präferenz für informelles Lernen

Die Berufsbiografien vieler Befragter sind durch fehlende oder niedrige Schulabschlüsse, abgebrochene Berufsausbildungen und zahlreiche, thematisch nicht miteinander in Beziehung stehende Jobs gekennzeichnet. Bildungsferne

zeigt sich hauptsächlich in Hinblick auf formal-organisiertes Lernen. Sie relativiert sich etwas, wenn auch das informelle Lernen in Betracht gezogen wird.

Bei vielen Nichtteilnehmern ist informelles Lernen zu beobachten. Hürden, die bei Kursen und Lehrgängen eine Teilnahme verhindern, sind bei informellen Lernprozessen deutlich geringer. So ist zum Beispiel die Hemmschwelle, einen Kollegen zu fragen, deutlich niedriger als die, mit einer Gruppe von Fremden einen Kurs zu besuchen. Der Zugang zum informellen Lernen ist einfacher, und das Gelernte ist meist sofort anwendbar. Diese Art des Lernens kommt den Präferenzen der Zielgruppe entgegen. Vor die Wahl gestellt, ziehen die meisten Befragten das informelle Lernen formalen Weiterbildungsangeboten eindeutig vor.

„Das reicht einfach, wenn eine Kollegin, die sich damit gut auskennt, ... kommt und sagt: passen Sie auf, das machen sie einfach so und so ... Dann ist das o.k. und dann kann man das machen.“ (Frau W.)

Betrachtet man das informelle Lernen, werden Lernpotenziale dieser Zielgruppe erkennbar. Anhand von Fallbeispielen soll dies im Folgenden aufgezeigt werden. Dabei lassen sich vier Bereiche unterscheiden:

- Lernen im Arbeitsprozess;
- berufsrelevantes Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes;
- nicht berufsbezogenes informelles Lernen;
- nicht berufsbezogenes informelles Lernen in der Arbeit.

Lernen im Arbeitsprozess

Manche Befragten eignen sich innerhalb verschiedener Jobs informell Kenntnisse an, die über das hinausgehen, was zunächst beim Anlernen vermittelt wurde. Dies geschieht meist durch Zuschauen, Nachfragen bei Kollegen und Probieren. Zum Teil verändern sich ihre Aufgaben innerhalb des Betriebes aufgrund dieser informell erworbenen Kenntnisse von Hilfstätigkeiten zu anspruchsvolleren Tätigkeiten.

Frau F. begann als Aushilfskraft in einer Reinigung mit der Aufgabe, Kleidung zu sortieren, und betreute später zusammen mit einer Kollegin selbstständig eine Filiale dieser Reinigung.

„Das war eigentlich relativ einfach. Wenn man nicht faul und nicht dumm ist, geht das schon. ... Ich hab halt immer den anderen über die Schulter geguckt, wenn ich Zeit gehabt hab und hab immer wieder Fragen gestellt und dann ist mir das erklärt worden. Und wenn ich Zeit gehabt habe, hab ich geholfen und das selber angewandt. Und da ich bei denen nur als Aushilfe – trotz allem – angestellt war, hab ich 14tägig dort gearbeitet und alle 14 Tage hab ich dann morgens den Laden sechs Stunden alleine geführt. ... Ich hab halt alles gemacht

vom Annehmen bis zur Ausgabe, über Reinigung, Bügeln, Sortieren, Flecken rausmachen. ... Das hat mir niemand beigebracht, ich hab's mir mehr oder weniger selber beigebracht." (Frau F.)

Herr C. (Hauptschulabschluss, kein Berufsabschluss), konnte sich durch Beobachten und Mitarbeit im Bereich Gastronomie so viele Kenntnisse aneignen, dass er in der Lage war, die Stelle eines Koch einzunehmen.

Frau S. (Hauptschulabschluss, kein Berufsabschluss) eignete sich ohne eine entsprechende Ausbildung alle Kenntnisse selbst an, die für die Gründung, Buchhaltung und Verwaltung des Kleinunternehmens ihres Mannes notwendig waren. Sie übernahm fast 20 Jahre lang die Buchhaltung der Firma. Als eine wichtige Informationsquelle benennt sie ihre Steuerberaterin, von der sie sich bei den monatlichen Besuchen Tipps geben ließ.

Frau D. hat als Aushilfe in einer Metzgerei Fleisch ausgefahren und ist jetzt u. a. für das Personal und die Löhne zuständig.

Berufsrelevantes Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes

Wissen wird in der Freizeit, z. B. im Rahmen eines Hobbys, angeeignet und in beruflichem Kontext genutzt. So hat sich Herr R. (ohne Berufsabschluss) bei ausgebildeten Handwerkern vieles abgeschaut und erklären lassen; dies setzt er in verschiedenen Jobs ein. Er repariert Autos und Instrumente und übernimmt Bau- und Hausrenovierungsarbeiten.

Auch Herr L. hat sich informell fundierte Kenntnisse für die Reparatur von Autos angeeignet. Er ist als Leser von Fachliteratur eine Ausnahmeerscheinung unter den Befragten (vgl. Kap. 9.2).

Nicht berufsbezogenes informelles Lernen

Aus der Notwendigkeit heraus und weil finanzielle Mittel eher knapp sind, erwerben einige Befragte Wissen durch Zuschauen und Nachmachen oder Ausprobieren.

Frau S. (Hauptschulabschluss, ohne Berufsabschluss) hat in verschiedenen Phasen ihres Lebens die Kleidung für sich und ihre Familie selbst genäht. Gelernt hat sie dies ohne Anleitung im trial-and-error-Verfahren.

„Ich hab ja damals viel genäht. Ich habe mir meine sämtliche Kleidung genäht. Alles selbst beigebracht. Ich hab geguckt in die Röcke, wie der Reißverschluss eingenäht ist und hab's dann selber probiert. Ich hab mir alles selber genäht. Nichts gekauft.“ (Frau S.)

Frau Sch. (ohne Schul- und Berufsabschluss) bezieht als alleinerziehende Mutter Sozialhilfe und hat finanziell nicht die Möglichkeit, bei Reparaturen und Renovierungsarbeiten eine Fachkraft zu beauftragen. So renoviert sie ihre Wohnung selber und nimmt erfolgreich einfachere Reparaturen an ihren eigenen Elektrogeräten und denen ihrer Bekannten vor.

„Ich probier's einfach aus. Ich weiß nicht mal wie's funktioniert, ich probier's einfach aus, ... wie z. B. mein Video-Tape, das ist auch im Eimer, das leiert, das liegt bloß an dem komischen Gummirädchen da unten drinnen. Ich hab mir das Ganze mal angeguckt und dann hab ich gesehen, dass das Ding da unten gar nicht rund mehr ist, sondern oval ist und dadurch kann das ja nicht einheitlich ablaufen.“ (Frau Sch.)

Nicht berufsbezogenes informelles Lernen in der Arbeit

Wissen, das nicht unmittelbar mit der eigenen Tätigkeit im Zusammenhang steht, wird am Arbeitsplatz quasi en passant erworben.

Herr D. (Hauptschulabschluss, Berufsabschluss) arbeitet als Busfahrer an einer Universität und ist im Hinblick auf formale Weiterbildung nicht aktiv. Er nutzt aber die Gelegenheit, wenn er Studenten zu Exkursionen fährt, um an den jeweiligen Besichtigungen teilzunehmen.

„Das (Exkursionen) sind wirklich solche Sachen, wo ich mir sag, das nehme ich mit, ... bevor ich da jetzt im Sommer im heißen Bus, oder draußen im Regen (sitze). Dann nehme ich das mit. Ich sag mir immer, als Otto Normalverbraucher komme ich da nirgends hin. Warum soll das nicht mitnehmen? ... Es ist echt interessant“ (Herr D.)

Die Beispiele für informelles Lernen zeigen, dass bei vielen der befragten Personen Potenziale vorhanden sind, die sich nicht in ihrer beruflichen Tätigkeiten widerspiegeln.

Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz bei Herrn H., der zwar über keinen Berufsabschluss, jedoch über ein hohes künstlerisches Potenzial verfügt, wie seine Aufnahme in eine Kunstakademie zeigt. Trotz verschiedener Anläufe war er jedoch nicht in der Lage, dieses beruflich umzusetzen. So hat er u. a. eine Ausbildung zum Glasmaler begonnen und abgebrochen und ist mit seinem Versuch, sich mit einer eigenen Glaswerkstatt selbstständig zu machen, gescheitert. Heute arbeitet Herr H. mit 35 Jahren am Fließband in einer Firma, die eine Masse für Zahnabdrücke herstellt.

9.2 Abneigung gegen Lernen mit Fachliteratur

Eine der am häufigsten genutzten Arten des informellen beruflichen Kenntniserwerbs der Gesamtbevölkerung ist das Lesen von Fachliteratur. Erwartungsgemäß trifft dies auf bildungsferne Personen weniger zu. Innerhalb

der Zielgruppe ist eine Abneigung gegen Lernen mit Fachliteratur stark verbreitet. Hier wirken neben der Vorstellung, „Papierberge“ durcharbeiten zu müssen, zum Teil noch Erfahrungen aus der Schulzeit nach. Frau C., die mit großer Zielstrebigkeit auf informellem Weg praktisch lernt, verbindet mit strukturellem Lernen daher auch sofort das Angstthema ‚Leistungskontrolle in Form von Prüfungen‘.

„Um Gottes Willen nein, ich lerne heute auch noch nicht so gerne. Also was auf dem Blatt steht, lern ich überhaupt nicht gern. Was mir jemand zeigt, das mach ich gern. ... Ich glaub, ich würd die größte Prüfungsangst haben.“ (Frau C.)

Die Präferenz zahlreicher Befragter liegt eindeutig beim praktischen Lernen. Frau D., die sich mit ihrem wechselreichen beruflichen Lebenslauf häufig auf neue Situationen einstellen musste, zieht das praktische Lernen, mit dem sie sich schnell in neu Aufgabenfelder einarbeiten kann, jeder theoretischen Abhandlung vor. Das Zutrauen in die eigenen Lernfähigkeiten ist hier in weit höherem Maß vorhanden als bei anderen Lernformen.

„Ich bin eher fürs Praktische, weil ich jemand bin, der eben auch viel schneller lernt durchs Praktische. ... Deswegen komme ich auch selten auf die Idee, mich durch irgendwelche Fachpresse zu informieren, sondern, wenn du mir ein Schnitzel hinlegst und du mir sagst: ‚das ist ein Schnitzel und das ist eine Keule oder was‘, dann lerne ich das schneller, als wenn ich mir das in einem Buch mit Abbildungen (ansehe). So ist das schon immer gewesen. ... Ich habe einfach eher gelernt durch Zugucken bei Kollegen oder bei der Praxis selber, ... eher als in einer theoretischen Lernerei.“ (Frau D.)

Besonders positiv äußern sich einige Befragte in Bezug auf den spielerischen Umgang mit der Materie, z. B. beim Lernen am Computer. Obwohl das Interesse am Computer groß ist, hat keiner der Befragten außerhalb des Arbeitsplatzes an einem Kurs teilgenommen. Zahlreiche Befragte geben jedoch an, sich auf eher spielerische Art und Weise dem Computer genähert zu haben, wie Frau F., die über einen Hauptschulabschluss verfügt und neben ihrer Hausfrauen-tätigkeit bisher Aushilfsarbeiten angenommen hatte. Weder in schulischem Kontext noch beruflich war sie jemals mit einem PC konfrontiert:

„Ich hab’s einfach probiert. Wo wir den Computer gekauft haben, hat jemand mal kurz in groben Zügen erklärt ... und dann probier ich halt aus. Wenn’s nicht geht, dann frag ich halt nach ... bei jemandem, der sich damit auskennt und dann probiert man selber irgendwie da ... rum, und irgendwann klappt’s dann auch.“ (Frau F.)

Eine ältere Dame berichtet, dass sie durch Ausprobieren nun zumindest in der Lage sei, auf dem PC einen Brief zu schreiben. Keiner der Befragten gibt an, sich systematisch mit einem Fachbuch Programme angeeignet zu haben.

Probieren geht bei den Befragten eindeutig über Studieren. Gelernt wird am liebsten anwendungsorientiert, gerne auch unter der Anleitung von Kollegen, die über Fachwissen verfügen.

„Ich probier's immer gern selber aus. ... Zeigen kann man mir's 20 Mal und ich kapier's dann nicht, aber wenn ich's dann zwei, drei Mal selber gemacht hab, kapier ich's und ich weiß dann auch, wie ich's machen muss, beim nächsten Mal. Nur mit sagen, bringt's einem nicht viel.“ (Frau F.)

„Wenn Sie jetzt zum Beispiel irgendetwas lernen, an einer Maschine oder im Gewerbe, dann find ich, dass man das handwerklich doch besser begreift, wie wenn man das erst theoretisch erzählt. Weil man's direkt vor sich hat und kann das schon machen, wie grad beim Nähen. Wenn ich jetzt nähe, dann ist mir das lieber ... wenn ich das sofort probier.“ (Frau S.)

Beim Lernen mit Fachliteratur fehlt manchen Befragten auch das unmittelbare Feed-back:

„Dann lass ich's mir lieber ... zeigen und dass mir jemand über die Schulter guckt und meine Fehler dann gleich korrigiert. Das wär mir dann in dem Fall lieber. Ich mein, Fehler sind dazu da, dass man ... draus lernt und ich kann nur aus meinen eigenen Fehlern lernen. Wenn der hinter mir dann zwei, dreimal sagt, ‚nee, das musst du so und so machen‘, ist mir das lieber, als wenn (ich) erst mal eine halbe Stunde anfangen zu lesen ... und ich kann's dann erst zwei, drei Tage später anwenden. So kann ich's dann direkt anwenden und weiß es dann gleich nach dem dritten Mal.“ (Frau F.)

Nur ein Befragter (Herr L., Hauptschulabschluss, kein Berufsabschluss) hat sich gezielt und erfolgreich durch das Lesen von Fachbüchern und das Ausprobieren an seinen eigenen Fahrzeugen ein umfangreiches Wissen angeeignet. Nachdem er jahrelang als LKW-Fahrer arbeitete, konnte er nach einem Berufswechsel diese Kenntnisse im Rahmen einer Tätigkeit in einer betriebseigenen KFZ-Werkstatt anwenden.

„Ich hab mir das selber angeeignet, da können Sie meine Frau fragen. Ich hab das sogar über Ostern geschafft, einem Uraltkäfer (die) Kupplung oder sonst irgendwas zu machen. Ich kann auch heute noch einen Stoßdämpfer wechseln. Ich hab mir das selber angeeignet durch Fachbücher. Ich hab mich vors Auto mit dem Buch gesetzt, so hab ich das gemacht.“ (Herr L.)

Viele der anderen Befragten sehen weniger eine Verbindung als einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis in Lernprozessen.

„Auf jeden Fall die Praxis, da lernt man wesentlich schneller. Es kommt auf den Menschen drauf an, aber ich glaube, die meisten Menschen lernen über die Praxis mehr als über die Theorie.“ (Herr R.)

Die Präferenz für praktisches Lernen stößt jedoch an ihre Grenzen, wenn die zu lernende Materie als zu schwierig oder problematisch eingestuft wird.

9.3 Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse

Der große Anteil an Personen, die informelles Lernen bevorzugen, weist zum einen auf die Lernpotenziale und zum andern – besonders vor dem Hintergrund von häufig konstatierten Versagensängsten – auch auf eine Vermeidungsstrategie hin. Informelles Lernen kann bei der Zielgruppe dazu beitragen, ungenutzte Lernpotenziale in weit höherem Ausmaß als bisher zu erschließen. Eine Zertifizierung informeller Kenntnisse, bei der man sich über eine Prüfung ohne allzu großen formalen Aufwand qualifizieren könnte, erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll. So hat sich Frau W., die über keine Berufsausbildung verfügt, im Laufe ihres Arbeitslebens die Kenntnisse angeeignet, die sie als Sekretärin braucht. Allerdings wird von ihr, wie von vielen anderen Befragten, das Fehlen von Schul- und Berufsabschlüssen oder anderen Zertifikaten als großes Handicap bei der Suche nach einem Arbeitsplatz genannt.

„Als Sekretärin, ich telefonier und ich schreib und mach Termine und so. ... Ich kann das ja eigentlich alles, nur ich hab halt nichts Schriftliches. Das hat mich eigentlich erst so richtig gestört, als ich jetzt vor 3 Jahren überhaupt zum ersten Mal wieder eine feste Anstellung gesucht habe. Jeder sucht (jemanden) mit abgeschlossener Berufsausbildung. Und dann steht man da, Mensch, man hat überhaupt nichts nachzuweisen. Das einzige, was ich wirklich hatte, war dieser Word-Kurs, den ich privat gemacht hab und sonst überhaupt nichts. Was ich zum Beispiel auch immer schade gefunden habe: Ich schreib sehr schnell, aber ich kann das ja jedem erzählen, die Leute können's mir glauben oder auch nicht und ich hab beim Arbeitsamt angerufen, es gibt keine Möglichkeit da z. B. so einen Test zu machen.“ (Frau W.)

Einige arbeitslose Befragte berichten darüber, dass sie ohne Berufsabschluss keine Arbeitsstelle oder nur Jobs als Hilfsarbeiter bekommen können. Auf der Suche nach einer Arbeitsstelle müssen sie immer wieder erfahren, dass Arbeitgeber besser qualifizierte Bewerber vorziehen. Sie erhalten keine Chance, einen Einstieg in den Arbeitsmarkt zu finden und dort ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen oder innerhalb eines Betriebes zu erwerben. Dies kann für die betreffenden Personen zu Perspektivlosigkeit und Passivität führen.

Herr B. aus der ehemaligen DDR war zur Zeit der Wende 40 Jahre alt und hatte 23 Jahre lang in einer Brauerei einfache Tätigkeiten übernommen. Seitdem konnte er keine feste Anstellung mehr bekommen.

„Wenn man dann in das gewisse Alter kommt (ist man) zu alt (für eine Anstellung). Und vor allem, ... weil man ja nichts gelernt hat. Die meisten wollen doch (einen Nachweis) – haben Sie eine Fahrerlaubnis, haben Sie das, haben Sie das – und wenn man da überall nein sagen muss“ (Herr B.)

Der 24jährige, arbeitslose Herr A. hat ebenfalls die Erfahrung machen müssen, dass er ohne einen abgeschlossenen Berufsabschluss schlechte Chan-

cen auf dem Arbeitsmarkt hat. Auf die Frage, warum er sich keine Arbeitsstelle sucht, verweist er auf seine abgebrochene Lehre:

„Naja, wie gesagt, ohne Berufsabschluss ist das schwer. ... Man bekommt eben bloß Helfertätigkeiten.“ (Herr A.)

Eine abgeschlossene Berufsausbildung erhöht nach Meinung vieler Befragten die Chancen auf einen sicheren Arbeitsplatz. Aufgrund dieser Einschätzung versuchen sie, auch ihre Kinder anzuhalten, eine Berufsausbildung abzuschließen.

„Also in der heutigen Zeit ist es wichtig, dass die Kinder sich ständig fortbilden und auch ... wichtig ist ... eine abgeschlossene Lehre. Das finde ich enorm wichtig. Was sie dann machen, müssen sie dann entscheiden. Aber eine abgeschlossene Lehre finde ich enorm wichtig.“ (Frau F.)

„Und ich sag einfach, eine Ausbildung in der heutigen Zeit ist ein Muss.“ (Frau C.)

Einige Befragte haben das Gefühl, dass sie trotz ihrer Fähigkeiten keine Chance auf dem Arbeitsmarkt erhalten, weil ihnen Zertifikate fehlen. In ihren Augen wird ein Zertifikat höher eingeschätzt als die eigenen Fähigkeiten und Potenziale. Da sie einem potenziellen Arbeitgeber nicht durch ein Zertifikat „beweisen“ können, dass sie bestimmte Fähigkeiten in den entsprechenden Job einbringen können, erhalten sie keine Chance auf den gewünschten Arbeitsplatz.

„Ich könnte natürlich auch frech sein und sagen: ich kenne mich aus, mit Excel und Word ... Und die (potentiellen Arbeitgeber) sagen dann natürlich: ‚Wie können Sie so was sagen, dass Sie das können? Woher wissen wir das?‘“ (Frau A.)

Eine Befragte war nach ihrer Kindergartenfachschule an unterschiedlichsten Arbeitsstellen tätig und arbeitet derzeit in einer Metzgerei. Diese Arbeitsstellen hatte sie insbesondere über Bekannte und Freunde bekommen, so dass sie nie eine längere Zeit arbeitslos war. Allerdings ist sie sich bewusst, dass es für sie aufgrund mangelnder Zertifikate und Zeugnisse schwierig wäre, auf dem konventionellen Weg einer schriftlichen Bewerbung eine Arbeitsstelle zu finden, die ihren eigentlichen Fähigkeiten und Interessen entspricht.

„Das, was ich bis jetzt alles gemacht habe, da habe ich nichts davon, weil, wenn ich mich jetzt irgendwo vorstelle, was lege ich hin? Ich kann mein Kindergartenzeugnis hinlegen und meinen Abschluss, und dann kann ich vielleicht noch meine mittlere Reife hinlegen und meine Fortbildung, die ich mal hatte im Kindergarten für griechisch-deutsche Kinder. ... Sonst habe ich nichts.“ (Frau D.)

Die große Bedeutung, die einige Befragte Zertifikaten zuweisen, zeigt sich auch am folgenden Beispiel. Herr H. hat sich viele unterschiedliche Fähig-

keiten angeeignet. So war er zum Beispiel einige Zeit selbstständiger Kunsthandwerker. Für die Ausübung seines Handwerkes hat er an Kursen teilgenommen und sich selbst viel beigebracht. Da er sich mit seiner Selbstständigkeit finanziell nicht über Wasser halten konnte und über keine Berufsausbildung verfügt, arbeitet er zur Zeit als Produktionshelfer am Fließband. Er unterscheidet zwischen der Qualifikation, die man sich selbst aneignen kann, und dem Qualifikationserwerb innerhalb staatlich anerkannten Bildungsinstitutionen. Auch er berichtet davon, dass seine Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt ohne ein Zertifikat nicht anerkannt werden.

„Es ist zwar im gewissen Sinne ‚Weiterbildung‘, eigentlich so im besten Sinne, ... (aber) wenn es da keinen Schein gibt, wenn man nicht ein oder zwei Sprossen auf der Leiter höher steigt, und das quasi, ... im gesellschaftlichen Sinne ... ausgedeutet wird, (dann) hast du nur die nackte Qualifikation. Und das nutzt viel weniger, als dieser blöde Schein ... (Der) nutzt dir viel mehr, als wenn du tatsächlich eine ganze Ladung Wissen dir angeeignet hast. Weil, das musst du erst beweisen ... Du kannst dich dann auch irgendwie schlecht hinstellen und sagen: Ja, ich kann das und kommt zu mir, zahlt Geld, ich bringe euch das bei. ... Mein Leben läuft ja immer in diese Ecke, es ist ja nicht so, dass ich irgendwo stehen bleibe, aber ich kriege irgendwie nie ein Zeugnis, Schein oder sonst was. Und da ist mir eigentlich jeder voraus.“ (Herr H.)

Die Beispiele von Befragten mit spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten, aber geringen formalen Qualifikationen verdeutlichen, dass für manche weiterbildungsfernen Personen eine Zertifizierung von arbeitsplatzbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten sehr hilfreich sein könnte.

10. Erfolgsbedingungen für eine berufliche Nachqualifizierung

In den bisherigen Kapiteln wurde eine Reihe von Informationen vorgestellt, die für die Konzeption bildungspolitischer Maßnahmen für bildungsferne Personengruppen bedeutsam sind. Im Folgenden wird zunächst der Versuch unternommen, anknüpfend an die vielfältigen Ergebnisse dieser Untersuchung und unter Berücksichtigung anderer Forschungsprojekte von Infratest Sozialforschung⁸ einige allgemeine berufsbildungspolitische Empfehlungen zu entwickeln.

Um möglichst konkrete Aussagen zu erarbeiten, konzentrieren sich die umsetzungsbezogenen Überlegungen in erster Linie darauf, Erfolgsbedingungen für eine berufliche Nachqualifizierung zu benennen. Fast alle Ausführungen gelten allerdings in ähnlicher Weise für Ansätze, die darauf abzielen, „bildungsferne“ Personen für die Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen.

Im Anschluss an diese allgemeinen Empfehlungen stellen wir ein konkretes Modell näher vor, das einige der beschriebenen Erfolgsbedingungen für

eine berufliche Nachqualifizierung berücksichtigt: das modulare Lernen während der Erwerbstätigkeit

10.1 Allgemeine Empfehlungen zur Nachqualifizierung von Personen ohne Berufsbildung

Wie die Ergebnisse der qualitativen Interviews und auch anderer Studien (vgl. z. B. Kuwan/Waschbüsch 1994) zeigen, sind Personen ohne Berufsabschluss eine ausgesprochen heterogene Gruppe. „Die“ Ungelernten gibt es nicht. Nicht alle von ihnen sind als „bildungsfern“ einzustufen. Das Spektrum der Personen ohne Berufsabschluss enthält u. a. die folgenden Teilgruppen, die nicht immer überschneidungsfrei sind:

- lernschwache Personen mit schlechter schulischer Vorqualifikation,
- schulisch gut qualifizierte Frauen, die wegen der Geburt eines Kindes keine Berufsausbildung abgeschlossen haben,
- zum Umzug bzw. Pendeln nicht bereite Personen aus Regionen mit hohem Ausbildungsplatzdefizit,
- Ausbildungsabbrecher,
- Ausländer.

Allein schon die o. g. Auflistung von Gruppen mit sehr unterschiedlichen Problemlagen verdeutlicht, dass es keine „umfassende Patentlösung“ zur beruflichen Nachqualifizierung geben kann. Erforderlich sind vielmehr auf die Lebenssituation der jeweiligen Zielgruppe ausgerichtete Angebote, die bisherige Lernerfahrungen, die Motivationslage und die spezifischen Bildungsbarrieren der potenziellen Zielgruppe berücksichtigen müssen. Dabei ist offensichtlich, dass es für diesen heterogenen Personenkreis auf die Frage „Woran lässt sich bei Qualifizierungsmaßnahmen anknüpfen?“ keine Antwort gibt, sondern nur Antworten.

Unter diesem Vorbehalt lassen sich gleichwohl einige Erfolgsbedingungen benennen, die bei Maßnahmen zur Nachqualifizierung für die meisten der zuvor genannten Gruppen eine wichtige Rolle spielen. Die folgende Auflistung stellt ohne Anspruch auf Vollständigkeit eine Auswahl von Aspekten dar, die beim Nachholen einer Berufsausbildung, aber auch für eine Weiterbildungsteilnahme, eine entscheidende Rolle spielen:

1. arbeitsintegrierte Angebote,
2. individuelle, aufsuchende Beratung,
3. niedrigschwellige Angebote,
4. Modularisierung unter Wahrung des Berufskonzepts,
5. Erweiterung des Tätigkeitsspektrums.
6. adressatengerechte Pädagogik.
7. spezielle Angebote für ausländische Jugendliche.

Arbeitsintegrierte Lernangebote

Wie bereits dargestellt wurde, sind die beruflichen Orientierungen der meisten bildungsfernen Personen primär auf Arbeitsplatzsicherheit und das Vermeiden von Arbeitslosigkeit bzw. eines beruflichen Abstiegs hin ausgerichtet. Entsprechend stark hängt bei vielen Personen dieser Gruppe das Interesse an der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder auch an einer Weiterbildungsteilnahme davon ab, inwieweit man glaubt, damit für den Arbeitsmarkt relevante Kenntnisse oder Abschlüsse zu erwerben. Vor diesem Hintergrund drängt sich der Gedanke einer Kombination von Arbeiten und Lernen in beruflichen Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe nahezu auf.

Wie nicht zuletzt die Erfahrungen von Ausbildungsabbrechern zeigen, ist der Lernort Betrieb jedoch trotz vieler damit verbundener Chancen nicht per se als pädagogisch optimal anzusehen; vielmehr bedarf es einiger Anstrengungen, um die Anregungspotenziale der Arbeitssituation zu nutzen. Zu nennen sind hier insbesondere

- ein unterstützendes Lernumfeld im Betrieb,
- eine professionelle Unterstützung durch speziell qualifizierte feste Betreuer, sei es im Betrieb oder außerbetrieblich, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten verfügen.

Die Aus- und Weiterbildung bildungsferner Personengruppen ist auch im betrieblichen Umfeld kein leichtes Unterfangen; es müssen Rückschläge und eventuell auch Krisensituationen bewältigt werden. Guter Wille aller Beteiligten ist dabei eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Erfolgsbedingung. Eine professionelle Unterstützung durch speziell qualifizierte Betreuer ist für den Erfolg betrieblicher Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppen von entscheidender Bedeutung.

Trotz dieser Einschränkungen bietet der Lernort Betrieb – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der oft negativen schulischen Lernerfahrungen und dem starken Wunsch vieler Zielpersonen, erwerbstätig zu sein – vergleichsweise gute Chancen zur Aus- und Weiterbildung bildungsferner Personengruppen.

Individuelle, aufsuchende Beratung

Personen aus bildungsfernen Gruppen stehen einer Teilnahme an Weiterbildung und, in noch stärkerem Maße, einer beruflichen Nachqualifizierung meist abwartend bis skeptisch gegenüber. Eine Beteiligung an beruflicher Bildung, bei der eine Maßnahme geplant, ausgewählt und zielorientiert in Eigeninitiative verwirklicht wird, ist eindeutig die Ausnahme. Häufig ist der Anlass für eine Teilnahme an Weiterbildung ein Anstoß von außen, sei es von Vorgesetz-

ten, Arbeitskollegen, Freunden, dem Partner bzw. der Partnerin oder dem Arbeitsamt. Dieses Verhaltensmuster hat auch Konsequenzen für die Ausgestaltung von Beratungsmaßnahmen.

Beratungseinrichtungen, in denen Berater/innen in einer Institution darauf warten, dass Interessenten zu ihnen kommen, werden den weitaus überwiegenden Teil der Zielgruppe nicht erreichen. Ähnliches gilt für schriftliches Informationsmaterial, aber auch für Online-Services. Erforderlich für eine erfolgreiche Ansprache bildungsferner Gruppen ist vielmehr eine aufsuchende, persönliche Beratung.

Am ehesten sind Erfolge zu erwarten, wenn die Beratung in einer vertrauten, alltäglichen Lebenssituation durch als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Personen erfolgt. Bei Erwerbstätigen liegt deshalb der Gedanke nahe, eine Beratung am Arbeitsplatz zu initiieren. Damit lässt sich zum einen der Bezug zur beruflichen Situation gut verdeutlichen. Zum anderen kann am Arbeitsplatz auch besser aufgezeigt werden, dass berufliche Bildung nicht mit früheren, überwiegend negativ besetzten schulischen Bildungserfahrungen gleichzusetzen ist, sondern anwendungsbezogen und anschaulich sein kann.

Eine persönliche Ansprache am Arbeitsplatz ermöglicht es auch, gezielt auf Ängste vor Misserfolg einzugehen, die häufig eine zentrale Weiterbildungsbarriere darstellen. Dies setzt genaue Informationen über die Inhalte, Voraussetzungen und den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Maßnahme voraus und – last not least – eine realistische Einschätzung, dass die Zielperson in der Lage ist, diese Anforderungen zu bewältigen. Für manche Personen kann das durch Vertrauenspersonen vermittelte Zutrauen, dass man die Anforderungen bewältigen wird, ein Anlass sein, es zumindest einmal mit einer Teilnahme zu versuchen.

Wie an anderer Stelle bereits beschrieben wurde (vgl. Kuwan 1990, S. 37ff.), könnte die Einführung von betrieblichen Weiterbildungsbeauftragten ein konkreter Schritt in diese Richtung sein. In Ergänzung zu dem dort skizzierten Aufgabenfeld, das sich im Wesentlichen auf eine persönliche Ansprache und Beratung bildungsferner Personen im Betrieb und die Weiterentwicklung formalorganisierter Bildungsangebote bezogen hatte, sollte allerdings eine weitere, zentrale Komponente hinzukommen: eine gezielte Nutzung informeller beruflicher Lernprozesse sowohl als eigenständige Lernelemente als auch in Verbindung mit formal-organisierten Bildungsangeboten.

Der hier skizzierte Ansatz richtet sich ausschließlich an Erwerbstätige. Für Nichterwerbstätige, die wieder erwerbstätig werden möchten, stellt die Ar-

beitsverwaltung eine zentrale Bezugsorganisation dar. Die bestehenden Beratungsmöglichkeiten der Arbeitsverwaltung scheinen jedoch, nicht zuletzt auch angesichts der großen Zahl der dort zu betreuenden Personen, nicht auszureichen. Aussagen zur Ausgestaltung von Beratungsangeboten der Arbeitsverwaltung sind auf Basis der vorliegenden Studie nicht möglich. Hierzu wären weiterführende Forschungsarbeiten erforderlich.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das Modell einer individuellen, aufsuchenden persönlichen Beratung von Erwerbstätigen am Arbeitsplatz in Verbindung mit niedrigschwelligen Bildungsangeboten gute Chancen bieten dürfte, die Motivation bildungsferner Erwerbstätiger zur Teilnahme an Weiterbildung oder auch für eine berufliche Nachqualifizierung zu erhöhen.

Niedrigschwellige Angebote

Unterstellt man, dass es gelingt, die Informations- und Beratungssituation entscheidend zu verbessern, so nähert man sich dem Kern der Frage: Wie sollten Bildungsangebote für bildungsferne Gruppen konzipiert sein?

Als erste Bedingung ist hier zu nennen, dass Angebote *niedrigschwellig* sein sollten, um den Zugang zu erleichtern. Dabei sind insbesondere drei Aspekte bedeutsam: die formalen Zugangsvoraussetzungen, der Lernort bzw. die Lernumgebung sowie die Lernanforderungen.

Eine niedrige Schwelle beim Zugang zu beruflicher Bildung impliziert u. a. Folgendes: kein komplizierter „Papierkrieg“ zu Beginn einer Maßnahme; keine Eingangsprüfung mit dem Risiko des Scheiterns; eine gute Erreichbarkeit des Lernortes.

Darüber hinaus verringert auch ein Lernen in der gewohnten Umgebung Zugangsbarrieren. In dieser Hinsicht bietet insbesondere das arbeitsintegrierte Lernen große Vorteile, da die berufliche Bildung zunächst in der gewohnten Umgebung, also am Arbeitsplatz oder im Betrieb, erfolgen kann. Auch mit Blick auf niedrigschwellige Lernanforderungen bietet das arbeitsintegrierte Lernen also große Chancen, zumal sich erste Lernaufgaben an vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie an den alltäglichen Lernanforderungen am Arbeitsplatz orientieren können und damit rasche Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Wie diese Ausführungen verdeutlichen, bietet der Lernort „Betrieb“ für Erwerbstätige bessere Chancen, niedrigschwellige Angebote zu realisieren, als eine außerbetriebliche Trägerschaft. Dies schließt nicht aus, dass auch außerbetriebliche Elemente in die Gesamtkonzeption von Maßnahmen integriert wer-

den können und sollten. Wichtig ist jedoch, dass zu Beginn eines Lernprozesses möglichst wenig Zugangsbarrieren existieren und möglichst rasch Erfolgserlebnisse erreicht werden können. Wenn erste Lernschritte erfolgreich absolviert wurden und eine behutsame Steigerung der Anforderungen unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos erfolgt, gelingt es anschließend oft, Schwierigkeitsgrade zu bewältigen, die zu Beginn einer Maßnahme eine Überforderung der Zielpersonen bedeutet hätten.

Modularisierung unter Wahrung des Berufskonzeptes

Anders als in der Weiterbildung, wo sich modularisierte Angebote schon seit einiger Zeit durchgesetzt haben, wurde eine Modularisierung der Berufsausbildung sehr kontrovers diskutiert, weil häufig ein Widerspruch zwischen dem Gedanken der Modularisierung und dem Berufskonzept gesehen wurde. Inzwischen findet der von Kloas formulierte Grundgedanke, dass eine Modularisierung unter Wahrung des Berufskonzeptes möglich ist, bei Experten immer mehr Zustimmung.

Ein großer Vorteil der Modularisierung besteht darin, relativ rasch erste Erfolgserlebnisse in einem Lernprozess zu ermöglichen. Dies ist ein wesentlicher Motivationsfaktor für die meisten bildungsfernen Personen, die in der Vergangenheit mit Lernen häufig Misserfolgserlebnisse verbinden.

Module können so aufgebaut werden, dass sie sukzessive zu einem anerkannten Berufsabschluss führen. Gerade für bildungsferne Personen bietet dieser Aufbau pädagogische Vorteile, weil Rückmeldungen über Erfolge zeitnah und kontinuierlich gegeben werden, sobald bestimmte Module erfolgreich abgeschlossen wurden. Dies fördert die Motivation der Zielgruppe sehr viel mehr als herkömmliche Konzepte, bei denen die entscheidende Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg erst nach zwei oder drei Jahren gegeben werden kann. Darüber hinaus bieten modularisierte Bildungsmaßnahmen auch die Möglichkeit, im Falle eines Scheiterns zumindest bestimmte Teilqualifikationen zu erwerben.

Alles in allem kommt eine stärkere Modularisierung von Bildungsangeboten dem Wunsch nach schnellen Erfolgsrückmeldungen und kurzfristiger „Belohnung“ entgegen, der bei vielen Personen der Zielgruppe zu erkennen ist. Modular aufgebaute berufliche Bildungsmaßnahmen dürften deshalb die Chancen zur Ansprache bildungsferner Personen im Allgemeinen und einer beruflichen Nachqualifizierung von Jugendlichen ohne Berufsabschluss im Besonderen deutlich verbessern.

Erweiterung des Tätigkeitsspektrums

Bisherige Ansätze zur beruflichen Nachqualifizierung bildungsferner Personen konzentrieren sich stark auf einen spezifischen Ausschnitt des gesamten Berufs- und Tätigkeitsspektrums. Im Vordergrund stehen dabei vor allem diejenigen Berufe im gewerblich-technischen Bereich, in denen die theoretischen Anforderungen ursprünglich nicht allzu hoch waren. Diese naheliegende Schwerpunktsetzung erweist sich vor allem aus zwei Gründen zunehmend als problematisch: Zum einen steigen die theoretischen und überfachlichen Qualifikationsanforderungen auch in diesen Tätigkeitsfeldern stark an, wie u. a. einige Neuordnungen von Ausbildungsberufen in diesem Segment zeigen. Zum anderen sind die Beschäftigungschancen in den traditionellen Berufen des o. g. Zugschnitts oft unterdurchschnittlich. An dieser Stelle erscheint es deshalb erforderlich, das bisherige Angebotsspektrum für bildungsferne Gruppen zu erweitern.

Wie die Ergebnisse der qualitativen Interviews im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigt haben, sind manche bildungsfernen Personen stark an der Arbeit mit Computern oder neuen Technologien interessiert. Auch wenn dieses Interesse in einigen Fällen mit unrealistischen Berufserwartungen und Selbsteinschätzungen verbunden ist, gibt es innerhalb der heterogenen Gruppe der bildungsfernen Personen, insbesondere unter den jungen Erwachsenen, auch Personen, die bei entsprechender Förderung für spezifische Tätigkeiten im IT-Bereich geeignet wären. Wir empfehlen deshalb, im Berufs- und Tätigkeitsspektrum bildungsferner Gruppen IT-bezogene Themen stärker zu berücksichtigen, auch wenn Erfolge an dieser Stelle vermutlich nur bei Teilgruppen erreicht werden können.

Eine weitere bedeutsame Grundtendenz sind die steigenden überfachlichen Anforderungen. Kundenorientierung in ihren verschiedenen Facetten, Verständnis für Abläufe im Betrieb sowie eine Vermischung von kaufmännischen und gewerblich-technischen Anforderungen, um nur drei in der ADeBar-Studie zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen identifizierte Trends zu benennen (vgl. Gidion u. a. 2000), werden sich auch auf die Tätigkeiten bildungsferner Erwerbstätiger auswirken. Berufliche Bildungsmaßnahmen für bildungsferne Personen sollten deshalb über fachliche Kompetenzen hinaus auch verstärkt Gewicht auf die Vermittlung sowohl von zukunftsrelevanten, fachübergreifenden Qualifikationen als auch von IT-Qualifikationen legen.

Adressatengerechte Maßnahmen

Die Forderung nach einer adressatengerechten Gestaltung von Maßnahmen der beruflichen Bildung wird in ihrer allgemeinen Formulierung bei Bildungsexperten breite Zustimmung finden. Versucht man, diese Forderung et-

was zu konkretisieren, werden die Einschätzungen kontroverser. Dabei sind vor allem zwei Punkte zu unterscheiden: methodisch-didaktische Aspekte und Unterstützungsstrukturen.

Einige *methodisch-didaktische Anforderungen* an die Gestaltung beruflicher Bildungsmaßnahmen für Personen mit niedriger schulischer Vorbildung wurden bereits angesprochen. So sollte das berufliche Lernen in einer Form erfolgen, die nicht an schulische Misserfolge anknüpft. Entsprechend sind andere methodisch-didaktische Vermittlungsformen als Frontalunterricht erforderlich, der an die Schulsituation erinnert, z. B. Projektlernen oder Arbeitsgruppen. In diesem Zusammenhang bieten sich wiederum kombinierte Formen von Arbeiten und Lernen und ein Wechsel zwischen informellen und formal-organisierten Lernformen an.

Von zentraler Bedeutung ist außerdem eine stärkere Individualisierung von Bildungsangeboten, die es ermöglicht, auf spezifische Schwächen und Stärken der einzelnen Teilnehmer einzugehen. Regelmäßiges Feed-back über erreichte Fortschritte im Sinne eines persönlichen Coachings kann eine wichtige Orientierungshilfe sein, die sich mit aktualisierten Selbstverpflichtungen nach dem Prinzip „fördern und fordern“ verbinden lässt. Diese können in der beruflichen Nachqualifizierung zu individuellen, in Abstimmung mit dem jeweiligen Teilnehmer zu erstellenden Förderplänen gebündelt werden. Nicht zuletzt ist angesichts der zentralen Bedeutung der überfachlichen Anforderungen auch die Vermittlung von Lernzielen wie z. B. Kommunikations- und Konfliktfähigkeit oder Teamfähigkeit als Kernbestandteil einer beruflichen Nachqualifizierung anzusehen.

Eine weitere wichtige Erfolgsvoraussetzung ist die Unterstützung durch pädagogisch geschulte, feste Betreuungspersonen. Kontinuierliche Betreuung kann die Wirksamkeit von Maßnahmen gerade für schwächer qualifizierte Personen wesentlich verbessern. Darüber hinaus sind für eine adressatengerechte Pädagogik zwei weitere Faktoren bedeutsam:

- Maßnahmen der beruflichen Nachqualifizierung sollten wegen der unterschiedlichen Lernerorientierungen nicht für Erwachsene und Schulabgänger gemeinsam angeboten werden.
- In beruflichen Bildungsmaßnahmen, insbesondere auch im Rahmen von Coaching-Angeboten, sollten berufsunspezifische Fragen, die Lebens- und Alltagssituationen betreffen, ihren Platz haben.

Ähnlich bedeutsam wie die methodisch-didaktische Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen sind *unterstützende Strukturen*. Hier ist besonders die Si-

tuation der Frauen mit jüngeren Kindern zu berücksichtigen, bei denen häufig familiäre Aufgaben einer Bildungsbeteiligung im Weg stehen. Ausreichende Kinderbetreuungsmöglichkeiten, eine familienorientierte zeitliche Organisation der beruflichen Bildungsangebote mit wesentlich höherer zeitlicher Flexibilität als bei „Standardmaßnahmen“ und gute regionale Erreichbarkeit lauten hier die Stichworte.

Abschließend ist ein weiterer, insbesondere für die hier betrachtete Zielgruppe wichtiger Punkt zu nennen, die *Finanzierung* beruflicher Bildungsmaßnahmen. Die Finanzierung kann gerade für bildungsferne Gruppen eine entscheidende Barriere sein. Deshalb sollten öffentlich geförderte Maßnahmen für diese Zielgruppe in finanzieller Hinsicht großzügig angelegt sein.

Im Rahmen einer Modularisierung könnten wesentliche Anreize auch dadurch erreicht werden, dass der Erwerb eines bestimmten Moduls mit einer Erhöhung des Förderbeitrags verbunden wird. Dies käme der eher kurzfristigen Erfolgsorientierung vieler Personen der Zielgruppe entgegen.

Spezielle Angebote für ausländische Jugendliche

Ausländische Jugendliche haben sehr viel häufiger als Deutsche keine abgeschlossene Berufsausbildung. Eine grundlegende Veränderung dieser Situation ist bisher nicht in Sicht. Auch in bisherigen Maßnahmen für bildungsferne Personengruppen sind Ausländer deutlich unterrepräsentiert.

Wie bereits erwähnt, konnte im Rahmen der qualitativen Interviews in dieser Studie die Sondersituation der Ausländer nicht berücksichtigt werden, zumal ausländische Jugendliche, ebenso wie bildungsferne Personengruppen insgesamt, eine sehr heterogene Gruppe bilden. Auch für diese Gruppe müssen deshalb differenzierte Angebote konzipiert werden. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse anderer Studien (vgl. z. B. Dormann u. a. 1999) lassen sich dennoch auch hier wichtige allgemeine Erfolgsbedingungen benennen. Dazu gehören insbesondere:

- eine Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Hintergrundes,
- eine Berücksichtigung der spezifischen Situation von Frauen,
- spezielle didaktische Konzepte,
- eine Vermittlung interkultureller Kompetenzen, möglichst in gemischten Gruppen mit Deutschen und Ausländern,
- ein Einsatz von „gemischten Lehrteams“, denen deutsche und ausländische Ausbilder oder Trainer angehören,
- eine kontinuierliche Weiterbildung des Lehrpersonals.

Festzuhalten bleibt, dass Ausländer in den bildungspolitischen Bemühungen zur Verringerung des Anteils von Personen ohne Berufsabschluss wesentlich stärker berücksichtigt werden sollten. Dabei ist auch zu beachten, dass sich die Problemlagen von Ausländern und Aussiedlern mit großen Sprachdefiziten sehr ähnlich darstellen können (ebd.).

10.2 Ein konkretes Modell: modulares Lernen während der Erwerbstätigkeit

Die oben beschriebenen Punkte skizzieren allgemeine bildungspolitische Handlungsempfehlungen und beschreiben einen möglichen Rahmen für Ansätze zur Nachqualifizierung Erwachsener. Darauf aufbauend, können auf der Basis der Ergebnisse dieser und anderer Studien Handlungsempfehlungen weiter konkretisiert werden. Dazu stellen wir im Folgenden exemplarisch einen erfolgversprechenden aktuellen Ansatz näher dar, der viele der zuvor genannten Anforderungen aufgreift und zu dem im Rahmen der qualitativen Interviews Informationen erhoben wurden: das modulare Lernen während der Erwerbstätigkeit.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kap. 10.1 liegt der Gedanke nahe, für eine Nachqualifizierung Erwachsener verstärkt eine Zertifizierung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kenntnissen vorzunehmen und diese mit darauf aufbauenden Modulen zu kombinieren, die bis zu einem anerkannten Berufsabschluss führen können; dabei kann zusätzlich eine sozialpädagogische Betreuung erfolgen. Dieses Modell würde einige der in Kap. 10.1 genannten Erfolgsbedingungen berücksichtigen:

- Eine *individuelle, aufsuchende Beratung* in der Startphase kann am Arbeitsplatz erfolgen. Die persönliche Ansprache durch als kompetent eingeschätzte Vorgesetzte oder auch durch Kollegen, die sich an Maßnahmen nach diesem Modell beteiligt haben bzw. beteiligen, kann den Zugang erheblich erleichtern. Sie ermöglicht es auch, potenzielle Interessenten individuell zu motivieren und gezielt auf Ängste vor Misserfolg einzugehen.
- Das *Angebot ist niedrigschwellig*, da das Lernen zunächst am Arbeitsplatz, also in der gewohnten Umgebung, erfolgt und weil die ersten Lernphasen möglichst eng an den vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten anknüpfen sollen.
- Die *Modularisierung* bietet die Chance, relativ rasch erste Erfolgserlebnisse zu erzielen; dies ist ein bedeutsamer Motivationsfaktor für viele der zuvor genannten Zielgruppen.
- Die *Aufrechterhaltung des Beschäftigungsverhältnisses* führt dazu, dass sich das Lernen sichtbar von der häufig negativ konnotierten Lernsituation innerhalb des Schulsystems unterscheidet.

Erste Ergebnisse in Pilotprojekten sprechen dafür, dass dieses Modell gute Erfolgsaussichten bietet (vgl. Matzdorf 2000). Auch in einer Online-Befragung von Bildungsexperten im Anschluss an das Bildungs-Delphi fand das Modell überwiegend Zustimmung (vgl. Kuwan 2001).

Durch die qualitativen Interviews im Rahmen dieser Studie bestand die Chance, Informationen darüber zu erhalten, wie potenzielle Zielpersonen dieses Modell bewerten. Dazu wurde Befragten ohne Berufsabschluss in den qualitativen Interviews die Grundzüge des Modells erläutert und sie wurden anschließend um ihre Meinung dazu gebeten. Bei fast allen Befragten ohne Berufsabschluss stieß das Modell auf eine positive Resonanz. Ein wesentlicher Motivationsfaktor ist dabei die Verbindung mit der Erwerbstätigkeit, wie das folgende Beispiel zeigt:

Für Frau W. ist diese Form des Lernens besonders reizvoll, weil kein Ausstieg aus ihrem derzeitigen Erwerbsleben notwendig ist, das sie oft mühevoll organisiert hat und auf das sie finanziell angewiesen ist. Frau W., die nach ihrer Scheidung Probleme hatte, ohne einen Berufsabschluss einen Arbeitsplatz zu finden, sieht eine solche Form der Nachqualifizierung für sich als ideal an; eine andere Form des Nachholens eines Berufsabschlusses käme für sie aus finanziellen Gründen gar nicht in Frage.

„Früher war es so, dass ich gearbeitet habe, einfach weil man Geld gebraucht hat. Und dann hab ich ja sehr lange Zeit überhaupt nicht fest gearbeitet. Als ich wieder angefangen hab' oder auch jetzt, ich brauch' halt jetzt das Geld. Ich kann also ... nicht aussteigen, weil ich mich ja irgendwie finanzieren muss.“ (Frau W.)

Es wird deutlich, dass sich von einem solchen Modell auch Personen angesprochen fühlen, die von herkömmlichen Maßnahmen kaum mehr erreicht werden können. So reagiert Herr R., der sich aus dem „System ausklinken“ und mit Ausbildung und geregelter Berufsleben nichts mehr zu tun haben möchte, mit der Äußerung, dass er sich „so etwas“ für sich vorstellen könnte.

Auch Herr H., ein „Abbrecher“ mit hohem Lernpotenzial, der ohne Berufsabschluss am Fließband arbeitet, könnte sich vorstellen, auf diese Weise einen Abschluss nachzuholen, denn „so etwas geht ja quasi nebenbei“. Er sieht hierin besonders für Menschen, deren Berufsleben ähnliche Brüche aufweist wie seines, eine Perspektive.

„(Das deutsche Bildungssystem ist) für Leute, die einen geraden Weg gehen, aber für die, (die) ... so Zick Zack durchs Leben gehen, einmal zurück einmal vor, ist das unglaublich schwer. Egal was der kann. Wenn man das öffnet, wäre das sehr gut.“ (Herr H.)

Während die Befragten in diesen Beispielen für sich selbst großes Interesse an einer so konzipierten Nachqualifizierung äußern, gibt es auch Personen, die das Modell zwar positiv bewerten, aber selbst nicht nutzen würden.

Frau C. sieht das Modell vor dem Hintergrund ihres eigenen beruflichen Lebenswegs, der wegen der Pflege ihrer behinderten Schwester und später wegen Haushaltsführung und Kindererziehung einen Berufsabschluss nicht ermöglicht hat, ebenfalls als positiv an. Sie hält eine arbeitsintegrierte Nachqualifizierung besonders für Frauen, die innerhalb einer Familie mit der Haushaltsführung beschäftigt sind, für ein sinnvolles Modell.

„Das ist eine sehr gute Idee. Davon wäre ich jetzt begeistert. Bei Frauen und Männern ist da wieder ein Unterschied ... Ich sag mir einfach bei Frauen ist das Problem mit Haushalt und Familie, da würd' ich sagen in der Arbeitszeit, da hätten die Frauen schon einmal den Kopf frei, ich bin bei der Arbeit, ich muss das machen. ... Oder ich muss noch in einen Extra-Kurs, da muss sie sich diese Zeit stehlen. ... Bei einem Mann ist das was anderes. Ein Mann kann aus dem Haus rausgehen und sagen: ‚Ich geh jetzt dann dorthin.‘“ (Frau C.)

Die alleinerziehende Frau Sch. findet zwar ein solches Modell grundsätzlich gut, weist aber darauf hin, dass sie es nicht in ihre Lebenssituation integrieren könnte, weil ihre Kinder noch klein seien und eine ganztägige Betreuung bräuchten. Auch wenn ihre Kinder in Schule bzw. Kindergarten kommen, könne sie sich dieses nur im Rahmen einer Halbtags Tätigkeit vorstellen.

Herr L. und Frau S., für die aus Altersgründen das Nachholen eines Abschlusses nicht in Frage kommt, geben an, dass sie eine solche Möglichkeit früher sicher genutzt hätten. Herr L. beurteilt den Ansatz „als absolut gut“.

Auch Herr T., der den Abbruch seiner Lehre inzwischen als einen schwerwiegenden Fehler ansieht, wünscht sich „eine zweite Chance“ für Leute in einer vergleichbaren Situation. Er erklärt allerdings auch, dass seiner Ansicht nach ein solches Programm für ihn, der seine berufliche Misere durch Selbstständigkeit zu beheben versucht, zu spät komme.

„Na ich bin ja nicht der einzige, der in einer solchen Situation ist. Es gibt genügend Personen bzw. Leute, die keinen Abschluss haben, und, (denen) aus welchen Gründen auch immer, ... eigentlich zu wenig Möglichkeiten gegeben wird. Dass der Vater Staat dann sagt: ‚Na ja, o.k., eine zweite Chance.‘ Die habe ich jetzt eigentlich gesucht und nie erhalten ... Wie ich halt sage, ist es halt zu spät, bin ich der Meinung. Aber an sich ist es schon eine gute Idee. So was hätte es früher geben müssen.“ (Herr T.)

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews können erste Indizien zur Beantwortung der Frage liefern, wie bildungsferne Personen das Modell einer

modularen Nachqualifizierung von Erwerbstätigen beurteilen. Insgesamt sind die Einschätzungen sehr ermutigend. Die Distanz gegenüber einem solchen Modell scheint erheblich geringer zu sein als gegenüber herkömmlicher Aus- und Weiterbildung in Form von Lehrgängen und Kursen.

Auch wenn der Verbindlichkeitsgrad der hier geäußerten Interessensbekundungen erst auf der Basis konkreter Angebote erkennbar würde, bleibt dennoch festzuhalten, dass dieses Modell auf der Ebene der allgemeinen Einschätzungen große Zustimmung findet. Es scheint gute Voraussetzungen zu bieten, bisher nicht erreichte Zielpersonen anzusprechen.

Allerdings bleibt die Reichweite dieses Ansatzes auf Erwerbstätige oder, bei einer vorstellbaren Erweiterung, auf erwerbsnahe Personen begrenzt. In einem Gesamtkonzept einer „Nachqualifizierungsoffensive“ müssten deshalb darüber hinaus auch ergänzende Maßnahmen für andere Zielgruppen entwickelt werden.

Anmerkungen

- 1 Die Studie „Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen“ wurde von Angelika Graf-Cuiper, Anne Hackett und Helmut Kuwan (Projektleitung) betreut.
- 2 Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden von „Teilnehmern“ bzw. „Nichtteilnehmern“ an Weiterbildung gesprochen; diese Kurzbezeichnung schließt Teilnehmerinnen bzw. Nichtteilnehmerinnen ein.
- 3 Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden immer von „Nichtteilnehmern“ gesprochen; diese Kurzbezeichnung steht für „Nichtteilnehmer/innen an Weiterbildung innerhalb der letzten drei Jahre“.
- 4 Die genaue Abgrenzung dieser Gruppe orientierte sich an den Vorgaben der Bundesanstalt für Arbeit in der Arbeitslosenstatistik laut telefonischer Auskunft des Arbeitsamtes München vom Frühjahr 2001.
- 5 Der Gesprächsleitfaden befindet sich im Anhang.
- 6 Entwickelt von BIK Aschpurwis + Behrens GmbH.
- 7 So hätte z. B. bei manchen Personen, die kein Interesse an Weiterbildung haben, eine Verbesserung der Weiterbildungstransparenz keine Auswirkungen auf das Weiterbildungsverhalten.
- 8 Dabei handelt es sich um Forschungsprojekte zu Weiterbildungsbarrieren (Kuwan 1990), zur beruflichen Nachqualifizierung junger Erwachsener (Kuwan/Waschbüsch 1994), zum selbstgesteuerten Lernen (Seidel/Kuwan 2000) und zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklung (Gidion u. a. 2000).

Literatur

Brüning, G. (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. Vorläufiger Abschlussbericht. Frankfurt/M.

Dormann, F. u. a. (1999): Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Forschungsberichte des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Bd. 274
Gidion, G. u. a. (2000): Spurensuche in der Arbeit: Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. Bielefeld

Kuwan, H. (1990): Weiterbildungsbarrieren. Bildung Wissenschaft Aktuell, Heft 7. Bonn: BMBF

Kuwan, H. (2001): Online-Forum für Bildungsexperten. Online-Befragung von Bildungsexperten im Anschluss an das Bildungs-Delphi. Abschlussbericht. München

Kuwan, H./Gnahn, D./ Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. Bildung Wissenschaft Aktuell, Heft 5. Bonn: BMBF

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (?1999): Delphi-Befragung 1996/1998: „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. Bonn: BMBF

Matzdorf, R. (2000): Thesenpapier „Modulare Qualifizierung junger Erwachsener zum Berufsabschluss“. In: Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn, S. 504 ff.

Seidel, S./Kuwan, H. (2001): Lernformen und Lernstrategien bei Erwachsenen. Pilotstudie zum selbstgesteuerten Lernen und den Möglichkeiten seiner statistischen Erfassung. Hannover, München

Anhang 1:

Gesprächsleitfaden „Bildungsferne Gruppen“ (September 2000)

1. Persönliche/familiäre Situation

- Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinder, höchster Bildungsabschluss (schulisch und beruflich);
- Erwerbstätigkeit ja / nein
- Veränderungen in den letzten 3 Jahren

2. Soziales Umfeld

- Hobbys und Freizeitaktivitäten
- Familie, Freunde
- Veränderungen in den letzten 3 Jahren?

3. Berufliche Situation

- a) nicht Erwerbstätige
- früher erwerbstätig?
- Erwerbstätigkeit gewünscht? Gründe für Nichterwerbstätigkeit?

b) Erwerbstätige

- Funktion und Aufgaben, berufliche Stellung, Art der beruflichen Tätigkeit, Anforderungen am Arbeitsplatz
- Arbeitgeber: Branche, Betriebsgröße, Umsatz/Stellung im Markt, Wirtschaftliche Lage
- Zufriedenheit am Arbeitsplatz; macht Arbeit Spaß?/Über- oder Unterforderung?
- Arbeitsmarktsituation regional/persönlich
- Veränderungen in den letzten 3 Jahren im Betrieb? Auswirkungen auf die Anforderungen am Arbeitsplatz, z. B. bezogen auf
 - Eigenverantwortung, Entscheidungsspielräume
 - Kooperation mit anderen Abteilungen, mit Kunden oder andere Kooperationen; Inhaltliche Aufgabenprofile
 - Anteil PC-gestützter und virtueller Arbeiten
 - Einzellernen oder Lernen im Team
 - Nachhaltigkeit, ökologische Aspekte
 - Sonstiges

4. Weiterbildung

Freie Assoziation: Woran denken Sie bei dem Wort „Weiterbildung“? Teilnahme an Weiterbildung ermitteln (Listen!)

A Teilnehmer

Nachfragen zur Weiterbildung (bei mehreren Maßnahmen die wichtigsten auswählen)

Möglich sind folgende Sektoren:

- 1) berufliche Weiterbildung (z. B. im Betrieb),
- 2) allgemeine Weiterbildung (z. B. Hobby, Freizeit usw.)
- 3) Biografisches Ereignis

Nachfrage zur Weiterbildung

- Wie kam es zur Teilnahme? Anlass, Gründe, Ziel
- Information im Vorfeld
- Art, Dauer, Thema, Träger
- Gestaltung des Lernprozesses: allein oder im Team?
- Mit/ohne Lehrpersonal oder anderer professioneller Unterstützung
- Lernschritte im voraus geplant?
- Lernort (z. B. zu Hause, im Betrieb, bei einem Weiterbildungsträger)
- Gab es Motivationsprobleme, z. B. an Abbruch gedacht? Wie haben Sie diese überwunden?
- Erwartungen: Haben sich diese erfüllt? Wie wird der Nutzen bewertet?
- Was hätte anders/besser sein sollen?
- Hat sich die Einstellung zu Weiterbildung durch die Teilnahme geändert?

B Nichtteilnehmer

- Noch nie teilgenommen, oder früher schon einmal?
- Wann zuletzt?
- Welche Maßnahme?
- Welche Erfahrungen (siehe A)
- Falls noch nie: Schon einmal an Teilnahme gedacht? Gründe dagegen?

5. Betriebliche Rahmenbedingungen

- Gibt es Weiterbildungsangebote im Betrieb?
- Wenn ja, sind diese ausreichend? Bekanntheit, Zugangswege
- Veränderungen: Ist Weiterbildung aus der Sicht des Betriebes wichtiger oder unwichtiger als früher? Warum?
- Unterstützung durch den Betrieb: Inwieweit fördert der Arbeitgeber Weiterbildung?
- Teilnahme während der Arbeitszeit; Kostenübernahme; „moralische“ Unterstützung?
- Kam es vor, dass eine gewünschte Teilnahme nicht erlaubt wurde?
- Kam es vor, dass der Betrieb eine Teilnahme vorgeschlagen hat, die Sie abgelehnt haben? Wenn ja, warum?

6. Teilnahme an informeller Weiterbildung

- Liste zur informellen beruflichen Weiterbildung vorlegen
A Teilnehmer
- Nachfragen zur Teilnahme (s. Punkt 4)
- *Falls kein informelles berufliches Lernen*: Informelles Lernen im Alltag?
B Nichtteilnehmer (s. Punkt 4)
- Vergleich: arbeitsintegriertes Lernen und Lehrgänge/Kurse: Was fällt leichter? Warum?

7. Motivation, Barrieren

- Bisherige Lernerfahrungen in der Schule
- Macht Lernen Spaß, oder hat man eher Angst vor Misserfolg?
- Manchmal Kenntnisse selbst beigebracht, ohne Lehrer? Was genau?
- Bedeutung von Teams; Unterstützung von außen
- Globale Einschätzung von Weiterbildung
- Weiterbildungsbedarf: Wer ermittelt ihn? Der Betrieb oder man selbst? Wo besteht Weiterbildungsbedarf und warum?
- Kenntnis des Weiterbildungsangebotes (Wer bietet an)
- Informations- und Beratungsbedarf (An wen wendet man sich?)
- Welcher Lernort wird bevorzugt? (z. B. zu Hause, am Arbeitsplatz bei einem Weiterbildungsträger, im Internet usw.?)

- Wie stehen Freunde/Bekannte zu Weiterbildung?
- Falls Erfahrungen mit Weiterbildung: Insgesamt eher positiv oder negativ?

8. Nur an Personen ohne Berufsabschluss:

- Wenn ohne beruflichen Abschluss: Aus welchen Gründen?
- Nachholen einer Berufsausbildung geplant? Falls nein, warum nicht? (Lange Dauer als Problem? Finanzierung? Andere Gründe?)
- Gäbe es Interesse, wenn in der Arbeit erworbene Kenntnisse zertifiziert würden, also nicht ein 2- bis 3-jähriger Lehrgang erfolgen müsste?
- Gewünschter Träger: Betrieb oder außerbetriebliche Einrichtung?
- Bedeutung finanzieller Förderung?
- Was spricht für, was spricht gegen Weiterbildung?

9. Ansätze für Verbesserungen

- Besseres Angebot
- Besser bekanntes Angebot (Transparenz „Stiftung Warentest“)
- Arbeitsintegrierte Lernformen
- Weiterbildungsberatung
- Finanzierung, Zugang
- Wo wird Unterstützung gewünscht?
- Was müsste generell im Weiterbildungsbereich verbessert werden?

10. Gibt es wichtige Punkte, über die bisher nicht gesprochen wurde? Welche?

Anhang 2:

Variablen der Kontrastgruppenanalysen

Als abhängige Variablen der Kontrastgruppenanalysen wurden die Teilnahmequoten in sechs Sektoren, jeweils bezogen auf das Bundesgebiet, betrachtet. Insgesamt wurden Kontrastgruppenanalysen in den folgenden Sektoren durchgeführt: (1) Formal-organisierte Weiterbildung insgesamt, (2) berufliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen/Kursen, (3) betriebliche Weiterbildung, (4) außerbetriebliche berufliche Weiterbildung, (5) informelle berufliche Weiterbildung, (6) allgemeine Weiterbildung. Als unabhängige Variablen wurden in die Analysen die folgenden Variablen einbezogen:

Alter:	9 Altersgruppen: 19-24 Jahre / 25-29 Jahre usw. bis 60-64 Jahre
Geschlecht:	Männlich/weiblich
Erwerbsstatus:	Vollzeit erwerbstätig/Teilzeit erwerbstätig/nicht erwerbstätig
Schulbildung:	niedrig/mittel/hoch
Berufsbildung:	Ohne Abschluss, Lehre, Meisterschule, Hochschule
Berufliche Stellung:	Arbeiter/Angestellter/Beamter/Selbstständiger
Berufliche Position:	Un-, Angelernte/Fachkräfte/Mittlere Ebene/Führungskräfte/Selbstständige 1-4 Mitarbeiter
Öffentlicher Dienst:	Ja/nein
Wirtschaftssektor:	Industrie/Handwerk/Handel, Dienstleistung/öffentlicher Dienst
BLK-Region:	unter 2.000 Einwohner 2.000 bis unter 5.000 Einwohner 5.000 bis unter 20.000 Einwohner 20.000 bis unter 50.000 Einwohner 50.000 bis unter 100.000 Einwohner 100.000 bis unter 500.000 Einwohner 500.000 und mehr Einwohner
Betriebsgröße:	1 bis 99 Beschäftigte/100 bis 999 Beschäftigte/ 1000 und mehr Beschäftigte
Angebotsdefizit:	ja/nein
Guter Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten (Weiterbildungstransparenz):	ja/nein
Regionaltyp	Nord, Mitte, Süd, Ost
Kinder unter 14 Jahren im Haushalt:	ja/nein

Weiterbildungssystem und Benachteiligung – eine Landkarte der Empfehlungen

Einleitung

Nahezu zeitgleich mit dem Abschluss der durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekte „Benachteiligte in der Weiterbildung“ und „Weiterbildung von ‚bildungsfernen‘ Gruppen“, deren Berichte in diesem Buch abgedruckt sind, sind auch die Empfehlungen des „Forum Bildung“ veröffentlicht worden (Forum Bildung 2001). Entsprechend den Schwerpunkten des „Forum Bildung“ umfassen sie u. a. Überlegungen zu Fragen der Benachteiligung im Weiterbildungssystem.

Auch im Rahmen der Aktivitäten, für lebenslanges Lernen förderliche Finanzierungsmodelle zu entwickeln, werden Fragen der sozialen Ausgrenzung bezogen auf Weiterbildung aktuell diskutiert. In allen europäischen Ländern wie Belgien, Großbritannien, Schweden und Österreich, in denen erste Versuchsergebnisse zu nachfragestützenden Finanzierungsmodellen für die Weiterbildung – wie z. B. Bildungskonten – vorliegen, war das deklarierte Teilziel, mit Hilfe der Modelle bisher bildungsferne Gruppen und unter ihnen besonders benachteiligte Gruppen zur Weiterbildungsteilnahme zu motivieren und in der Teilnahme zu stützen. Es ist vorauszusehen, dass auch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001 eingesetzte Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ von der allgemeinen Akzeptanz dieses Ziels ausgehen wird.¹

Nicht zuletzt dieser Umstand führte Anfang 2002 dazu, den Versuch zu unternehmen, das Feld der Empfehlungen übersichtlich zu gestalten. Das ist das Anliegen dieses abschließenden Beitrags. Ohne klare Erkennbarkeit, an wen sich Empfehlungen wenden und welche Reichweite sie haben, besteht bei ihrer Vielzahl die Gefahr, dass es bei einer Dokumentation bleibt, ohne dass von ihr Anregungen für didaktisches und politisches Handeln ausgehen.

Menschen sind vor allem durch Faktoren benachteiligt, die zwar *nicht* unmittelbar mit dem Weiterbildungssystem zu tun haben, aber die Affinität zur

Weiterbildung nachhaltig beeinflussen (vgl. Teil 1, S. 17, Teil 2, S. 184ff.). Empfehlungen, die allgemein die Auswirkungen solcher Faktoren mildern, sind hier *nicht* einbezogen. Wir konzentrieren uns auf Empfehlungen im Zusammenhang mit Faktoren der Benachteiligung, die im Weiterbildungssystem selbst liegen oder die Relation von Weiterbildungssystem und Person betreffen.

Als Instrument der Verortung von Empfehlungen wird ein Modell adaptiert, das zwar nicht für die Weiterbildung/Erwachsenenbildung ‚erfunden‘ wurde (vgl. Flechsig/Haller 1974), aber unter dem Stichwort „Didaktische Handlungsebenen“ gut auf das Weiterbildungssystem in Deutschland übertragen werden kann (vgl. Tippelt 2001, S. 75f.). Wenn im Modell von den Ebenen

- A) sozio-kulturelle Ebene (bildungspolitische Ebene)
- B) Gestaltung von Lehrplänen und Institutionenkonzepten
- C) Gestaltung von Lernangeboten
- D) Gestaltung von Unterrichtseinheiten
- E) Gestaltung der Lehr-Lern-Situation

die Rede ist, dann könnte man versucht sein, sie jeweils isoliert voneinander zu betrachten. Es kommt aber im Zusammenhang von Benachteiligung im Weiterbildungssystem ebenso auf die Wechselbeziehungen zwischen den Akteuren auf den verschiedenen Ebenen an, also auf die ‚Schnittstellen‘, da hier Brüche oder negative Verstärkungen entstehen können. Insofern wäre hier das Modell der „didaktischen Handlungsebenen“ eher als Schalenmodell – analog zum in der Informatik für technisch gestützte Kommunikationssysteme eingeführten ISO²/OSI³-Schichtenmodell (ISO 1984) – mit den Lernenden im Mittelpunkt zu verstehen. Für eine grafische Veranschaulichung wird wegen ihrer Einfachheit aber die Darstellung in Ebenen beibehalten (siehe Abb. 1, S. 206). Allerdings muss das Modell für die Zwecke einer Kartographierung von Empfehlungen um den alle Handlungsebenen durchziehenden Aspekt der Forschung zur Weiterbildung/Erwachsenenbildung erweitert werden.

Die Systematik der *didaktischen Handlungsebenen* ist vor allem geeignet, Ausgangslagen, Ziele und Rahmenbedingungen von organisierten Lernprozessen für die im Feld Weiterbildung in unterschiedlichen Aufgaben tätigen professionellen Akteure zu unterscheiden. Sie können in dezidierten Weiterbildungseinrichtungen stattfinden oder in Institutionen, die u. a. auch Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen, wie größere Betrieben mit Einheiten zur Organisation innerbetrieblicher Weiterbildung. Der Blick wird durch die Systematik auf Komponenten des *Weiterbildungssystems* gelenkt.

Für die Lernprozesse und Lernphasen aus Sicht der potenziellen *Bildungsnachfragenden*, insbesondere wenn es sich um informelle oder arbeits-

platzintegrierte Lernprozesse handelt, ist eine weiterführende *prozessorientierte* Systematik erforderlich, wie sie in Anlehnung an Götz/Häfner 1998 von Kuwan (s. Kap. 3, S. 234ff.) zusammengestellt wurde. Sie bietet vielversprechende Anhaltspunkte zum Abbau von Benachteiligung in der Weiterbildung und unterscheidet drei Phasen:

- Phase 1: Orientierungs- und Zugangsphase
- Phase 2: Durchführungs- bzw. Lernphase
- Phase 3: Evaluierungs- und Optimierungsphase.

In Kap. 1 „Landkarte der Empfehlungen“ werden die in den beiden Projektberichten des DIE bzw. von Infratest sowie die im „Forum Bildung“ formulierten Empfehlungen zusammen mit Forschungsfragen nach der Systematik der didaktischen Handlungsebenen verortet. Die „Landkarte der Empfehlungen“ wird durch die Ausarbeitung von zwei idealtypischen Modellen – sozusagen als Teilkarten in feinerem Maßstab – ergänzt. Kap. 2 „Szenario eines idealtypischen Projektzyklus“ (S. 225ff.) verdeutlicht das Wünschenswerte am Beispiel der Durchführung einer Maßnahme für Benachteiligte aus Sicht einer Weiterbildungseinrichtung. In Kap. 3 „Ein prozessorientiertes Modell: Arbeitsintegriertes Lernen zur beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätiger“ (S. 234ff.) werden im Rahmen der genannten prozessorientierten Systematik Empfehlungen für modulares Lernen während der Erwerbstätigkeit skizziert.

1. Landkarte der Empfehlungen

Es ist offensichtlich, dass die Reichweite des Verortungsmodells in der beschriebenen Form besonders den Bereich von institutionalisierter Weiterbildung, sei es in Betrieben oder in Weiterbildungseinrichtungen, in den Blick nimmt. Auch wenn selbstgesteuerte Weiterbildung außerhalb von Institutionen nur unzureichend abgebildet werden kann, ist gerade im Zusammenhang von Fragen der Benachteiligung im Weiterbildungssystem seine Anwendbarkeit offensichtlich. Denn – um eine Kernempfehlung vorwegzunehmen – Verminderung von Benachteiligung erfordert verbesserten *institutionalisierten* Support im Weiterbildungssystem.

Eine Analyse der Bezüge aller Einzelempfehlungen der Projektberichte und des „Forum Bildung“ führt für jede Handlungsebene zur Unterscheidung von *Gruppen* von Empfehlungen. Aus dem Ergebnis, dass Gruppen wie Finanzierung, Öffentlichkeitsarbeit, Förderung/Beratung, Personalentwicklung und Kooperation/Vernetzung in *mehreren* Ebenen in jeweils spezifischer Ausprägung auftauchen, kann geschlossen werden, dass sie für die Frage der Minderung von Benachteiligung durchgängig besonders bedeutend sind (siehe Abb. 1, S. 206).

Da es zwar – um im Bild zu bleiben – nicht Aufgabe der Kartographie sein kann, weiße Flecken der Landkarte zu füllen, sondern sie festzustellen, ist als Ergebnis festzuhalten, dass auf den Handlungsebenen, die den eigentlichen Lernprozessen näher liegen (Ebenen D und E) die in der Literatur dokumentierten und aus Expertengesprächen dokumentierbaren Empfehlungen weniger zahlreich sind oder nur begrenzte Teilaspekte abdecken. Eine erste Überlegung hierzu wäre: Die Professionellen auf den Ebenen der Gestaltung von Lerneinheiten und im unmittelbaren Lehr-/Lerngeschehen benötigen vermehrt begleitende Lehr-/Lernforschung. Sie sind aus der Situation der Ehrenamt-, Nebenberuf-, Freiberuflichkeit heraus nicht in gleicher Weise wie in den stärker mit Hauptberuflichkeit ausgestatteten Ebenen Bildungspolitik, Institutionen und Arbeitsfeldplanung in der Lage, nicht nur die Metadiskussion zu führen, sondern darüber hinaus die Erfahrungen zu dokumentieren, in Empfehlungen umzusetzen und zu verbreiten.

Die folgenden Empfehlungen und Forschungsfragen sind fortlaufend (die Unterabschnitte übergreifend) nummeriert und ihre Quellen sind dokumentiert. Dies gibt nicht nur jeder einzelnen Empfehlung/Forschungsfrage das ihr gebührende Gewicht, sondern soll vor allem auch erleichtern, ihren ‚Verbleib‘ zu verfolgen: Zukünftige Evaluation kann gezielt fragen, welche Empfehlungen umgesetzt worden sind und welche Forschungsfragen aufgenommen wurden.

Leitlinien und übergreifende Forschungsfragen

(1) Weiterbildung wird als eine Investition in die Zukunft angesehen. Neue Ergebnisse zeigen, dass sich der bisherige Trend einer kontinuierlich wachsenden Weiterbildungsbeteiligung zwar nicht fortsetzt (vgl. Kuwan/Thebis 2001, S. 12ff.); die Aussage, dass vor allem diejenigen an Weiterbildung teilnehmen, die bereits gut gebildet sind, gilt jedoch noch immer. Deutlich mehr als die Hälfte der Bevölkerung nimmt nicht an Angeboten der Weiterbildung teil. Fehlende Bildung wird aber als eine der wesentlichen Ursachen für Benachteiligung und „social exclusion“ angesehen. Soll Benachteiligung vermindert werden, so muss auch unter diesem Aspekt die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden (vgl. Teil 1, S. 7f.). Dies gilt mit Blick auf die zukünftige Entwicklung noch verstärkt. So erwartet die Mehrheit der im Bildungs-Delphi des BMBF befragten Experten das Risiko eines zunehmenden „knowledge gap“ zwischen „wissensnahen“ Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen, und „wissensfernen“ Gruppen, die immer mehr den Anschluss verlieren (Kuwan/Waschbüsch 1998, S. 86ff.), während zugleich angenommen wird, dass der Faktor „Wissen“ für die Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen immer bedeutsamer wird.

(2) Politik und Praxis müssten im Zusammenwirken mit Administration und Wissenschaft für die Reduzierung von Benachteiligung Interventionen und

Handlungsempfehlungen entwickeln. Diese müssten von politischer und administrativer Seite implementiert werden (Teil 1, S. 85).

(3) Wissenschaft sollte verstärkt Präventions- und Wirkungsforschung betreiben (Teil 1, S. 92). Im Einzelnen: Wem und wozu dient Benachteiligung? Welche gesellschaftliche Funktion übernimmt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei der Integration bzw. der Ausgrenzung benachteiligter Personen? Welche politischen Strategien und welche Weiterbildungsmaßnahmen schei-

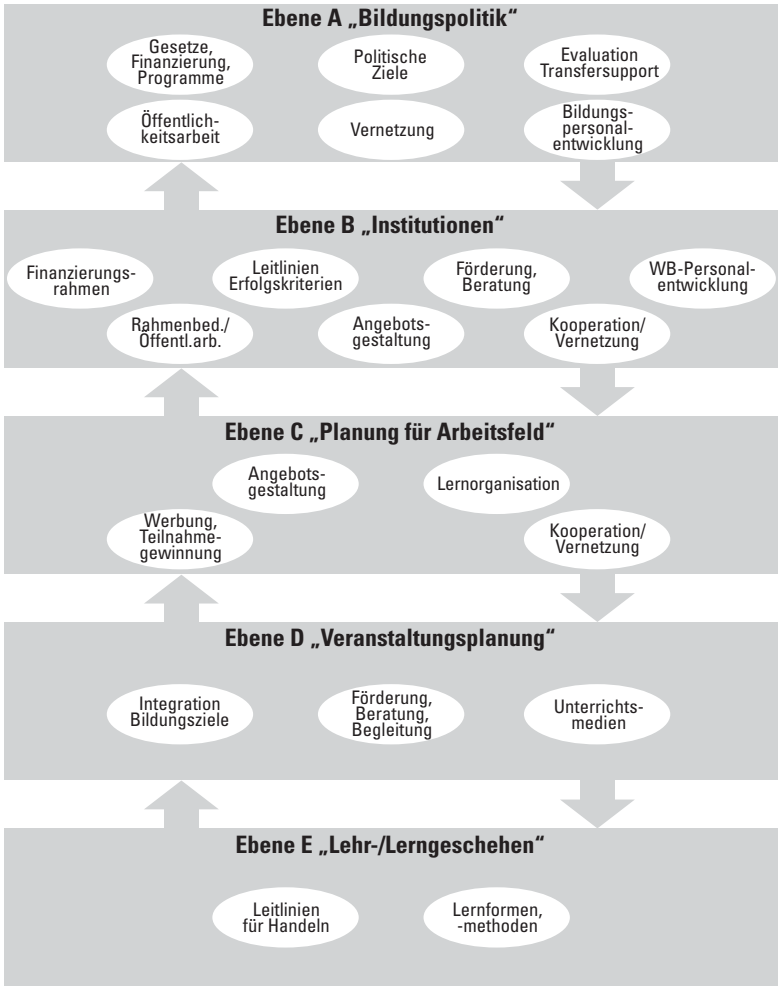


Abb. 1: Landkarte der Empfehlungen – Didaktische Handlungsebenen

nen geeignet, ungleiche Chancen bei der Wissensvermittlung abzumildern (Teil 1, S. 95)?

(4) Das Praxisfeld benötigt intensivere Begleitung durch Lehr-/Lernforschung, um die Befunde besser zu dokumentieren und für den Diskurs nutzbar zu machen. Wie kann also die Zusammenarbeit und die gegenseitige Befruchtung von Praxis und pädagogischer Forschung verbessert werden (Teil 1, S. 96)?

Ebene A – Sozio-kulturelle Ebene („Bildungspolitik“)

Auf dieser Ebene wird „didaktisches Handeln auf die Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen bezogen. Die Planung dieser sozio-kulturellen Ebene liegt vorwiegend im unmittelbaren Handlungsbereich von Bildungspolitikern, Bildungsplanern und Verwaltungskräften, ist aber immer demokratisch kontrolliert“ (Tippelt 2001, S. 75).



Die Empfehlungen wenden sich an folgende Akteure

- Bildungspolitiker auf Bundes- und Landesebene sowie auf kommunaler Ebene
- Bildungsplaner
- Bildungsverwaltungskräfte
- Angehörige demokratischer Kontrollorgane
- Vertreter von Interessenverbänden
- Bildungsforschende.

A1 Gruppe „Entwicklung politischer Ziele“ Empfehlungen

(5) Die Wertorientierung an sozialer Gerechtigkeit sollte politisch kontinuierlicher und effizienter umgesetzt werden. Politik und politische Administration sollten gemeinsam ein System etablieren, das in der Lage ist, Benachteiligung ständig zu reduzieren (Teil 1, S. 82).

(6) Die Förderung von Chancengleichheit sollte als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden werden. Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens müssten auch Chancen lebenslang vorhanden sein.

Speziell für Zielgruppe „Frauen/Männer“

(7) Die Förderung der Geschlechterdemokratie ist als eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu implementieren (Teil 1, S. 65).

Speziell für die Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(8) Die Möglichkeiten der Integration in und der Partizipation am gesellschaftlichen Leben sollten für Migrantinnen und Migranten verbessert werden (Teil 1, S. 71f.).

(9) Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund sind im öffentlichen Dienst und in die Kollegien aller Bildungseinrichtungen entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtgesellschaft einzustellen (Teil 1, S. 72; Forum Bildung 2001, S. X-35⁴).

(10) In der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen ist die Förderung von Migrantinnen und Migranten stärker zu thematisieren (Forum Bildung 2001, S. X-35; Teil 2, S. 192).

Speziell für Zielgruppe „Menschen mit Behinderungen“

(11) Menschen mit Behinderungen sind stärker in Regeleinrichtungen zu integrieren (Forum Bildung 2001, S. II-14).

Forschungsfragen

(12) Trotz vielfältiger Bemühungen auf unterschiedlichen Ebenen stellt Benachteiligung immer noch einen selbstverständlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens dar. Es ist zu fragen, warum trotz aller Ansätze und Förderprogramme Benachteiligung nicht wesentlich reduziert worden ist (Teil 1, S. 95).

(13) Wie kann Chancengleichheit in der Weiterbildung hergestellt werden (Teil 1, S. 95)?

(14) Welche Auswirkungen ziehen die strukturellen Veränderungen der Gesellschaft (Stichworte: Globalisierung, Wissensgesellschaft, Altersstruktur) hinsichtlich Benachteiligung nach sich (Teil 1, S. 96)?

(15) Welche Möglichkeiten der sozialen Integration bleiben für diejenigen erhalten, die nicht in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden können? Welche Formen der öffentlich geförderten Beschäftigung sind denkbar und sinnvoll über den zweiten Arbeitsmarkt und gemeinnützige Beschäftigung hinaus, die nicht nur einfache Tätigkeiten beinhalten (Teil 1, S. 97f.)?

(16) Welche Dialogformen zwischen Mehrheit und Minderheiten unterstützen die Integration und die gesellschaftliche Beteiligung (Teil 1, S. 99)?

A2 Gruppe „Schaffung gesetzlicher Grundlagen, Finanzierung und Programmförderung“

Empfehlungen

(17) Öffentlich geförderte Maßnahmen sollten für bildungsferne Zielgruppen in finanzieller Hinsicht großzügig angelegt sein (Teil 2, S. 192).

(18) Insbesondere bei längeren Maßnahmen ist die finanzielle Förderung der Lernenden sicherzustellen (Teil 1, S. 61).

(19) Aufeinander abgestimmte Maßnahmen, deren Verwaltungsaufwand gegenüber Einzelmaßnahmen reduziert ist, wie auch Verknüpfung von Finan-

zierungsmöglichkeiten zu Förderketten führen zu wünschenswerten Synergieeffekten (Teil 1, S. 61).

(20) Modularisierung unter Wahrung des Berufskonzeptes erleichtert und ermöglicht für Bildungsferne in manchen Fällen überhaupt erst eine berufliche Nachqualifizierung (Teil 1, S. 61; Teil 2, S. 189).

(21) Bildungseinrichtungen benötigen Planungs- und Finanzierungssicherheit (Teil 1, S. 61).

Forschungsfragen

(22) Wie muss das Weiterbildungssystem gestaltet werden, dass es die Durchlässigkeit erhöht und die Möglichkeiten für alternative Bildungsentscheidungen transparent macht (Teil 1, S. 97)?

(23) Welche Qualifikationen/Kernkompetenzen sind notwendig, um von Teilqualifizierungen zu einem Sinnzusammenhang des Berufskonzepts zu kommen (Teil 1, S. 97)? Wie kann eine Zertifizierung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kenntnissen erfolgen (Teil 2, S. 184)?

(24) Inwiefern werden von den Bildungseinrichtungen, in den Förderprogrammen und auf der gesetzlichen Ebene zukünftige Bedarfe des Arbeitsmarktes in die Planung von Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten für benachteiligte Personen übernommen (Teil 1, S. 97f.)?

(25) Wie können staatliche Steuerung und Interventionen angeregt werden, um die Weiterbildungsförderung ebenso nachhaltig abzusichern wie die Arbeits- und Ausbildungsförderung z. B. behinderter Menschen? Welcher rechtlichen Voraussetzungen bedarf es hierfür (Lindmeier in: Teil 1, S. 101)?

A3 Gruppe „Evaluation und Transfersupport“

Empfehlungen

(26) Das Weiterbildungssystem sollte systematisch daraufhin überprüft werden, wo und wie es zu Benachteiligungen führt bzw. wie es sie fortschreibt, im schlimmsten Fall verstärkt. Die Überprüfung sollte die gesetzlichen Grundlagen des Weiterbildungssystems, die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung, die Übergänge im Weiterbildungssystem, die Schnittstellen von Teilsystemen sowie die Finanzierung einschließen. Über Selbstevaluation hinaus kann es notwendig werden, eine Instanz für ständige Überprüfung zu schaffen (Teil 1, S. 82).

(27) Damit nicht ständig neue Programme mit den gleichen Inhalten aufgelegt werden, sollten deren Ergebnisse auf ihre *Nachhaltigkeit* untersucht werden. Zukunftsfähige Ergebnisse frühzeitig zu erkennen und deren Bedingungen zu klären, sollte in die Ziele und Aufgaben von neuen Modellprojekten und Programmen einbezogen werden (Teil 1, S. 85).

(28) Um den Transfer von Projekt- und Programmergebnissen in einem größeren Umfang zu erreichen, sollte stärker auf Evaluationen Bezug genommen werden. Ergebnisse aus bereits durchgeführten Projekten und Programmen

sollten auf Transfermöglichkeiten überprüft werden. Um den Transfer zu optimieren, sollte eine handlungsbegleitende Umsetzungsinstanz eingerichtet werden, die Vorgaben für den Transfer macht, Methoden entwickelt und den Transfer befördert. Diese Umsetzungsinstanz müsste auch von der Politik, der Praxis und der Wissenschaft getragen werden (Teil 1, S. 83).

(29) Die Wissenschaft sollte verstärkt Präventions- und Wirkungsforschung betreiben (Teil 1, S. 92). In diesem Zusammenhang ist ein besonderes Augenmerk auf das Phänomen des „erfolgreichen Scheiterns“ von Modellversuchen zu legen, bei dem bildungspolitische Ziele in Modellversuchen erreicht werden, aber eine flächendeckende Umsetzung nicht erfolgt (Kuwan/Waschbüsch 1998, S. 95).

Forschungsfragen

(30) Wo wurde Benachteiligung durch Bildung aufgehoben (Teil 1, S. 80)?

(31) In welchem Maß sind die Empfehlungen aus Pilotprojekten und Modellversuchen für benachteiligte Zielgruppen in die Alltagspraxis übernommen worden und welche Wirkungen haben sie nach sich gezogen (Teil 1, S. 80)?

(32) Welche Empfehlungen zur Weiterbildung benachteiligter Zielgruppen wurden überhaupt umgesetzt und mit welchem Erfolg (Teil 1, S. 80)?

(33) Welchen Effekt haben die vielfältigen Beteiligungen an Weiterbildungsmaßnahmen hervorgerufen? In welchem Ausmaß haben sie z. B. in Ostdeutschland zu Dequalifikation, Demotivation und Umbewertung der Weiterbildungsziele geführt (Teil 1, S. 98)?

(34) Welche Bildungsmaßnahmen für Benachteiligte sind evaluiert worden? Welche Art der Evaluation wurde durchgeführt (Forum Bildung 2001, S. XII-39ff.)?

(35) Welche Kriterien sind als Indikatoren für Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen für Benachteiligte anzusehen (vgl. Empfehlung 27)?

A4 Gruppe „Bildungspersonalentwicklung“

Empfehlungen

(36) Neue und veränderte Aufgaben, Inhalte und Methoden sollten in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden aufgenommen werden (Forum Bildung 2001, S. V-21).

(37) Es sollte eine Verzahnung von Ausbildung und kontinuierlicher Weiterbildung des Bildungspersonals erfolgen (Forum Bildung 2001, S. V-21). Zur Professionalisierung des Personals muss ein kontinuierliches (Fortbildungs- und) Beratungsangebot vorgehalten werden (Teil 1, S. 92).

(38) Das Bildungspersonal sollte für ausgrenzende und benachteiligende Faktoren (geschlechtsspezifische Ausgrenzung, individueller und struktureller Rassismus) sensibilisiert werden (Teil 1, S. 65, 72).

A5 Gruppe „Öffentlichkeitsarbeit“

Empfehlungen

(39) Gezielte Öffentlichkeitsarbeit ist notwendig, um Weiterbildung und lebenslanges Lernen als Investition in die Zukunft insbesondere auch für bildungsferne/benachteiligte Gruppen deutlich zu machen.

(40) Die Transparenz des Angebots ist zu erhöhen. Die Vielzahl von Bildungseinrichtungen und die Unübersichtlichkeit des Bildungsangebotes erfordern Orientierungsmöglichkeiten (Teil 1, S. 93; Forum Bildung 2001, S. III-17, IX-32).

(41) Die Verbreitung von Projektergebnissen aus der Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen ist zu intensivieren und vielfältigere Formen des Transfers sind zu nutzen. Solange Ergebnisse und insbesondere ihr innovativer Teil nicht weiterverbreitet werden, bleiben sie ein zeitlich und örtlich begrenztes Phänomen (Teil 1, S. 85).

(42) Der Austausch von best-practice-Ansätzen für die Weiterbildungspraxis (horizontaler Transfer) ist zu verstärken und zu systematisieren (Teil 1, S. 93f.).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(43) Gezielte Öffentlichkeitsarbeit ist dringend geboten, um Zuwanderer über die Zusammenhänge von Qualifizierung und (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt zu informieren (Teil 1, S. 71).

Forschungsfrage

(44) Wie muss die Verbreitung von Projektergebnissen erfolgen, dass sie von Bildungseinrichtungen, Bildungspersonal und von potenziellen Teilnehmer/innen wahrgenommen werden kann?

A6 Gruppe „Vernetzung mit anderen Bildungsbereichen und Organisationen“

Empfehlungen

(45) Die Barrieren, die Widersprüchlichkeiten, die Intransparenz des Weiterbildungsfeldes, die Zerstreuung und Überschneidung der Weiterbildungszuständigkeiten müssten in interdisziplinären Diskursen viel stärker thematisiert werden (Teil 1, S. 85).

(46) Bildungssektoren übergreifende Kooperationen sollten viel stärker genutzt werden, um strukturelle Benachteiligung so früh wie möglich abzubauen (Teil 1, S. 88). Die Einrichtung von Clearingstellen und die verstärkte Verwendung von Foren zum diskursiven Austausch würden die Informationsflüsse stützen und für die notwendige Transparenz des Weiterbildungsangebots sorgen (Teil 1, S. 92).

(47) Eine Stärkung von Verbandsstrukturen wird zu einer offensiveren Interessenvertretung führen (Teil 1, S. 76).

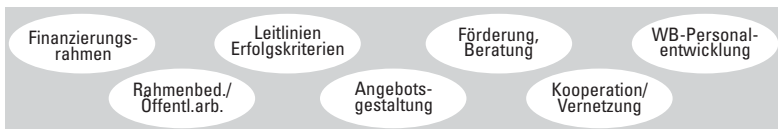
(48) Bereits in der Schule müsste vermittelt werden, wie man sich in der Gesellschaft orientieren kann. Dazu gehört auch das Kennenlernen des beruflichen Alltags (Teil 1, S. 54).

(49) Bereits in den Schulen sollte präventiv gegen Benachteiligung vorgegangen werden (Teil 1, S. 76).

(50) Zwischen den beteiligten Berufsgruppen sollte es institutionalisierte Formen der Kooperation und Abstimmung geben (Teil 1, S. 55).

Ebene B – „Institutionen“

Auf dieser Ebene werden „übergreifende Lehrplan- und Institutionenkonzepte gestaltet, ... Grundsätze der Lernorganisation festgelegt“ (Tippelt 2001, S. 75). Hier agieren nicht nur dedizierte Weiterbildungseinrichtungen, sondern ebenso solche Einrichtungen, für die Weiterbildung u. a. eine Schwerpunktaufgabe ist, sowie größere Betriebe, die Einheiten zur Organisation von innerbetriebliche Weiterbildung eingerichtet haben. Für Benachteiligte und Bildungsferne kommt es darauf an, wie förderlich für ihre Belange das jeweilige institutionelle Zielprofil ist.



Die Empfehlungen wenden sich an folgende Akteure:

- Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen
- Personal zur Gestaltung von Weiterbildung in Betrieben
- Personen in Mitwirkungsorganen
- Vertreter von Weiterbildungsorganisationen.

B1 Gruppe „Entwicklung von Leitlinien und Erfolgskriterien“ Empfehlungen

(51) Die Entwicklung von Bildungseinrichtungen zu Lern- und Kompetenzzentren und zu Lernagenturen muss zielgruppenspezifische Anforderungen berücksichtigen. Stärkere Öffnung, Verringerung der Zugangsbarrieren und aktiveres Zugehen sind dabei Leitlinien. Erfolgskriterien müssen sich an den Möglichkeiten von Personen mit Benachteiligung orientieren (Teil 1, S. 86).

(52) Die Qualitätsentwicklung der Bildungsangebote sollte durch die Weiterentwicklung von Curricula, Standards und neuen Lernformen vorangebracht werden (Teil 1, S. 76).

(53) Die Kombination von Arbeiten und Lernen sollte in beruflichen Bildungsmaßnahmen verstärkt ermöglicht werden (Teil 2, S. 186). Von zentraler

Bedeutung ist dabei eine stärkere Individualisierung von Bildungsangeboten, die es ermöglicht, auf spezifische Stärken und Schwächen einzelner Teilnehmender einzugehen (Teil 2, S. 191).

Speziell für Zielgruppe „Menschen mit Behinderungen“

(54) Die Fragen der Integration und spezifischen Förderung von Behinderten sind zu vertiefen (Forum Bildung 2001, S. II-14).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(55) In der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen ist die Förderung von Migrantinnen und Migranten stärker zu thematisieren (Forum Bildung 2001, S. X-35).

Forschungsfragen

(56) Inwieweit wirken die Leitbilder und Strukturen von Erwachsenenbildungseinrichtungen auf Menschen mit Behinderung und auf bildungsfernere Gruppen ausschließend (Teil 1, S. 100)?

(57) Lassen sich gesellschaftlich notwendige Formen intellektueller Leistungsfähigkeit auch durch andere als die klassischen Kulturtechniken wie z. B. Alphabetisierung vermitteln, wobei durchaus zu berücksichtigen wäre, dass unter zukünftiger intellektueller Leistungsfähigkeit auch andere Komponenten zu fassen sein könnten, als dies heute der Fall ist (Teil 1, S. 100)?

(58) Werden bei der Auswahl der Lernorte die Prinzipien der Normalisierung und Integration als Leitprinzipien der Behindertenarbeit berücksichtigt (Teil 1, S. 100ff.)?

B2 Gruppe „Förderung und Beratung“

Empfehlungen

(59) Das Beratungsangebot ist z. B. durch die Einrichtung von Clearingstellen auszubauen und zu verbessern (Teil 1, S. 92f.).

(60) Um Anregungspotenziale der Arbeitssituation zu nutzen, ist ein unterstützendes Lernumfeld im Betrieb notwendig. Auch Anstöße zur Bildungsbeteiligung durch Vorgesetzte oder Kollegen können hilfreich sein (Teil 2, S. 186).

(61) Zu empfehlen ist eine professionelle Unterstützung durch speziell qualifizierte feste Betreuer, sei es im Betrieb oder außerbetrieblich, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten verfügen (Teil 2, S. 186).

(62) Bei Erwerbstätigen sollte die Beratung am Arbeitsplatz intensiviert werden, z. B. durch betriebliche Weiterbildungsbeauftragte (Teil 2, S. 187).

(63) Informelle berufliche Lernprozesse sind gezielt zu unterstützen (Teil 2, S. 187).

Speziell für Zielgruppe „Junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsausbildung“

(64) Der Übergang von Schule in Ausbildung und von Ausbildung in Erwerbstätigkeit sollte professionell unterstützt werden (Teil 1, S. 54).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(65) Die Bildungsberatung für erwachsene Migrantinnen und Migranten sollte verbessert werden (Forum Bildung, S. X-35).

Forschungsfragen

(66) Welche Modelle individueller aufsuchender Beratung von Nicht-Erwerbstätigen über die bisherigen Möglichkeiten der Arbeitsverwaltung hinaus können wirksam sein (Teil 2, S. 188)?

(67) Welche Funktion kann Weiterbildung an und für die Schnittstellen Übergang Schule – Ausbildung – Erwerbstätigkeit einnehmen (Beratung, punktuelle Weiterbildung, Begleitung) (Teil 1, S. 97)?

(68) Welche besonderen Hilfen benötigen Menschen mit Behinderungen bei der Erschließung der Angebots- und Programmstruktur? Wie muss die Dienstleistung einer Erwachsenenbildungsassistenz konkret aussehen, damit Menschen mit Behinderungen wirksame Unterstützung bei der Teilnahme an nicht zielgruppenspezifischen Kursen erfahren können (Teil 1, S. 100ff.)?

B3 Gruppe „Angebotsgestaltung“

Empfehlungen

(69) Es sollte mehr Ausbildungsmöglichkeiten in modernen, zukunftsfähigen und breiter qualifizierenden Berufen geben (Teil 1, S. 55). Über die fachlichen Kompetenzen hinaus sollten berufliche Bildungsmaßnahmen für bildungsferne Personen verstärkt Gewicht auf die Vermittlung zukunftsrelevanter, fachübergreifender sowie auf IT-Qualifikationen legen (Teil 2, S. 190) und Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen berücksichtigen.

(70) Niedrigschwellige Angebote sind notwendig; dies betrifft die formalen Zugangsvoraussetzungen, die Lernorte und die Lernanforderungen (Teil 2, S. 188f.).

Speziell für Zielgruppe „Frauen/Männer“

(71) Es sollte eine Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Ausgrenzung erfolgen (Teil 1, S. 65).

(72) Das Berufswahlspektrum sollte insbesondere für Frauen erweitert werden (Forum Bildung 2001, S. VI-23).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(73) Um Jugendliche beim Übergang in Ausbildung und Erwerbstätigkeit zu unterstützen, sollte auch die Elternarbeit verstärkt werden (Forum Bildung, S. X-35).

(74) Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen sollte möglichst in gemischten Gruppen mit Deutschen und Ausländern erfolgen (Teil 2, S. 192).

Speziell für Zielgruppe „Analphabeten“

(75) Alphabetisierung sollte in ein Gesamtkonzept von Grundbildung eingebunden werden (Teil 1, S. 76).

Forschungsfragen

(76) Welche Reformen sind notwendig für ein differenziertes, erschwingliches, erreichbares und zielgruppenorientiertes Angebot? Welche Instrumente der Förderung der Weiterbildungsbereitschaft, der Weiterbildungswerbung, Information und Beratung müssen eingesetzt werden? Wie kann gewährleistet werden, dass materielle Gründe nicht zu Weiterbildungshemmnissen werden und soziale Polarisierung verstärkt wird (Teil 1, S. 95)?

(77) Reichen die Programme gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei allen positiven Wirkungen, die sie haben können, aus, um strukturelle, gesellschaftliche Probleme zu lösen (Teil 1, S. 99f.)?

(78) Wie kann das Berufsspektrum für Frauen erweitert werden? Wie können die Frauen in den Domänen der Männer ihre Interessen durchsetzen (Teil 1, S. 99)?

(79) Wie können die Potenziale, die in der Vielfalt der Migrantinnen und Migranten stecken, genutzt und z. B. in Konzepte der „managing diversity“ integriert werden? (Teil 1, S. 99)?

B4 Gruppe „Weiterbildungspersonalentwicklung“

Empfehlungen

(80) Es muss eine Pädagogik der individuellen Förderung sowie ihre Einbeziehung in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden entwickelt werden (Forum Bildung 2001, S. II-14).

(81) Für die Erfordernisse benachteiligter Zielgruppen ist qualifiziertes Personal unabdingbar (Teil 1, S. 55, 61). Pädagogisches Personal ist dann für Personengruppen mit Benachteiligungen qualifiziert, wenn es nicht nur fachspezifisch kompetent ist, sondern vor allem über Beratungskompetenz verfügt, Kenntnisse über die Zielgruppe besitzt, betriebswirtschaftliche Kenntnisse hat, im Team arbeiten kann, sich selbst systematisch weiterbildet.

(82) Zur *Professionalisierung des Personals* muss ein kontinuierliches Fortbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot vorgehalten werden (Forum Bildung 2001, S. V-21). Notwendig ist eine besondere didaktisch-methodische Qualifizierung der Kursleitungen (Teil 1, S. 78). Bei betrieblichen Maßnahmen ist ebenfalls eine kontinuierliche Betreuung durch Personen erforderlich, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten verfügen (Teil 2, S. 186).

Speziell für Zielgruppe „Menschen mit Behinderung“

(83) Es besteht ein besonderer Ausbildungs-, Fortbildungs- und Supervisionsbedarf für die in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen tätigen haupt- und nebenberuflichen Kräfte (Teil 1, S. 78).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(84) Das pädagogische Personal sollte über interkulturelle Kompetenz

verfügen und multikulturell zusammengesetzt sein (Teil 1, S. 72; Teil 2, S. 192).

(85) In die Kollegien aller Bildungseinrichtungen sollten Lehrende mit Migrationshintergrund aufgenommen werden (Forum Bildung 2001, S. X-35).

Forschungsfragen

(86) Welche spezifischen Management-, Planungs- und Beratungsaufgaben stellen sich in der Weiterbildung behinderter und benachteiligter Menschen? Von wem werden sie auf welche Weise wahrgenommen (Teil 1, S. 101)?

B5 Gruppe „Entwicklung von Rahmenbedingungen und Öffentlichkeitsarbeit“

Empfehlungen

(87) Bildungsangebote sollten familienfreundlich gestaltet sein, z. B. durch Sicherstellung der Kinderbetreuung und zeitliche Anpasstheit der Angebote (Forum Bildung 2001, S. VI-24; Teil 1, S. 61, S. 65; Teil 2, S. 192).

(88) Bei familienorientierten beruflichen Bildungsangeboten sollte eine wesentlich höhere zeitliche Flexibilität eingeplant werden als bei „Standardmaßnahmen“ (Teil 2, S. 192).

(89) Kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit, die auch spezifische Informationskanäle benutzt, ist notwendig (Teil 1, S. 76).

Speziell für Zielgruppe „Menschen mit Behinderung“

(90) Notwendig ist die Gewährleistung persönlicher Assistenz, wenn behinderte Menschen an integrativen oder nicht zielgruppenspezifischen Kursangeboten teilnehmen wollen, sowie die Bereitstellung von *Doppeldozenten* für integrative Kurse und von Gebärdendolmetschern bei integrativen Einzelveranstaltungen (Teil 1, S. 78).

(91) Die behindertengerechte Ausstattung und die barrierefreie Zugänglichkeit der Kurs- und Veranstaltungsorte sind unabdingbar (Teil 1, S. 78).

Forschungsfragen

(92) Welche Bedingungen benötigen Zielgruppen mit Benachteiligungen, um ihnen den Zugang zu Weiterbildung und Mediennutzung zu ermöglichen (Teil 1, S. 95ff.)?

(93) Welche professionellen und institutionellen Unterstützungsformen werden als besonders hilfreich angesehen? Wo liegen ihre Grenzen (Teil 1, S. 95ff.)?

(94) Welche Rahmenbedingungen braucht „gender training“ und wie müssten die didaktisch-methodischen Konzeptionen aussehen (Teil 1, S. 98f.)?

(95) Wie gelingt es, betriebswirtschaftliche Konzepte mit pädagogischen Zielsetzungen zu vereinen bzw. aufgaben- und zielgruppenspezifisch auszubalancieren (Teil 1, S. 95ff.)?

(96) Welche Supportstrukturen benötigen Frauen, um sich der Benachteiligung stellen zu können (Teil 1, S. 99)?

B6 Gruppe „Gestaltung von Finanzierungsbedingungen“

Empfehlungen

(97) Gebündelte Fördermöglichkeiten schaffen notwendige *Förderketten* (Teil 1, S. 88).

(98) Um modularisierte Angebote für die Zielgruppe möglichst attraktiv zu gestalten, sollte es *finanzielle Anreize* geben, z. B. indem sich durch den Erwerb eines Moduls der Förderbeitrag erhöht (Teil 2, S. 192).

(99) Die Förderregelungen müssen an die didaktisch-methodischen und sozialpädagogischen Erfordernisse angepasst werden (Teil 1, S. 90).

Speziell für Zielgruppe „Menschen mit Behinderung“

(100) Notwendig ist die wegen der sozioökonomischen Situation der meisten behinderten Adressaten erforderliche Gewährung von niedrigen Kursgebühren oder von Gebührenfreiheit (Teil 1, S. 78).

Forschungsfrage

(101) Wie kann gewährleistet werden, dass materielle Gründe nicht zu Weiterbildungshemmnissen werden und nicht soziale Polarisierung verstärken (Teil 1, S. 95)?

B7 Gruppe „Kooperation und Vernetzung“

Empfehlungen

(102) Verbesserte Bedingungen für Personen mit Benachteiligungen können von regionalen Verbänden von Bildungs- und Beratungseinrichtungen wegen gemeinsamer Ressourcennutzung erwartet werden. Darüber hinaus wird eine Bildungssektoren übergreifende Vernetzung Übergänge unterstützen (Teil 1, S. 88).

(103) Enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren wie Bildungseinrichtungen, Berufsschule, Arbeitsamt, Kammern führt zu Synergieeffekten und besserer Ressourcennutzung (Teil 1, S. 55, 61; Forum Bildung 2001, S. XI-39).

(104) Bereits in der Schule muss vermittelt werden, wie man sich in der Gesellschaft orientieren kann. Dazu gehört auch das Kennenlernen des beruflichen Alltags (Teil 1, S. 54).

(105) Enge Kooperation mit Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes und öffentlich geförderter Beschäftigung sind notwendig (Teil 1, S. 61).

Forschungsfragen

(106) Welches sind die Hinderungsgründe für Kooperation? Unter welchen Bedingungen schlägt Kooperation in Konkurrenz um? Sind Intermediäre als Vermittler zwischen unterschiedlichen Interessen eine tragfähige Lösung (Teil 1, S. 96)?

Ebene C „Planung für Lernfelder“

Hier werden „Lernbereiche, Unterrichtskonzepte und Angebote gestaltet. Es geht darum, für Fachbereiche und spezifische Adressatengruppen Pläne auszuarbeiten, die Angebotsdurchführung (zu begleiten), aber auch verantwortlich zu evaluieren und gegebenenfalls Konsequenzen zu ziehen und Alternativen zu entwickeln“ (Tippelt 2001, S. 75).



Die Empfehlungen wenden sich an folgende Akteure:

- pädagogisches Planungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen
- Personal zur Gestaltung von Weiterbildung in Betrieben
- Vertreter von Adressatengruppen.

C1 Gruppe „Angebotsgestaltung“ **Empfehlungen**

(107) Erforderlich sind auf die Lebenssituation der jeweiligen *Zielgruppe* ausgerichtete Angebote, die bisherige Lernerfahrungen, die Motivationslage und die spezifischen Bildungsbarrieren der potenziellen Zielgruppe berücksichtigen (Teil 2, S. 185). Angebotskonzepte der „*managing diversity*“ berücksichtigen in besonderem Maße die Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmenden in Gruppenlernprozessen (Teil 1, S. 72).

(108) *Individualisierung und Flexibilisierung* von Angeboten werden der Heterogenität der Teilnehmenden am ehesten gerecht (Teil 1, S. 76).

(109) Notwendig ist die Gewährleistung eines *kontinuierlichen Kursangebots* (Teil 1, S. 78).

(110) Erforderlich sind *niedrigschwellige Angebote*; dies betrifft die formalen Zugangsvoraussetzungen, den Lernort und die Lernanforderungen (Teil 2, S. 188f.).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(111) Für Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund sind spezifische Angebote vorzuhalten (Teil 1, S. 72).

(112) Es sollte zahlreiche Angebote für die Mehrheitsgesellschaft (z. B. in der öffentlichen Verwaltung) zur Sensibilisierung für individuellen und strukturellen Rassismus geben (Teil 1, S. 72).

(113) Maßnahmen zur Heranführung von zugewanderten Eltern an schulische Arbeit und deutsche Kultur sollten verstärkt angeboten werden (Forum Bildung 2001, S. X-35).

(114) Der zielgruppen- und situationsgerechte Deutschunterricht für Erwachsene unter Nutzung des deutschsprachigen Umfeldes ist auszubauen (Forum Bildung 2001, S. X-35).

(115) Die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache ist zu verstärken (Forum Bildung 2001, S. X-35).

Forschungsfragen

(116) Was könnte getan werden, um Zugänge zu und Beteiligung an Weiterbildung von Personen mit Benachteiligungen nicht nur formal abzusichern, sondern durch inhaltliche, methodische und zielgruppenspezifische Vorkehrungen und Vereinbarungen zu unterstützen (Teil 1, S. 99)?

(117) Welche Beratungs- und Vermittlungsformen, Lernarchitekturen und Supportstrukturen benötigen Arbeitslose (Teil 1, S. 98)?

(118) Welche Konzepte gibt es bzw. welche müssen entwickelt werden, um die breitere Sprachkompetenz und den Migrationshintergrund der Migranten als Kompetenz zu nutzen und nicht als Defizit zu sehen (Teil 1, S. 99f.)?

C2 Gruppe „Lernorganisationsgestaltung“

Empfehlungen

(119) Notwendig ist die Gewährleistung einer offenen Verweildauer bei zahlreichen Kursinhalten (insb. im Bereich der Grundbildung) (Teil 1, S. 78).

(120) Für Benachteiligte ist in der Regel eine deutlich niedrigere Teilnehmer/innenzahl pro Lerngruppe erforderlich (Teil 1, S. 78).

(121) Maßnahmen der beruflichen Nachqualifizierung sollten wegen der unterschiedlichen Lernorientierung nicht für Erwachsene und Schulabgänger gemeinsam angeboten werden (Teil 2, S. 191).

(122) Bei der Umsetzung der Modularisierung im Fall beruflicher Nachqualifizierung ist das Berufskonzept zu wahren (Teil 2, S. 189; Forum Bildung 2001, S. III-17).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(123) Es sollten verstärkt „gemischte Lehrteams“ eingesetzt werden, denen deutsche und ausländische Ausbilder oder Trainer angehören (Teil 1, S. 72; Teil 2, S. 192; Forum Bildung 2001, S. X-35).

Forschungsfragen

(124) Welche professionellen und institutionellen Unterstützungsformen werden sowohl für Bildungseinrichtungen wie für das Bildungspersonal wie auch für die Teilnehmenden als besonders hilfreich angesehen? Wo liegen ihre Grenzen (Teil 1, S. 95f.)?

(125) Welche intra- und interpersonellen Bedingungen des Lernens und der Interaktion und Kommunikation sind in den ‚Lernsettings‘ zu berücksichtigen? Inwieweit spielen auch in der Weiterbildung behinderter Menschen Lernkulturen spezifischer sozialer Milieus und Gruppen eine Rolle (Teil 1, S. 100ff.)?

C3 Gruppe „Werbung und Teilnahmegewinnung“

Empfehlungen

(126) Für die Teilnahme an Weiterbildung von Personen mit geringen Qualifikationen sind eine *verstärkte Werbung* und neue Ansprechformen notwendig (Forum Bildung 2001, S. IX-32).

(127) Bei der Teilnehmer/innengewinnung müssen die für die Zielgruppe typischen *Informationskanäle* genutzt werden (Teil 1, S. 71).

(128) Notwendig ist eine *Adressatenwerbung*, die den *persönlich* direkten Kontakt oder Kontakte über Vertrauenspersonen aufbaut, sowie eine vereinfachte Kursanmeldung (Teil 1, S. 78).

Forschungsfragen

(129) Was und wie können Bildungseinrichtungen dazu beitragen, die Weiterbildung zu öffnen und die Zugangsbarrieren zu reduzieren (Teil 1, S. 99)?

(130) Wie muss die Ansprache bei Werbung für Weiterbildung sein, damit die Distanz zu Weiterbildungsangeboten aufgehoben werden kann? Welchen Stellenwert haben dabei motivationale Faktoren? Wie lässt er sich bestimmen (Teil 1, S. 95f.)?

(131) Welche Bedeutung haben Kenntnisse über die deutsche Gesellschaft für die Entscheidung von Migrantinnen und Migranten zur Teilnahme an Weiterbildung (Teil 1, S. 99f.)?

(132) Welche Informationskanäle erreichen insbesondere Migrantinnen und Migranten (Teil 1, S. 100)?

(133) Wie können Analphabeten zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen motiviert werden, und wie kann sichergestellt werden, dass sie das, was sie gelernt haben, im Alltag nicht wieder verlernen (Teil 1, S. 100)?

C4 Gruppe „Kooperation, Vernetzung, Austausch, Kommunikation“

Empfehlungen

(134) Der internationale Erfahrungsaustausch sollte verstärkt werden. Die Erfahrungen aus anderen Ländern sollten auf ihre Adaptionmöglichkeiten hin überprüft werden (Teil 1, S. 76).

(135) Kooperation der Bildungseinrichtungen und Vernetzung in regionalen Verbänden ermöglichen eine gemeinsame Ressourcennutzung und dienen einer besseren Weiterbildungsversorgung sowohl der einzelnen Einrichtung als auch der Region (Teil 1, S. 88).

Speziell für Zielgruppe „Menschen mit Behinderung“

(136) Notwendig ist eine verbesserte Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe und mit Angehörigen behinderter Menschen bei der Programmplanung (Teil 1, S. 78).

Forschungsfragen

(137) Wie lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Angebotsplanung

die ethnic communities sowohl in die allgemeine wie in die berufliche Weiterbildung einbeziehen? Wie müssten die Kooperationen gestaltet sein (Teil 1, S. 99f.)?

Ebene D „Veranstaltungsplanung“

Auf dieser Ebene werden „Unterrichtseinheiten, die sich den Lehrplänen, Programmen und Angeboten zuordnen lassen, gestaltet“ (Tippelt 2001, S. 75). Hier agieren vorbereitend oder begleitend zum eigentlichen Lehr-/Lernprozess (s. Ebene E, S. 223ff.) Lehrende oder unterschiedlich zusammengesetzte Teams.



Die Empfehlungen wenden sich an folgende Akteure:

- Dozenten/Kursleitende in Weiterbildungseinrichtungen
- Weiterbildungspersonal/Führungspersonal in Betrieben
- Vertreter von Adressatengruppen.

D1 Gruppe „Integration von Bildungszielen“ Empfehlungen

(138) Um die Nachhaltigkeit zu verbessern, ist die *Integration* von sachbezogener, beruflicher, politischer Bildung als didaktisches Prinzip zu beachten, d. h., insbesondere neben der Vermittlung von berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen ist die (integrierte) Vermittlung von *sozialen und personalen Kompetenzen* notwendig (Teil 1, S. 55, 61).

(139) Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens ist als durchgängiges Prinzip „Lernen lernen“ zu integrieren (Teil 1, S. 55).

(140) Bei einer beruflichen Nachqualifizierung von Erwerbstätigen sollten auch zukunftsrelevante, *fachübergreifende Qualifikationen* wie Kundenorientierung, Verständnis für Abläufe im Betrieb sowie Vermischung von kaufmännischen und gewerblich-technischen Anforderungen vermittelt werden (Teil 2, S. 190).

(141) In beruflichen Bildungsmaßnahmen sollten berufsunspezifische Fragen, die *Lebens- und Alltagssituationen* betreffen, ihren Platz haben (Teil 2, S. 191).

(142) *IT-bezogene Themen* im Berufs- und Tätigkeitsspektrum bildungsferner Gruppen sollten durchgängige und stärkere Berücksichtigung finden (Teil 1, S. 90ff.; Teil 2, S. 190).

(143) *Gender-spezifische Ansätze* sollten zur Klärung der Berufs- und Familienrolle beitragen (Teil 1, S. 65).

Forschungsfragen

(144) Wie können Jugendlichen mit einem niedrigen Bildungsabschluss *Orientierungsstrategien* für eine zufriedenstellende Gestaltung des Lebens vermittelt werden? Was sind Orientierungsstrategien? Welche Komponenten enthalten sie (Teil 1, S. 97)?

(145) Welche Wirksamkeit hat *gender training*, das in geschlechtsheterogenen Gruppen zu einer Sensibilisierung für Diskriminierung in der gesellschaftlichen Struktur, im Verhalten und in der Kommunikation führen soll (Teil 1, S. 99)?

(146) Wie muss Weiterbildung gestaltet sein, damit sie für benachteiligte Teilnehmende auch zum „Lernen lernen“ beiträgt (Teil 1, S. 95f.)?

D2 Gruppe „Individuelle Förderung, Beratung, Begleitung“ Empfehlungen

(147) Die Entwicklung von *individuellen Förderplänen*, die fördern und fordern in den Mittelpunkt stellen und die mit den jeweiligen Teilnehmenden abgestimmt sind, sollte vorangetrieben werden (Teil 1, S. 55, 61, 76; Teil 2, S. 191; Forum Bildung 2001, S. X-21).

(148) Zur Verbesserung der Effektivität hat sich das *Casemanagement* als nützlich und sinnvoll erwiesen (Teil 1, S. 55).

(149) Individuelle, aufsuchende persönliche *Beratung* in einer vertrauten, alltäglichen *Lebenssituation* durch kompetente und als glaubwürdig eingeschätzte Personen kann den Zugang zu Lernprozessen erleichtern (Teil 2, S. 186ff.).

(150) Nach Bedarf sind *Stütz- und Förderunterricht* einzurichten (Teil 1, S. 55).

(151) Notwendig ist ein überdurchschnittliches Volumen an *Informations- und Beratungsarbeit* über die Inhalte, Voraussetzungen und Struktur der Qualifizierungsmaßnahme sowie an *unterrichtsbegleitender Lernberatung* (Teil 1, S. 71f., 78).

(152) Auch über das Ende der Maßnahme hinaus sollte eine intensive *persönliche und sozialpädagogische Begleitung* möglich sein (Teil 1, S. 61).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(153) Die Bildungsberatung für erwachsene Migrantinnen und Migranten ist zu verbessern (Forum Bildung 2001, S. X-35).

Forschungsfragen

(154) Welche professionellen und institutionellen Unterstützungsformen werden für die verschiedenen benachteiligten Gruppen als besonders hilfreich angesehen? Wo liegen ihre Grenzen (Teil 1, S. 95f.)?

(155) Welche Formen der Lernberatung benötigen Migrantinnen und Migranten, um an Weiterbildung teilzunehmen (Teil 1, S. 100)?

D3 Gruppe „Entwicklung von Unterrichtsmedien“

Empfehlung

(156) Notwendig ist die teilnehmer- und zielgruppengerechte Aufbereitung der *Lehr- und Lernmaterialien* bzw. der Medien des organisierten Erwachsenenlernens im Sinne offener Curricula (Teil 1, S. 71f., 78).

Forschungsfragen

(157) Wie müsste Weiterbildung aussehen, die sowohl die Integration in den ersten Arbeitsmarkt wie auch die weiteren Lebensperspektiven im Blick hat (Teil 1, S. 98)?

(158) Wie können *Langzeitarbeitslose* ihr Selbstwertgefühl und ihre Identität erhalten in einer Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit wesentlich zur Konstitution von Identität beiträgt (Teil 1, S. 97f.)?

(159) Wie lassen sich die Bewältigungsstrategien derjenigen, die unzureichend lesen und schreiben können, identifizieren und positiv für ihre Zukunft wenden? Welche Transferpotenziale stecken in den Bewältigungsstrategien (Teil 1, S. 100)?

Ebene E „Lehr- und Lerngeschehen“

Auf dieser Ebene werden „unter starker Berücksichtigung der Interessen und Kompetenzen der Lernenden konkrete Lehr-Lern-Situationen gestaltet“ (Tippelt 2001, S. 75). Im Fall der Weiterbildung Benachteiligter kommt es darauf an, wie spezifisch die besonderen Bedingungen Eingang in die Gestaltung finden.



Die Empfehlungen wenden sich an folgende Akteure:

- Dozenten/Kursleitende mit Moderatorenfunktion
- Mitarbeitende in Arbeitsgruppen in Betrieben
- Lernende/Teilnehmende.

E1 Gruppe „Leitlinien und Ausgangspunkte des Handelns“

Empfehlungen

(160) In die Bildungsmaßnahmen sind als durchgängiges Prinzip Kompetenzansatz und Potenzialanalyse, Lebensweltbezug und Lernen-Lernen sowie Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Medien zu integrieren. Leitziele in Bildungsmaßnahmen sind, demokratische Vorgehensweisen einzuüben und Konzepte der Lebensplanung unter Berücksichtigung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe zu entwickeln (Teil 1, S. 55, 61).

(161) Die Berücksichtigung der Lebens-, Berufs- und Lern*biografie*, der aktuellen Lebenssituation und der Lebensplanung der Lernenden ist notwendig (Teil 1, S. 55, 61, 65, 72).

(162) In beruflichen Bildungsmaßnahmen hat sich die Kombination von *Arbeiten und Lernen* bewährt (Teil 2, S. 186).

(163) *Informelle berufliche Lernprozesse* sollten sowohl als eigenständige Lernelemente als auch in Verbindung mit formal-organisierten Bildungsangeboten gezielt genutzt werden (Teil 2, S. 191).

Speziell für Zielgruppe „Migrantinnen/Migranten“

(164) Zur Umsetzung des Kompetenzansatzes sollten bei Migrantinnen und Migranten das vorhandene Potenzial an Mehrsprachigkeit und Bilingualität sowie allgemein der jeweilige *kulturelle Hintergrund* gezielt einbezogen werden (Teil 1, S. 72; Teil 2, S. 192).

(165) Die spezifische Situation von *Frauen mit Migrationshintergrund* ist methodisch zu berücksichtigen (Teil 2, S. 192).

Forschungsfragen

(166) Wie können „*weiche*“ *Kompetenzen* vermittelt werden? Wie müssen die Konzepte inhaltlich aussehen, wenn sie in kurzer Zeit das Selbstvertrauen stärken und das Paradoxon der Orientierung sowohl auf Erwerbsarbeit als auch auf Arbeitslosigkeit bewerkstelligen sollen? Welche Konzepte waren bislang aus der Sicht der Bildungseinrichtungen wie aus der Sicht der Teilnehmenden erfolgreich (Synopse von best-practices) (Teil 1, S. 96)?

E2 Gruppe „Entwicklung von Lernformen und -methoden“

Empfehlungen

(167) Partizipative und handlungsorientierte Formen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen sind zu verstärken, traditionelle schulische Formen wie Frontalunterricht sind dagegen zu reduzieren (Teil 1, S. 55; Teil 2, S. 191)

(168) Die Eigenaktivität und Selbstverantwortung der Arbeitslosen, Langzeitarbeitslosen und Sozialhilfe-Empfänger/innen ist zu fördern (Teil 1, S. 61).

(169) Die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen hat sich als sehr effektiv erwiesen (Teil 1, S. 61; Teil 2, S. 186).

Forschungsfragen

(170) Von welcher Art sind typische Lernhindernisse für benachteiligte Gruppen und wie können sie aufgelöst werden? Welche *Lernstrategien und Lernwege* bevorzugen diese Gruppen? Wie lassen sie sich im Hinblick auf die intendierten Ziele optimieren und wie können die Lernprozesse professionell unterstützt werden (Teil 1, S. 96)?

(171) Gibt es bestimmte Formen und *neuartige Lernarrangements* von autodidaktischem, personal und medial unterstütztem Lernen, die für benachteiligte Zielgruppen besonders geeignet sind (Teil 1, S. 96)?

(172) Welches sind die Gründe für die Schwierigkeit von Migrantinnen und Migranten, *Deutsch zu lernen*? Wovon hängt ihre Motivation ab, Deutsch zu lernen (Teil 1, S. 99f.)?

2. Szenario eines idealtypischen Projektzyklus

Das Paradigma der Chancengleichheit hat sich im gesellschaftlichen Alltag wesentlich in Förderprogrammen zur Reduzierung von Benachteiligungen niedergeschlagen. Diese Vorgehensweise koinzidiert mit dem Paradigma des lebenslangen Lernens, das die Menschen befähigen soll, sich an die Veränderungen der Gesellschaft, die u. a. durch Globalisierung und Technologisierung hervorgerufen werden, anzupassen. Weiterbildung soll zur Alltagsnormalität werden. Ihrer inhaltlichen wie organisatorischen Ausgestaltung ist daher erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen. Weiterbildung muss so konzipiert sein, dass sie die Menschen erreicht, dass sie finanzierbar ist und ihre Angebote die Vielfalt des Lebens und des gesellschaftlichen wie des beruflichen Alltags widerspiegeln. Ihre Rahmenbedingungen müssen den Wünschen der Nachfragenden entgegenkommen. Das sind Herausforderungen sowohl an die Politik und das Bildungssystem wie auch an die Bildungsinstitutionen, da die Nichtteilnahme an Bildung bzw. Weiterbildung zu Bildungsbenachteiligung führt. Sie ist der häufigste Auslöser für soziale Benachteiligung.

Im Folgenden soll versucht werden, idealtypisch eine Angebotsplanung darzustellen, die die Menschen dabei unterstützt, Anschluss an berufliche Veränderungen zu finden, sich selber weiter zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Dabei wird ein besonderes Gewicht auf den Support gelegt, der durch das Weiterbildungssystem bereitgestellt wird. Leitlinie ist ein passgenaues Angebot, das den Wünschen, Interessen und Erfordernissen der einzelnen Teilnehmenden gerecht wird.

Bildungseinrichtungen müssen aber gleichzeitig die Möglichkeit haben, unter Berücksichtigung von Qualitätsstandards, die die Nachhaltigkeit des Angebots gewährleisten, organisatorisch, finanziell wie personalmäßig ihre eigenen Interessen umzusetzen.

Die Darstellung eines idealtypischen Projektzyklus will auf die Komplexität, der sich eine Angebotsplanung gegenüber sieht, und auf die Notwendigkeit der Kooperation und Vernetzung wie des Ausbaus und der Systematisierung der Supportstrukturen hinweisen. Es soll hier ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass viele Bildungseinrichtungen große Anstrengungen unternehmen, um qualitätsvolle Angebote zu entwickeln. Einige der Vorschläge werden sicher als Selbstverständlichkeit und als bereits lange praktiziert angesehen werden.

Die Bildungseinrichtung

Gehen wir davon aus, dass eine Bildungseinrichtung unter diesen Zielsetzungen ihre Angebotspalette erweitern und künftig auch Weiterbildung für Personen anbieten möchte, deren Chancen bei Arbeitslosigkeit auf Reintegration in den Arbeitsmarkt wegen unzureichender Schulbildung und nicht mehr nachgefragter Qualifikationen als äußerst ungünstig zu betrachten sind. Gehen wir weiter davon aus, dass diese Bildungseinrichtung sich selbst zu einer lernenden Organisation und einem Kompetenzzentrum entwickelt hat und damit vertraut ist, welche Barrieren bestehen und welche Hürden zu überwinden sind, wenn Veränderungen sowohl auf der organisatorischen wie auf der individuellen Ebene in die Wege zu leiten sind. Aufgrund ihrer anerkannten Arbeit, wegen des gut qualifizierten Personals, der Kooperationsbereitschaft mit anderen Bildungseinrichtungen, mit den Kammern und dem Arbeitsamt hat unsere Bildungseinrichtung einen guten Ruf in der Region erworben. Durch nachfrageorientierte Angebote, die geschickte Nutzung von Förderprogrammen und ein ausgewogenes betriebswirtschaftliches Management ist es der Einrichtung gelungen, die Weiterbildungsbeteiligung in der Region zu erhöhen und auf einigermaßen gesicherter finanzieller Grundlage zu stehen. Die Motivation der Mitarbeiter/innen ist groß, da sie sich von der Geschäftsleitung akzeptiert und unterstützt fühlen. Diese zufriedenstellenden Rahmenbedingungen erleichtern es den planenden Mitarbeiter/innen, auch solche Konzepte zu entwickeln und zu erproben, deren Erfolg nicht von vornherein gesichert ist.

Ein äußerer Anlass für die Neuentwicklung eines Konzepts

Zur Entwicklung eines neuen Angebots gibt es in unserem fiktiven Beispiel einen konkreten Anlass: Ein größeres Unternehmen in der Region soll wegen stärkerer Technologisierung der Produktionsabläufe personell verkleinert werden. Es werden wahrscheinlich diejenigen entlassen werden, die als letzte eingestellt wurden, die den Produktivitätsvorstellungen der Geschäftsleitung nicht entsprechen oder von denen angenommen wird, dass sie den Umgang mit den neuen Maschinen in einem Crash-Kurs nicht erlernen würden. Die Bildungseinrichtung sieht hier eine Chance, ein neues, adressatengerechtes Angebot zu entwickeln. Ihre Leitung stimmt der Neuentwicklung eines Konzeptes zu und stellt auch die dafür notwendigen Mittel für Personal und evtl. anfallende Sachkosten zur Verfügung. Diese seien jedoch nicht nur unter pädagogischen, sondern auch unter betriebswirtschaftlichen Aspekten einzusetzen.

Als Ziel des Konzeptes wird festgelegt: Lebenslaufplanung und Berufswegeplanung unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Erfordernisse und Interessen. Das Konzept soll mit Absicht sehr breit gehalten werden. Es geht einerseits von der grundsätzlichen Orientierung der Teilnehmenden auf

Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt aus. Dazu soll eine integrierte berufsfachliche Anpassungsqualifizierung dienen. Darüber hinaus soll auch die Möglichkeit vorhanden sein, sich Unterstützung für einen neuen Zuschnitt der Lebensgestaltung zu holen. Des Weiteren sollen individuelle Potenziale erschlossen werden, die die Selbstwahrnehmung und die Selbstverantwortung stärken.

Die Bildungseinrichtung hat jedoch auch eigene Interessen, warum sie dieses neue Konzept entwickeln will. Für sie geht es um eine bessere Platzierung im Weiterbildungsmarkt, um die Ausweitung ihres Angebotsspektrums, um die Darstellung ihrer kreativen Kompetenz und um eine finanzielle Absicherung der Organisation. Nicht zuletzt soll damit die Bildungsinfrastruktur der Region gestärkt werden.

Gehen wir weiter davon aus, dass trotz dieser diffusen Zielsetzung und ihrer möglicherweise problematischen Akzeptanz beim Arbeitsamt als wichtigstem Ansprechpartner, das punktuell durchaus innovationsfreudig ist, sich in der Bildungseinrichtung mehrere Personen finden, die Interesse an der Konzeptentwicklung haben. Einige der Mitarbeiter/innen haben bereits Erfahrungen – wenn auch nicht besonders umfangreiche – mit der anvisierten Zielgruppe.

Bildungsbedarfsanalyse

Es wird zu dem in Bedrängnis geratenen Unternehmen Kontakt aufgenommen. Unsere fiktive Bildungseinrichtung erhält nach anfänglicher Zurückhaltung wegen der inhaltlichen Breite des Bildungsangebots von der Unternehmensleitung den Auftrag, den Bildungsbedarf zu analysieren. Die Heterogenität der von Entlassung bedrohten Personen ist hinsichtlich Vorbildung, sozialer Daten und Altersstruktur sehr groß. Die größte Gruppe bilden Personen mittleren Alters, die als Angelernte tätig sind. Bei einer genaueren Analyse stellt sich heraus, dass alle keine abgeschlossene Berufsausbildung und darunter auch viele keinen Schulabschluss haben. Besonders von Entlassung bedroht sind einige Ausländer und Ausländerinnen. Ein Angebot für Personen mittleren Alters mit informell erworbenen Teilqualifizierungen wird nach den Erfahrungen der Bildungseinrichtung die besten Chancen der Realisierung haben.

Die Erhebung führt für die Bildungseinrichtung aber auch zu neuen Erkenntnissen. Zu den von Entlassung Bedrohten gehören mehrere jüngere Arbeitnehmer, deren Qualifikationsniveau z. T. überraschend gut ist. Fast alle haben eine abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung. Die vor kurzem durchgeführte Bildungsreform scheint hier schon gegriffen zu haben. Aber um die Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt zu erleichtern, sollten sie ein Weiterbildungsangebot erhalten, das ihre beruflichen Kenntnisse aktualisiert und er-

weitert. Gleichzeitig soll das Bildungsangebot Interessierte darin unterstützen, über den beruflichen Bereich hinaus Perspektiven für sich selbst zu entwickeln.

Eine weiteres Ergebnis ist, dass gerade Ältere, die vor einigen Jahren aus Kostengründen sehr schnell in den Vorruhestand geschickt wurden, jetzt ausgesprochen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Ihre größere Lebenserfahrung und ihr umfangreicheres Wissen werden wieder gebraucht. Geschäftsleitungen sind zu der Erkenntnis gekommen, dass die Produktivität und die Effizienz von Unternehmen in einer kooperativen Struktur liegt, die alle Lebensalter umfasst. Hier könnte ebenfalls eine Anpassungsqualifizierung z. B. im Umgang mit den neuen Medien ausreichen. Aber auch bei ihnen gibt es einige, die die Situation nutzen wollen, um zu überprüfen, ob sich für sie noch andere, sogar völlig neue Wege der Lebensgestaltung erschließen lassen.

Nutzung von Supportmöglichkeiten

Aufgrund der Bedarfsanalyse und aufgrund der ersten Kosteneinschätzung entscheiden sich Geschäftsleitung und Mitarbeiter/innen für eine detailliertere Konzeptentwicklung. Um nicht unnötige Doppelarbeit zu leisten, wird überprüft, ob es bereits Konzepte mit den gewünschten Inhalten für die anvisierte Zielgruppe gibt, die zu übertragen oder auch anzupassen sind. Dazu werden die Kolleg/innen befragt, Datenbanken genutzt, best-practice-Sammlungen und einschlägige Literatur durchforscht. Auch soll herausgefunden werden, ob die zu verwendenden Konzepte schon einmal evaluiert worden sind, wo deren Stärken und Schwächen liegen und welche Erfahrungen möglicherweise bereits mit dem Transfer der Ergebnisse gemacht worden sind.

Da die Geschäftsleitung schon seit längerer Zeit Wert auf gute Kooperationen legt und sehr an Vernetzungen nicht nur auf lokaler Ebene interessiert ist, lassen sich auch mit dem Arbeitsamt problemlos Absprachen treffen, so dass verschiedene Fördermöglichkeiten zu Förderketten gebündelt werden können. Um den Anspruch auf Förderung zu erhalten, mussten bislang zwischen zwei Weiterbildungsmaßnahmen Zeiten von Arbeitslosigkeit liegen. Bei aufeinander aufbauenden Weiterbildungsmaßnahmen, die zu einer anerkannten Qualifizierung führen, ist das jetzt nicht mehr notwendig. Das erspart der Bildungseinrichtung, dem Arbeitsamt und dem einzelnen Teilnehmenden einen erheblichen Verwaltungsaufwand und erleichtert den Zugang zu diesem Weiterbildungsangebot.

Vor dem Einstieg in das Projekt gelingt es der Einrichtung, ein Universitätsinstitut in der Region mit Weiterbildungsforschungsaufgaben für eine wissenschaftliche Begleitung des Projekts zu gewinnen. Zwei vom Hochschulpersonal

betreute Diplomanden werden den Projektverlauf beobachten und protokollieren. Die Einrichtung verspricht sich daraus Unterstützung bei der Projektdokumentation und Transfersicherung. Die Diplomanden sind für eine anwendungsorientierte wissenschaftliche Arbeit hochmotiviert.

Finanzierung

Natürlich spielen die Fragen der Finanzierung eine bedeutsame Rolle. Da die Reintegration in den Arbeitsmarkt eine der Zielsetzungen der Bildungsmaßnahme ist, wird einen Teil der Kosten ganz sicher das Arbeitsamt übernehmen. Das vor kurzem eingeführte System der individuellen Bildungskonten soll ebenfalls herangezogen werden, auch wenn die Handhabung noch nicht ganz geklärt ist. Die Vertreter/innen der Bildungseinrichtung sehen es als ihre Aufgabe an, diese Fördermöglichkeiten zusammenzubinden und weitere ausfindig zu machen. Da dies ein sehr unübersichtliches Feld ist, gehen Anfragen an Koordinierungsstellen von EU, Bund und Ländern. Durch Umstrukturierungen ist die Effektivität dieser Stellen erheblich erhöht worden. Auch ist der Verwaltungsaufwand bei der Beantragung der Mittel reduziert und die individuelle Trägerberatung verbessert worden. Unkonventionelle Anträge haben gute Chancen auf Förderung. Die Anfrage nach Finanzierungsmöglichkeiten wird also relativ schnell bearbeitet. Allerdings wird von den Programmträgern die Vorgabe gemacht, dass das Projekt von einem externen Experten über die gesamte Laufzeit hinweg evaluiert wird, wofür zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt werden. Hierfür wird das die beiden Diplomanden betreuende Hochschulpersonal gewonnen.

Konzeptentwicklung

Die inhaltliche Ausgestaltung des Weiterbildungskonzepts soll an den Bedürfnissen, Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden ansetzen. Es sollen Kenntnisse vermittelt werden, die nicht nur zur Überbrückung der augenblicklichen problematischen individuellen Situation dienen, z. B. Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt, sondern auch für die Zukunft, etwa für möglicherweise zukünftige Zeiten von Erwerbslosigkeit Relevanz haben. D. h., neben einer fachlichen Qualifizierung in Richtung auf anerkannte neue Berufe werden auch Kenntnisse vermittelt, die zu einer besseren Orientierung in einer sich verändernden Gesellschaft beitragen. Dazu gehören u. a. Kenntnisse im Umgang mit den neuen Medien. In der Bildungsmaßnahme soll auch das Lernen-Lernen als durchgängiges Prinzip verankert werden. Die Jüngeren bringen aus ihrer Schulzeit dafür schon Erfahrungen mit. Für sie geht es um eine Auffrischung. Für die Älteren wird es zuerst noch ungewohnt sein, herauszufinden, wie sie am besten lernen können. Aber die pädagogischen Mitarbeiter/innen sind optimistisch, dass die Erkundung der Lernwege ihr Interesse wecken wird.

Selbstverständlich wird die Weiterbildung nicht als Fortführung von Schule angesehen, sondern das pädagogische Personal kennt sich bestens in erwachsenengerechten Vermittlungsmethoden und den neuesten Erkenntnissen der Lerntheorie aus. Der didaktisch-methodische Ansatz geht von der Integration von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung aus und wird auch auf das methodische Instrumentarium dieser Bereiche zurückgreifen, die einen stark handlungsorientierten Ansatz haben.

Kooperationen

Unsere Bildungseinrichtung entscheidet sich, den berufsfachlichen und fachpraktischen Teil der Bildungsmaßnahme an einen Kooperationspartner zu vergeben, der sich auf diesen Bereich spezialisiert hat. Dieser Partner hat ausgezeichnete Kontakte zu Betrieben, so dass auch von einer ausreichenden Anzahl von Praktikumsplätzen ausgegangen werden kann. Diese sollen soweit irgend möglich nach den Interessen der Teilnehmenden akquiriert werden, damit die Möglichkeit besteht, auch Tätigkeiten kennen zu lernen, zu denen die Teilnehmenden bislang wenig Zugangsmöglichkeiten hatten. Der Kooperationspartner steht während des Praktikums den Betrieben wie den Praktikanten zur Beratung zur Verfügung. Allerdings bedarf es hier eines ausführlichen Informationsflusses zwischen Kooperationspartner, Lernbegleitung und Betrieben. Wie dieser zu gewährleisten ist, wird sich erst in der Praxis erweisen.

Teilnehmer/innen-Werbung

Da das Projekt – es ist jetzt nicht nur eine Bildungsmaßnahme, sondern ein Projekt – inhaltlich gut vorbereitet ist, eine potenzielle Zielgruppe erreichbar und die Finanzierung bereits mündlich zugesagt worden ist, können die nächsten Schritte erfolgen.

Die Werbung der Teilnehmenden erscheint relativ einfach, da der Kontakt zu dem rationalisierenden Unternehmen sich verstetigt hat. Auch das Arbeitsamt hat den Betrieb auf die Weiterbildungsmöglichkeit hingewiesen. In der Presse wurde wiederholt auf die ‚konzertierte Aktion‘ von Betrieb, Arbeitsamt und Bildungseinrichtung hingewiesen.

Die pädagogischen Mitarbeiter/innen der Bildungseinrichtung stehen den potenziellen Teilnehmenden im Betrieb zur Beratung zur Verfügung. Es sind feste Beratungsstunden eingerichtet worden, die überraschenderweise auch von Mitarbeitern des Betriebes in Anspruch genommen werden, die nicht von Entlassung bedroht sind, sich aber prophylaktisch über eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt informieren wollen. Jedoch nicht alle von Entlassung Bedrohten kommen zur Beratung. Einige haben bereits eine neue Arbeits-

stelle gefunden, andere erwarten von einer Beratung keine Lösung ihres Problems. In den regulären Besprechungen der Abteilungen, die von der Rationalisierung betroffen sind, erklären die pädagogischen Mitarbeiter/innen der Bildungseinrichtung den Zweck der Beratung und das Ziel des Weiterbildungsangebots. In einigen Fällen sprechen sie auch die Betroffenen direkt an und erhalten so Einblick in die Hintergründe der Zurückhaltung. Die persönliche Ansprache kann viele der Zögerlichen zur Weiterbildungsbeteiligung motivieren.

Da ein Teil der von Entlassung bedrohten Personen Migranten und Migrantinnen sind, hätte es nahe gelegen, für sie ein gesondertes Angebot zu entwickeln. Die Bildungseinrichtung hat mit berufsbezogenem Deutschunterricht keine Erfahrung und interkulturelle Kompetenz ihrer pädagogischen Mitarbeiter/innen ist bislang nicht thematisiert worden. Daher sucht sie die Kooperation mit einem anderen Weiterbildungsträger in der Region, der mit dieser Gruppe viel Erfahrung vorzuweisen hat und ein Angebot konzipieren kann.

Dem Wunsch einiger Frauen nach Teilzeit-Weiterbildung konnte nicht entsprochen werden. Die Suche nach einem entsprechenden Angebot bei anderen Bildungseinrichtungen war nicht erfolgreich. Daher soll ein solches Angebot in die eigene mittelfristige Planung aufgenommen werden.

Zwischen Anfang und Beginn

Jetzt kann die Weiterbildungsmaßnahme beginnen. Es gibt eine genügend große Anzahl von Teilnehmenden. Die Anmeldung zur Weiterbildungsmaßnahme ist für sie sehr vereinfacht worden. Der Finanzierungsmodus ist sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Bildungseinrichtung unkomplizierter und zügiger geworden, auch wenn die Verwendungsnachweise, die die Bildungseinrichtungen erstellen müssen, immer noch einen hohen Zeitaufwand erfordern.

Es sind ausreichend Räumlichkeiten vorhanden. Die Ausstattung mit neuen Medien und Materialien ist noch nicht vollständig. Aber die finanziellen Mittel sind vorhanden bzw. zugesagt.

Vom Lehrenden zum Lernbegleiter

Das pädagogische Personal für die Durchführung der Maßnahme ist z. T. fest angestellt, z. T. hat es befristete Verträge. Die notwendigen Qualifikationen sind bei den meisten vorhanden. Einigen fehlt es aber noch an Beratungskompetenz. Die Geschäftsleitung hatte bereits bei den ersten Planungsschritten überlegt, ob sie bei einer Bildungseinrichtung, mit der sie schon gute Kooperationserfahrungen gemacht hat, nach der Überlassung von Dozenten mit den erforderlichen Qualifikationen anfragt oder ob sie den einen oder anderen der

eigenen Dozenten auf eine entsprechende Fortbildung schickt. Die Entscheidung ist zugunsten der eigenen Dozenten gefallen, da die Geschäftsleitung beabsichtigt, bei positivem Verlauf der Bildungsmaßnahme diese häufiger anzubieten. Die Kosten der Fortbildung werden von der Bildungseinrichtung getragen. Diese Vorgehensweise gibt gerade den befristet Beschäftigten eine größere Arbeitsplatzsicherheit.

Die Dozenten wissen, dass sie nicht mehr die Lehrenden im klassischen Sinne sind, sie verstehen sich als Lernbegleiter, die die Teilnehmenden beraten und unterstützen, damit diese ihre eigenen Lernziele und -wege finden. Diese Umorientierung erfordert ein verändertes Selbstverständnis und eine andere Rolle der Lehrenden und eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Situation jedes Teilnehmenden, sowohl was die Lebensbiografie als auch was die augenblickliche Situation betrifft. Die Lernbegleiter haben selbst erfahren, dass es oft schwer ist, den Teilnehmenden die Verantwortung für ihr Lernen zu überlassen, sie aber gleichzeitig so zu unterstützen, dass sie die notwendigen Lernschritte machen können.

Der Kurs kann also beginnen. Der zeitliche Rahmen war bereits bei der Antragseinreichung festgelegt und den Teilnehmenden bekannt gemacht worden. Es stellt sich jedoch schnell heraus, dass zeitliche Verschiebungen für einige Teilnehmenden wegen Problemen mit dem öffentlichen Nahverkehr und den Öffnungszeiten der Kindergärten eine Entlastung bringen würden. Nach einigen Diskussionsrunden lassen sich dafür Lösungen finden.

Beratung

Die Anfangsphase des Projektes/der Bildungsmaßnahme ist durch ein hohes Maß an Beratung gekennzeichnet. Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden individuelle Förderpläne erstellt und Lernziele entwickelt. Die Teilnehmenden können erleben, wie und wann ihnen Lernen Spaß macht und wo es Lernbarrieren und -blockaden gibt. Sie werden schrittweise dazu geführt, ihr eigenes Lernen selbstverantwortlich zu gestalten und die Lernerfolge zu kontrollieren. Natürlich erhalten sie dazu die notwendigen methodischen Instrumente. Misserfolge werden thematisiert und nicht als Versagen gewertet, sondern auf ihre Ursachen hin untersucht, um Handlungsmuster zu erkennen und daraus Handlungsalternativen zu entwickeln.

Nutzung von Support

Die Lernbegleiter sorgen für die Kohärenz der Gruppe und nutzen die Potenziale der Gruppe für die Erreichung der individuellen Ziele und der Ziele des Projekts.

Im Verlauf der Weiterbildung kommt es immer wieder zu Motivationseinbrüchen sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Lehrenden/Lernbegleitern. Die gesteckten Ziele sind zu umfassend und erscheinen nicht erreichbar. Zur Unterstützung der Teilnehmenden ist die Beratungskompetenz der Lernbegleiter in erhöhtem Maß gefragt. In den meisten Fällen lassen sich die Probleme lösen, die zur Entmutigung geführt haben. Die Unterstützung durch die Lerngruppe erweist sich dabei als sehr hilfreich.

Das neue inhaltliche Konzept und die Kooperation mit der Einrichtung, die den fachpraktischen Teil übernommen hat, machen häufiger als sonst üblich Absprachen und Informationsaustausch nötig. Die dafür aufzuwendende Zeit ist in die Konzeptplanung und damit in den Personalschlüssel und den Finanzierungsrahmen eingeflossen.

Die Schwierigkeiten, die die Lernbegleiter mit dem Konzept erleben, lassen sich in der Regel in einer kollegialen Beratung lösen. Wo dies nicht der Fall ist, besteht für die Mitarbeiter/innen der Bildungseinrichtung auch die Möglichkeit, sich in Supervisionen Entlastung zu holen. Dies ist besonders dann geboten, wenn problematische Lebenssituationen der Teilnehmenden zu einer Belastung für die Lernbegleiter werden.

Abschluss des Projektzyklus – Evaluation – Transfer

Die Maßnahme neigt sich dem Ende zu. Lernbegleiter und Teilnehmende überlegen gemeinsam, wie der Abschluss am besten gestaltet werden kann. Jede/r Teilnehmende macht für sich selbst und für die Maßnahme insgesamt eine Auswertung. Es werden die individuellen Anfangsziele mit den augenblicklichen Möglichkeiten verglichen: Was ist nicht erreicht worden, was ist geglückt und was hat sich anders als erwartet entwickelt? Individuelle Zukunftsperspektiven sowie die notwendigen Schritte ihrer Erreichung werden noch einmal diskutiert. Auch die Bildungsmaßnahme als Ganzes in ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung wird bewertet.

Das Ende der Weiterbildung bedeutet auch das Ende der Lerngruppe. Die Lernbegleiter finden adäquate Übergangsformen, um das Auseinandergehen zu gestalten. Die Gruppe verabredet, sich auch über das Ende der Maßnahme hinaus in lockeren Abständen zu treffen. Die Bildungseinrichtung macht den Teilnehmenden das Angebot, die Beratungsmöglichkeiten auch über das Ende der Weiterbildung hinaus kostenlos zu nutzen. Erfahrungen haben gezeigt, dass gerade nach Umbruch- und Aufbruchphasen eine Begleitung in kritischen Situationen notwendig und hilfreich ist.

Die Lernbegleiter und die Bildungseinrichtung nehmen eine abschließende Evaluation der Maßnahme vor, in die auch der/die externe Evaluator/in einbezogen wird. Es wird das Konzept unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten bewertet. Anregungen zu konzeptionellen Veränderungen und Ergänzungen werden in die Dokumentation integriert. Der Verbleib der Teilnehmenden wird erfasst und soll nach einem halben Jahr noch einmal überprüft werden.

Die Bildungseinrichtung ist mit dem Verlauf zufrieden. Nur sehr wenige Teilnehmer/innen haben für sich keine Perspektiven entwickeln können. Sowohl Jüngere wie Ältere werden an einer weiteren Bildungsmaßnahme teilnehmen, die ihr berufliches Spektrum erweitert. Die Vermittlungsquote in den ersten Arbeitsmarkt ist so hoch, dass das Arbeitsamt zufriedengestellt ist. Die Ergebnisse werden durch Dokumentationen und Ausarbeitungen, an denen die wissenschaftliche Begleitung maßgebend mitwirkt, sowie durch Konferenzen einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht. Die Fachöffentlichkeit erhält durch Praxisanleitungen die Möglichkeit zur Übernahme des Konzeptes. Auch die Forschung bekommt Anregungen aus den Arbeitsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung. Das Arbeitsamt entscheidet, dass Teile in Regelmaßnahmen integriert werden sollten, und leitet diese Ergebnisse zum vertikalen Transfer den politischen Gremien und der politischen Administration zu.

Mit den Ergebnissen des Projekts wird die Weiterbildungspraxis weit über die unmittelbar involvierten Akteure und Institutionen in der Region hinaus in die Lage versetzt, effektiver neue Projektzyklen für benachteiligte Gruppen zu initiieren und zu durchlaufen.

3. Ein prozessorientiertes Modell: Arbeitsintegriertes Lernen zur beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätiger

Arbeitsintegrierte informelle Lernprozesse bieten sowohl aus Sicht der potenziellen Zielpersonen (vgl. Teil 2, S. 135f.) als auch nach Ansicht vieler Bildungsexperten (vgl. z. B. Teil 2, S. 191; Forum Bildung 2001, S. 15, 17) vielversprechende Ansätze, um bisher nicht erreichte Zielgruppen für das Nachholen einer Berufsausbildung zu gewinnen und damit Benachteiligung abzubauen. Dies wird hier am Beispiel des Konzepts einer modularisierten beruflichen Nachqualifizierung während der Erwerbsarbeit verdeutlicht. Dabei wird eine Systematik verwendet, die Elemente des Ansatzes von Götz/Häfner (1998) für arbeits- und lernintegrierte Weiterbildungseinheiten mit einem Ansatz zur Systematisierung von selbst- und fremdgesteuerten Lernprozessen (Kuwan 2000) verbindet.

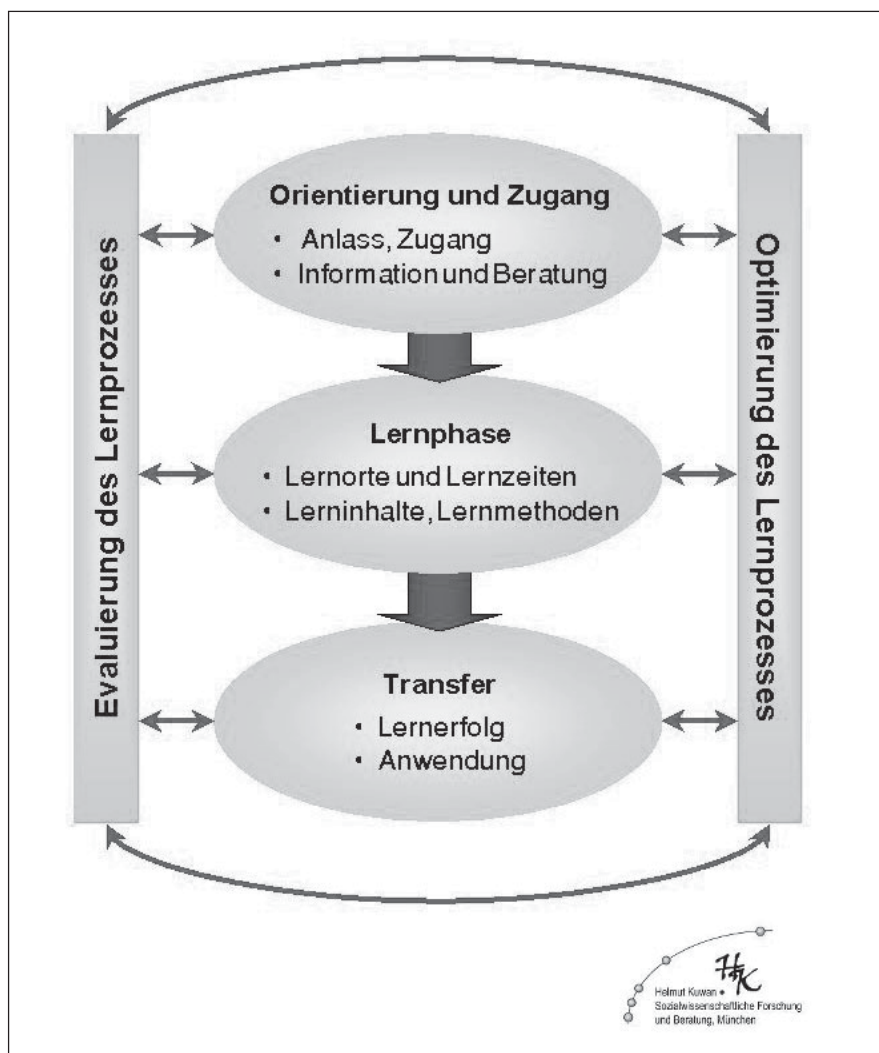


Abb. 2: Strukturelemente des Lernens in einer prozessorientierten Betrachtung

Die Abbildung stellt zentrale Handlungsebenen in Lernprozessen Erwachsener in einer prozessbezogenen Betrachtung dar. Diese Lernprozesse vollziehen sich innerhalb eines Gesamtrahmens, der durch bildungspolitische Entscheidungen (z. B. Programmstrukturen, finanzielle Ausstattung) und institutionelle Rahmenbedingungen maßgeblich beeinflusst wird. Hierzu gelten die in Kap. 1 beschriebenen Ausführungen im Wesentlichen analog.⁵ Deshalb kon-

zentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die in Abb. 2 genannten Aspekte.

In einer prozessorientierten Betrachtung lassen sich beim Lernen Erwachsener drei zentrale Phasen unterscheiden, die im Folgenden für das Konzept einer modularen Nachqualifizierung genauer betrachtet werden:

- Phase 1: Orientierungs- und Zugangsphase
- Phase 2: Durchführungs- bzw. Lernphase
- Phase 3: Evaluierungs- und Optimierungsphase.

Traditionelle Angebote zur Nachqualifizierung Erwachsener orientieren sich häufig am „klassischen Modell“ des Lernens von Erwachsenen, das von einem Verlauf ausgeht, an dessen Anfang Lerninteressen stehen, die sich zu Lernabsichten konkretisieren und schließlich in eine Weiterbildungsteilnahme oder einen informellen Lernprozess münden. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung lässt sich als idealtypischer Gegenpol dazu eine subjektiv empfundene Weiterbildungspflicht beschreiben. Bei diesem Modell vollziehen sich Lernprozesse – oft auch erfolgreich –, weil die Betroffenen glauben, sich einer subjektiv empfundenen Pflicht zum Lernen nicht entziehen zu können.

Reale Lernprozesse vollziehen sich meist zwischen diesen Extrempolen. Mit Blick auf die Selbst- und Fremdsteuerungsanteile können verschiedene Phasen eines Lernprozesses sehr unterschiedlich ausgeprägt sein (vgl. Kuwan 2000, S. 9). Im Folgenden werden Empfehlungen für die verschiedenen Phasen eines Lernprozesses am Beispiel des *Modells einer modularen beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätiger* näher betrachtet. Dieses Konzept knüpft an die Erkenntnis an, dass die beruflichen Orientierungen der meisten bildungsfernen Personen primär auf Arbeitsplatzsicherheit und das Vermeiden von Arbeitslosigkeit bzw. eines beruflichen Abstiegs hin ausgerichtet sind (vgl. Teil 2, 186). Entsprechend stark hängt das Interesse an der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder auch an einer Weiterbildungsteilnahme davon ab, inwieweit man glaubt, damit für den Arbeitsmarkt relevante Kenntnisse oder Abschlüsse zu erwerben. Vor diesem Hintergrund drängt sich der Gedanke einer Kombination von Arbeiten und Lernen in beruflichen Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe geradezu auf.

Während sich in der Weiterbildung modularisierte Angebote schon seit einiger Zeit durchgesetzt haben, wurde eine Modularisierung der Berufsausbildung sehr kontrovers diskutiert, weil häufig ein Widerspruch zwischen dem Gedanken der Modularisierung und dem Berufskonzept gesehen wurde. Module können jedoch so aufgebaut werden, dass sie sukzessive zu einem anerkan-

ten Berufsabschluss führen. Entsprechend sieht das hier vorgeschlagene Grundkonzept vor, bei einer Nachqualifizierung im Prozess der Arbeit erworbene Kenntnisse zu zertifizieren und mit darauf aufbauenden Modulen zu kombinieren, die möglichst bis zu einem anerkannten Berufsabschluss führen sollen; dabei kann zusätzlich eine sozialpädagogische Betreuung erfolgen.

Primäres Ziel einer modularisierten Nachqualifizierung Erwerbstätiger ist es also, einen anerkannten beruflichen Abschluss zu erwerben. Wir empfehlen außerdem, die Maßnahme so zu konzipieren, dass im Falle eines Scheiterns Teilqualifikationen den bisher erreichten Qualifikationsstand dokumentieren.

Betrachtet man zunächst den Anlass bzw. die *Orientierungs- und Zugangsphase*, so ist zu erkennen, dass Personen aus bildungsfernen Gruppen einer Teilnahme an Weiterbildung und, in noch stärkerem Maße, einer beruflichen Nachqualifizierung meist abwartend bis skeptisch gegenüberstehen (vgl. Teil 2, S. 187). Eine Beteiligung an beruflicher Bildung, bei der eine Maßnahme geplant, ausgewählt und zielorientiert in Eigeninitiative verwirklicht wird, ist eindeutig die Ausnahme. Häufig ist der Anlass für eine Beteiligung an beruflicher Bildung ein Anstoß von außen.

Vor diesem Hintergrund empfehlen wir, bei einer modularen beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätige am Arbeitsplatz zu beraten. Ein konkreter Schritt in diese Richtung wäre die Einführung betrieblicher Weiterbildungsbeauftragter oder ggf. auch spezieller „Mentoren“ für bildungsferne Personen. In der ersten Phase des Bildungsprozesses bestünde ihre Hauptaufgabe darin, bildungsferne Personen im Betrieb gezielt anzusprechen, sie zu beraten und dabei insbesondere auch auf Ängste vor Misserfolg einzugehen, die häufig eine zentrale Weiterbildungsbarriere darstellen. Dies setzt genaue Informationen über die Inhalte, die Voraussetzungen und den Schwierigkeitsgrad des geplanten Lernprozesses voraus sowie, last not least, eine realistische Einschätzung, dass die Zielperson in der Lage ist, diese Anforderungen zu bewältigen. Für manche Personen kann dieses durch eine Vertrauensperson vermittelte Zutrauen, dass man die Anforderungen bewältigen wird, ein Anlass sein, den Beginn eines Lernprozesses zumindest einmal zu versuchen, insbesondere dann, wenn die sonstigen Zugangsbarrieren gering sind.

Dagegen ist zu erwarten, dass eine Verbesserung der Informationsbasis über vorhandene Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten, sei es durch schriftliches Informationsmaterial oder über Online-Services, die bei „bildungsnahen“ Personen sehr hilfreich sein kann, für bildungsferne Personen ohne individuelle aufsuchende Beratung keinen nennenswerten Abbau von Bildungsbenachteiligung bewirkt.

gungen bewirken wird. Ebenso wenig werden Beratungseinrichtungen, in denen Berater/innen in einer Institution darauf warten, dass Interessenten zu ihnen kommen, den weitaus überwiegenden Teil der Zielgruppe erreichen. Für diese Zielgruppe sollte deshalb der Schwerpunkt auf einer aufsuchenden Bildungsberatung liegen, die in der vertrauten betrieblichen Alltagssituation durch als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Personen erfolgt.

Darüber hinaus bietet die Anbindung an die Arbeitsumgebung und die derzeitige Tätigkeit weitere Vorteile: In dieser Umgebung kann besser aufgezeigt werden, dass berufliche Bildung nicht mit früheren, überwiegend negativ besetzten schulischen Bildungserfahrungen gleichzusetzen ist, sondern anwendungsbezogen und anschaulich sein kann. Zum anderen lässt sich auch der Bezug zur derzeitigen beruflichen Tätigkeit gut verdeutlichen.

Um einem frühzeitigen Abbruch entgegenzuwirken, muss auch der weitere Zugang zur beruflichen Nachqualifizierung möglichst niedrigschwellig sein. Unsere Empfehlung lautet deshalb, formale Zugangsverfahren möglichst einfach zu halten. Als erstes bedeutet dies: Eine berufliche Nachqualifizierungsmaßnahme für bildungsferne Personen darf nicht mit einem aus der Sicht der Zielpersonen komplizierten „Papierkrieg“ beginnen. Weiterhin empfehlen wir, zu Beginn einer beruflichen Nachqualifizierung keine Eingangsprüfung mit dem Risiko des Scheiterns vorzunehmen. Wer den Schritt zur Aufnahme eines beruflichen Nachqualifizierungsprozesses wagt, sollte auch die Chance dazu erhalten, allerdings in Verbindung mit einem detaillierten persönlichen Feedback (vgl. die Empfehlungen zu Phase 2).

Mit Blick auf einen niedrigschwelligen Zugang bietet der Lernort Betrieb für Erwerbstätige bessere Voraussetzungen als eine außerbetriebliche Trägerschaft, da die berufliche Bildung zunächst in der gewohnten Umgebung, also am Arbeitsplatz oder im Betrieb, erfolgen kann. Ein Lernen in der gewohnten Umgebung verringert Zugangsbarrieren. Auch deshalb empfehlen wir, Angebote einer modularen beruflichen Nachqualifizierung von Erwerbstätigen in der Regel im Betrieb anzusiedeln und den Erwerbstätigenstatus der Teilnehmenden während der gesamten Nachqualifizierung möglichst beizubehalten. Erfahrungen aus Modellprojekten sprechen dafür, dass angesichts der starken Arbeitsmarktorientierung der Zielpersonen dem Erwerbstätigenstatus für die Stabilisierung des Lernprozesses häufig eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Zentraler *Lernort* ist also der Betrieb. Eine Kombination mit über- oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten ist möglich, wobei der Erwerbstätigenstatus auch in diesen Lernphasen gewahrt bleibt. Zusätzlich sollte eine kontinu-

ierliche sozialpädagogische Betreuung erfolgen, sei es durch den Betrieb oder in Kooperation mit außerbetrieblichen Trägern, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten verfügen.

Die Präferenz für den Lernort Betrieb und die Beibehaltung des Erwerbstätigenstatus legen zugleich wesentliche Rahmenbedingungen für Phase 2 fest. Unsere weiteren Empfehlungen für die Durchführungsphase beziehen sich vor allem auf fünf Aspekte:

- individualisierte Lernprozesse: Orientierung an vorhandenen Kenntnissen mit sukzessiver Steigerung der Anforderungen,
- regelmäßiges Feedback,
- spezifische methodisch-didaktische Anforderungen,
- kontinuierliche, feste Betreuungspersonen,
- Erweiterung des Tätigkeitsspektrums.

Zentraler Bestandteil des hier vorgestellten Konzeptes ist eine stärkere *Individualisierung von Lernprozessen*, die es ermöglicht, auf spezifische Schwächen und Stärken einzelner Teilnehmer einzugehen (vgl. Teil 2, S. 188f.). Konkret empfehlen wir, erste Lernaufgaben möglichst stark an vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie an den alltäglichen Lernanforderungen von Arbeitsplätzen zu orientieren und damit rasche Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Wenn erste Lernschritte erfolgreich absolviert wurden, kann eine behutsame Steigerung der Anforderungen unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos erfolgen. Mit Hilfe eines individualisierten Lernkonzepts und rascher Erfolgsmeldungen gelingt es oft, Schwierigkeitsgrade zu bewältigen, die zu Beginn eines Lernprozesses eine Überforderung der Zielpersonen bedeutet hätten. Dieses Konzept erfordert auch, Kenntnisse zu zertifizieren, die im Prozess der Arbeit erworben wurden. Wir empfehlen, Forschungsarbeiten zu diesem Themenfeld verstärkt zu fördern.

Im Lernprozess sollte *regelmäßiges Feedback* über erreichte Fortschritte im Sinn eines persönlichen Coachings erfolgen, bei dem Selbst- und Fremdwahrnehmung kontrastiert werden. Dies kann kontinuierlich mit aktualisierten Selbstverpflichtungen nach dem Prinzip „fördern und fordern“ verbunden werden, die in Abstimmung mit dem jeweiligen Teilnehmer zu individuellen Förderplänen gebündelt werden können. Dies ermöglicht den Teilnehmenden eine kontinuierliche Lernerfolgskontrolle in überschaubaren Etappen, eine realistischere Selbsteinschätzung und ggf. auch rasche Erfolgserlebnisse.

Zur *methodisch-didaktischen Gestaltung* der Lernprozesse empfehlen wir, andere methodisch-didaktische Vermittlungsformen als Frontalunterricht

anzuwenden, der an schulische Misserfolge erinnert, z. B. Projektlernen oder Arbeitsgruppen. In diesem Zusammenhang bieten sich wiederum kombinierte Formen von Arbeiten und Lernen und ein Wechsel zwischen informellen und formal-organisierten Lernprozessen an. Nicht zuletzt sollten angesichts der zentralen Bedeutung überfachlicher Anforderungen auch die Vermittlung von Lernzielen wie z. B. Kommunikations- und Konfliktfähigkeit oder Teamfähigkeit als Kernbestandteil einer modularisierten beruflichen Nachqualifizierung angesehen werden.

Darüber hinaus empfehlen wir, Maßnahmen der beruflichen Nachqualifizierung wegen der unterschiedlichen Lernorientierungen nicht für Erwachsene und Schulabgänger gemeinsam anzubieten. Last not least sollten in der beruflichen Nachqualifizierung, insbesondere auch im Rahmen der Coaching-Angebote, berufsunspezifische Fragen, die Lebens- und Alltagssituationen betreffen, ihren Platz haben.

Wie bereits erwähnt, sollte außerdem eine kontinuierliche professionelle Unterstützung durch speziell qualifizierte feste Betreuer, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten bildungsferner Personen verfügen, erfolgen. Diese *festen Betreuungspersonen* können im Betrieb, aber auch außerbetrieblich angesiedelt sein. Für Betriebe, die keine Erfahrungen im Umgang mit der Zielgruppe haben, ist eine Kooperation mit speziell qualifizierten außerbetrieblichen Einrichtungen dringend zu empfehlen.

Bei bisherigen Ansätzen zur beruflichen Nachqualifizierung bildungsferner Personen stehen vor allem diejenigen Berufe im gewerblich-technischen Bereich im Vordergrund, in denen die theoretischen Anforderungen ursprünglich nicht allzu hoch waren. Diese naheliegende Schwerpunktsetzung erweist sich vor allem aus zwei Gründen zunehmend als problematisch: Zum einen steigen die theoretischen und überfachlichen Qualifikationsanforderungen auch in diesen Tätigkeitsfeldern stark an, wie u. a. einige Neuordnungen von Ausbildungsberufen in diesem Segment zeigen. Zum anderen sind die Beschäftigungschancen in den traditionellen Berufen des o. g. Zuschnitts oft unterdurchschnittlich. Wir empfehlen deshalb eine *Erweiterung des Tätigkeitsspektrums* bildungsferner Gruppen in beruflichen Nachqualifizierungsmaßnahmen.

Wie die Ergebnisse der qualitativen Interviews im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigt haben, sind manche der bildungsfernen Personen stark an der Arbeit mit Computern oder neuen Technologien interessiert und wären bei entsprechender Förderung für spezifische Tätigkeiten im IT-Bereich geeignet. Deshalb sollten im Berufs- und Tätigkeitsspektrum bildungsferner Gruppen

IT-bezogene Themen stärker berücksichtigt werden, auch wenn Erfolge an dieser Stelle vermutlich nur bei Teilgruppen erreicht werden können.

Weitere bedeutsame Grundtendenzen, die in der ADeBar-Studie zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen identifiziert wurden und die sich auch auf die Tätigkeiten bildungsferner Erwerbstätiger auswirken werden, sind die steigenden überfachlichen Anforderungen, Kundenorientierung in ihren verschiedenen Facetten, Verständnis für Abläufe im Betrieb sowie eine Vermischung von kaufmännischen und gewerblich-technischen Anforderungen (vgl. Gidion u. a. 2000). Wir empfehlen deshalb, in der beruflichen Nachqualifizierung bildungsferner Personen über fachliche Kompetenzen hinaus auch verstärkt Gewicht auf die Vermittlung sowohl von zukunftsrelevanten, fachübergreifenden Qualifikationen als auch von IT-Qualifikationen zu legen.

Ähnlich bedeutsam wie die methodisch-didaktische Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen sind *unterstützende Strukturen* während der Durchführungs- bzw. Lernphase. Hier ist besonders die Situation der Frauen mit jüngeren Kindern zu berücksichtigen, bei denen häufig familiäre Aufgaben einer Bildungsbeteiligung im Weg stehen. Für diese Zielgruppe empfehlen wir vor allem ausreichende Kinderbetreuungsmöglichkeiten und eine familienorientierte zeitliche Organisation der beruflichen Bildungsangebote mit wesentlich höherer zeitlicher Flexibilität als bei ‚Standardmaßnahmen‘.

Abschließend ist ein weiterer Punkt zu nennen, der insbesondere für die hier betrachtete Zielgruppe bedeutsam ist: die *Finanzierung* beruflicher Bildungsmaßnahmen. Attraktive Finanzierungsregelungen können gerade für bildungsferne Gruppen einen entscheidenden Anreiz für die Aufnahme eines Lernprozesses bieten. Deshalb empfehlen wir, öffentlich geförderte Maßnahmen für diese Zielgruppe in finanzieller Hinsicht eher großzügig anzulegen. Im Rahmen einer Modularisierung könnten zusätzliche finanzielle Anreize auch dadurch erreicht werden, dass der Erwerb eines bestimmten Moduls mit einer Erhöhung des Förderbeitrags verbunden wird. Dies käme der eher kurzfristigen Erfolgsorientierung vieler Personen der Zielgruppe entgegen.

Alles in allem entspricht eine stärkere Modularisierung von Bildungsangeboten dem Wunsch nach schnellen Erfolgsmeldungen und kurzfristiger ‚Belohnung‘, der bei vielen Personen der Zielgruppe zu erkennen ist. Diese frühen positiven Erfahrungen im Lernprozess sind für die meisten bildungsfernen Personen, die in der Vergangenheit mit Lernen häufig Misserfolgserlebnisse verbinden, besonders wichtig. Ein modularisierter Ansatz korrespondiert mit der Motivation der Zielgruppe sehr viel besser als herkömmliche Konzepte, bei de-

nen die entscheidende Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg erst nach zwei oder drei Jahren gegeben werden kann (vgl. Teil 2, S. 193ff.). Modular aufgebaute berufliche Bildungsmaßnahmen dürften deshalb die Chancen zur Ansprache bildungsferner Personen im Allgemeinen und einer beruflichen Nachqualifizierung von Jugendlichen ohne Berufsabschluss im Besonderen deutlich verbessern. Darüber hinaus bieten sie auch die Möglichkeit, im Falle eines Scheiterns zumindest bestimmte Teilqualifikationen zu erwerben.

Die bisherigen Ausführungen skizzieren das Modell einer modularen beruflichen Nachqualifizierung in Grundzügen. Wir empfehlen, Förderinstrumente zu entwickeln, die das Konzept einer Nachqualifizierung während der Erwerbstätigkeit ausdrücklich vorsehen. Bisherige Ansätze sind in dieser Hinsicht oft nicht eindeutig.

Förderprogramme sollten verschiedene Möglichkeiten der Konkretisierung vorsehen und Freiräume für Innovationen und Experimente zulassen. Wir schlagen vor, „lernende Programme“ zu initiieren, die a priori kontinuierliche Evaluierungs- und Optimierungsphasen vorsehen, um Lernprozesse innerhalb der Nachqualifizierung kontinuierlich zu optimieren. Dazu empfehlen wir, in Förderprogrammen

- Qualitätsmanagementverfahren vorzuschreiben, ohne die Verfahren im Detail vorzugeben,
- den Einsatz prozessbezogener Evaluationen verbindlich vorzusehen und im Rahmen des Programms zu fördern, dabei können neben internen auch externe Evaluationen sehr hilfreich sein, die Transferaspekte mit einschließen,
- good-practice-Beispiele praxisorientiert zu dokumentieren und den Erfahrungsaustausch verschiedener Stellen im Rahmen der Programme zu fördern.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das beschriebene Modell gute Voraussetzungen zu schaffen scheint, bisher nicht erreichte Zielpersonen anzusprechen (vgl. Teil 2, S. 196). Auch erste Ergebnisse in Pilotprojekten bestätigen, dass dieses Modell gute Erfolgsaussichten bietet (vgl. Matzdorf 2000). Allerdings bleibt die Reichweite des Ansatzes auf Erwerbstätige oder, bei einer vorstellbaren Erweiterung, auf erwerbsnahe Personen begrenzt. In einem Gesamtkonzept einer umfassenderen „Nachqualifizierungsoffensive“ wäre dieses Konzept deshalb lediglich als ein – wenn auch sehr wichtiger – Baustein anzusehen, der durch Maßnahmen für andere Zielgruppen ergänzt werden müsste.

Anmerkungen

- 1 Timmermann, D. (Vorsitzender der Kommission): Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen – ein Überblick über die deutsche Diskussion. Einführungsreferat auf der internationalen Konferenz „Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen, veranstaltet vom Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS), Köln am 8./9. April 2002. Ein Zwischenbericht der Kommission ist für den Sommer 2002 angekündigt.
- 2 ISO = International Standard Organisation
- 3 OSI = Open System Interconnection
- 4 Für Benachteiligte und Bildungsferne relevante Empfehlungen des „Forum Bildung“ finden sich in mehreren der zwölf Bereiche. Deswegen sind bei Verweisen die Bereichsnummern den Seitenzahlen vorangestellt: I. Frühe Förderung, II. Individuelle Förderung, III. Lernen, ein Leben lang, IV. Lernen, Verantwortung zu übernehmen, V. Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform, VI. Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip, VII. Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen, VIII. Chancen der neuen Medien nutzen, IX. Ausgrenzung vermeiden und abbauen, X. Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten, XI. Lernorte öffnen und verknüpfen, XII. Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluation.
- 5 Wie zuvor beschrieben, ist dabei für Institutionen wie auch für Individuen insbesondere eine längerfristig ausgerichtete Programmperspektive statt einer „Stop-and-go-Politik“ besonders wichtig.

Literatur

Brüning, G. (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. Abschlussbericht des BMBF-geförderten Projekts des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Förderkennzeichen BMBF W 1132.00). Online im Internet URL http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf

Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart

Forum Bildung Arbeitsstab (Hrsg.) (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Schriftenreihe: Ergebnisse des Forum Bildung 1. Bonn

Gidion, G./Kuwan, H./Schnalzer, K./Waschbüsch, E. (2000): Spurensuche in der Arbeit. Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten. Band 2. Bielefeld

Götz, K./Häfner, P. (1998): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Weinheim

ISO (1984): International Standard 7498. Information Processing Systems – Open Systems Interconnections – Basic Reference Model

Kuwan, H. (2000): Empirische Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen in Deutschland. In: Straka, G. A./Delicat, H. (Hrsg.): Selbstständiges Lernen – Konzepte und empirische Befunde – Forschungs- und Praxisbericht der Forschungsgruppe LOS. Band 5/2000. Bremen

Kuwan, H. (2001): Weiterbildung von ‚bildungsfernen‘ Gruppen. Abschlussbericht des BMBF-geförderten Projekts von Infratest. Online im Internet URL http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/kuwan01_01.pdf

Kuwan, H./Thebis, F. (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1998): Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und -strukturen. Bonn: BMBF

Lindmeier, C. (2001): Menschen mit Behinderung als benachteiligte Zielgruppe der Weiterbildung. In: Brüning, G.: Benachteiligte in der Weiterbildung. Abschlussbericht des BMBF-geförderten Projekts des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Förderkennzeichen BMBFW 1132.00). Online im Internet URL http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf

Matzdorf, R. (2000): Thesenpapier „Modulare Qualifizierung junger Erwachsener zum Berufsabschluss“. In: Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn

Tippelt, R. (2001): Didaktische Handlungsebenen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Autorinnen und Autoren

Gerhild Brüning, Diplom-Soziologin, Supervisorin (DGSv), freiberuflich tätig in den Bereichen Bildungsforschung, Projekt- und Konzeptentwicklung, Organisations- und Personalentwicklung in non-profit-Einrichtungen und Verwaltungen, berufliche und interkulturelle Weiterbildung, Supervision.

Angelika Graf-Cuiper, M.A., freie wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München, und Infratest Sozialforschung GmbH, München

Anne Hackett, Diplom-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Projektgruppe für Sozialforschung (MPS) e. V., München

Helmut Kuwan, Diplom-Sozialwirt, beruflich selbstständig, Leiter von Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München

Christian Lindmeier, Professor an der Universität Koblenz-Landau, Fachbereich 5 Erziehungswissenschaften, Arbeitsschwerpunkt Erwachsenenbildung und Behinderung

Klaus Pehl, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilungsleiter „Information und Publikation“ im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt/M.