

Christine Zeuner  
Antje Pabst  
Thea Klüver  
unter Mitarbeit  
von Paula Zok

# WEITERBILDUNG IM FOKUS!



Anregungen zur zielgruppengerechten Aktivierung,  
Ermutigung und Unterstützung

EINE HANDREICHUNG FÜR DIE WEITERBILDUNGSPRAXIS

Weiterbildung im Fokus!

Anregungen zur zielgruppengerechten Aktivierung,  
Ermutigung und Unterstützung

—

Eine Handreichung für Weiterbildungspraxis

Christine Zeuner, Antje Pabst, Thea Klüver, unter Mitarbeit von Paula Zok

# Impressum

**Weiterbildung im Fokus!**  
**Anregungen zur zielgruppengerechten**  
**Aktivierung, Ermutigung und Unterstützung –**  
**Eine Handreichung für die Weiterbildungspraxis**

Erscheinungsdatum: Juni 2024  
Sie finden die Handreichung als PDF zum  
kostenlosen Download unter folgender  
[DOI: 10.24405/15322](https://doi.org/10.24405/15322)

Die Verantwortung für die Inhalte liegt bei den  
Autorinnen.

## Verantwortliche Leitung

Prof. Dr. Christine Zeuner  
Professur für Erwachsenenbildung  
Helmut-Schmidt-Universität/  
Universität der Bundeswehr Hamburg  
Holstenhofweg 85  
22043 Hamburg

## Förderung

Die Handreichung wurde gefördert durch Mittel  
der Behörde für Schule und Berufsbildung der  
Hansestadt Hamburg, vertreten durch das  
Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

## Layout, Satz und Druck

Medienzentrum, Grafikstudio und Druckerei  
Helmut-Schmidt-Universität/  
Universität der Bundeswehr Hamburg

## Bildnachweise

Alle Rechte liegen sofern nicht anders  
angegeben bei der Helmut-Schmidt-Universität/  
Universität der Bundeswehr Hamburg  
(HSU/UniBw HH).

## Urheberrecht

Das Urheberrecht liegt grundsätzlich bei den  
Autorinnen.  
Das Werk steht unter der Creative-Commons-  
Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter  
gleichen Bedingungen 3.0 DE.



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

# Inhalt

<b>Einführung .....</b>	<b>7</b>
-------------------------	----------

## Teil 1 Theorie trifft Praxis: Erkenntnisse der Teilnahmeforschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<b>1 Wissenschaftliche und bildungspolitische Aspekte, Perspektiven und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung .....</b>	<b>13</b>
1.1 Der Begriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung .....	13
1.2 Entwicklung der Erwachsenenbildung aus bildungspolitischer Perspektive 1960 – 2010 .....	15
1.3 Lebenslanges Lernen und die Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung seit 2019 .....	18
1.4 Erwachsenenbildung: Multidimensionale Zielsetzungen und Interessen .....	21
<b>2 Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung .....</b>	<b>25</b>
2.1 Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme: subjektive Begründungsmuster .....	25
2.2 Teilnahme an Weiterbildung: empirische Erkenntnisse .....	28
2.3 Strukturelle Ursachen und subjektive Begründungen für die Nichtteilnahme oder für Weiterbildungsabstinz .....	29

## Teil 2 Bildungsnarrative verstehen: Projektbeschreibung und Ergebnisse

<b>3 Eine Hamburger Regionalstudie zur Nichtteilnahme an Weiterbildung.....</b>	<b>35</b>
3.1 Projektskizze .....	35
3.2 Theoretischer Zugang: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie .....	37
3.3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden .....	39
3.4 Bericht zur Datenerhebung: Räumliche Fokussierung, Zugang und Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner .....	40
3.5 Beteiligung des Praxisfeldes an der Ergebnisgenerierung.....	43
<b>4 Zentrale Ergebnisse der Hamburger Regionalstudie – Subjektwissenschaftliche Perspektiven .....</b>	<b>47</b>
4.1 Überblick über die Ergebnisse .....	47
4.2 Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme .....	49
4.3 Defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen .....	52
4.4 Schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen .....	56
4.5 Negative Migrations- und Fluchterfahrungen .....	60

4.6	Fehlende Perspektiven und Orientierungen in Bezug auf Arbeitsmarkt und Weiterbildung .....	64
4.7	Resignation als Folge der Wahrnehmung von Organisationen: vielschichtige Interessenkonstellationen .....	69
4.8	Fazit der Erhebung: facettenreiche und ambivalente subjektive Entscheidungsprozesse .....	72

Teil 3 Ableitungen für die Praxis: Hinweise zu möglichen Strategien und Praktiken zur Ansprache bildungsbenachteiligter Zielgruppen ..... 77

**5 Handlungsbezüge für die Praxis: Mikroebene ..... 80**

5.1	Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung .....	80
5.2	Beratung.....	82
5.3	Ansprache der Zielgruppe .....	86
5.4	Programm- und Angebotsplanung.....	91
5.5	Organisationen, Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.....	96

**6 Reflexionsebene: Theoretische Rahmungen zur Orientierung und zur Begründung professionellen Handelns..... 105**

6.1	Bildung und Emanzipation .....	105
6.2	Konflikte durch Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen.....	108
6.3	Subjektorientierung .....	110
6.4	Lebensweltorientierung.....	112

**Hinweise zu den Autorinnen..... 117**

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1	Einflussfaktoren auf die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung.....	30
Abb. 2	Bedingungs- und Konstellationsgeflecht der Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung.....	73
Abb. 3	Rahmenbedingungen und Dimensionen professionellen Handelns in der Weiterbildung.....	78

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1	Überblick über die Projektphasen (Mai 2021 bis März 2024) .....	37
Tab. 2	Soziodemographische Merkmale der Interviewpartner:innen .....	42
Tab. 3	Subjektive Gründe für geringe Weiterbildungsaktivitäten – Schlüsselkategorien.....	48

## **Verzeichnis der Collagen, ausgewählten Lerngeschichten und Flipcharts**

Collage	„Erfahrungen mit dem Lernen: Fragen und Antworten“ .....	12
Collage	„Man lernt für's Leben“ .....	24
Collage	„Wann, wenn nicht jetzt“ .....	34
Collage	„Myself“ .....	46
Collage	„Lernen“ .....	76
Collage	„Der eigene Weg“ .....	104
Narration	„Bildungslust und Bildungsfrust: zwischen Lernbereitschaft und Lernwiderstand“ .....	51
Narration	„Die Bedeutung von Selbstbild und Selbstwirksamkeit für das Lernen“ .....	54
Narration	„Vulnerabilität aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen“ .....	59
Narration	„Migrationshintergrund und Emanzipation: ambivalente Erfahrungen“ .....	63
Narration	„Subjektiver Nutzen von Weiterbildung“ .....	68
Flipchart	„Beratung“ .....	82
Flipchart	„Ansprache und Unterstützung“ .....	86
Flipchart	„Adressatengerechte Angebote“ .....	91

---

## Einführung

Die Handreichung *„Weiterbildung im Fokus! Anregungen zur zielgruppengerechten Aktivierung, Ermutigung und Unterstützung“* ist das Resultat eines Projekts mit dem Titel

***„Bildungsaspirationen verstehen – subjektive Lernnarrative als Ausgangspunkt für Weiterbildungsentscheidungen“***

Das Projekt wurde von den Autorinnen im Auftrag des Hamburger Instituts für berufliche Bildung (HIBB) vom Mai 2021 bis März 2024 durchgeführt.<sup>1</sup>

## Projektbegründung

Ausgangspunkt des Projekts war die folgende Forschungsfrage:

***„Warum nehmen bildungsferne Zielgruppen bzw. weiterbildungsbenachteiligte Personen nur selten oder häufig gar nicht an Weiterbildung teil?“***

Angesichts der seit langem gesellschaftlich formulierten Erwartung an die Menschen, lebenslang zu lernen – sowohl zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als auch zum Erhalt oder zur Erweiterung beruflicher Kompetenzen oder Qualifikationen – zeigen empirische Studien zur Weiterbildungsteilnahme, dass längst nicht alle Menschen dieser Erwartung wirklich nachkommen. Obwohl regelmäßig durchgeführte empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahmen seit Ende der 1970er Jahre ihren stetigen Anstieg nachweisen, bestätigen sie gleichzeitig immer wieder Befunde zur Nichtteilnahme (BMBF 2024).

Es zeigen sich Unterschiede in der Teilnahme bezogen auf Faktoren wie Bildungshintergrund, Milieuzugehörigkeit, berufliche Tätigkeit, Geschlecht, Alter und Migrationsgeschichte. Die Ergebnisse dieser Studien beruhen auf quantitativen Längsschnitterhebungen, die eine Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Daten erlauben. Auf diese Weise erhält man einen allgemeinen Überblick über das Teilnahmeverhalten Erwachsener im Alter zwischen 18 und 64 Jahren vor dem Hintergrund soziodemographischer Daten.

Allerdings können diese Erhebungen aufgrund ihrer methodischen Anlage kaum Aufschluss geben über die Gründe der Befragten zur Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung. Diese Entscheidung ist zumeist eine sehr persönliche und beruht auf vielfältigen, subjektiven Voraussetzungen und Überlegungen, die in einer quantitativen Untersuchung nicht erfragt werden können.

---

<sup>1</sup> Förderkennzeichen: V/97768/2021/409-01.597

Hier setzte das Projekt an und die Ergebnisse der Untersuchung werden in der vorliegenden Handreichung vorgestellt.

Im Mittelpunkt unserer Studie stehen Fragen nach den subjektiven Begründungen für oder gegen die Entscheidung, an Weiterbildung teilzunehmen. Dabei konzentrieren wir uns auf Personen, die entsprechend wissenschaftlichen Erkenntnissen als weiterbildungsbenachteiligt gelten. Konkret standen die folgenden Fragen im Vordergrund:

- 1. Welche Bedeutung haben subjektive Lerngeschichten im Rahmen individueller Weiterbildungsentscheidungen?***
- 2. Welche Erkenntnisse und Strategien für die Erreichung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen in der Weiterbildung können aus subjektiven Lernnarrativen abgeleitet und umgesetzt werden?***

In unserem Projekt wird Benachteiligung im Kontext seltener Teilnahme oder gar keiner Teilnahme an Weiterbildung verstanden. Dieser Fakt lässt sich einerseits auf persönliche Begründungen und Entscheidungen zurückführen. Andererseits werden Faktoren relevant, die außerhalb einer Person liegen, die aber eine Teilnahme nachhaltig behindern oder einschränken können. Zu solchen Faktoren zählen: geringe Schulbildung; Zugehörigkeit zu bildungsfernen Milieus; niedrige berufliche Tätigkeiten kombiniert mit geringem Verdienst; Ressourcenknappheit; gesundheitliche Einschränkungen und weitere. Diese Faktoren können in Kombination mit personenbezogenen Charakteristika und lebensweltlichen Konstellationen die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme durchaus einschränken.

Obwohl diese Zusammenhänge bekannt sind und in unterschiedlichen Untersuchungen und Erhebungen statistisch nachgewiesen wurden, ist bisher wenig bekannt über die subjektive Perspektive der Angehörigen von weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen.

Ihre Perspektive genauer zu erforschen, ist das Ziel unserer Studie. Die Ergebnisse sollen Aufschluss geben über die subjektiven Gründe für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme. Damit soll einerseits eine im Rahmen der Adressaten- und Zielgruppenforschung existierende Forschungslücke geschlossen werden. Andererseits sollen die Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers genutzt werden, um Vorschläge und Strategien für eine gezieltere und wirksamere Ansprache bildungsferner Personen zu entwickeln.

Weiterbildungseinrichtungen versuchen dies zwar schon immer, aber verschiedene Entwicklungen wie eine fragmentierte und damit unübersichtliche Weiterbildungslandschaft; die Digitalisierung, die auch die Träger und Einrichtungen vor neue Herausforderungen bei der Ansprache stellt; unsichere und nicht immer nachhaltige Finanzierungsformate für die Arbeit mit schwer erreichbaren Zielgruppen, um einige Aspekte zu nennen, stellen die Weiterbildungsanbieter vor große Herausforderungen. Zumal die Bildungspolitik, insbesondere mit der Verabschiedung der Nationalen Weiterbildungsstrategie 2019, große Erwartungen an die Weiterbildung gestellt hat, denen sie nachkommen will.

Neben dem Interesse, wissenschaftlich fundierte Aufschlüsse über die Zielgruppe weiterbildungsbenachteiligter Personen zu erhalten, sollen die Ergebnisse des Projekts Praktikerinnen und Praktikern aus Weiterbildung, Beratung und Arbeitsvermittlung theoretisch begründete, praxisorientierte Hinweise zur zielgruppengerechten Ansprache von bildungsfernen Personen geben.

Um dieses zu bewerkstelligen, haben wir uns für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden. Darüber hinaus orientierten wir uns am partizipativen Forschungsparadigma der Aktions- und Handlungsforschung. D.h., wir haben einerseits mit Personen unserer Zielgruppe explorativ-narrative Interviews geführt und andererseits problemzentrierte, leitfadengestützte Experteninterviews mit Praktikerinnen und Praktikern aus Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen, um ein möglichst detailliertes Bild über die Praxis der Weiterbildung und der Weiterbildungsberatung zu erhalten.

Die Integration von Elementen der Aktions- und Handlungsforschung zielte darauf, im Rahmen des Forschungsprozesses in einen inhaltlichen Austausch mit den Teilnehmenden der verschiedenen interviewten Gruppen zu treten, um die Ergebnisse in zeitlichen Abständen zu diskutieren, gemeinsam zu reflektieren und das weitere Forschungsvorgehen auf diese Weise zu konsolidieren. Die Durchführung von zwei Workshops mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden bereitete die Interviews vor. Die Ergebnisse der explorativ-narrativen Interviews wurden dann nach einer ersten Auswertungsrunde in einer Gesprächswerkstatt diskutiert, an der sowohl Teilnehmende und Nichtteilnehmende als auch Expertinnen und Experten aus Weiterbildung und Beratung teilnahmen.

Gegen Ende des Projekts führten wir gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Weiterbildung und Beratung einen weiteren Workshop durch, bei dem wir einerseits unsere Ergebnisse vorstellten. Andererseits haben wir die Teilnehmenden gebeten im Rahmen eines World-Cafés Vorschläge zu unterbreiten – auch im Sinne von best practice – sowie neue Ideen zu entwickeln zur besseren Ansprache weiterbildungsbenachteiligter Zielgruppen. Das Resultat dieses Workshops finden Sie unter anderem in Kapitel 5 dieser Handreichung.

## Überblick über die Inhalte der Handreichung

Die vorliegende Handreichung gliedert sich in drei Teile und sechs Kapitel, deren Intentionen und Schwerpunkte wir im Folgenden skizzieren:

Ziel von **Teil 1 „Theorie trifft Praxis: Erkenntnisse der Teilnahmeforschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“** ist es, einen Einblick in den wissenschaftlichen Kontext des Projekts zu geben. Dazu führt **Kapitel 1** kurz in wissenschaftliche und bildungspolitische Aspekte, Perspektiven und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung ein. Insbesondere die bildungspolitischen Begründungen für die Teilnahme an Weiterbildung werden herausgearbeitet. **Kapitel 2** gibt einen Einblick in den aktuellen Stand der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung der Erwachsenenbildung. Damit wird der theoretische Rahmen unseres Projekts ausgelotet.

**Teil 2 „Bildungsnarrative verstehen: Projektbeschreibung und Ergebnisse“** geht in **Kapitel 3** genauer auf die die Fragestellung des Projekts ein, begründet und beschreibt eingehend das

methodische Vorgehen und den zeitlichen Projektablauf. Darüber hinaus wird der gewählte subjektwissenschaftliche Zugang erläutert und theoretisch begründet. **Kapitel 4** präsentiert ausführlich die Ergebnisse und Erkenntnisse der Auswertungen der explorativ-narrativen Interviews. Diese werden verschränkt mit Ergebnissen der Experteninterviews und ergeben so ein umfassendes Bild für die subjektiven Einstellungen und Haltungen zur Weiterbildung und den damit im Zusammenhang stehenden Begründungen für Entscheidungen zur Teilnahme und/oder Nichtteilnahme an Weiterbildung. Wesentliches Ergebnis ist, dass die Entscheidungen in der Regel in multidimensionale persönliche, organisatorisch-strukturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet sind und selten nur auf personenbezogenen Ursachen beruhen.

**Teil 3 „Ableitungen für die Praxis: Hinweise zu möglichen Strategien und Praktiken zur Ansprache bildungsbenachteiligte Zielgruppen“**, wendet sich mit verschiedenen Vorschlägen an die Akteurinnen und Akteure der Weiterbildungspraxis. Wir haben aus unseren empirischen Erkenntnissen und insbesondere auch aus den Ergebnissen des Expertenworkshops ein Modell zu den „Rahmenbedingungen und Dimensionen professionellen Handelns in der Weiterbildung“ abgeleitet bzw. entwickelt, das auf verschiedene, sich gegenseitig bedingende und zugleich in Wechselwirkung tretende Handlungsdimensionen aufmerksam macht. Wir unterscheiden die Makroebene, die Mikroebene und die Reflexionsebene professionellen Handelns. Insbesondere die Mikroebene und Reflexionsebene spielen im Rahmen unseres Projekts eine wesentliche Rolle.

**Kapitel 5** beschreibt die Aspekte *Professionalisierung* des Weiterbildungspersonals, *Beratung, Ansprache, Angebots- und Programmplanung* sowie die Ebene der *Organisationen, Träger und Einrichtungen* als wesentliche Handlungsarenen in Bezug auf die Gewinnung neuer Zielgruppen. Die dort in jedem Unterkapitel vorgestellten „Vorschläge für die Praxis“ beruhen in wesentlichen Teilen auf Vorschlägen der Expertinnen und Experten, also den Praktikerinnen und Praktikern aus unserem Workshop.

**Kapitel 6** zielt darauf, weitergehende Reflexionsbezüge herzustellen. Es werden vier theoretische Zugänge bzw. Perspektiven vorgestellt, deren Reflexion für die Arbeit mit bildungsbenachteiligten Zielgruppen aus unserer Sicht hilfreich sein könnte zur Begründung und Rahmung der praktischen Arbeit. Es handelt sich um die Aspekte *Bildung und Emanzipation, Konflikte durch Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen, Subjektorientierung und Lebensweltorientierung*.

Neben den sechs inhaltlichen Kapiteln enthält die Handreichung noch weitere, wichtige Elemente, die Resultate unserer Teilnehmendenerhebung und des Expertenworkshops sind.

Erstens haben wir fünf sogenannte „**Narrationen**“ erstellt. Es handelt sich dabei um kürzere biographische Erzählungen über einige unserer Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, in denen wir versucht haben, die Bedeutung der Verschränkung zwischen Biographie, Lebenswelt und Bildungsaspirationen der Personen herauszuarbeiten. Diese Narrationen stehen jeweils für sich. Sie sind in Kapitel 4 in loser Folge eingefügt und sind als komplementäre Informationen zu verstehen.

Zweitens werden fünf **Collagen** zum Thema Lernen und Weiterbildung veröffentlicht, die unsere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in Vorbereitung auf das Interview in Work-

shops erarbeitet haben. Sie verarbeiten darin jeweils subjektive Haltungen, Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen, die sie mit Bildung und Weiterbildung verbinden. Diese Collagen dienen uns zur Unterstützung von Erinnerungs- und Reflexionsprozessen im Vorfeld der Interviews. Sie sind nicht mit einem gestalterischen Anspruch verbunden. Von Relevanz ist, dass sie in Bezug auf das Thema für die Gestaltenden persönlich stimmig sein sollten.

Drittens drucken wir zur Illustration der Beteiligung der Praxis drei **Flipcharts** mit Handlungsvorschlägen ab, die im Rahmen des Expertenworkshops erstellt worden sind.

Das Projekt wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung unzähliger Personen, bei denen wir uns hiermit ganz herzlich bedanken möchten.

Namentlich Katharina von Fintel, Rosemarie Hören und Birgit Waltereit vom Hamburger Institut für berufliche Bildung, ohne deren thematisches Interesse wir das Projekt nicht entwickelt hätten und die den Projektverlauf in allen Phasen wesentlich und sehr konstruktiv unterstützt haben.

Zudem möchten wir uns bei allen Personen bedanken, die an Interviews teilgenommen haben, an den Workshops, an der Gesprächswerkstatt und dem Expertenworkshop. Wichtig waren auch die vielen Personen, die uns in der Anfangsphase des Projekts Türen geöffnet, Gesprächspartner:innen vermittelt und Räumlichkeiten für Workshops und Interviews zur Verfügung gestellt haben usw.

Unser Dank geht ebenso an unsere Kolleginnen Dr. Susanne Umbach und Dr. Lisanne Heilmann, die in verschiedenen Phasen mitgearbeitet haben, das Projekt mitinitiierten oder es tatkräftig unterstützten. Nicht zuletzt danken wir Paula Zok, die sich in vielfältiger Weise als studentische Hilfskraft organisatorisch und inhaltlich sehr engagiert in das Projekt eingebracht hat.

Erfahrung mit dem Lernen

## Fragen



Jch lerne gerne

- Wo, WAS und WIE ?
- Was kann ich ?
- Wofür lerne ich mich ?
- Was kann ich ausprobieren ?
- In wem kann ich mich weiden ?
- Was macht Sinn ?

Motiviert



Wer hilft ?

Wer kann helfen ?

Jch fühle mich allein-  
gelassen !!!

Muss den Weg alleine



für den

## Antworten

- keine Antworten
- keine Vorschläge

Leider nichts  
wo ich etwas mit anfangen  
kann !!



Eine  
Sinnvolle  
Fortbildung  
\$876  
bezahlt  
von meinem  
Vater !!

Ergebnis: ?  
keine Lust mehr!

## Teil 1 Theorie trifft Praxis: Erkenntnisse der Teilnahmeforschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick über relevante wissenschaftliche und bildungspolitische Aspekte, Perspektiven und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung.

Kapitel 1 skizziert bildungspolitische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. Dabei geht es konkret

1. um die Klärung des Begriffs Erwachsenenbildung/Weiterbildung (1.1)
2. um die Entwicklung der Erwachsenenbildung aus bildungspolitischer Perspektive von 1960 bis 2010 (1.2)
3. um Lebenslanges Lernen und die Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung (1.3)
4. um eine Einschätzung der multidimensionalen Zielsetzungen und Interessen der Erwachsenenbildung (1.4)

Kapitel 2 stellt wesentliche Aspekte und Ergebnisse der Teilnahmeforschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor und diskutiert unter Berücksichtigung struktureller Bedingungen und subjektive Begründungen die Teilnahme oder Nichtteilnahme.

1. Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme: subjektive Begründungsmuster (2.1).
2. Teilnahme an Weiterbildung: empirische Erkenntnisse (2.2)
3. Strukturelle Ursachen und subjektive Begründungen für die Nichtteilnahme oder für Weiterbildungsabstinenz (2.3)

### 1 Wissenschaftliche und bildungspolitische Aspekte, Perspektiven und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung

#### 1.1 Der Begriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Der Begriff Erwachsenenbildung bezieht sich auf verschiedene Aspekte:

**Erstens** bezeichnet er sehr allgemein Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener. Aus der Perspektive der lernenden Erwachsenen können diese autodidaktisch oder auch in organisierter Form erfolgen. Inhaltlich wird in der Regel unterschieden zwischen allgemeiner, politischer, kultureller, beruflich-betrieblicher und wissenschaftlicher Bildung.

**Zweitens** bezeichnet Erwachsenenbildung einen Teil des Bildungssystems, in dem öffentliche wie private Träger und Einrichtungen Bildungsangebote für Erwachsene organisieren, planen und durchführen.

In dieser Handreichung steht der erste Aspekt, die Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen und deren subjektive Begründungen im Vordergrund.

Eine sehr allgemein gehaltene Definition des Erwachsenenbildners Werner Lenz (\* 1944) bezeichnet die Erwachsenenbildung als

„Orientierungs- und Entscheidungshilfe zur Bewältigung von Lebensproblemen“,

die Erwachsene durch Lern- und Bildungsprozesse verschiedenster Art überwinden (Lenz 1982, S. 40). Die möglichen Lern- und Bildungsprozesse werden nicht inhaltlich definiert. Durch die Aneignung und Reflexion von neuem Wissen können Lernende Einstellungen und Haltungen in Bezug auf ihr Verhältnis zur Gesellschaft verändern und dadurch befähigt werden, Lebensprobleme zu bewältigen.

Damit geht die Definition von der gesellschaftlichen Verankerung und Einbettung der Menschen aus, die einerseits ihre Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse erwartet. Andererseits sehen es Menschen als ihre Aufgabe an, die Gesellschaft mitzugestalten und weiterzuentwickeln. Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten der Menschen ist die Existenz einer demokratischen Gesellschaft.

Eine andere Definition stammt von dem Soziologen und Erwachsenenbildner Willy Strzelewicz (1906-1986), der fragte,

„Wieweit Erziehung, Bildung und Ausbildung im Allgemeinen, wieweit die Erwachsenenbildung im Besonderen in erster Linie die Aufgabe habe, entweder dem Arbeitsmarkt und der Arbeitswelt mit ihren industriellen Apparaturen, effektives Menschenmaterial‘ zur Erhaltung oder Erhöhung des technologischen Standards, des ökonomischen Outputs oder Profits zu liefern – oder der Demokratisierung der ganzen Gesellschaft zu dienen.“ (Strzelewicz 1981, S. 69)

Diese Definition weist auf ein Spannungsverhältnis hin, das kennzeichnend ist für alle an der Erwachsenenbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure und ihre Zielsetzungen: die Individuen, die Gesellschaft, bestimmte gesellschaftliche Gruppen und die Anbieter von Erwachsenenbildung. Sie haben jeweils eigene Interessen, die sich in einem ständigen Wandel befinden und die permanent verhandelbar und auch veränderbar sind.

Das Spannungsverhältnis impliziert Interessen und Machtverhältnisse, da die verschiedenen Akteurinnen und Akteure jeweils eigene politische, ökonomische und soziale Zielsetzungen definieren und durchsetzen wollen. Die Zielsetzungen finden ihren Ausdruck in spezifischen Organisationsformen, Angeboten und Inhalten der Erwachsenenbildung.

Seit ihren Anfängen erfüllt die Erwachsenenbildung unterschiedliche Funktionen:

- Aus **subjektiver Perspektive** bedient sie die vielfältigen **Selbstbildungsinteressen** Erwachsener.
- Aus **gesellschaftlicher Perspektive** erfüllt sie die Funktion der **politischen Aufklärung** mit dem Ziel gesellschaftlicher Demokratisierung.
- Aus ökonomischer Perspektive zielt sie auf die **gesellschaftliche Modernisierung** und Bewältigung des ökonomischen **und technologischen Wandels**, an den sich die Arbeitskräfte anpassen müssen.

Diese mannigfaltigen Funktionen der Erwachsenenbildung gehen bis in die Zeit der Aufklärung zurück und sie zeigen sich in unterschiedlichen Lern- und Bildungsinteressen der Menschen.

Die Subjekte nehmen aus vielfältigen Gründen an Erwachsenenbildung teil oder bilden sich autodidaktisch oder selbstorganiert weiter.

- Erwachsenenbildung dient der **Selbstverwirklichung**, Selbstbestätigung, Sinnfindung, Selbstvergewisserung; der Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Erhöhung der Lebensqualität; der Verbesserung der persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Handlungsfähigkeit.
- Sie dient der **Kompensation** oder **Ergänzung** nicht erhaltener oder versäumter (Aus-) Bildungschancen.
- Sie wird genutzt zur gezielten **Verbesserung beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen** mit dem Ziel des beruflichen und sozialen Aufstiegs oder zur Vermeidung beruflichen Abstiegs.
- Die Aneignung von politischem Wissen und Handlungskompetenzen zielt auf die gesellschaftliche Partizipation und die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur **aktiven politischen und sozialen Gestaltung der Gesellschaft**. Damit verbunden ist der Anspruch auf Selbstbestimmung und Emanzipation.

Erwachsenenbildung erfüllt also für die Gesellschaft und die Individuen unterschiedliche Aufgaben und Funktionen. Sie ist selten zweckfrei, die Begründungen für die jeweils intendierten Funktionen können erheblich variieren, je nach Interessen und Zielsetzungen der Beteiligten.

## 1.2 Entwicklung der Erwachsenenbildung aus bildungspolitischer Perspektive 1960 – 2010

Während die Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik Verfassungsrang erhielt, indem in Artikel 148 Absatz 4 der Verfassung festgelegt wurde, dass „das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, [...] von Reich, Ländern und Kommunen gefördert werden [soll]“, gibt es im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland keine entsprechende Passage.

Dies heißt nicht, dass Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik bildungspolitisch keine Rolle spielte oder spielt. Auf Ebene der Bundesländer wird sie – mit Ausnahme der Bundesländer Berlin und Hamburg – in allen Landesverfassungen auf die eine oder andere Weise berücksichtigt.<sup>1</sup>

Die Gesetze beinhalten kein personenbezogenes Recht auf Weiterbildung, sondern legen jeweils spezifische organisatorische Rahmenbedingungen fest, nach denen in einem Bundesland die Weiterbildung organisiert und gefördert wird (Nussli 2022, S. 20). Vorrangig werden öffentliche Träger und Einrichtungen berücksichtigt, wobei die Finanzierung von den kommunalen Einnahmen abhängen und in der Regel unter dem Haushaltsvorbehalt steht, also für die Träger nicht wirklich kalkulierbar sind. Ein individuelles Recht auf Weiterbildung existiert nicht, eine Ausnahme stellen die Regelungen in den Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungsurlaubsgesetzen von 14 Bundesländern dar (Zeuner & Pabst 2022).

---

1 Der Deutsche Bildungsserver stellt Informationen zur Weiterbildung in den Bundesländern zur Verfügung: <https://www.bildungsserver.de/weiterbildung-laender--1201-de.html> (Abruf: 3.03.2024)

### *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (1960)*

Jenseits der gesetzlichen Ebene spielten bildungspolitische Diskussionen zur Erwachsenenbildung seit Gründung der Bundesrepublik immer wieder eine Rolle. Nachdem nach dem Zweiten Weltkrieg die westlichen Alliierten die Bedeutung der Erwachsenenbildung als Instrument der Entnazifizierung und der Demokratisierung der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland hervorhoben und zahlreiche Akteurinnen und Akteure, die die Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik geprägt hatten, aus der Emigration zurückkehrten und den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung unterstützen, wurde sie als Teil des Bildungswesens gefördert.

Die Wiedereröffnung der Volkshochschulen sowie in den 1950er Jahren der Aufbau einer differenzierten, regional verankerten Trägerlandschaft, die von Organisationen der Zivilgesellschaft ebenso getragen wurde wie von Arbeitgeberverbänden und Betrieben, geschah weitgehend ohne staatliche Steuerung und zunächst nur mit geringer staatlicher Unterstützung.

Ab Ende der 1950er Jahre wurde die Bedeutung der Erwachsenenbildung auch auf bildungspolitischer Ebene stärker reflektiert. Prägend für die spätere Entwicklung der Erwachsenenbildung war die Konstituierung des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens* auf Empfehlung des Deutschen Bundestages. Der Ausschuss wurde von der Bundesregierung von 1954 bis 1965 eingesetzt mit dem Ziel, unterschiedliche Bildungsbereiche genauer zu untersuchen, deren Zielsetzungen und Aufgaben zu formulieren und notwendige Veränderungen und Verbesserungen zu empfehlen (Zeuner 2015, S. 23). Als Nachfolgeorganisation wurde 1965 der *Deutsche Bildungsrat* gegründet, der bis 1975 existierte und eine ähnliche bildungspolitische Funktion hatte (Zeuner 2015a, S. 11).

Das erste Gutachten zur Erwachsenenbildung veröffentlichte der Deutsche Ausschuss für das Bildungswesen 1960 mit dem Titel *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*.

In dem Gutachten hoben die Autor:innen die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die gesellschaftliche Entwicklung im Rahmen des sozialen und ökonomischen Wandels hervor.<sup>2</sup> Sie grenzten ihre besonderen Zielsetzungen und Aufgaben von denen des Schul-, Hochschul- und Berufsbildungssystems ab. Erwachsenenbildung wurde erstmals in einer bildungspolitischen Schrift als eigenständiger, relevanter Teil des Bildungssystems bezeichnet und ihr Ausbau als bildungspolitische und gesellschaftliche Aufgabe angemahnt.

Das Gutachten argumentiert vorrangig aus der Perspektive der Individuen, die sich in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft nicht nur zurechtfinden müssen, sondern sie auch gestalten wollen.

Das Gutachten begreift Bildung unter Rückgriff auf Ideen der europäischen Aufklärung und des Humanismus. Aufklärung wird verstanden als eine „umfassende Erhellung des Bewußtseins“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 20), wodurch es den Menschen möglich wird, mit den

---

<sup>2</sup> Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* (12. Januar 1960). Stuttgart: Klett. Im Folgenden zitiert als „Deutscher Ausschuss 1960“.

Widersprüchlichkeiten, Zumutungen und Anstrengungen des Lebens umzugehen. In diesem Sinn wird dann der Begriff Bildung definiert:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft, und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (Ebd., S. 20)

Das Gutachten setzt sich mit Gesichtspunkten auseinander, die für die Erwachsenenbildung bis heute eine Rolle spielen: Wissenschaft und Technik, Anpassung und Widerstand, Überlieferung, Ausbildung und Bildung. Es wird als zukünftige Aufgabe der Menschen angesehen, sich kritisch mit den Vor- und Nachteilen sowie den Herausforderungen technologischer Entwicklungen und ihrer Bedeutung für die Gesellschaft auseinanderzusetzen (ebd., S. 25). Das Gutachten nimmt Stellung zu den drei Aufgabenbereichen der Erwachsenenbildung politische Bildung, Muße/Freizeit und Lebenshilfe.

Erwachsenenbildung als Lebenshilfe soll zur Existenzsicherung der Menschen beitragen. Dafür werden Überlegungen zur Entwicklung beruflichen Wissens und beruflicher Qualifikationen in den Mittelpunkt gestellt. Bildung und Ausbildung stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis: Ausbildung dient der Sicherung menschlicher Existenz und erlaubt den Menschen, die zu erwartenden Transformationsprozesse zu bewältigen. Voraussetzung dafür ist eine grundlegende Bildung, auf der weitere Bildungsprozesse aufbauen können.

Das Gutachten weist darauf hin, dass der ökonomische Wandel Umschulungen erfordert, die nicht der „Abrichtung“ dienen, also dem Erwerb unmittelbar notwendiger und anwendbarer Fähigkeiten, sondern weitergehende Bildungschancen eröffnen sollen. „Lebenshilfe durch Bildung ist immer Hilfe zur Selbsthilfe, Bildung zur Selbstbildung“ (ebd., S. 46).

Die Menschen müssen sich auf die Lebensbedingungen in einer pluralistischen Gesellschaft einstellen und darauf durch Bildung vorbereitet werden. Damit wird Bildung zu einer unverzichtbaren anthropologischen Grundkonstante des Menschen erklärt:

„Deshalb ist die Bildung, die niemals abgeschlossen werden kann, nicht der Zusatz zur menschlichen Existenz, auf den man verzichten könnte; sie begründet vielmehr die Möglichkeit des menschlichen Daseins überhaupt.“ (Ebd., S. 14)

### *Strukturplan für das Bildungswesen (1970) und Gutachten der Kultusministerkonferenz*

Die gesellschaftlichen und ökonomischen Modernisierungs- und Transformationsprozesse der 1960er Jahre und der Wandel von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft führten zu veränderten Qualifikations- und Bildungsanforderungen an die Bevölkerung. 1970 wurde der von der Bundesregierung etablierte Deutsche Bildungsrat beauftragt, sich erneut mit dem Stand und den Zielen der Erwachsenenbildung zu befassen. In dem von der Kommission 1970 veröffentlichten *Strukturplan für das Bildungswesen* wurde die Weiterbildung zum quartären Sektor des Bildungswesens erklärt und damit gleichwertig neben die anderen Bildungsbereiche gestellt.

„Weiterbildung kann weder als beliebige Privatsache noch als nur eine Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden. Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse der Schulbildung für alle.“ (Strukturplan, 1970, S. 199)

## Der Strukturplan definiert Weiterbildung als

„... die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ... Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet ... das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“ (ebd., S. 197)

Während im Gutachten von 1960 die berufliche Fortbildung im Zusammenhang mit der Entfaltung und Bildung der Person diskutiert wurde, steht der konkrete Arbeits- und Berufsbezug jetzt im Mittelpunkt der Argumentation. Weiterbildung soll frühere Bildungs- und Qualifizierungsdefizite kompensieren und wird im Sinne des lebenslangen Lernens interpretiert. Ziel ist die permanente Anpassung an ökonomische und technologische Veränderungen.

Der Anspruch des Gutachtens von 1960, in Bildung mehr zu sehen als die Aneignung zweckbezogener Kenntnisse, wird weitgehend aufgegeben. Die Bezeichnung „Weiterbildung“ deutet die Wende zur Qualifizierung und damit Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs an: Nicht eine umfassende *Erwachsenenbildung*, wobei Bildung bedeutsam wird für die personale Entfaltung des Menschen, sondern *Weiterbildung*, also die formale und informelle Verbesserung von berufsbezogenen Qualifikationen, wird zur ständigen Aufgabe der Menschen.

Diese Auffassung von Weiterbildung setzt sich bis in die heutige Zeit fort. 2001 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) der Bundesländer die *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung* (KMK 2001). Darin wird Weiterbildung fast wortgleich definiert wie 1970, erweitert um den Aspekt des informellen, selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens. Die KMK scheut sich davor, die Verankerung der Weiterbildung als vierter Säule im Bildungssystem zu fordern, da in einem solchen Fall einerseits rechtsverbindliche Aussagen getroffen werden müssten und es andererseits notwendig würde, die Finanzierung verbindlich zu regeln.

Ein Bericht der KMK aus dem Jahr 2021 zum Bildungswesen widmet ein Kapitel der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung (KMK 2021). Verortet im Kontext des lebenslangen Lernens, berücksichtigt die Darstellung vorrangig Aspekte der beruflichen Weiterbildung. Im Sinne des Subsidiaritätssystems werden die Akteurinnen und Akteure der Weiterbildung, also v.a. die Träger und die Wirtschaft aufgefordert, Verantwortung für die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung zu übernehmen. Dem Staat wird eine Aufsichtsrolle übertragen. Aktiv beteiligt sich der Staat über die Bundesagentur für Arbeit auf Grundlage der Regelungen in den Sozialgesetzbüchern II und III an der Finanzierung von berufsbezogener Weiterbildung sowie im Rahmen anderer gesetzlicher Regelungen an der Finanzierung der beruflichen Aufstiegsförderung (KMK 2021, S. 186-187).

### 1.3 Lebenslanges Lernen und die Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung seit 2019

Die Diskussionen um lebenslanges Lernen reichen zurück bis in den Beginn der 1970er Jahre, als sowohl die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und

Kultur) als auch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sich Gedanken über den Zusammenhang zwischen Bildung und gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklung machten.

Während die UNESCO, ausgehend von Dekolonialisierungsprozessen insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent, lebenslanges Lernen im Kontext von Demokratisierung diskutierte und unter lebenslangem Lernen Bildungsprozesse verstand, die zu individueller und gesellschaftlicher Aufklärung, zur Kritik- und Urteilsfähigkeit, zur Emanzipation und politischer Handlungsfähigkeit in einer Demokratie führen sollte, standen für die OECD Fragen der ständigen beruflichen Weiterqualifizierung von Arbeitskräften im Vordergrund.

Unter dem Stichwort „recurrent“ oder „permanent education“, wurden Konzepte diskutiert, nach denen Menschen Arbeits- und Lernphasen während ihres Berufslebens mehrfach abwechseln sollten, um den Anschluss an den Arbeitsmarkt nicht zu verlieren. In aktuellen Dokumenten der OECD werden politische und allgemeine Bildung auf der einen und berufliche Bildung auf der anderen Seite als gleichwertig dargestellt.

So heißt es in der Veröffentlichung der OECD *Bildung auf einen Blick* „Erwachsenenbildung, auch bekannt als lebenslanges Lernen, kann dem Einzelnen dabei helfen, beruflich aufzusteigen und sich an eine sich rasch wandelnde und unsichere Welt anzupassen“ (OECD 2022, S. 137). An anderer Stelle wird betont: „Erwachsenenbildung bietet nicht nur wirtschaftliche Vorteile. Sie kann auch zu persönlicher Zufriedenheit, besserer Gesundheit, bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Integration beitragen“ (ebd., S. 136). Es wird also anerkannt, dass Erwachsenenbildung zur Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden beitragen und ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit unterstützen kann.

Die verschiedenen Ansätze zeigen, dass lebenslanges Lernen je nach Interessen und Zielsetzungen unterschiedlich begründet wird und die Definitionen des Begriffs bis heute variieren können. So oszillieren die Begründungen zwischen persönlichkeits- und gesellschaftsbezogenen Ansätzen auf der einen und beruflicher Qualifizierung und Weiterbildung auf der anderen Seite (Schreiber-Barsch & Zeuner 2018).

Im Jahr 2001 veröffentlichte die Europäische Union das *Memorandum über lebenslanges Lernen*, in dem acht Ziele für lebenslanges Lernen definiert wurden (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000). Das Thema steht seitdem jeweils mit leichten Variationen immer wieder auf der bildungspolitischen Agenda der Europäischen Union, zuletzt im Jahr 2018 (Rat der Europäischen Union 2018).

Inhaltlich geht es dabei um politische, kulturelle und berufliche Bildung mit dem Ziel, den Bewohner:innen der Europäischen Union ein Bewusstsein für eine Unionsbürgerschaft bzw. „European Citizenship“ zu vermitteln und mehr Verständnis für die kulturellen Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede in den Regionen und Staaten der Europäischen Union zu wecken. Der beruflichen Bildung und Qualifizierung wird in den Dokumenten immer ein besonderer Stellenwert eingeräumt, auch im Hinblick auf das Ziel, die Europäische Union als Wirtschaftsstandort zu stärken.

Die Diskussionen in der Europäischen Union über lebenslanges Lernen zogen weite Kreise. Einerseits etablierte und finanzierte die Europäische Union umfangreiche Programme und Projekte, um die Mitgliedstaaten beim Aufbau tragfähiger bildungspolitischer und organisatorischer Weiterbildungsstrukturen zu unterstützen. Andererseits beeinflussten die europäischen Empfehlungen die bildungspolitischen Diskussionen in den Einzelstaaten, die teilweise eigene Konzepte zum Aufbau entsprechender Strukturen entwickelten.

### *Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung*

Die Bundesregierung griff die internationalen Diskussionen auf und setzte sie nach der Jahrtausendwende auf die bildungspolitische Agenda. Es wurden nationale Programme zur Umsetzung lebenslangen Lernens vorgehalten; Kommissionen erarbeiteten Empfehlungen; die Bundesländer entwickelten eigene Konzepte (Schreiber-Barsch & Zeuner 2018, S. 28). In diesen Kontext ist auch die Entstehung der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* einzuordnen, die die Bundesregierung 2019 veröffentlichte (BMAS & BMBF 2019).

Die *Nationale Weiterbildungsstrategie* wurde von den Ministerien für Arbeit und Soziales sowie Forschung und Bildung unter Beteiligung zivilgesellschaftlicher Gruppen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und der Bundesagentur für Arbeit erarbeitet. Ihr Fokus liegt auf der beruflichen Weiterbildung, deren Ziel einerseits die Sicherung und Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit ist und andererseits der Erhalt der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaftssysteme. Einleitend wird festgestellt:

„Das Wichtigste in unserem Land sind die Menschen mit ihrem Können, ihrer Kreativität und ihrem Engagement. Diese Stärke baut auf Qualifikationen und Kompetenzen. Durch den – insbesondere von der Digitalisierung getriebenen – Wandel der Arbeitswelt werden sich Berufsbilder und Qualifikationsprofile massiv verändern. Weiterbildung ist der Schlüssel zur Fachkräftesicherung, zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und damit für die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes. Sie ist zugleich Investition in gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Weiterbildung und Qualifizierung sind mehr denn je Voraussetzung, das Berufsleben in die eigene Hand zu nehmen. Wir brauchen daher eine neue Weiterbildungskultur in Deutschland, die Weiterbildung als selbstverständlichen Teil des Lebens versteht.“ (BMAS & BMBF 2019, S. 2)

Nicht nur in der Präambel steht die berufliche Weiterbildung im Fokus. Ausgehend von der Annahme, dass sich vor dem Hintergrund von technologischen Entwicklungen und der Digitalisierung die Arbeitsstrukturen, die Arbeitsorganisation und die Arbeitsanforderungen an die Beschäftigten erheblich verändern werden, geht es vorrangig um lebenslange berufliche Anpassungsleistungen der Bevölkerung.

Um diese zu unterstützen, sollen in Zukunft Weiterbildungsangebote ausgebaut und Zugänge erleichtert werden, Förderlücken identifiziert und geschlossen sowie die Weiterbildungsberatung ausgebaut werden. Aspekte wie Qualitätssicherung, die Anerkennung von Kompetenzen, Angebote abschlussbezogener Weiterbildung, die Unterstützung von Weiterbildungsanbietern, die Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung und die Optimierung der Weiterbildungsstatistik werden ebenfalls genannt. Die nationale Weiterbildungsstrategie definiert Weiterbildung folgendermaßen:

„Die Partner der NWS verstehen berufliche Weiterbildung als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme strukturierten Lernens nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. [...] Für die Einzelne oder den Einzelnen wird Weiterbildung dazu beitragen, in einer hochdynamisierten Arbeitswelt die individuelle Beschäftigungsfähigkeit, die fachliche und überfachliche Kompetenzen beinhaltet, zu erhalten und zu verbessern. Weiterbildung bietet im Wandel also zugleich Chance und Schutz für Erwerbstätige.“ (Ebd., S. 3)

Die Strategie formuliert darüber hinaus als Ziel die Entwicklung einer neuen Weiterbildungskultur, die „im internationalen Wettbewerb zum elementaren Standortvorteil werden [kann] und gesamtwirtschaftlich mehr Wachstum und Wohlstand schaff[t]“ (ebd.).

In Bezug auf die Adressatinnen und Adressaten der Weiterbildung, die lernbereiten Erwachsenen, entwirft die Strategie ein eher negatives Bild. Ausgangspunkt ist ein defizitärer Blick auf die Qualifikationen Erwachsener, deren Arbeitsplätze bedroht sind, die teilweise nur über geringe Grundbildungskennnisse verfügen usw. Die ständige Anpassung beruflicher Qualifikationen an sich verändernde Arbeitsmarktbedingungen gilt daher als primäres Ziel der Weiterbildung von Beschäftigten.

Eine Perspektive, die eher kritisch kommentiert wurde und die 2022 in einem Folgedokument revidiert wurde (BMAS & BMBF 2022). Im Unterschied zur ersten Fassung wird neben der beruflichen Weiterbildung die allgemeine Weiterbildung in der Strategie berücksichtigt. – Ohne diese aber genauer zu definieren. So heißt es, „Zusätzlich soll die allgemeine Weiterbildung als ergänzender Arbeitsschwerpunkt in die NWS einbezogen werden, soweit Schnittstellen zur beruflichen und berufsbezogenen Weiterbildung bestehen“ (ebd., 4).

#### 1.4 Erwachsenenbildung: Multidimensionale Zielsetzungen und Interessen

Damit wird der allgemeinen Weiterbildung also eine komplementäre Funktion zugewiesen, sie soll die berufliche Weiterbildung unterstützen. Weniger im Blick sind die subjektiven Bildungsinteressen der Teilnehmenden, die sich, wie bereits Anfang der 1960er Jahre formuliert, auf alle Lebensbereiche der Menschen beziehen können. Erwachsenenbildung kann auf diese Weise „Lebenshilfe durch Bildung“ leisten und ist damit „immer Hilfe zur Selbsthilfe, Bildung zur Selbstbildung“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 46).

Das aktualisierte Dokument der Nationalen Weiterbildungsstrategie nimmt, – wenn auch eher implizit als explizit – die doppelte Zielsetzung der Erwachsenenbildung wieder auf: Auf der einen Seite geht es um die subjektiven Bildungsinteressen von Erwachsenen, die diese entweder in organisierten Angeboten der Erwachsenenbildung nachfragen, oder die sie sich auf vielfältige Art und Weise selbstorganisiert aneignen. Auf der anderen Seite wird die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens gestärkt, indem sie spezifische Aufgaben für die Bildung Erwachsener übernimmt. Durch das pluralistische Anbieterspektrum der Erwachsenenbildung können die unterschiedlichsten Bildungsbedürfnisse und -interessen ihrer Adressatinnen und Adressaten berücksichtigt werden.

Erwachsenenbildung erfüllt also sowohl komplementäre und als auch kompensatorische Aufgaben, die zu Lernprozessen in unterschiedlichsten Formen und Formaten führen – organi-

siert oder selbstorganisiert; formal (also abschlussbezogen), nonformal (organisiert, ohne Abschluss) oder informell; individuell, gesellschaftlich oder beruflich verwertbar. Dabei unterliegen individuelle, bildungspolitische und gesellschaftliche Ansprüche und Erwartungen an das Bildungssystem im Allgemeinen sowie an die Erwachsenenbildung im Besonderen ständigen Veränderungen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems wichtige gesellschaftliche Aufgaben übernimmt:

- **Politisch** wird von der Erwachsenenbildung erwartet, dass ihre Angebote gesellschaftliche Interessen unterstützen und sichern, bezogen auf die Festigung der Demokratie, die Unterstützung der sozialen Kohäsion und Partizipation und sie leistet einen Beitrag zur ökonomischen Stabilisierung und zum ökonomischen Wachstum.
- **Sozialpolitisch** wurde und wird erwartet, dass Menschen mittels Erwachsenenbildung Bildungsdefizite kompensieren. Auf diese Weise soll Chancengleichheit (eine bildungspolitische Forderung der 1970er Jahre) bzw. Chancengerechtigkeit (die aktuelle Zielsetzung) hergestellt werden, um soziale Ungleichheit und Benachteiligung zu überwinden.
- **Wirtschaftspolitische** Erwartungen an die Erwachsenenbildung beziehen sich insbesondere auf den Erhalt und die Verbesserung des Qualifikationsniveaus der Arbeitskräfte zu Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Subjekte und der Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftssystems.
- Die **individuellen, subjektiven** Erwartungen der Teilnehmenden an die Erwachsenenbildung sind ebenso vielfältig wie mögliche Bildungsinteressen. Sie reichen von persönlicher Bereicherung und Entwicklung über die Befriedigung subjektiver Bildungsbedürfnisse bis hin zu konkreten Nutzenerwartungen in Bezug auf die individuelle Erwerbsfähigkeit zur eigenen Existenzsicherung.
- Neben der Zielsetzung, gesellschaftlich stabilisierend zu wirken und Einzel- und Gruppeninteressen zu berücksichtigen, kommt der Erwachsenenbildung eine weitere Funktion zu: Durch ihre offene Organisationsstruktur und vielfältigen Angebote soll sie Zugänglichkeit zum und Offenheit im gesellschaftspolitischen Diskurs garantieren und auf diese Weise **Demokratieprozesse kritisch** fördern.

## Literatur zu Kapitel 1

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) & BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen*. Berlin. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/nws\\_strategiepapier\\_barrierefrei\\_de.pdf?blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?blob=publicationFile&v=2) (Abruf: 23.03.2024)

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) & BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2021). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Zwei Jahre nationale Weiterbildungsstrategie, Juni 2021*. Berlin. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-umsetzungsbericht-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?blob=publicationFile&v=5> (Abruf: 23.03.2024)

- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) & BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2022). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. Berlin. [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/nws-fortfuehrung-und-weiterentwicklung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/nws-fortfuehrung-und-weiterentwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Abruf: 23.03.2024)
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (12. Januar 1960)*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen (14. Februar 1970)*. Stuttgart: Klett.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel. 30.10.2000. [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/eu00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/eu00_01.pdf) (Abruf: 23.03.2024)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Berlin: KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf) (Abruf: 23.03.2024)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). Bonn: Ständiges Sekretariat der KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf) (Abruf: 23.03.2024)
- Lenz, Werner (1982). *Grundbegriffe der Weiterbildung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Nuissl, Ekkehard (2022). Weiterbildungsrecht. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 1, S. 18-31. DOI: [10.3278/HBV2201W003](https://doi.org/10.3278/HBV2201W003)
- OECD (2022). *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/dd19b10a-de.pdf?expires=1695568602&id=id&accname=guest&checksum=42BBD0FB166C61EB3B87703877CB789F> (Abruf: 23.03.2024)
- Rat der Europäischen Union (2018). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018/C 189/01. *Amtsblatt der Europäischen Union* vom 4.6.2018. Brüssel. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Abruf: 23.03.2024)
- Schreiber-Barsch, Silke & Zeuner, Christine (2018). Lebenslanges Lernen. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: [10.3262/EEO16180393](https://doi.org/10.3262/EEO16180393).
- Strzelewicz, Willy (1981). Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung. In Klaus Kurzdörfer (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 89-100). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Zeuner, Christine (2015). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1970. In Dies. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von Christine Zeuner. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: [10.3262/EEO16150348](https://doi.org/10.3262/EEO16150348)
- Zeuner, Christine (2015a). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990. In Dies. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: [10.3262/EEO16150349](https://doi.org/10.3262/EEO16150349)
- Zeuner, Christine & Pabst, Antje (2022). *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

# Man lernt für's Leben

## WISSEN



- 1. Vorschule
- 2. Schule
- 3. Ausbildung
- 4. Beruf
- 5. Weiterbildung



Collage „Man lernt für's Leben“

## 2 Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Die Frage, welche Erwachsene warum an organisierten Formen der Erwachsenenbildung teilnehmen, ist nicht nur für die Forschung, für die Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung interessant, sondern auch für die Politik und die Wirtschaft.

Erste empirische Forschungen zum Teilnahmeverhalten wurden bereits in der Zeit der Weimarer Republik durchgeführt. Man fragte sich vor allem, aus welchen Gründen und mit welchen Interessen die Arbeiterschaft an Volksbildung teilnahm. Nach dem Zweiten Weltkrieg, ab Ende der 1950er Jahre, wurden in der Bundesrepublik Deutschland regelmäßig bildungssoziologische Studien zur Teilnahme und zu Einstellungen Erwachsener zur Bildung durchgeführt (Zeuner & Faulstich 2009, Kapitel 4). Die Forschung gibt Aufschluss über soziodemographische Daten von Teilnehmenden, über ihre subjektiven Bildungseinstellungen, -bedürfnisse, -motive und -prozesse. In diesem Zusammenhang wird auch den Problemen der Nicht-Teilnahme an Bildungsveranstaltungen nachgegangen.

### 2.1 Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme: subjektive Begründungsmuster

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung in Deutschland ungleich verteilt ist. Die Zugehörigkeit zu spezifischen sozialen Milieus, Schichten und Berufen bestimmt die Chancen der Einzelnen, an Bildung teilzuhaben. Dank der regelmäßigen Erhebungen im Rahmen des *Adult Education Survey* (BMBF 2024) oder des OECD-Berichts *Bildung auf einen Blick* (OECD 2022; 2023) und des Nationalen Bildungsberichts der Bundesregierung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) lassen sich Trends zum Weiterbildungsverhalten über mehrere Jahrzehnte hinweg nachverfolgen. Wesentliche Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst:

- Seit der ersten Erhebung zur Weiterbildungsteilnahme in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1979 ist, wenn auch mit einigen kleineren Einbrüchen, ein regelmäßiger Zuwachs nachweisbar.
- Investitionen in die Bildung insgesamt stagnieren bzw. werden reduziert. Während die OECD-Länder im Durchschnitt 5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für den Bildungsbereich aufwenden, lag dieser Wert in Deutschland 2022 bei 4,6 Prozent und ist im Vergleich zu früheren Jahren gesunken (Statistisches Bundesamt 2023; OECD 2022, S. 336).
- Der Anstieg der Teilnahme in den letzten Jahren führte zu einer durchschnittlich etwas höheren Teilnahme eher bildungsferner oder bildungsbenachteiligter Personengruppen, wodurch die Schere zwischen höher und weniger qualifizierten Personen in den letzten Jahren etwas verringert hat. – Inwiefern damit allerdings langfristige und weitreichende Effekte für die Individuen verbunden sind wie ein sozialer Aufstieg, berufliche Verbesserung oder eine höhere Entlohnung, was auf einen Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit hindeuten könnte, bedarf weiterer, regelmäßiger Erhebungen und Analysen (Hillmer 2020, S. 20).

Seit 1979 veranlasst das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) regelmäßig empirische Erhebungen zur Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung nach sozio-demographischen Kriterien wie Geschlecht, Alter, Bildungsniveau und sozio-ökonomischem Hintergrund. Seit 2007 ermittelt die Bundesregierung entsprechende Zahlen in der Bildungsberichterstattung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) sowie im *Adult Education Survey* (BMBF 2024). Letzterer wird im Rahmen der Erhebungen der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen erstellt.

1979 ergab die erste Erhebung des damaligen *Berichtssystem Weiterbildung*, dass 23 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland im Alter zwischen 16 und 65 Jahren an Weiterbildung teilnahmen. Nach der aktuellen Studie des *Adult Education Surveys* beteiligen sich 58 Prozent der erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildung (BMBF 2024, S. 12), wobei Frauen und Männer im Durchschnitt gleich häufig teilnehmen (ebd., S. 35).

Trotz der im Laufe der Jahre steigenden Teilnahmequote (mit einigen kleineren Rückschritten) sind Verhaltensmuster und Selektionsmechanismen weitgehend konstant geblieben. Resultat ist das Phänomen der „doppelten Selektivität“ der Weiterbildung (Faulstich 1981, S. 69-71) bzw. einer multidimensionalen Selektivität.

Die Begriffe verweisen darauf, dass Personen, die durch günstige Sozialisationsbedingungen, ihre soziale Herkunft und ihre Bildungsbiographie über ein hohes soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, mit größerer Wahrscheinlichkeit erfolgreich an Weiterbildung teilnehmen, als Personen, deren soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital vergleichsweise gering ist. Sie gelten in Bezug auf Bildungs- und Weiterbildungsteilnahme als benachteiligt, da verschiedene Faktoren in ihren negativen Wirkungen kumulieren können. Unter anderem bestimmt die Milieuzugehörigkeit Haltungen, Einstellungen und Lebensstile, die sich auf das individuelle Bildungsverhalten auswirken können (Bremer 2007).

Die daraus resultierende Bildungsungleichheit wird im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit diskutiert. Sie wurde bereits in den frühen Untersuchungen zur Weiterbildung nachgewiesen (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966, S. 587). Die Autoren wiesen auf eine „Weiterbildungsschere“ hin, die einen Zusammenhang zwischen dem Niveau des formalen Schulabschlusses, der Länge des Schulbesuchs und der Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung/lebenslangem Lernen herstellte.

Dieser Befund behält bis in die heutige Zeit im Wesentlichen seine Gültigkeit. Auch wenn die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt zugenommen hat, ist sie je nach Schicht- und Milieuzugehörigkeit weiterhin differenziert und erhärtet den Befund der Bildungsungleichheit. Damit wird Bildungsungleichheit als ein Faktor sozialer Ungleichheit gewertet. Soziale Ungleichheit verstanden als ein Zustand, in dem Menschen aufgrund ihrer Stellung und ihrer sozialen Beziehungsgefüge regelmäßig von als wichtig erachteten Gütern einer Gesellschaft ausgeschlossen werden. Zu diesen Gütern gehören unter anderem der Zugang zu Bildung sowie die lebenslange Verstetigung von Bildungsprozessen.

„Bildung gilt dabei als Erscheinungsform *und* Determinante sozialer Ungleichheit, weshalb die Verbesserung von Bildungschancen eine wichtige Voraussetzung für Chancengleichheit darstellt.“ (Tippelt 2020, S. 68; Hervorhebung im Original)

Das Problem ist, dass sich Bildungsungleichheit häufig bereits in der frühen Kindheit manifestiert und damit eine biographische Hypothek darstellen kann, die lebensbegleitend Wirkungen zeitigen kann. Benachteiligungen im Schulalter können sich bis in das Erwachsenenalter fortsetzen. Der schulische Hintergrund und der formale Bildungsabschluss beeinflussen Entscheidungen zur Berufswahl und damit langfristig auch die Teilnahme an Weiterbildung. Darüber hinaus kommt „den subjektiv erlebten, sozialen und kulturellen Erfahrungen – als prägenden Faktoren des Lebenslangen Lernens und der Weiterbildungsbeteiligung – eine wichtige Bedeutung zu“ (ebd.).

Neben den strukturellen, ökonomischen, sozialen und lebensweltlichen Bedingungen, in denen Menschen verortet sind, gilt die Milieuzugehörigkeit als weiterer wesentlicher Faktor für subjektive Bildungsentscheidungen, für deren Ausprägung u.a. kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital eine Rolle spielen.

Auf das kulturelle Kapital werden subjektive Haltungen und Einstellungen zu Bildung und Lernen zurückgeführt, die sich auch im subjektiven Lernhandeln widerspiegeln (ebd., S. 72). Das soziale Kapital bezieht sich auf die soziale Einbettung einer Person und die damit verbundenen sozialen Beziehungen. Sie gehen im günstigen Fall mit sozialer Teilhabe, Anerkennung, Macht und Einflussmöglichkeiten einher und können individuelles Verhalten auf der Grundlage kollektiver Eingebundenheit beeinflussen.

Die mit dem kulturellen und sozialen Kapital verbundenen Erfahrungen, Erwartungen, Einstellungen und Haltungen können die Lernaktivitäten, die Weiterbildungseinstellungen und das Weiterbildungsverhalten von Personen positiv beeinflussen und unterstützen oder auch eher behindern und einschränken. Beispielsweise, falls „im Hinblick auf Weiterbildung [...] Regeln, Normen und Verhaltenserwartungen existieren, die in bestimmten Milieus keine Entsprechung finden“ (ebd.). Aus diesem Grund können die fehlende Passung zwischen Angeboten und Zielgruppen auf Organisationsebene oder eine geringe Passung zwischen Lehrenden und Lernenden in Bezug auf Lernerfahrungen und -erwartungen im Rahmen der Durchführung konkreter Veranstaltungen Nichtteilnahme oder Kursabbrüche nach sich ziehen.

In diesem Zusammenhang wird auf sog. Wert-Erwartungs- bzw. Rational-Choice-Modelle verwiesen, die erklären, auf welche Weise der Nutzen einer bestimmten Handlung subjektiv eingeschätzt und abgewogen wird und inwiefern eine Handlung entsprechend den erwarteten Effekten vorgenommen wird oder auch nicht (ebd., S. 71). Unterschieden werden primäre und sekundäre Effekte.

Bezogen auf die (Weiter-)Bildungsteilnahme gelten als **primäre Effekte** Leistungen des (Weiter-)Bildungssystems, die unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Möglichkeiten abgerufen und umgesetzt werden können (Zertifikate, Abschlüsse, Bewältigung von Übergängen in das Beschäftigungssystem, beruflicher Aufstieg). Unterschiedliche Leistungsniveaus der Lernenden gelten als „Grundlage für die die Verteilung auf Bildungslaufbahnen und Weiterbildungskarrieren“ (ebd.).

**Sekundäre Effekte** beruhen auf dem Entscheidungsverhalten der Subjekte, das auf sozial spezifische Ursachen zurückzuführen ist. Sie begründen subjektive Präferenzen in Bezug auf die Wahl möglicher Bildungslaufbahnen.

„In den sekundären Effekten zeigen sich Unterschiede in den Bildungsansprüchen, der Einschätzung der erwarteten Kosten, des Nutzens und der Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme, besonders im Vergleich zwischen den sozialen Gruppen.“ (Ebd.)

Dieses Verhalten führt dazu, dass Angehörige der oberen sozialen Schichten bzw. Milieus höhere Erwartungen an die Wirkungen ihrer Bildungsinvestitionen haben und zugleich bereit (und fähig) sind, dafür mehr Ressourcen einzusetzen, auch wenn der Umsetzungserfolg durchaus mit Risiken verbunden sein kann.

Unter Berücksichtigung dieser Befunde plädiert der Bildungswissenschaftler Rudolf Tippelt dafür, im Rahmen von Weiterbildungsplanung und Weiterbildungsberatung die möglichen Folgen sekundärer Effekte bewusst zu berücksichtigen und zu überlegen ob bei Ratsuchenden „das Entscheidungsverhalten für oder gegen eine Weiterbildung verändert und wie soziale Barrieren abgebaut werden können“ (ebd.).

## 2.2 Teilnahme an Weiterbildung: empirische Erkenntnisse

Die Erklärungen und subjektiven Begründungen für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung zeigen sich indirekt im Weiterbildungsverhalten. Seit Beginn empirischer Erhebungen werden regelmäßig weitere Faktoren identifiziert, die selektiv in Bezug auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung wirken. Sie haben sich im Laufe der Jahre nicht wesentlich verändert, wie die Auswertungen des Adult Education Survey von 2022 zeigen.<sup>1</sup>

- *Erwerbsstatus*: Nichterwerbstätige und Arbeitslose nehmen seltener an individueller berufsbezogener Weiterbildung teil als Erwerbstätige (S. 22). Angestellte, Beamt:innen und Selbständige nehmen häufiger teil als Arbeiter:innen (S. 27).
- *Berufliche Position*: Fachkräfte und Führungskräfte nehmen häufiger teil als An- und Ungelernte (S. 28).
- *Betriebsgröße*: Je größer ein Betrieb ist, desto eher wird betriebliche Weiterbildung angeboten (S. 29).
- *Bildungsabschluss*: Je höher die schulische Vorbildung und berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt (S. 32).
- *Geschlecht und Weiterbildung*: 58 Prozent aller Frauen und Männer nehmen an Weiterbildung teil. Männer nehmen etwas häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil als Frauen (49 Prozent zu 46 Prozent). In der nicht berufsbezogenen Weiterbildung ist das Verhältnis von 20 Prozent (Frauen) zu 14 Prozent (Männer) umgekehrt (S. 35).
- *Ethnische Herkunft*: Personen mit Migrationshintergrund nehmen seltener an Weiterbildung (insgesamt) teil als Personen ohne Migrationshintergrund (63 Prozent). 1. Generation: 44 Prozent; 2. Generation: 57 Prozent. Die Unterschiede treffen auch auf die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zu: Personen ohne Migrationshintergrund: 54 Prozent. Personen mit Migrationshintergrund: 1. Generation 30 Prozent; 2. Generation 46 Prozent (S. 38).
- *Demographische Faktoren*: Jüngere Personen nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als Ältere. Ab dem Alter von 55 Jahren geht die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung signifikant zurück (S. 40).

---

1 Alle Angaben beziehen sich auf BMBF (2024)

Eine gewisse Selektion bzw. eine Ungleichheit bei der Teilnahme an Weiterbildung lässt sich in Bezug auf alle Formen der Weiterbildung (formal (abschlussbezogen), nonformal (organisiert, nicht abschlussbezogen), informell (beiläufiges Lernen, häufig selbstorganisiert) feststellen. Zwar wird Weiterbildung mittlerweile von mehr als der Hälfte der erwachsenen Bevölkerung in Anspruch genommen, aber sowohl bestimmte personenbezogene als auch organisatorisch-strukturelle Faktoren wirken weiterhin einschränkend. Je mehr Faktoren bei einer Person zusammentreffen, desto unwahrscheinlicher wird ihre Teilnahme an Weiterbildung und desto größer wird ihre berufliche und soziale Benachteiligung. Ausgangspunkt ist die Selektivität des allgemeinen Bildungssystems, die im Weiterbildungssystem eher noch verstärkt als abgebaut wird (Hillmert 2020, S. 20).

### 2.3 Strukturelle Ursachen und subjektive Begründungen für die Nichtteilnahme oder für Weiterbildungsabstinz

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Begründungen für die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen sind also vielfältig. Es werden sowohl subjektbezogene als auch gesellschafts- und systembezogene Argumente angeführt.

**Subjektbezogen** werden vor allem die Vorteile wie (Selbst-)Aufklärung, Chancen der personalen Entwicklung und Entfaltung kommuniziert. **Systembezogen** wird lebenslanges Lernen mit politischen Argumenten (Festigung der Demokratie) und vor allem ökonomischen Argumenten (Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit) begründet.

Emphatisch wird einerseits auf Prinzipien wie Freiwilligkeit, persönliche Bereicherung und personale Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipationsmöglichkeiten hingewiesen. Andererseits beinhalten die Argumente einen gewissen Verpflichtungscharakter, der sich an die Subjekte richtet, indem an ihre Selbstverantwortung für ihre Bildungsprozesse appelliert wird. Hinzu kommt, dass in Bezug auf die Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit neben der beruflichen Ausbildung die berufliche Weiterbildung an Relevanz gewinnt, vor allem mit Blick auf aktuelle technologische und gesellschaftliche Entwicklungen.

Das Problem ist, dass diese Erwartungen subjektiv auch als Zumutung oder Zwang, als Druck oder Belastung erfahren werden können. Dies erzeugt Angst und Unsicherheit, woraus wiederum Ablehnung, Verweigerung oder Selbstexklusionsmechanismen resultieren können.

Insbesondere Personen mit niedrigem Bildungshintergrund und geringem sozialem Kapital sehen die möglichen positiven Folgen der Weiterbildungsteilnahme weniger. Sie fragen vielmehr nach einem unmittelbaren Nutzen, der sich für sie – entgegen der gesellschaftlichen Erzählung – objektiv seltener einstellt als für Personen mit höheren Bildungs- und Berufsabschlüssen. Da sie ohnehin seltener an (beruflicher) Weiterbildung teilnehmen, machen sie und ihr soziales Umfeld nur selten die Erfahrung möglicher positiver Effekte der Weiterbildungsteilnahme, wie eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe, größere Beschäftigungssicherheit, höheres Einkommen oder ein leichter Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit nach einer Periode der Arbeitslosigkeit (Becker 2017, S. 419f.).

Spätestens seit der Jahrtausendwende beschäftigt sich die Erwachsenenbildungswissenschaft explizit mit Fragen zur Benachteiligung in der Weiterbildungsteilnahme und damit auch der Nichtteilnahme an Weiterbildung.<sup>2</sup> Viele Befunde entsprechen oder ergänzen sich. Übereinstimmend wird festgestellt, dass die Teilnahme der Nichtteilnahme an Weiterbildung von den folgenden Faktoren beeinflusst wird:

- **Subjektive Faktoren**
- **Soziale Faktoren**
- **Strukturelle Bedingungen**
- **Politische Rahmenbedingungen**

Diesen Faktoren werden vielfältige Dimensionen zugeordnet, die jeweils Einfluss nehmen können auf die subjektive Entscheidung, an Weiterbildung teilzunehmen:



Abb. 1: Einflussfaktoren auf die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung

<sup>2</sup> Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966; Bolder u.a. 2000; Brüning & Kuwan 2002; Holzer 2004; Schiersmann 2006; Reich-Classen 2010; Bremer & Kleemann-Göring 2011; Holzer 2017; Mania 2018; von Hippel, Tippelt & Gebrande 2018; Kuper 2019; Hillmert 2020; Tippelt 2020; Kohl 2021; Zeuner, Pabst & Heilmann 2023.

Die verschiedenen empirischen Erhebungen zur Teilnahme an Weiterbildung weisen auf Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren hin. Zwar treffen niemals alle Faktoren zusammen, aber es können sich günstigere oder ungünstigere Konstellationen ergeben, so dass sich eine Person unter Umständen gegen die Weiterbildungsteilnahme entscheidet.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Wirkungsfaktoren wurden bereits 2002 in einer Erhebung Personengruppen definiert (Brüning & Kuwan 2002), die statistisch nachweisbar in Bezug auf Bildungsteilnahme und Bildungserfolge als benachteiligt gelten und die seitdem in Förderprogrammen des Bundes, der Länder, Kommunen und der Bundesanstalt für Arbeit als Zielgruppen definiert werden:

- Erwachsene unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung
- Arbeitslose, Langzeitarbeitslose
- Sozialhilfeempfänger:innen
- Personen mit Behinderungen/Einschränkungen
- Ausländer:innen, Aussiedler:innen
- Personen mit Migrationsgeschichte
- Alleinerziehende
- Berufsrückkehrer:innen
- An- und Ungelernte (Teilqualifizierte)
- Personen in ländlichen Regionen
- Erwachsene mit Lernproblemen
- Funktionale Analphabet:innen, Post-Analphabet:innen
- Strafgefangene
- Personen über 55

Für viele dieser Zielgruppen gilt, dass sich negative Faktoren addieren: Die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen sinkt und damit auch die Chance auf eine Verbesserung der individuellen Situation, soweit dies durch Weiterbildung überhaupt möglich ist.

Aus den bisherigen Ergebnissen zur Teilnahme- bzw. Nichtteilnahmeforschung der Erwachsenenbildung werden analytische Schlussfolgerungen gezogen, die auf Herausforderungen hinsichtlich der Erreichbarkeit und der adäquaten Ansprache dieser Zielgruppen hinweisen. Diese zielen darauf, sie zu einer – möglichst erfolgreichen – Weiterbildungsteilnahme zu bewegen. Damit wird prospektiv und positiv für zukünftige Entwicklungen angenommen, dass diese Zielgruppen trotz ihrer eher negativen Voraussetzungen nicht automatisch von Weiterbildung ausgeschlossen bleiben müssen.

Denn es können sich, wie der Soziologe Albert Scherr betont, dennoch „unwahrscheinliche Bildungsaufstiege“ ereignen (Scherr 2014). Dabei spielt laut Scherr eine Rolle, dass nicht nur Sozialisationserfahrungen, sondern auch die aktuellen Lebenskontexte der Menschen Einfluss darauf nehmen, auf welche Weise sie ihre individuelle und kollektive Subjektivität weiterentwickeln. Damit weist Scherr auf den „Eigensinn lebendiger Subjektivität“ hin, die es durch „die Fähigkeit zur Bewertung, Kritik und denkenden Überschreitung der gegebenen Verhältnisse“ möglich sein kann, aus ihren sozialen Verhältnissen auszubrechen, indem sie ihre Lebenssituation und ihre Lebensumstände reflektieren und die diese unter anderem durch Bildungsprozesse verändern wollen (ebd., S. 304).

Teilnahme- und Nichtteilnahmeforschung, die diese Möglichkeiten der persönlichen Transformationen in Betracht zieht, sieht Menschen nicht als Untersuchungsobjekte, sondern als Subjekte an, die ihr Handeln in Interaktion mit anderen begründen. Subjektwissenschaftliche begründete Forschungsperspektiven berücksichtigen daher den jeweiligen situativen Kontext, indem Prozesse so rekonstruiert werden, dass die Sinn- und Bedeutungszuweisungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure im Vordergrund stehen.

## Literatur zu Kapitel 2

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bildungsbericht mit einer Analyse des Bildungspersonals*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (Abruf: 23.03.2024)
- Becker, Rolf (2017). Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 3. Auflage (S. 393-442). Wiesbaden: Springer VS.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Berlin: März 2024. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667\\_AES-Trendbericht\\_2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (Abruf: 15.05.2024)
- Bolder, Axel & Wolfgang Hendrich (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 18. Opladen: Leske + Budrich.
- Bremer, Helmut (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bremer, Helmut & Kleemann-Göring, Mark (2011). Weiterbildung und ‚Bildungsferne‘. Forschungsbefunde, theoretische Einsicht und Möglichkeiten für die Praxis. Projektbericht. Essen: Universität Essen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe\\_potenziale](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale) (Abruf: 23.03.2024)
- Brüning, Gerhild & Helmut Kuwan (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich, Peter (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hillmert, Steffen (2020). Bildung und Lebensläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. In Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth & Steffen Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, (S. 17-32). Bielefeld: wbv Media. DOI: [10.3278/6004776w](https://doi.org/10.3278/6004776w)
- Hippel, Aiga von, Rudolf Tippelt & Johanna Gebrande (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 2 (6. Auflage, S. 1132–1147). Wiesbaden: VS Verlag.
- Holzer, Daniela (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Arbeit – Bildung – Weiterbildung Band 3. Wien: Lit-Verlag.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Kohl, Jonathan (2021). Teilnehmende und Teilnahme an der Weiterbildung. In Widany, Sarah, Reichart, Elisabeth, Christ, Johannes & Echarti, Nicolas (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2021*. Korrigierte Auflage 2022 (S. 209-248). Bielefeld: wbv Media. <https://www.die-bonn.de/doks/2021-Trendanalyse-01.pdf> (Abruf: 23.03.2024)

- Kuper, Harm (2019). Bildungsbeteiligung Erwachsener unter besonderer Berücksichtigung individueller und sozialer Bedingungen. In Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga, Katharina Spieß, C. & Karin Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland* (S. 731-756). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mania, Ewelina (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter ‚bildungsferner Gruppen‘ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv. DOI: [10.3278/14/1139w](https://doi.org/10.3278/14/1139w)
- OECD (2023). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/34087b82-de.pdf?expires=1708978745&id=id&accname=guest&checksum=C7731B6D1252E2D1EEB5C67C8C8F9FB2> (Abruf: 23.03.2024)
- OECD (2022). *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/dd19b10a-de.pdf?expires=1695568602&id=id&accname=guest&checksum=42BBD0FB166C61EB3B87703877CB789F> (Abruf: 23.03.2024)
- Reich-Classen, Jutta (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhalten*. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Münster: Lit-Verlag.
- Scherr, Albert (2014). Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. In Ullrich Bauer, Axel Bolder, Helmut Bremer, Rolf Dobischat und Günther Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* (S. 291-309). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schiersmann, Christiane (2006). Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.
- Statistisches Bundesamt (2023). Pressemitteilung Nr. 478 zu den öffentlichen Bildungsausgaben vom 14. Dezember 2023. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/12/PD23\\_478\\_21711.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/12/PD23_478_21711.html) (Abruf: 23.03.2024)
- Strzelewicz, Willy (1981). Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung. In Klaus Kurzdörfer (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 89-100). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Strzelewicz, Willy, Raapke, Dietrich & Schulenberg, Wolfgang (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Tippelt, Rudolf (2020). (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlagen. In Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth & Steffen Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, (S. 67-80). Bielefeld: wbv Media. DOI: [10.3278/6004776w](https://doi.org/10.3278/6004776w)
- Zeuner, Christine & Faulstich, Peter (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zeuner, Christine, Pabst, Antje & Heilmann, Lianne (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen: Ambivalente Befunde. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50.

# Wann, wenn nicht jetzt.

»Ich habe mir meine Freiheit in der Sprache erobert«

„Wenn alles schon perfekt wäre, würdest du nie dazulernen und niemals wachsen.“

## Das Leben der anderen

Nur kleine Sinnkrise? Dann schneid ein paar Inspirationen holen in den neuen Blogreifen

### VERGANGENHEIT

Geburt -  
Kindergarten -  
Schule -  
Lehre -  
Uni -  
Arbeit -  
Familie -



Um zu spüren, ob etwas wirklich zu einem passt, muss man manchmal seine Vorstellungen von sich selbst befragen.

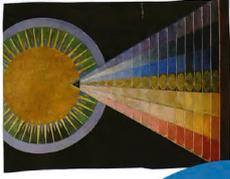
### GEDANKENSTÜTZE



Gesundheit -  
Krankheit -  
Druck -




„ICH HALTE HOLZ FÜR EIN ROMANTISCHES MATERIAL“



### MACH'S EINFACH



ACHTSAM AUFRÄUMEN - WIE GEHT DAS?



EIN GANZES LEBEN IN UNSEREN HÄNDEN

WAS WIR TUN MÜSSEN

GIBT ES KEINE HILFE?

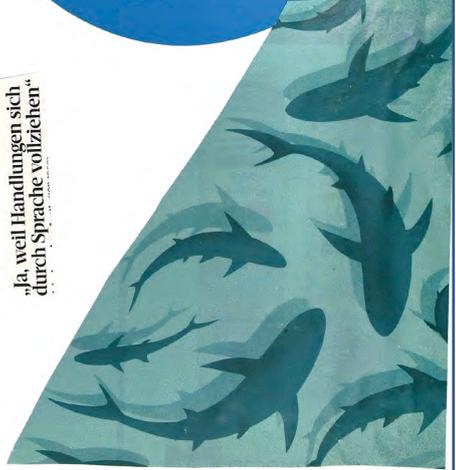
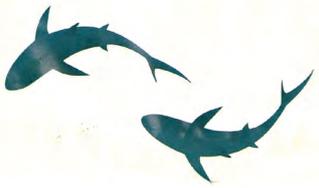
„Ja, weil Handlungen sich durch Sprache vollziehen“

### ZUKUNFT

Umschulung -  
Weiterbildung -  
Schulungen! -  
Seminare -



### Scherenkunst



Collage „Wann, wenn nicht jetzt“

## Teil 2 Bildungsnarrative verstehen: Projektbeschreibung und Ergebnisse

In Teil 2 der Handreichung stellen wir die empirischen Befunde unserer regionalen Studie zur Teilnahme und Nichtteilnahme Erwachsener an Weiterbildung vor, die wir im Zeitraum von Mai 2021 bis März 2024 in der Hansestadt Hamburg durchführten. Der Titel der Studie lautet *„Bildungaspirationen verstehen – Subjektive Lernnarrative als Ausgangspunkt für Weiterbildungsentscheidungen“*, womit bereits deutlich wird, dass die individuellen Beweggründe der Menschen und subjektiven Bedeutungen, die Lernen und Weiterbildung bzw. Bildungsprozesse für sie haben, einen zentralen Stellenwert in dieser Erhebung einnehmen.

Zunächst legen wir in Kapitel 3 unsere forschungsmethodische Herangehensweise dar, damit die empirischen Befunde und Ergebnisse der Studie besser eingeordnet werden können. Es geht konkret um

1. einen kurzen Überblick zum Anliegen und zum Vorgehen in dieser Studie (3.1)
2. die Darlegung der theoretischen Grundlagen (3.2)
3. Erläuterungen zu den verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden (3.3)
4. einen Bericht zur Datenerhebung (3.4)
5. die Darlegung erweiterter Beteiligungsformen von Betroffenen als auch Akteurinnen und Akteuren des Praxisfeldes (3.5).

Kapitel 4 beinhaltet die Ergebnisse unserer Studie, wobei wir

1. zunächst einen kurzen Überblick über unsere Befunde geben (4.1)
2. in den nachfolgenden Abschnitten die Befunde in Form von zentralen Schlüsselkategorien vorstellen (4.2 bis 4.7)
3. in einem Fazit, die Ergebnisse zusammenfassen und in einen übergeordneten Rahmen stellen (4.8).

## 3 Eine Hamburger Regionalstudie zur Nichtteilnahme an Weiterbildung

### 3.1 Projektskizze

Grundlegend für unsere Studie sind die Darlegungen im Teil 1 der Handreichung. Ausgehend von Funktion und Bedeutung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für die Lern- und Bildungsbedarfe sowie Lern- und Bildungsinteressen Erwachsener, die sich aus unterschiedlichen Lebens- und Arbeitssituationen sowie Motivlagen heraus entwickeln, fokussiert die Studie auf individuelle Zugänge und Voraussetzungen für eine Weiterbildungsteilnahme. Mit Blick auf den Erkenntnisstand bisheriger Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung ist vor allem der Aspekt der Bildungsungleichheit relevant. Er wurde bereits frühzeitig erkannt und ist nach wie vor gültig, verbunden mit der ihm zu Grunde liegenden Erkenntnis der multidimensionalen Selektivität in Bezug auf die Bildungsteilnahme.

Dabei ist davon auszugehen, dass auch im Erwachsenenalter eine grundlegende subjektive Bereitschaft vorhanden ist, sich lebensbegleitend Wissen anzueignen und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln. Diese Bereitschaft ist quasi naturgegeben. Sie ist eine Grundvoraussetzung, um die Menschen zu befähigen, sich an die Gegebenheiten der Welt anzupassen, sinnvoll zu handeln und auf Veränderungen zu reagieren. Diese Lernprozesse sind in ihren Formen höchst vielfältig, da sie beispielsweise

- beiläufig (inzidentelles Lernen) oder absichtlich (intentionales Lernen) erfolgen.
- Mehr oder weniger bewusst ablaufen und damit reflektierbar sind.
- Einen informellen oder formalen Charakter besitzen (institutionell organisierte Bildungsveranstaltung versus Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen).
- Individuell und selbstbestimmt gestaltet werden können oder in einem vorstrukturierten Rahmen stattfinden (selbst- versus fremdbestimmtes Lernen).

Auf dieser Grundlage haben wir uns gefragt, was Menschen daran hindert, Lern- und Bildungsinteressen im Rahmen von organisierten Weiterbildungsveranstaltungen nachzugehen. Daher war es Ziel der Studie, im Rahmen einer sozialraumbezogenen Erhebung zur Metropolregion Hamburg herauszufinden, **welche subjektiven Entscheidungen und Begründungen sogenannte bildungsbenachteiligte Personen haben, entweder an Weiterbildung teilzunehmen oder auch nicht. Warum sie Beratungsangebote in Anspruch nehmen oder auch nicht.**

Aus ihrer subjektiven Sicht wurden in explorativ-narrativen Interviews lernbiographische Erfahrungen und Entwicklungen sowie subjektive Positionierungen zur Weiterbildung mit dem Ziel rekonstruiert, Hinweise zu finden, welche Faktoren die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung begünstigen oder auch behindern.

Ausgehend von diesem Szenario verfolgt die Studie zwei zentrale Forschungsfragen:

- 1. Welche Bedeutung haben subjektive Lerngeschichten im Rahmen individueller Weiterbildungsentscheidungen?*
- 2. Welche Erkenntnisse und Strategien für die Erreichung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen in der Weiterbildung können aus subjektiven Lernnarrativen abgeleitet und umgesetzt werden?*

Methodisch stützt sich die Studie auf einen subjektwissenschaftlich begründeten Forschungsansatz, der es ermöglicht, individuelle Lernentscheidungen im Kontext der jeweiligen Lebenswelt zu betrachten. Diesen Ansatz verbinden wir mit einer sozialraumbezogenen Perspektive, die der Ausgangspunkt unserer Studie war. Diese Perspektive erlaubt es, die Lebenswelt sowie das Umfeld der weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen als wesentliche Faktoren für die Einstellung zu und auch die Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten zu berücksichtigen (→ Kapitel 3.2).

Darüber hinaus orientierten wir uns an Methoden der Aktions- und Handlungsforschung mit dem Ziel, die Sichtweisen der Zielgruppe mit den Erfahrungen von Expertinnen und Experten aus Weiterbildung und Beratung zu verschränken, um in einem gemeinsamen Prozess handlungsbezogene Strategien zu Ansprache, Beratung und Planung von Weiterbildungsveranstaltungen für weniger gut erreichbare Zielgruppen zu entwickeln (→ Kapitel 3.5).

Die folgende Tabelle beinhaltet einen Überblick über die wesentlichen Arbeitsschritte und Projektphasen (Tabelle 1).

Phasen	Ansprechpartner:innen/ Tätigkeiten	Zielsetzung	Zeitraum
Phase 1	Auswahl Stadtteile/Einrichtungen	Zielgruppenbezogene Ansprache vorbereiten	Mai bis August 2021
Phase 2	Auswahl und Ansprache von Praktikerinnen und Praktikern Durchführung von 12 Interviews in 7 Hamburger Weiterbildungseinrichtungen Entwicklung des Leitfadeninterviews	Auf Grundlage ihres praxisbezogenen Erfahrungswissens Erkenntnisgenerierung über begünstigende und hindernde Faktoren der Weiterbildungsteilnahme	September 2021 bis Februar 2022
Phase 3	Auswahl und Ansprache von Teilnehmenden/Nichtteilnehmenden Durchführung von 2 Workshops zur Vorstellung des Projekts, Erstellung von Collagen und Durchführung von 11 Interviews Entwicklung des Leitfadeninterviews	Erkenntnisgenerierung über subjektive Einstellungen zur Weiterbildung und Begründungen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung	Januar 2022 bis Januar 2023
Phase 4	Vorläufige Auswertung der Interviews zur Vorbereitung von Phase 5	Vorbereitung der ersten Gruppendiskussion	Oktober 2022 bis März 2023
Phase 5	Durchführung einer Gruppendiskussion mit Teilnehmenden/ Nichtteilnehmenden sowie Praktikerinnen und Praktikern	Validierung und Ergänzung der bisherigen Ergebnisse	April 2023
Phase 6	Vertiefte Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussion	Dient der Vorbereitung und dem Schreiben der Handreichung	Mai bis September 2023
Phase 7	Durchführung einer Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten	Vorstellung des Entwurfs der Handreichung und Diskussion	November 2023
Phase 8	Fertigstellung der Handreichung und Vorstellung der Ergebnisse	Dissemination der Handreichung an Akteurinnen und Akteure der Hamburger Weiterbildungslandschaft	Frühjahr 2024

Tabelle 1: Überblick über die Projektphasen (Mai 2021 bis März 2024)

### 3.2 Theoretischer Zugang: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, die durch den Psychologen Klaus Holzkamp (1927-1995) Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahren begründet wurde, stellt eine kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Lehr- und Lernkonzepten dar, die davon ausgehen, dass Lernerfolge von außen kontrolliert erzeugt werden können. Zugespißt formuliert, erinnert dies an den „Nürnberger Trichter“. Diese Redewendung besagt, dass Wissen in ein Individuum allein durch Einflüsse von außen hineingegeben werden kann. Wird in diesem Sinn nicht erfolgreich gelernt, wird dies entweder mit einer ungenügenden Didaktik und Methodik oder aber mit defizitären Merkmalen seitens des Individuums begründet. Holzkamp nennt dies „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1996). Dabei konzentriert sich die subjektwissenschaftli-

che Lerntheorie auf das intentionale, absichtliche Lernen. Es wird als Handlung betrachtet, für die sich das Individuum aktiv und bewusst entscheidet, um die eigenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf sich selbst und/oder seine Umwelt zu erweitern (Holzkamp 1995).

Im Idealfall entscheiden sich Menschen aufgrund von Handlungsproblemen für Lernen. Sehen sie sich mit einer Handlungsproblematik konfrontiert, die sie mit ihrem bisherigen Wissen, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten nicht lösen können, führt dies laut subjektwissenschaftlicher Lerntheorie zu Lernhandlungen. Wenn Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen (*Diskrepanzerfahrungen*), wird Lernen erforderlich. Lernprozesse entstehen aus Handlungsproblematiken, die mit den vorhandenen Fähigkeiten nicht gelöst werden können. Es wird eine sogenannte *Lernschleife* als bewusste Lernhandlung aus der Handlungsproblematik ausgegliedert (Holzkamp 1995, S. 182).

Lernprozesse stehen damit in einem *subjektiv bestimmten Begründungszusammenhang*, durch den sich verschiedene Lernwege ergeben, ausgehend von persönlichen Interessen, Bedeutungszuschreibungen und Positionierungen, die mit dem Lernprozess verknüpft sind. Dies bedeutet nicht, dass äußere Anlässe und Bedingungen für das individuelle Lernen keine Rolle spielen, sie werden durch das Individuum aktiv in seine Begründungen als Prämissen seines Handelns mit einbezogen. Gleichsam wird deutlich, dass Lernen weniger durch Lerngegenstände an sich als durch die individuelle Bedeutung, die der Lernende mit bestimmten Lerngegenständen verbindet, begründet wird.

Vor diesem Hintergrund ist es möglich, den Stellenwert von außen gesetzten Lernbedingungen zu betrachten. Wenn diese fremdgesetzt sind, d.h. wenn es keine akzeptablen Gründe für das Individuum gibt, seine eigene Welt- und Selbstverfügung unmittelbar zu erweitern, wird es widerständig oder ausweichend reagieren. Das Individuum kann trotzdem in Lernprozesse eintreten, diese sind jedoch durch Beschränkungen geprägt. Diese Art des Lernens und deren institutionellen Kontexte werden als *defensives Lernen* bezeichnet. *Expansives Lernen* wird erst möglich, wenn Lernthemen mit den Lebensinteressen des Individuums zusammentreffen und auch der Lernprozess als solcher individuell mitgestaltet werden kann (ebd., S. 187ff.).

Ein zentraler Aspekt in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist somit die Anerkennung einer grundlegenden Eigentätigkeit des Individuums im Lernprozess – im Hinblick auf die Wahrung seiner Lebensinteressen. Zudem wird davon ausgegangen, dass Lernen als Ganzes ein Prozess ist, bei dem das Individuum *selbsttätig* Wissen aufbaut, indem es Informationen interpretiert, verarbeitet und zu bereits vorhandenem Wissen sowie vorhandenen und interpretierten Erfahrungen in Beziehung setzt. Das Vorwissen, die individuellen Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen sind nicht nur relevant für die Entscheidung zum Lernen, sondern auch für den Lernprozess, das Lernziel und den Lernerfolg. Der Lernprozess an sich wird durch das Individuum aktiv vollzogen und gestaltet, er erhält von außen einen (förderlichen/hinderlichen) Rahmen (→ Kapitel 6.3).

### 3.3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Mit Blick auf das zentrale Anliegen unserer Studie, individuelle Lerngeschichten unter Berücksichtigung einer subjektwissenschaftlichen Perspektive zu erforschen, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Qualitative Sozialforschung zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für komplexe soziale Zusammenhänge zu gewinnen und individuelle Perspektiven und Erfahrungen zu erfassen. Sie nutzt dafür nicht-numerische Daten, wie Interviews, Beobachtungen, Bilder, Texte und Dokumente. Die Erhebungs- und Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung sind offen und flexibel, so dass Forschungsgegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln explorativ betrachtet werden können. Aufgrund der intensiven, häufig auch mehrperspektivischen Analyse wird mit eher kleinen Fallgrößen gearbeitet.

Im Mittelpunkt unserer Studie stehen die individuellen Lerngeschichten von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden aus sogenannten bildungsfernen Milieus. Sie wurden mithilfe explorativ-narrativer Leitfadeninterviews erhoben. Diese Interviewform beinhaltet ein Set an offenen Fragestellungen, deren Reihenfolge dem Erzählfluss der interviewten Personen angepasst werden, so dass diese ihre Geschichten und Erlebnisse zu relevanten biographischen Phasen und Lebenssituationen frei und ausführlich erzählen können.

Uns war bewusst, dass das Interviewsetting einer wissenschaftlichen Erhebung auf Menschen, die sogenannten bildungsfernen Milieus zugeordnet werden können, befremdend und verunsichernd wirken kann. Interviews unterscheiden sich von natürlichen Gesprächen durch asymmetrisch verteilten Kommunikationsrollen, der Notwendigkeit detailliert Handlungs begründungen einzufordern und emotionale Involviertheit zu hinterfragen. Darüber hinaus zeichnet sie hohe reflexive Kommunikationsanteile und eine intensive Erinnerungsarbeit aus (Helfferich 2011, S. 42).

Da wir nicht davon ausgehen konnten, dass Menschen prinzipiell in Erinnerungs- und Reflexionsarbeit geübt sind, entschieden wir uns, die Interviews mit einer Collagenarbeit zu verbinden. Durch eine vorgelagerte Collagenarbeit, die das zentrale Thema des Interviews aufgreift, wird es möglich, sich auf kreative und spielerische Weise Erinnerungen und Reflexionen zu nähern (Umbach 2016; Culshaw 2019). Die auf diese Weise im Rahmen von kleinen Workshops durch die Interviewteilnehmenden gestalteten Collagen boten einen leichten und niedrigschwelligem Einstieg in die Interviews. Die Workshops erlaubten zudem den Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre zwischen den Interviewteilnehmenden und den Forscherinnen, die im Anschluss die Interviews durchführten.

Aus den so gewonnenen biographisch erzählten „Lerngeschichten“ wurden Lernerfahrungen rekonstruiert, um daraus analytisch subjektive Gründe und Begründungen für Teilnahme bzw. Nichtteilnahme zu extrahieren. Dabei ging es – entsprechend den Grundannahmen der subjektwissenschaftlichen Perspektive – nicht um Defizitzuschreibungen (bezogen auf die Nichtteilnahme an Weiterbildung), sondern um das Verstehen der individuellen Lernbiographie, die sich im Kontext familiärer, sozialer, ökonomischer und politischer Bedingungen jeweils entfaltet und die zu bestimmten, individuell begründeten Entscheidungen hinsichtlich subjektiver Bildungsverläufe führt.

Im Rahmen der Auswertung orientierten wir uns an der Grounded Theory, einem Verfahren, das durch eine systematische und regelgeleitete Analyse die Entwicklung von Ergebniskategorien ermöglicht, die sowohl theoriegeleitete als auch datenbezogene Merkmale aufweisen (Strübing 2021).

Flankierend zu den explorativ-narrativen Interviews mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden wurden problemzentrierte, leitfadengestützte Experteninterviews mit Praktikerinnen und Praktikern aus Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen durchgeführt, um ein möglichst detailliertes Bild über die Praxis der Weiterbildung und der Weiterbildungsberatung zu erhalten. Zugleich konnten erste empirische Befunde über mögliche Herausforderungen und Bedingungen der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme gewonnen werden. Sie dienten der Vorbereitung der Interviews mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden.

Problemzentrierte leitfadengestützte Interviews ermöglichen vor allem eine Fokussierung auf Handlungswissen und fachliche Expertise. Beides entwickeln Praktiker:innen im Rahmen ihrer Arbeit mit sogenannten bildungsfernen Adressatengruppen. Diese Interviewform ist weniger offen gestaltet, gleichwohl auch hier eigene Schwerpunktsetzungen durch die Interviewpartner:innen möglich sind. Die Experteninterviews mit den Praktiker:innen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen dieser Analysemethode ist es möglich eine zusammenfassende Kategorienbildung aus dem Interviewmaterial heraus (induktiv) vorzunehmen (Mayring 2015).

Im Rahmen unseres Forschungsanliegens orientierten wir uns außerdem am partizipativen Forschungsparadigma der Aktions- und Handlungsforschung. Dies ermöglicht u.a. die gewonnenen Befunde und Erkenntnisse gemeinsam mit Betroffenen und professionellen Akteurinnen und Akteuren des Praxisfeldes tiefergehend zu reflektieren.

In einem dialogischen Prozess wurden im Rahmen einer Gesprächswerkstatt und einem Forschungsworkshop die aus den Interviews gewonnenen empirischen Befunde validiert und reflektiert. Daraus aufbauend bzw. daraus abgeleitet wurden dann gemeinsam mit den Expertinnen und Experten handlungsbezogene Ideen für die Ansprache, Beratung und Planung von Weiterbildungsveranstaltungen für schwer erreichbare Zielgruppen entwickelt.

Bevor das Vorgehen für diese Formen der Beteiligung des Praxisfeldes näher erläutert wird (→ Kapitel 3.5), wird im folgenden Kapitel der Prozess zu Auswahl, Zugang und Akquise der Interviewteilnehmenden (Praktiker:innen sowie Teilnehmende und Nichtteilnehmende) dargestellt.

### 3.4 Bericht zur Datenerhebung: Räumliche Fokussierung, Zugang und Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Um für die Interviews Menschen aus sogenannten bildungsfernen Milieus mit unterschiedlichen Teilnahme- sowie Abbruch- und Nichtteilnahmeerfahrungen zu erreichen und um zugleich den Fokus der Studie einzugrenzen, wurden für die Erhebung die drei Hamburger Stadtteile Lurup, Jenfeld und Dulsberg als räumliche Schwerpunkte ausgewählt. Die Auswahl der

Stattdessen erfolgte anhand festgelegter sozialstatistischer Daten und mithilfe der Expertise zur Stadtteil- und Quartiersentwicklung des Hamburger Instituts für berufliche Bildung.

In diesen Gebieten wurden zunächst Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie Bürgerhäuser, Stadtteilbüros, Sozialstationen usw. kontaktiert, um sie für eine Mitarbeit an unserer Studie zu gewinnen. Über diese Einrichtungen wurden im ersten Schritt Praktiker:innen für die Experteninterviews gesucht. Im zweiten Schritt erfolgte über die beteiligten Einrichtungen die Akquise von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, wobei professionelle Fachkräfte der Einrichtungen sowie die bereits interviewten Praktiker:innen als sogenannte Gatekeeper tätig waren und stellvertretend die Ansprache potenzieller Interviewpartner:innen übernahmen. Dieses Vorgehen erschien uns sinnvoll, da auf diese Weise die potenziellen Interviewpartner:innen von einer vertrauten/bekanntem Person über Ziele und Anliegen der Studie informiert wurden.

Die beteiligten Einrichtungen zeichnen sich durch unterschiedliche Aufgaben und Zielsetzungen aus. Relevant für ihre Auswahl war, dass sie möglichst differenzierte Zugänge und Ansprechewege in Bezug auf die Zielgruppen der Weiterbildungsbenachteiligten aufweisen. Es konnten sieben Einrichtungen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten zur Mitarbeit gewonnen werden:

- |   |   |
|---|---|
| 3 | Bildungseinrichtungen, die teilweise Weiterbildungsberatung in Verbindung mit eigenen Kursen anbieten |
| 2 | Sozial- und Kultureinrichtungen mit offenem Charakter   |
| 1 | Einrichtung der Job- und Berufsberatung   |
| 1 | Einrichtung der Weiterbildungsberatung  |

Es wurden mit zwölf Praktikerinnen und Praktikern aus diesen Einrichtungen problemzentrierte leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Im Anschluss erfolgte die Akquise von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden für die Erhebung ihrer individuellen Lerngeschichten im Rahmen von explorativ-narrativen Interviews, die mit einer vorgeschalteten Collagearbeit verbunden waren.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Menschen aus bildungsfernen Milieus – nicht nur für die Bildungspraxis, sondern auch für die empirische Sozialforschung – weniger gut erreichbar sind, da sie möglicherweise weniger Interesse an wissenschaftlichen Studien haben, mit verschiedenen (bspw. milieu- und kulturbedingten) Barrieren konfrontiert sind und eventuell aufgrund ihres sozioökonomischen Status über weniger Zeit und Ressourcen für die Teilnahme an Forschungsprojekten verfügen. Obwohl wir diese Schwierigkeiten bei der Projektplanung antizipiert hatten, erwies sich die Ansprache und die Gewinnung möglicher Interviewpartner:innen als langwierig und mühsam.

Es wurden zwei Workshops mit sieben Interviewpartnerinnen und -partnern in den Räumen von zwei beteiligten Einrichtungen durchgeführt. Während der Workshops gestalteten die Interviewpartner:innen u.a. Collagen zu ihren individuellen Erfahrungen mit Lernen und Weiterbildung. Diese dienten im Anschluss als Erzählimpuls für die explorativ-narrativen Interviews. Zusätzlich konnten vier interessierte Interviewpartner:innen für die Gestaltung von Collagen und die damit verbundenen Interviews über weitere beteiligte Einrichtungen gewonnen wer-

den. Diese nahmen aber nicht Workshop teil, die Collagenarbeit wie die Interviews erfolgten in diesen Fällen im häuslichen Umfeld.

Insgesamt konnten auf diese Weise elf Personen für die Erhebung von individuellen Lerngeschichten gewonnen werden. Es handelte es sich um acht Frauen und drei Männer, im Alter von 34 bis 66 Jahren. Sie befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in unterschiedlichen Lebensumständen: Sie lebten mit und ohne Kinder; waren ledig, verheiratet oder getrennt; in Erwerbstätigkeit oder ohne Arbeit. Acht der befragten Personen verfügen über Migrations- und Fluchterfahrungen oder ihre Herkunftsfamilie und ihre Kindheitserfahrungen wurde durch Migration geprägt. Die folgende Tabelle beinhaltet einen entsprechenden Überblick über ausgewählte soziodemographische Merkmale der interviewten Personen (Tabelle 2).

<b>Interview</b>	<b>Gender</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunftsland</b>	<b>Migrationshintergrund</b>
1	w	60	Deutschland	nein
2	w	57	Deutschland	nein
3	m	46	Deutschland	Zweite Generation, Eltern migrierten aus der Türkei
4	w	58	Deutschland	Zweite Generation, Vater migrierte aus Italien
5	m	66	Deutschland	Nein
6	w	35	Afghanistan	2012 Migration nach Deutschland
7	w	41	Kasachstan	1991 Migration nach Deutschland
8	w	43	Türkei	2009 Migration nach Deutschland
9	w	34	Deutschland	Zweite Generation, Eltern migrierten aus der Türkei
10	w	41	Türkei	2002 Migration nach Deutschland
11	m	49	Türkei	2002 Migration nach Deutschland

Tabelle 2: Soziodemographische Merkmale der Interviewpartner:innen

Die Tabelle verdeutlicht, dass vor allem Vertreter:innen der jüngeren Alterskohorten in unserem Sample fehlen, Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund sind etwas überrepräsentiert. Die befragten Personen mit Migrationshintergrund lassen sich wie folgt spezifizieren:

- 3 Personen wurden in Deutschland geboren und mindestens ein Elternteil verfügt über Migrationserfahrungen;
- 2 Personen migrierten in ihrer Kindheit mit ihren Herkunftsfamilien nach Deutschland;
- 2 Personen migrierten als Erwachsene nach Deutschland, eine weitere flüchtete aufgrund von kriegerischen Auseinandersetzungen (Afghanistan).

Ein Vergleich mit aktuellen statistischen Zahlen zeigt, dass trotz des allgemeinen Anstiegs der Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Jahren über alle Personengruppen hinweg die Teilnahme mit dem Alter nach wie vor abnimmt; dass für die allgemeine Weiterbildungsbetei-

ligung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede aufzuweisen sind und dass Personen mit Migrationshintergrund vor allem im Rahmen betrieblicher Weiterbildung geringere Teilhabechancen besitzen (BMBF 2024, S. 37-44).

Die kleine Fallzahl entspricht dem Vorgehen qualitativer Analysen, wobei die Erkenntnisse aus den explorativ-narrativen Interviews mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden durch die Befunde aus den Experteninterviews validiert und ergänzt wurden. Auch die Gesprächswerkstatt mit interessierten Interviewteilnehmenden (Teilnehmende und Nichtteilnehmende sowie Praktiker:innen) trug zur Validierung und Ergänzung der Befunde der Interviews bei.

### 3.5 Beteiligung des Praxisfeldes an der Ergebnisgenerierung

Wir verfolgten im Projekt einen qualitativ-explorativen Forschungsansatz, der sich sowohl an subjektwissenschaftlichen Grundlagen als auch an Methoden der Aktions- und Handlungsforschung orientierte. Dabei wurden Betroffene (Teilnehmende und Nichtteilnehmende) sowie Akteurinnen und Akteure der Weiterbildungspraxis und Weiterbildungsberatung in Teilen des Forschungsprozesses aktiv eingebunden.

Eine solche Beteiligung der Weiterbildungspraxis an Forschungsstudien ist sinnvoll, da sie einen praxisnahen Einblick in die tatsächlichen Bedürfnisse bieten können. Zudem zeigen sie, welchen Herausforderungen sich die schwer zu erreichenden Adressaten- und Zielgruppen gegenübersehen. Die Expertinnen und Experten sind mit den Rahmenbedingungen von Einrichtungen der Weiterbildung und Weiterbildungsberatung vertraut und können durch ihre Erfahrungen und Expertise dazu beitragen, dass Forschungsergebnisse realitätsnah und anwendungsorientiert sind. Zudem fördert die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis den Wissenstransfer und die Entwicklung innovativer Lösungsansätze für aktuelle Probleme.

In diesem Sinn lässt sich die Vorgehensweise im Projekt in zwei Phasen unterteilen. In der ersten Phase standen die Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern sowie Personen, die in Weiterbildungsmaßnahmen bisher eher unterrepräsentiert sind, im Vordergrund. In der zweiten Phase wurden die Ergebnisse mit Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sowie weiteren Expertinnen und Experten der Weiterbildung und der Weiterbildungsberatung diskutiert und reflektiert.

Hierfür führten wir zunächst eine Gesprächswerkstatt durch. Beteiligt waren die Praktiker:innen und interessierte Interviewteilnehmende, die sich über erste Ergebnisse und Möglichkeiten der Ansprache, teilnehmerorientierte Angebotsformate sowie subjektorientierte Lernberatung und -begleitung austauschten. In einem zweiten Schritt sollten in der Abschlussphase des Projekts in Forschungswerkstätten mit Befragten, Expertinnen und Experten sowie Forscherinnen durchgeführt werden, um für Weiterbildungseinrichtungen, Beratungseinrichtungen und Akteure der Weiterbildungspolitik Ideen zur Ansprache weiterbildungsbenachteiligter Zielgruppen zu entwickeln.

In einer Gesprächswerkstatt diskutierten und reflektierten interessierte Interviewpartner:innen, d.h. Praktiker:innen aus Weiterbildung und Beratung sowie Teilnehmende und Nichtteilnehmende in einem direkten Austausch erste Befunde und Erkenntnisse aus den Inter-

views. Alle 23 Interviewpartner:innen erhielten eine Einladung zu der Gesprächswerkstatt. Es erklärten sich zehn Personen – vier Praktikerinnen und sechs (Nicht-)Teilnehmende – bereit zur Teilnahme. Einerseits diente die Gesprächswerkstatt der Validierung bisheriger Ergebnisse, andererseits wurden Hemmnisse und Schranken, Erwartungen und Wünsche bezüglich des Lernens und der Weiterbildung formuliert und diskutiert. Die im Rahmen der Gesprächswerkstatt durchgeführte Gruppendiskussion wurde aufgezeichnet und ausgewertet. Sie ergänzt die Interviews aus der ersten Projektphase.

Auf Grundlage der in den Interviews und in der Gesprächswerkstatt gewonnenen Befunde und Erkenntnisse wurden abschließend gemeinsam mit weiteren Expertinnen und Experten aus Weiterbildung und Beratung in einem Forschungsworkshop Ideen und Vorschläge zu neuen, veränderten Formen der Ansprache, des Zugangs, der Beratungsformate sowie der Organisation von Weiterbildungssettings entwickelt, mit dem Ziel, die Lebens- und Erfahrungswelt weiterbildungsferner Menschen besser zu berücksichtigen. Neben interessierten Praktikerinnen, die sich bereits für Interviews zur Verfügung gestellt hatten, erklärten sich weitere Expertinnen und Experten aus der Weiterbildung und der Weiterbildungsberatung zur Teilnahme bereit. An diesem Forschungsworkshop nahmen insgesamt elf Expertinnen und Experten teil.

Die in diesem Workshop erarbeiteten Ideen und Vorschläge sowie die Befunde und Erkenntnisse des Projekts bilden die Grundlage für die praxisbezogenen Ableitungen im dritten Teil dieser Handreichung.

Insgesamt ermöglichte dieses Vorgehen eine ganzheitliche Herangehensweise an die Fragestellung. Sie trug dazu bei, die Sicht der Zielgruppe mit den Erfahrungen von Expertinnen und Experten der Praxis zu verschränken.

## Literatur zu Kapitel 3

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Berlin: März 2024. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667\\_AES-Trendbericht\\_2022.pdf?blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?blob=publicationFile&v=4) (Abruf: 15.05.2024)
- Culshaw, Suzanne (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education*, 17, 3, 268-283.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.) (2004), *Expansives Lernen* (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Umbach, Susanne (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. Bielefeld: Transcript Verlag.

# myself

Schule →

Lernen

→ jeden Tag  
„neues“



Familie

↑  
Alltag



Kinder



Erfolg

Lebensweltbezug!

## 4 Zentrale Ergebnisse der Hamburger Regionalstudie – Subjektwissenschaftliche Perspektiven

### 4.1 Überblick über die Ergebnisse

Im Mittelpunkt der Analyse standen die explorativ-narrativen Interviews über Lernbiographien, frühere Teilnahmen an Weiterbildungen und subjektive Zuschreibungen von Lernen und Bildung der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden. Die Befunde wurden erweitert durch die Ergebnisse, die auf der Grundlage der Expertenbefragung erfahrener Praktiker:innen und der Gesprächswerkstatt (gemeinsame Gruppendiskussion) mit interessierten Interviewteilnehmenden erarbeitet werden konnten. Dies ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung von Gründen für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung.

In den entwickelten Schlüsselkategorien werden unterschiedliche Aspekte, die eine Teilnahme oder Nichtteilnahme beeinflussen, miteinander verschränkt. Im Mittelpunkt stehen biographischen Lernerfahrungen, die einerseits subjektive Begründungen für individuelle Interessen und Bedarfe in Bezug auf Lernen sowie konkrete Lernhandlungen umfassen. Andererseits werden die notwendigen Rahmenbedingungen berücksichtigt, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildung gelten können. Die gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Einflüsse auf die Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildungen komplex sind, mit Überschneidungen zwischen verschiedenen Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) bietet einen Überblick über die Schlüsselkategorien, die sich aus der Analyse der Interviews ableiten. Sie vermitteln Einblicke in die Herausforderungen, mit denen Teilnehmende und Nichtteilnehmende konfrontiert sind. Von negativ geprägten Erwartungen über defizitorientierte Selbstbilder bis hin zu schwierigen Lebenssituationen, fehlenden Ressourcen und negativen Migrations- und Fluchterfahrungen zeigen sich verschiedene Einflussfaktoren.

Dabei wird deutlich, dass die subjektiven Perspektiven der Befragten eng mit objektiven Faktoren verknüpft sind, die die Teilnahme an Weiterbildung begünstigen oder behindern können.

In den folgenden Abschnitten werden die erarbeiteten Kategorien im Detail vorgestellt und mit Zitaten aus den Interviews verdeutlicht. Hierbei werden die unterschiedlichen Facetten und Wechselwirkungen der identifizierten Einflussfaktoren aufgezeigt, um ein umfassendes Verständnis für die Komplexität der Entscheidungsprozesse im Kontext von Weiterbildungen zu vermitteln.

Schlüsselkategorien		Merkmale
1	Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misserfolg(e) in Bezug auf bisherige hohe Bildungsanstrengungen</li> <li>• Negativ geprägte Weiterbildungserfahrungen</li> <li>• Nutzenaspekte in Verbindung mit dem eigenen Lebensalter – vor allem bei erwerbs- und/oder berufsbezogenen Weiterbildungen</li> </ul>
2	Defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Stark) negativ geprägtes individuelles Selbstbild in Bezug auf Lernen und das eigene Können</li> <li>• Entwicklung des negativen Selbstbildes beruht überwiegend auf (frühen) Kindheits- und Schulerfahrungen</li> <li>• Überforderungen und Versagensängste führen zu Lernblockaden; Mechanismen werden auf unterschiedliche Weise im Erwachsenenalter verstärkt</li> </ul>
3	Schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheitliche Probleme/Krankheit, fehlende Anerkennung der persönlichen Krankheitsgeschichte</li> <li>• Verantwortung im Bereich Care-Arbeit</li> <li>• Einschränkungen in Bezug auf autonomes Handeln und Emanzipation</li> <li>• Fehlende finanzielle Spielräume/Ressourcen</li> </ul>
4	Negative Migrations- und Fluchterfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biographische Situation</li> <li>• Fehlende Passung zwischen kulturellen Erfahrungen im Heimatland und in Deutschland (z.B. Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt)</li> <li>• Differierende Lernerfahrungen in Bezug auf Lernprozesse, Lernhandeln, Lerninhalte</li> <li>• Barrieren: Sprache, geringe Grund- bzw. Schulbildung, spezifischer Lebensweltbezug</li> </ul>
5	Fehlende Orientierung in Bezug auf den Arbeitsmarkt und Weiterbildungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Erfahrung, dass Bildungsteilnahmen zu verbesserten Perspektiven führen</li> <li>• Gefühl der Perspektivlosigkeit in Bezug auf Erwerbsarbeit als Hürde, die u.U. nicht allein überwunden werden kann</li> <li>• Zunehmende Orientierungslosigkeit bei vielen Ratsuchenden</li> <li>• Angebotslücken für benachteiligte Adressatengruppen</li> <li>• Fehlendes Wissen über Angebote und Anlaufstellen, die Unterstützung bieten hinsichtlich des komplexen und vielfältigen Weiterbildungsangebots</li> </ul>
6	Resignation als Folge der Wahrnehmung von Organisationen: vielschichtige Interessenkonstellationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende passende Maßnahmen und Unterstützungen aus Sicht der Betroffenen</li> <li>• Irritierende Wahrnehmung von Organisationen und der Art und Weise ihrer Zusammenarbeit – vielschichtige, auch konfligierende Interessenkonstellationen der Organisationen zeigen sich</li> <li>• Fehlende Berücksichtigung der Bedarfe und Interessen der Betroffenen durch Organisationen können hinderliche und frustrierende Effekte bis hin zu Resignation und Selbstexklusion auslösen</li> </ul>

Tabelle 3: Subjektive Gründe für geringe Weiterbildungsaktivitäten – Schlüsselkategorien

## 4.2 Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme

Mit der Schlüsselkategorie *Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme* wird der Fokus auf subjektive Weiterbildungsambitionen und deren Verbindung zu bisherigen subjektiven Weiterbildungserfahrungen sowie subjektiven Nutzen-erwartungen gelenkt. Nicht thematisiert werden im Rahmen dieser Schlüsselkategorie Identitätsaspekte hinsichtlich des eigenen Vermögens bzw. von Selbstwirksamkeit. Diese Perspektive wird in einer eigenen Schlüsselkategorie thematisiert (4.3 *Defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen*).

Mehrere interviewte Personen berichten von größeren Bildungsanstrengungen, die sie in der Vergangenheit im Rahmen längerfristiger Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen unternommen haben. Sie zielten zumeist auf einen Erst- oder Wiedereinstieg in ein Berufsfeld oder auf einen Berufswechsel. Diese größeren Bildungsanstrengungen führten jedoch nicht zum erhofften Ziel, da sich die Befragten häufig mit zusätzlichen, von ihnen nicht zu beeinflussenden Ereignissen konfrontiert sahen.

Für den Misserfolg am Arbeitsmarkt nach einer Weiterbildungsteilnahme lassen sich im Rahmen der Interviews weitere personenbezogene Kriterien herausstellen (z.B. Care-Arbeit bei Frauen). Deutlich wird ein Ineinandergreifen verschiedener Kriterien, die zu Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt führen. Eine alleinziehende Befragte, die als Gesundheitspflegerin tätig war, nahm in einer Phase der Arbeitslosigkeit an einer Zusatzausbildung zur Begleitung von Demenzkranken teil. Nach einem Praktikum als Begleiterin von Demenzkranken fand sie in einem Pflegeheim eine entsprechende Arbeit. Da die Tätigkeiten sich dort aber als größtenteils pflegerisch herausstellten, ihre Eltern ebenfalls Betreuung benötigten und die Verhandlungen mit ihrem Arbeitsgeber ins Leere liefen, wurde der körperliche und zeitliche Aufwand zu groß, so dass sie wieder kündigte.

*„Ich habe dann ein Praktikum gemacht in der Zeit und wurde auch von dem Altenheim angenommen und habe aber nach einer Zeit feststellen müssen, dass es gar nicht um den 87b-Schein<sup>1</sup> ging, sondern mehr als günstige Pflegekraft, als Unterstützung.“ (Int. 01, Z. 21-24)<sup>2</sup>*

In einigen Fällen werden die fehlende Passung und vor allem der fehlende Nutzen von beruflicher Weiterbildung besonders deutlich. In einem Fall wurde die Erwerbstätigkeit trotz einer sehr erfolgreichen Umschulung zur Bürokauffrau und anschließender Integration in den Arbeitsmarkt wieder aufgegeben. Die Erfahrungen im Arbeitsalltag zeigten der Interviewpartnerin, dass die gewählte Umschulung eine subjektive Fehlentscheidung darstellte. Sie begründet ihre Teilnahme einerseits mit Unsicherheit. Andererseits fühlte sie sich unter Druck gesetzt, an der Umschulung teilzunehmen. Zum Zeitpunkt dieser Entscheidung befand sich die Interview-

---

1 Die Bezeichnung 87b-Schein bezieht sich auf die Unterscheidung der Tätigkeiten einer Betreuungskraft im Vergleich zu einer Pflegekraft.

2 In den folgenden Abschnitten werden zentrale Studienergebnisse durch Interviewpassagen veranschaulicht und ergänzt. Die entsprechenden Verweise zeigen an, aus welchem Interview die Passage stammt, wobei die zwischen Experteninterviews (Exp.), Interviews mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden (Int.) und der Gruppendiskussion (GDisk) unterschieden wird. Sämtliche Interviews wurden nummeriert (01-12). Zusätzlich werden die Zeilenangaben aus der Interviewtranskription genannt. Sie zeigen die Stelle an, aus der die Passage entnommen wurde (Z. 23-28). Werden Teile der Interviewpassage gekürzt dargestellt, wird dies wie folgt gekennzeichnet: [...].

te aufgrund der Trennung von ihrem Partner in einer unsicheren Lebensphase, ihre eigene und die Existenzsicherung ihres Kindes standen für sie im Vordergrund. Zu spät erkannte sie, dass sie sich mit dem gewählten Beruf nicht identifizieren konnte.

In den Experteninterviews wird in Bezug auf die Teilnahme an Sprachkursen konstatiert, dass sich Teilnehmende nach erstmaligem oder wiederholtem Scheitern oft gegen eine weitere Teilnahme entscheiden und auf das Sprachzertifikat verzichten. Für viele Teilnehmende steht es nach der schon investierten Lernzeit im Vordergrund, Geld für sich und die Familie (in- oder außerhalb Deutschlands) zu erwirtschaften.

Die Beispiele zeigen welche Relevanz dem *subjektiven Nutzen* einer Bildungsanstrengung bzw. einer Weiterbildungsteilnahme in Bezug auf die Realisierung von Zielen zugeschrieben wird.

Das *Alter von Personen* ist ein weiterer Faktor, der subjektiv die Entscheidung für oder gegen Weiterbildung beeinflussen kann. Befinden sich Personen in einem mittleren bzw. vorangeschrittenen Lebensalter, stehen sie sehr häufig vor der Frage, inwiefern die Teilnahme an Weiterbildung noch einen (erwerbsbezogenen) Nutzen erwarten lässt. Von Bedeutung ist das subjektive Selbstbild und das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit auf im Alter. Ein 48-jähriger Befragter wiegt ab, welche Bildungsbemühungen noch nützlich für ihn sein könnten, welche ökonomisiert werden könnten und welche nicht.

*„Aber ich bin 48 Jahre alt, da ist viel lernen schwer. Es ist nicht einfach.“ (Int. 11, Z. 354f.)  
„Ich kann mir vorstellen, für Kinder ist es einfacher zu lernen. Der Computer ist frei, die speichern mehr.“ (Ebd., Z. 360)*

Als beruflich gering qualifizierter Familienvater mit Migrationsgeschichte ist es für ihn von großer Relevanz, dass zukünftige Weiterbildungsbemühungen ‚sich lohnen müssten‘. Die Entscheidung für eine Teilnahme an Weiterbildung erfolgt vor dem Hintergrund eines Abwägungsprozesses in Bezug auf den möglichen persönlichen und wirtschaftlichen Nutzen, der Befriedigung persönlicher Interessen und der Erfüllung familiärer Verpflichtungen.

Teilnehmende berichten auch über negative Erfahrungen, die sie Rahmen einer Bildungsmaßnahme gemacht haben. Betreffen sie die Beziehungsebene im Kursgeschehen (z.B. Mobbing-Verdacht, Ausgrenzung durch andere Kursteilnehmende, Fehlverhalten von Kursleiter:innen) können sie zu einer ambivalenten Haltung gegenüber zukünftigen Bildungsanstrengungen führen. Die auf solchen Erfahrungen beruhenden Unsicherheiten und Ambivalenzen äußern sich laut den befragten Experten und Expertinnen häufig in Fehlzeiten bei der Weiterbildungsteilnahme, was wiederum zu einem Abbruch und zukünftiger Nicht-Teilnahme führen kann.

*„Bei manchen ist es wirklich so, sie können nicht. Sie können es meistens natürlich nicht aus psychischen oder emotionalen Gründen. Sie schaffen es zum Beispiel nicht, in der Gruppe wieder zu sein mit vielen Leuten. Oder sie wissen überhaupt nichts mit sich anzufangen, weil das völlig überfordernd ist, dass sie jetzt tatsächlich irgendwas machen müssen. Oder dass es Richtung Arbeitsmarkt auch ganz konkret geht, Ängste vor wieder nach 10, 25 Jahren Arbeitslosigkeit wieder in ihrem Arbeitsumfeld mit Druck vielleicht auch umzugehen und in einem Team, Chefsache.“ (Exp. 10, Z. 189-197)*

Träger und Weiterbildner:innen reagieren auf Fehlzeiten zunächst mit Kontaktversuchen, oder Rückkehrgesprächen. Ist eine Kontaktaufnahme erfolglos, werden unter Umständen die Agentur für Arbeit (AA) oder das Jobcenter (JC)<sup>3</sup> informiert. Die Nichtteilnahme an Maßnahmen hat für die Betroffenen häufig monetäre Auswirkungen in Form von Leistungskürzungen. Die Vergabe weiterer Bildungsgutscheine wird eher unwahrscheinlich. Negative Lernerfahrungen werden auf diese Weise durch nachteilige Konsequenzen verstärkt. Negative Einstellungen und Befürchtungen zum Lernen und zur Teilnahme an Weiterbildung können sich, vor allem bei jobcenter- und arbeitsagenturfinanzierten Angeboten, verhärten und manifestieren. Sie sind unter Umständen nur schwer aufzulösen.

#### „Bildungslust und Bildungsfrust: zwischen Lernbereitschaft und Lernwiderstand“

Frau Meier ist 60 Jahre alt, geschieden und hat drei Kinder. Ihr höchster Abschluss ist ein Realschulabschluss. Sie ist ausgebildete Gesundheits- und Krankenpflegerin. Den Wunsch Krankenschwester zu werden, äußerte sie schon in der Kindheit und Jugend. Nach ihrer Ausbildung arbeitete Frau Meier zunächst lange Zeit und erfolgreich als Krankenschwester in der Psychiatrie. Während dieser Zeit absolvierte sie zahlreiche berufsspezifische Fort- und Weiterbildungen. Nach vielen Berufsjahren wurde sie aus gesundheitlichen Gründen arbeitslos. Trotz ihrer langjährigen Erfahrung fand sie keine Folgeanstellung und erhielt bei der Suche und Orientierung in der Weiter- und Fortbildungslandschaft in Hamburg wenig Unterstützung vom Arbeitsamt. So seien ihr immer wieder Coachingmaßnahmen vorgeschlagen worden, es sei aber nie dazu gekommen. *„Was kann ich noch, was gibt es für Möglichkeiten, wo kann man hingehen, was kann man tun und wie stelle ich das an?“ Da habe ich keine große Unterstützung erfahren, auch nicht vom Arbeitsamt“* (Int. 01, Z. 10-11).

Sie suchte sich eigenständig Weiterbildungen und absolvierte eine Ausbildung zur Begleitung von Demenzerkrankten. Wie sie selbst angibt, hat sie *„viele Zusatzausbildungen gemacht“* (Z. 14), in der Arbeitslosigkeit sei es jedoch schwierig gewesen, Weiterbildungen zu finden, die eine Neuanstellung begünstigen würden.

Frau Meier erzählt, dass sie sich selbst informiert habe und die Ausbildung zur Begleitung von Demenzerkrankten von ihrem Vater finanziert wurde, da diese von der Arbeitsagentur nicht bezahlt wurde. Nach einem Praktikum in einem Altenheim wurde sie übernommen. In ihrem Arbeitsalltag stellte sie jedoch fest, dass ihre Tätigkeiten eher die einer günstigen Pflegekraft ähnelten und sie nicht als Begleiterin von Demenzerkrankten eingesetzt wurde. Aufgrund der zusätzlichen Aufgaben als alleinerziehende Mutter von drei Kindern und der Pflege ihrer Eltern gab sie die Arbeit in dem Altenheim schließlich auf, obwohl ihr die Arbeit immer viel Spaß gemacht hatte. *„Ich bin durch und durch sozial eingestellt. Ich bin eigentlich in der Psychiatrie sehr gerne gewesen, habe ich sehr gerne gearbeitet“* (Z. 59 f.).

Die Begleitung von Demenzerkrankten war ein Tätigkeitsfeld, welches sie sich gut vorstellen konnte. Die Ausbildung beschreibt Frau Meier als eine sehr positive Lernerfahrung, in die sie gerne Zeit und Geld investierte. Sie freute sich auf die Übernahme in der Einrichtung und die Arbeit in der Praxis. Dennoch fiel es ihr in der Altenpflege schwer, internalisierte Handlungsstrategien auf die neue Zielgruppe transferieren. Die Umstellung erforderte einen komplexen Lernprozess und eine Differenzierung von Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf Patient:innen in der Psychiatrie und in der Altenpflege. Sie versuchte, Demenzerkrankten, ähnlich wie den Patient:innen in der Psychiatrie, Grenzen aufzuzeigen: *„Ich war immer so: ‚nein‘ und ‚macht das lieber so‘ oder ‚das ist jetzt nicht gut‘ und das ist natürlich für einen demenz-*

<sup>3</sup> Aus den Berichten in den Interviews kann nicht eindeutig verifiziert werden, welche Einrichtung im konkreten Fall tatsächlich gemeint wird. Aus diesem Grund entschieden wir uns im Rahmen der Ergebnisdarstellung jeweils beide Einrichtungen zugleich, die Agentur für Arbeit als auch das Jobcenter, zu nennen.

erkrankten Menschen ganz schlimm. Das geht nicht“ (Z. 165 ff). Wichtig war ihr im Umgang mit älteren Menschen, mit ihnen zu sprechen und sich Zeit zu nehmen, sie zu „betüddeln“ (Z. 193). Auch bei der Pflege ihrer Eltern machte sie ähnliche Erfahrungen, erschwerend kam dort der persönliche Bezug hinzu: „Man war doch ein bisschen gereizter, schneller gereizter, als wenn sie eine fremde Person haben“ (Z. 175 f.).

In ihrem beruflichen Werdegang addierten sich nach eigener Aussage zahlreiche Negativerfahrungen: So musste sie die Zusatzausbildung im Bereich Demenzbetreuung selbst finanzieren. Eine Investition, die aber ihren Erwartungen nicht entsprach, da sie im Anschluss keine passende berufliche Tätigkeit fand. Hinzu kamen private Mehrfachbelastungen durch die Pflege ihrer Eltern, die Bewältigung einer gesundheitlichen Krise und ihren Status als alleinerziehende Mutter. Die Häufung von schwierigen Situationen führte zur Kündigung und mündete in Arbeitslosigkeit. Resigniert beschloss Frau Meier, keine beruflichen Fortbildungen mehr zu besuchen, da sie an einer praktischen Umsetzung ihrer damit verbundenen Erwartungen zweifelte.

Trotzdem betont sie, dass sie gerne lerne, sich immer noch Fachbücher beschaffe und in Selbsthilfegruppen aktiv sei. Nach ihren letzten Erfahrungen möchte Frau Meier allerdings selbst entscheiden, welchen Themen sie sich zuwendet und welchen nicht: „Ich bin jetzt 59 und ich möchte jetzt nur noch das lernen, was ich auch wirklich lernen möchte“ (Z. 207).

Dies Beispiel zeigt, dass auch eine Person, die Bildung und Weiterbildung grundsätzlich positiv gegenüberstand und für die Aus- und Weiterbildung selbstverständlich waren, aufgrund persönlicher Umstände, aber auch vor dem Hintergrund enttäuschter Erwartungen, ab einem gewissen Punkt in ihrem Leben von einer weiteren Teilnahme an beruflicher Fortbildung absieht. Insbesondere unerfüllte Nutzererwartungen in Bezug auf eine berufliche Verwendung oder eine berufliche Veränderung, gepaart mit einer gewissen Frustration, begründen diese Entscheidung. Fehlende Unterstützung, Beratung und v.a. fehlende Anerkennung ihrer Bildungsambitionen und -bedürfnisse seitens der Arbeitsagentur führten zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Erwartungen an das lebenslange Lernen. In Kombination mit der Erfahrung, dass die zuständige Behörde sich weigerte, subjektiv als passend empfundene Angebote zu genehmigen.

Thea Klöver

### 4.3 Defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen

Einige der Befragten haben in der Vergangenheit (primär in der Schule) negative Lernerfahrungen gesammelt, die in den Interviews eine wesentliche Rolle spielten. Überforderungen und Versagensängste evozierten Lernblockaden, sodass nach Abschluss der verpflichtenden Schulzeit die Teilnahme an formalen Bildungsangeboten vermieden wurde. Aufgrund solcher negativ geprägten Lernbiographien verfügen einige interviewte Personen kaum über positive Lernerfahrungen, was wiederum Unsicherheit in Bezug auf zukünftige Weiterbildungsteilnahmen erzeugt.

Negative Lernerlebnisse und Vermeidungsstrategien führen unter Umständen zu einem persönlichen Selbstbild, das Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit verhindert. Ein möglicher positiver subjektiver Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme kann auf diese Weise nicht antizipiert werden, vielmehr wird er gedanklich eher negiert. Wenn trotz der Widerstände doch eine Weiterbildung besucht wurde, dominierten Prüfungs- und Versagensängste und verhinderten ein positives Lernerlebnis. Erleben die Befragten den Besuch einer Weiterbildung subjektiv als enorme Belastung, wird die Sinnhaftigkeit und die Notwendigkeit des Lernangebots noch stärker hinterfragt.

So berichtet eine Befragte von wiederkehrenden Bemerkungen ihrer Eltern in ihrer Schulzeit, dass eine benötigte Lernhilfe für sie *„sowieso keinen Sinn hat“* (Int. 02, Z. 277). Auf diese Weise verbesserten sich die Schulnoten nicht, die Versagensängste verstärkten sich und damit verschlechterten sich auch die Ergebnisse in der Schule. Aus diesem Grund strebte die Interviewte niemals einen Schulabschluss an. Aufgrund ihrer negativen Lernerfahrungen traute sie ihn sich nicht zu.

*„Meinen Volksschulabschluss zum Beispiel. Nein, da war ich so eingeschüchtert worden, dass ich nichts kann und nichts bin und sowieso nichts lerne und ich das sowieso nicht hinkriegen würde. Von dem war ich dann ganz weg. Ich habe gedacht, dass ich das nicht schaffe und dazu zu blöd bin. So wurde ich aber auch erzogen.“* (Int. 02, Z. 824-830)

Negative Selbstzuschreibungen können durch familiäre und/oder patriarchale Strukturen hervorgerufen und/oder potenziert werden, wenn die Lernfähigkeit einer Person direkt oder indirekt in Frage gestellt wird.

Wechselwirkungen zwischen äußeren Zuschreibungen und subjektiven Selbsteinschätzungen bzw. Selbstbildnissen spielen eine wesentliche Rolle in Bezug auf die individuelle Lernbereitschaft. In einem Experteninterview wird die Beobachtung gemacht, dass männliche Ratsuchende häufiger mehr Vertrauen in ihre Lernfähigkeiten haben – manchmal überschätzten sie die eigenen Fähigkeiten. Frauen neigten dagegen eher zu einem negativeren Selbstbild in Bezug auf die eigene Lernfähigkeit:

*„Frauen sind da ja grundsätzlich eher realistischer, wenn nicht sogar eher sogar, dass die sich weniger zutrauen. Ich habe immer mal wieder bei gerade jüngeren Männern das Gefühl, dass die, (...) da habe ich schon oft das Gefühl, die stellen sich toller dar, als sie sind. Oder eben auch, indem sie dann sagen: ‚Ja, ja, das kriege ich alles hin, das kriege ich alles hin. Und nein, gar kein Problem. Und ja, nein, das mache ich alles nebenbei.‘“* (Exp. 09, Z. 577-583)

So können sowohl verminderte als auch zu optimistische Selbsteinschätzungen negativen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme und die damit verbundenen Lernziele haben. Die Überschätzung (junger) Männer kann zur Folge haben, dass Weiterbildungsziele nicht eingehalten werden können und zu einem weniger erfolgreichen Lernerlebnis führen: *„Da scheitert so oft Anspruch und Realität“* (Exp. 09, Z. 334). Frauen, denen familiär, partnerschaftlich oder strukturell vermittelt wurde, dass sie über wenig(er) lern- und lohnarbeitsspezifische Selbstwirksamkeit verfügen, müssen ihre Unsicherheiten zunächst überwinden, bevor sie ein Lernangebot in Anspruch nehmen. Wenn die Ratsuchenden zu einem ersten Beratungsgespräch erscheinen, ist eine gelungene Selbsteinschätzung und Kommunikation von Ängsten laut der Expertin sehr wertvoll für die gemeinsame Arbeit:

*„Ich lobe immer die Leute, die gleich sagen, von sich aus: ‚Ja, ich weiß nicht, ob ich mir das zutraue, ich habe so lange nicht gelernt oder in der Schule hatte ich da und damit Probleme.‘ Da sage ich immer: ‚Toll, super, dass Sie es sagen, es ist total wichtig für unser Gespräch.‘“* (Exp. 09, Z. 601-604).

Ein weiterer Aspekt, der sich in einigen Interviews zeigt und Weiterbildungsambitionen mitbestimmt, sind subjektive Erwartungen und Wünsche in Bezug auf bevorzugte Lernformen und -formate. Einige Personen berichten in den Interviews, dass sie bisher eher gegenteilige

Erfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen gemacht haben. Ideale Lernformen wäre für sie solche, die auf sozialer Interaktion im Rahmen von Lerngruppen beruhen oder individuell unterschiedliche Lern tempi berücksichtigen. In der Weiterbildungsberatung versuchen Expertinnen und Experten verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen, um positive Weiterbildungserfahrungen zu begünstigen:

*„Ich spreche das an, wie wichtig das ist und dass wir dann eben gerade mit der Lernform auch gucken. Zum Beispiel Personen, die im Lernen Widerstand haben, denen würde ich jetzt tendenziell nicht zu einem Fernunterricht raten. Auch nicht unbedingt zu einem virtuellen Lernen, sondern da ist es, würde ich sagen, immer hilfreich, in einer Gruppe zu lernen, wo ich vielleicht die Menschen ja auch in Präsenz um mich, also auch die anderen Mitschüler quasi um mich herum habe, wo ich kleinere Lerngruppen vielleicht bilden kann, wo ich den Lehrer direkt noch einmal ansprechen kann und sagen kann: ‚Ich habe da etwas nicht verstanden‘.“ (Exp. 09, Z. 612-619)*

Motivierende und systemische Gesprächsführung, sowie Empathie und Toleranz für besondere Lebenslagen seitens der Weiterbildungsexpertinnen und -experten helfen den Teilnehmenden sich zu öffnen und neue Sichtweisen auf Lernen und eine mögliche Weiterbildungsteilnahme zu bekommen. Eine Expertin resümiert zur erfolgreichen Beratung einer Teilnehmerin:

*„Und das, was sie brauchte, ist irgendwie eine Person, zu der sie Vertrauen hat. Mit der sie das abgleichen konnte, was sie für Vorstellungen hatte. Ob das Schritte sind, die realistisch sind und die jetzt gut für sie sind und sie nicht zurück schmeißen in ihrem ... – sie hat sich nicht getraut. Sie brauchte im Grunde Zuspruch. Also so, dass ich ihr Mut machte.“ (Exp. 08, Z. 426-429)*

#### **„Die Bedeutung von Selbstbild und Selbstwirksamkeit für das Lernen“**

Sandra Buchholz ist 1966 in Deutschland geboren. Als drittes uneheliches Kind wuchs sie in ihrer Familie in einer Art Sonderrolle auf, sie wurde lediglich geduldet. Bis zu ihrem 16. Lebensjahr besuchte sie die Sonderschule, im Abschluss schickten ihre Eltern sie auf eine Haushaltsschule, wo sie eine Ausbildung zur hauswirtschaftlich-technischen Betriebshilfe absolvierte. Besonders einschneidend in ihrem Leben waren Phasen der Drogenabhängigkeit und der Obdachlosigkeit. In einer Partnerschaft verhilft ihr der Lebensgefährte zurück ins Leben, sie hatten drei gemeinsame Kinder. 2018 ereilte sie ein schwerer Schicksalsschlag, ihr Partner und ein Sohn ertranken in der Elbe. Trotzdem versuchte sie, ihr Leben zu meistern und einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen.

Zur Zeit des Interviews ist Frau Buchholz als Bürokräftin angestellt. Sandra Buchholz berichtet über weitgehend negative Bildungserfahrungen, die sie biographisch begründet. Ihre Familie hatte kein Zutrauen in ihre Fähigkeiten und ließ sie dieses häufig spüren. Sie konnte erst im Laufe ihres Lebens ein gewisses Selbstvertrauen aufbauen und so ihren Alltag besser meistern. Ihre Unsicherheit und das fehlende Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten begründet sie folgendermaßen: *„Das ist vom Früheren her. Du kannst nichts, du bist nichts, du wirst nichts. Das lernst du sowieso nicht. Das hat man dann immer im Hinterkopf. Aber das ist eben jetzt so“ (Int. 02, Z. 193-194).*

Durch diese wiederholten Zuschreibungen verinnerlichte Sandra Buchholz ein defizitäres Selbstbild, das sich wiederkehrend in den Erzählungen über ihre Lern- und Bildungserfahrungen spiegelt. Ihr Aufwachsen und der Umgang ihrer Eltern mit ihr waren geprägt von dem Gefühl der Zurückweisung: *„Ich war das unerwünschte Kind, das uneheliche Kind vom anderen Vater. Und ich wurde nur mitgezogen. Nur geduldet“ (Z. 261-263).* Unterstützung, Liebe, Vertrauen, Zuspruch und Bestärkung der Eltern hatten keinen Stellenwert in der Erziehung. Gefordert wurden dagegen Gehorsam und Respekt. Grundprinzipien, an die

sie sich anpassen musste (Z. 286). In dieser Lebensphase spielt Lernen nur insofern eine Rolle, als dass sie für den Haushalt zuständig war (Z. 272).

Lernen ist für Sandra Buchholz aufgrund ihrer Erfahrungen zumeist negativ besetzt, Selbstzweifel und Unsicherheit prägen ihr Selbstbild. „*Oh Gott, hoffentlich kapiertst du das!*“ (Z. 189) ist ein häufiger Gedanke. Mit der Schule verbindet sie Prüfungsangst und „*unangenehme Sachen, wo man keine Lust hat*“ (Z. 215). Negativ erinnert sie auch, dass sie als junge Frau ihren Wunsch, eine Ausbildung zur Pferdewirtin, nicht verwirklichen durfte. „*Da hieß es: ‚Nein, da bräuchte man mindestens Realschulabschluss. Für dich kommt eine Haushaltsschule in Frage, wo ich gleichzeitig wohnen kann und nur am Wochenende nach Hause komme‘*“ (Z. 293). In ihr löst dies Gefühle der Bevormundung und mangelnden Unterstützung aus: „*Da habe ich schon wieder gelernt, dass ich vom Elternhaus, also von meiner Mutter abgeschoben werde. [...] Mit Anfang 18 war ich mit der Ausbildung fertig. Von da aus wurde ich gleich in meine eigene Wohnung, die meine Eltern, mein Stiefvater und meine Mutter, mir besorgt hatten abgeschoben, und ich hatte von Tuten und Blasen keine Ahnung*“ (Z. 299-303). Als hauswirtschaftlich-technische Betriebshilfe arbeitete sie nicht lange, da sie drogenabhängig wurde und mehrere Male obdachlos. Sie bewältigte diese Rückschläge und betonte im Gespräch: „*Ich habe mehr aus dem Leben gelernt als schulisch oder beruflich*“ (Z. 458).

Trotz schwieriger familiärer Ausgangsbedingungen gelingt es ihr im Laufe des Lebens, durch Eigeninitiative, aber auch durch die Unterstützung anderer, ihre persönlichen Lebensumstände zu verbessern und auch Pläne für die Zukunft zu entwickeln. Wichtig dafür sind ihr Partner, aber eine Lehrerin in der Sonderschule und der Betreuer bei der Wiedereingliederungsmaßnahme haben sie positiv bestärkt und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit eröffnet. Als Siebenjährige in der Sonderschulzeit nahm sich eine Lehrerin sich ihrer an und vermittelte ihr, im Gegensatz zu ihrer Familie Selbstvertrauen, „*die Unterstützung und den Zuspruch, dass ich das hinkriegen würde*“ (Z. 251-252). Weitere Unterstützung bekam sie in ihrer aktuellen Erwerbstätigkeit, was ihr Selbstbewusstsein weiter stärkte: „*Er [ein Vorgesetzter] hat mir Unterstützung gegeben. Er hat mich gestärkt, indem er sagte, dass ich das schaffe. Daran bin ich dann immer ein bisschen gewachsen*“ (Z. 657-659).

Sandra Buchholz hat in ihrem Leben viele einschneidende, negative Erlebnisse verarbeiten und bewältigen müssen. Durch die geringe Unterstützung Anderer (Eltern und Ämter), aufgewachsen unter dem Eindruck, als ungewolltes Kind nicht im Stande zu sein, etwas zu leisten, verfestigte sich ihr defizitäres Selbstbild. So sehr, dass sie auch positive Leistungen und Fähigkeiten eher gering wertschätzt. Das Interview macht deutlich, dass sie die vielfältigen Schicksalsschläge durch einen subjektiven Umgang mit ihnen meisterte, also eine gewisse Resilienz entwickelte – ohne diese Fähigkeit aber für sich selbst als positiv zu bewerten.

Sandra Buchholz Haltungen und Einstellungen zur Weiterbildung sind stark von den biographisch bedingten, eher negativen Lernerfahrungen geprägt. Weiterbildung und den Besuch von anderen Lernangeboten lehnt sie ab aus verschiedenen Gründen ab. Einerseits verweist sie auf ihr Alter, die zeitliche Länge einer Weiterbildung und den vermuteten geringen zu erwartenden Nutzen einer Teilnahme: „*Wenn ich mich jetzt weiterbilde, das dauert ja ein bis zwei, wenn nicht drei Jahre, dann bin ich schon fast 60 und dann nimmt mich sowieso kein Arbeitgeber mehr. Da brauche ich mich nicht weiterbilden*“ (Z. 394-396). Weiterbildung kann sie sich nur unter bestimmten Bedingungen vorstellen, die subjektiv begründet werden. Bedeutung spricht sie dem Lernumfeld zu, insbesondere die dafür nötige Ruhe (Z. 485), sowie das subjektive Interesse an einem Thema. Dies könnte nach ihrer Einschätzung zu Lust (Z. 489) und Spaß (Z. 713) am Lernen beitragen. In Anknüpfung an ihre Interessen als junge Erwachsene könnte sie sich Tätigkeiten mit Tieren oder Menschen vorstellen (Z. 649-651). Auf konkrete Pläne, diese Ambitionen zu verwirklichen, weist sie im Interview nicht hin. So hat sie es bereits vor längerer Zeit aufgegeben, einen weiteren Schulabschluss zu erlangen, der für manche Ausbildungen vorausgesetzt wird. „*Da war ich so eingeschüchtert worden, dass ich nichts kann und nichts bin und sowieso nichts lerne und ich das sowieso nicht hinkriegen würde. [...] Ich habe gedacht, dass ich das nicht schaffe und dazu zu blöd bin. So wurde ich auch erzogen*“ (Z. 827-830).

Sandra Buchholz hat gelernt, ihr Leben trotz aller Widrigkeiten zu meistern, wobei aber Bildung und Weiterbildung eine eher marginale Rolle spielten. Ihr Beispiel zeigt die Bedeutung des Lebensweltbezugs und der biographischen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie für ihre Einstellungen zu Bildung und Lernen. Die erlebten negativen Zuschreibungen zu ihren Lernfähigkeiten nahmen Einfluss auf ihr Selbstbild und führten dazu, dass sie ihren eigenen Fähigkeiten eher misstraute als vertraute. Der angenommene und teilweise subjektiv als gering erfahrene Nutzen von Bildung und Weiterbildung führten zu einer insgesamt negativen Haltung und begründeten ihre Weiterbildungsabstinenz und teilweise ihren Weiterbildungswiderstand. – Auch wenn diese Einstellung bei genauerem Hinsehen eher von Ambivalenz gekennzeichnet ist: Auf der einen Seite überwiegen die negativen Erfahrungen und damit begründeten Einstellungen, auf der anderen Seite klingen doch ein gewisses Interesse und die Annahme subjektiver Bereicherung durch Bildung an.

Paula Zok

#### 4.4 Schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen

Die Interviews zeigen, dass es Lebenssituationen gibt, in denen Personen auch langfristig gesehen kaum über ausreichende Ressourcen verfügen, um an Weiterbildung teilzunehmen. Als Gründe werden einerseits gesundheitliche Einschränkungen angeführt, aufgrund derer manchmal über mehrere Jahre hinweg keine Bildungsteilnahme erfolgt. Andererseits schränkt Care-Arbeit in Form von Kinderbetreuung oder der Pflege der Eltern Weiterbildungsmöglichkeiten ein.

Auch können fehlende oder noch nicht abgeschlossene Emanzipationsprozesse eine Teilnahme an Weiterbildung verhindern. In einigen Interviews berichten Frauen direkt und indirekt über patriarchale Strukturen und Lebensweisen. – Weiterbildungsaspirationen konnten sich erst entfalten, nachdem ein Loslöseprozess Raum für eigene Ziele und Ambitionen geschaffen hatte.

Die Analyse der Experteninterviews führten zu einer Bestätigung der genannten Dimensionen. Aus der professionellen Beratungsperspektive zeigt sich, dass fehlende Ressourcen eine Weiterbildungsteilnahme in bestimmten Lebenslagen nicht erlauben. In der Konsequenz kann in einer Beratungssituation die Bearbeitung von Problemlagen zunächst im Vordergrund stehen, die Teilnahme an Weiterbildung rückt weiter in den Hintergrund.

Ein älterer Befragter, der zum Zeitpunkt des Interviews eine Beschäftigungsmaßnahme besuchte, berichtet von biographischen Einschnitten, die gesundheitlich bedingt waren:

*„Dann bin ich sehr krank geworden. Und zwar ist mir die Speiseröhre geplatzt. Das war ziemlich nah am Happy End. Ich habe dann sieben Wochen im Koma gelegen. Aber die Ärzte haben mich wieder hinbekommen.“ (Int. 05, Z. 61-63)*

Diese Genesung war mit vielen Herausforderungen und Willenskraft verbunden gewesen, denn er fand nach relativ kurzer Zeit wieder zurück in die Anstellung als Personenbeförderer. Es folgte der nächste Schicksalsschlag:

*„Als ich zum Beispiel diesen Arbeitsunfall hatte. Da hieß es dann damals, dass ich nur noch eine halbe Schulter habe. Ich kann den Arm also nicht mehr in sämtliche Richtungen und Höhen bewegen. Deswegen habe ich diesen Personenbeförderungsschein nicht mehr und kann keine Dialysepatienten mehr fahren. Das heißt: Ende. Dadurch bin ich dann hierhergekommen.“ (Int. 05, Z. 507-512)*

An seine frühere Tätigkeit als Bankkaufmann konnte der Interviewte aufgrund der langen beruflichen Auszeit und der inzwischen fortgeschrittenen Digitalisierung nicht wieder anknüpfen. Das in Weiterbildungen und Umschulungen neu erworbene Wissen konnte er aufgrund seiner gesundheitlichen Einschränkungen nicht mehr für neue berufliche Tätigkeiten nutzen.

Auch psychische Probleme werden oft nicht anerkannt, sodass es nicht zu geeigneten Unterstützungsmaßnahmen (auch durch die AA/JC) kommt. Ein Befragter, der seit einiger Zeit unter psychischen Problemen leidet, sah sich in Umschulungen mit Problemen konfrontiert, wodurch sich seine gesundheitliche Situation deutlich verschlechterte. Erst später konnte er an einer Maßnahme teilnehmen, in der auf seine Erkrankungen Rücksicht genommen wurde.

*„Die Sozialpädagogin in der Maßnahme kümmert sich auch sehr gut um einen. Zum Beispiel werden jetzt für mich Prozente für meine Bandscheiben und meine Belastung und Hashimoto und dann habe ich noch etliche andere Sachen und wegen der Psyche und so beantragt. Deswegen bekomme ich einen bestimmten Prozentsatz als Behinderung und das versuchen die. Das ist total lieb.“ (Int. 03, Z. 460-464)*

Gesundheitliche Einschränkungen, die erst im Verlauf der Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahme auftreten können dazu führen, dass der angestrebte Beruf/die angestrebte Erwerbstätigkeit nicht oder nur eingeschränkt ausgeführt werden kann. Die wiederholte Neuorientierung auf dem Arbeitsmarkt (sowie in Bezug auf entsprechende Bildungsmaßnahmen) erfordert einerseits individuelle Offenheit und Flexibilität seitens der Ratsuchenden und andererseits Unterstützungsmaßnahmen (Coaching, Finanzierung).

Ein Befragter berichtet von einem Bandscheibenvorfall, der ihn körperlich stark belastet. Darüber hinaus schränkt eine psychische Erkrankung seine Möglichkeit zur Weiterbildungsteilnahme ein. Eine von der Arbeitsagentur veranlasste Staplerschein-Fortbildung erwies sich als kontraproduktiv, da er der Arbeit körperlich nicht gewachsen war.

*„Okay, eins war wirklich unnötig, das ich gelernt habe, das muss ich wirklich sagen. Das war der Staplerschein, wo das Arbeitsamt mich hingeschickt hat. Mit meinem Bandscheibenvorfall noch einen Stapler zu fahren. Da muss ich auch einmal eine Palette anheben. Das war wirklich überflüssig.“ (Int. 03, Z. 933-937)*

Eine Integration in den Arbeitsmarkt ließ sich nicht realisieren. Trotz wiederholter Anstrengungen bleibt eine erhoffte Erwerbstätigkeit im (neuen) Arbeitsfeld verwehrt, womit zugleich die zuvor geleisteten Bildungsbemühungen ins Leere laufen

Vor allem Frauen verschieben nach wie vor aufgrund familiärer Care-Arbeit (Kinderbetreuung, Pflege der Eltern) ihre Weiterbildungsbemühungen in spätere Lebensphasen oder ziehen sie möglicherweise gar nicht in Betracht. Steht keine zeitlich flexible Kinderbetreuung zur Verfügung, können eigene Bildungsbemühungen nur in den Betreuungszeiten oder in den Unterrichtszeiten realisiert werden. Da die Filiale weit von ihrem zu Hause entfernt war, musste eine

alleinerziehende Befragte ihre Ausbildung als Friseurin kurz nach Beginn wieder aufgeben, da sie eine adäquate Versorgung ihrer Kinder nicht gewährleisten konnte

*„Es ist für mich richtig schwierig, weil meine Kinder noch so klein sind. Vielleicht bekomme ich auch Probleme, wenn meine Kinder nicht zu Schule gehen. Ich muss um 5:00 Uhr das Haus verlassen und bis 8:00 Uhr sind sie dann allein. Sie müssen alleine aufstehen, sich das Frühstück machen und alleine zur Schule.“ (Int. 06, Z. 516-521)*

Da es nicht möglich war, in eine andere Filiale des Friseurgeschäfts zu wechseln, um Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit besser miteinander zu verbinden, musste sie kündigen.

Einige Interviews zeigen, dass sich – vor allem Frauen mit Migrations- und Fluchterfahrungen – oftmals zunächst von den eher patriarchalen Alltagsstrukturen ihrer Migrationsmilieus emanzipieren müssen, bevor sie ihren Bildungsinteressen nachgehen können. Nach ihrer Ankunft in Deutschland besuchte eine Befragte zwar einen Deutschkurs, aber blieb danach zu Hause, fügte sich den Anforderungen ihrer Herkunftscommunity und denen ihres Ehemannes:

*„Ich habe ein Jahr Deutsch in einem Deutschkurs gelernt, dann Kinder geboren, Kinder geboren, Kinder geboren. Ich musste zu Hause bleiben.“ (Int. 08, Z. 267-269)*

In ihren Beschreibungen wird deutlich, dass sie durch ihren Ehemann und die Familie stark in eine enge traditionelle Mutter- und Hausfrauenrolle gedrängt wird. Nach einiger Zeit ließ sie sich scheiden. Dies ist kein Einzelfall, einige der interviewten Frauen mit Migrationsgeschichte trennten sich zunächst von ihren Ehemännern, bevor sie eigenen Bildungs- und Erwerbswünschen nachgehen konnten. Auch diese (oftmals langwierigen) Trennungsphasen binden zeitliche Ressourcen. Die interviewte Mutter von drei kleinen Kindern fühlte sich zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht wieder bereit für eine neue Lernsituation, strebt aber in der Zukunft eine Weiterbildungsteilnahme an.

*„Gerade jetzt ist mein Kopf aber zu voll mit Problemen. Ich hatte wirklich viele Probleme. Das erste, dass mein Ex-Mann bei uns zuhause lebt. Ich suche noch immer eine Wohnung, ich finde aber keine. Wir haben deswegen immer Streit. Deswegen wird das gerade nichts mit einem Kurs, aber später ja.“ (Int. 08, Z. 442-446)*

Einige Interviews thematisieren fehlende Ressourcen für die Teilnahme an Weiterbildung oder den Lebensunterhalt (für die befragte Person und ihre Familienangehörigen) was dazu führt, dass persönliche Bildungsambitionen nicht verfolgt werden. In diesem Zusammenhang kommt der Unterstützung durch die Agentur für Arbeit oder die Jobcenter eine wesentliche Rolle zu.

Auch die Praktikerinnen und Praktikern berichten in den Interviews von vielschichtigen Mehrfachbelastungen der Adressatinnen und Adressaten. Viele (potenzielle) Teilnehmende sehen sich durch Schichtarbeit, Krankheit, Kindererziehung oder andere Parameter prekärer Lebenssituationen außerstande, an Weiterbildung teilzunehmen. Je länger ein solcher Zustand dauert, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit der Betroffenen, sich auf Weiterbildung einzulassen.

Ratsuchende, die vorher *„durchs Raster gefallen sind“* (Exp. 03, Z. 263) seien zu Beginn der Beratung in vielen Fällen erst einmal auf Unterstützung angewiesen, die Weiterbildungsberatung nicht immer autonom leisten kann: *„Grenzen erreichen ist häufig der Fall, wenn es wirk-*

lich um Situationen geht, wo eigentlich ein Sozialarbeiter oder ein Pädagoge gefragt wäre“ (Exp. 03, Z. 388).

Die Verweisberatung und Vernetzung im Hamburger Hilfesystem ist elementar zur Unterstützung der Ratsuchenden. Oft ist es ihnen erst nach Bearbeitung ihrer Problemsituation möglich, eine Weiterbildung zu besuchen. Häufig komme es dann aber nicht dazu: Nachdem sich die Ratsuchenden einer Person anvertraut haben, werden sie an die passende Beratungsstelle weitervermittelt. Dieser Prozess der Weitervermittlung scheint einige Ratsuchende zu überfordern, so dass die Weitervermittlung in sozialpädagogische Unterstützung und/oder in Bildungsangebote im Sande verläuft.

#### **„Vulnerabilität aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen“**

Herr Yildiz ist zum Zeitpunkt des Interviews 46 Jahre alt. Seine Biographie zeichnet vielfältige Brüche aus. 1968 kamen seine Eltern aus der Türkei nach Deutschland zum Arbeiten. Herr Yildiz besuchte die Schule, an die sich eine Ausbildung zum Heizungsbauer (Schwimmbad- und Heizungstechnik) anschloss. Er arbeitete aber nicht in dem erlernten Beruf, sondern unterstützte einige Zeit seine Familie in ihrer Eisdielen. Danach konnte er durch Kontakte seines Vaters als Quereinsteiger eine führende Position im Einkauf eines größeren Handelsunternehmens übernehmen. Es folgte eine Periode der Selbständigkeit mit einem Reisebüro auf der Reeperbahn, von wo aus er wieder in das Handelsunternehmen zurückkehrte. Nach dem Konkurs dieser Firma gelang es Herrn Yildiz nicht mehr, eine Festanstellung zu finden. Vermittelt von der Arbeitsagentur, nahm er an einigen Weiterbildungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen teil. Zur Zeit des Interviews arbeitete er in einer Maßnahme zur Alltagsunterstützung von Senior:innen.

Herrn Yildiz beruflicher Lebenslauf ist geprägt von Abbrüchen und Neuanfängen, die er unter anderem mit seinem dauerhaft schlechten gesundheitlichen Zustand begründet. Aufgrund eines Bandscheibenvorfalles ist seine körperliche Kraft eingeschränkt, er darf nicht mehr als fünf Kilogramm Gewicht heben (Z. 94), was die Vermittlung auf er auf zahlreiche Arbeitsplätze erschwert. *„Das hat mich auch schon viel in meinem Leben oder auch bei meinen Fortbildungen, das was ich angestrebt habe, vielleicht umstrukturieren könnte, gehindert. Weil man dann sagt, dass man nicht belastbar genug ist“* (Int. 03 Z. 95-97).

Dennoch wurde auf seinen gesundheitlichen Zustand bei der Vermittlung von Tätigkeiten selten Rücksicht genommen. So schickte ihn die Arbeitsagentur schickte zu einem Messeaufbau und es wurde ihm der Erwerb des Gabelstaplerscheins empfohlen. – Dieser kann ebenfalls körperlich anstrengende Tätigkeiten nach sich ziehen. Der Ausbilder händigte ihm den Schein trotz fehlender Lehrbausteine aus, da Herr Yildiz diese aufgrund seiner Rückenprobleme nicht absolvieren konnte. *„Dann habe ich sechs Monate lange einen großen Staplerschein gemacht. Dann habe ich gesagt: „Ich kann das doch gar nicht heben.“ Da war der Typ aber so nett und hat gesagt: „Pass auf, heb‘ das nicht, fahr einfach. Ich gebe dir den Schein.“ Dann habe ich den Schein gemacht. Zum Schluss haben wir uns dann im Arbeitsamt hingestellt, und da habe ich gesagt: „Sehen Sie, ich habe ihn“* (Z. 941-946). Im Bewerbungsprozess danach wurde deutlich, dass er für die Arbeitgeber der entsprechenden Branchen gesundheitlich nicht belastbar genug ist. Eine Anschluss­tätigkeit und eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt ließ sich daher niemals realisieren. Die Bemühungen des Befragten, den Erwartungen der Agentur gerecht zu werden und sich weiter zu qualifizieren, waren bisher erfolglos, insbesondere aufgrund der nicht berücksichtigten gesundheitlichen Einschränkungen, was zu einer eher skeptischen bzw. ablehnenden Haltung gegenüber beruflicher Weiterbildung führte. *„Aber seit fünf Monaten bewerbe ich mich. Keiner nimmt mich, weil ich nicht belastbar genug bin, weil ich nicht mehr als fünf Kilo heben darf.“* Die Vermittlerin bei der Arbeitsagentur sagte *„Ja, das wird schwer.“* Warum haben die mich dann da hingeschickt? Das meinte ich mit diesen Umschulungen, Fortbildungen ohne zu denken, wenn man etwas fragt, einfach los und los. Das meine ich damit“ (Z. 946-950).

Herr Yildiz berichtet außerdem von sehr negativen Erlebnissen in einer Weiterbildungsmaßnahme, in denen er die Ursache für seine psychischen Erkrankungen vermutet. In einer Weiterbildung musste er sich mit anderen Teilnehmenden auseinandersetzen, die er nicht als Peers wahrgenommen hat. Der Kontakt mit vielen verschiedenen Menschen aus unterschiedlichen Milieus war für Herrn Yildiz eine große psychische Herausforderung und Belastung. Zudem wurde die Ausführung praktischer Tätigkeiten mit elektrischen Maschinen gefordert, die im Rahmen der Weiterbildung weder vorgesehen noch erlaubt waren. In einer Aussprache reagierte der Koordinator dieser Maßnahme mit Vorwürfen und Bedrohungen (Z. 340-350), woraufhin die Fallbetreuerin der Arbeitsagentur hinzugezogen wurde. Die Teilnahme wurde im gegenseitigen Einverständnis beendet.

Die Erfahrung in dieser Maßnahme belastete Herr Yildiz gesundheitlich schwer und löste eine Vielzahl psychischer Erkrankungen und nachfolgender Behandlungen aus, die in der Folge weitere Beschäftigungsverhältnisse oder die Teilnahme an Weiterbildung erschwerten oder unmöglich machten.

*„Ich war auch lange damit in Behandlung. Das hat mir diese ganze Arbeit kaputt gemacht. Diese ganzen weiteren Maßnahmen wie Fortbildung, Weiterbildung, dann trifft das nicht zu bei den meisten Sachen, weil ich da einfach nicht mehr belastbar genug bin und dann trifft das nicht zu, weil ich nicht in die Bahn einsteigen kann und nicht so weite Strecken fahren kann“ (Z. 291-295).*

Die gesundheitlichen und psychischen Einschränkungen erschweren darüber hinaus den Umgang mit anderen Menschen. Räumliche Nähe, wie sie sich im öffentlichen Nahverkehr ergeben kann, belasten ihn. Er berichtet von starken *„Panikattacken in der U-Bahn“* (Z. 278) welche ihre Nutzung stark einschränken und damit auch die Möglichkeit, einen entfernt liegenden Arbeitsplatz wahrzunehmen.

In der Maßnahme, die Herr Yildiz zur Zeit des Interviews besuchte, werden seine gesundheitlichen Einschränkungen erstmals ernst genommen und bei den Arbeitsaufträgen weitgehend berücksichtigt. Diese Form der Unterstützung erfährt Herr Yildiz als nicht-diskriminierend, was seinen positiven Eindruck von der Maßnahme bestärkt. Anstatt für seine geringe Belastbarkeit Ablehnung zu erfahren, unterstützen ihn die Mitarbeitenden darin, einen entsprechenden Behinderungsgrad zu beantragen.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass Aspekte wie Vulnerabilität durch psychische oder physische Einschränkungen bei Weiterbildungsvorschlägen durch die Arbeitsagentur unbedingt berücksichtigt werden sollten. Die thematische Passung mit bisherigen Qualifikationen oder auch Veränderungsperspektiven sollten einerseits den Interessen einer arbeitssuchenden Person entsprechen und andererseits an ihre gesundheitlichen Möglichkeiten angepasst werden. Andernfalls ist, wie das Beispiel von Herr Yildiz deutlich macht, mehrfaches Scheitern nicht überraschend. Herr Yildiz hat die Erfahrung gemacht, dass die Arbeitsagentur versucht, Arbeitssuchende möglichst schnell in Fortbildungen unterzubringen, ohne mögliche Einschränkungen tatsächlich zu berücksichtigen. Auch wenn eine Person einer Teilnahme an Weiterbildung grundsätzlich offen gegenübersteht, können sie selten frei über Thema und Ziel ihrer Weiterbildung entscheiden. Bei Herrn Yildiz ist der Eindruck entstanden, dass eher versucht wird, Menschen irgendwo *„hereinzudrängen“* (Z. 695). Willkürliche Zuweisungen können, wie in diesem Beispiel zu Negativerfahrungen führen und Weiterbildungsambitionen bzw. die Bereitschaft an Weiterbildung teilzunehmen, deutlich einschränken.

*Thea Klüver*

## 4.5 Negative Migrations- und Fluchterfahrungen

Die Interviews verdeutlichen, dass sich Personen mit Migrationserfahrungen und -hintergrund mit spezifischen Herausforderungen in Bezug auf die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen konfrontiert sehen, die in einem engen Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte stehen. Dies betrifft sowohl strukturelle als auch biographische Aspekte.

Kulturell geprägte Lernerfahrungen in der Kindheit oder in der späteren Lernbiographie führen zu Passungsproblemen mit formalen Lernangeboten in Deutschland. Insbesondere Lernkulturen können sich stark unterscheiden. Eine Interviewte aus Kasachstan beschreibt die Unterschiede des Bildungssystems in Kasachstan und in Deutschland: In Deutschland sieht sie viele Hürden und empfindet die Bildungsmaßnahmen als sehr umfangreich. Teilweise seien die unterschiedlichen Maßnahmen schwer zu durchschauen.

*„Ich habe in einem anderen Land angefangen zu lernen und bin hierhergekommen. Das war für mich etwas, wo ich gedacht habe: Das ist eine ganz andere Kultur hier und ein ganz anderes Lernen als dort.“ (Int. 07, Z. 25-27)*

*„Die Einschulung ist später, aber dafür ist die Schulzeit kürzer und intensiver. Das heißt, der Lernstoff wird in unserem Land viel einfacher vermittelt. Der Stoff ist nicht so schwer, oder die Lehrer sind auch anders gewesen. Als ich dann hierhergekommen bin, war das für mich ein kompletter Bruch. Das heißt, ich musste mich auf die deutsche Sprache konzentrieren. [...] Aber dieses Lernen ist doch anders.“ (Int. 07, Z. 31-36)*

Einige der Interviewten haben in ihrem Herkunftsland nur kurz die Schule besucht, so dass sie wenig Erfahrungen mit formalen Lernangeboten haben. Vor dem Hintergrund kurzer Schulbesuche, niedrigen Bildungsabschlüsse, fehlender Grundbildung und Sprachbarrieren sind sie unter Umständen nicht qualifiziert genug, an für sie interessanten Bildungsangeboten teilzunehmen. Insbesondere Frauen besuchten aus religiösen Gründen oftmals nur für kurze Zeit die Schule. Ein Befragter aus der Türkei ging fünf Jahre zur Schule und half danach seinen Eltern im familieneigenen Betrieb. Diese aus deutscher Sicht kurze Schulzeit war für die Region und die damalige Zeit nichts Ungewöhnliches.

*„Wir haben im Dorf und Mama und Papa ein wenig geholfen. Deswegen hatten wir keine Zeit, zur Schule zu gehen. Damals war das so, aber jetzt gehen bei uns alle Kinder in die Schule. Nicht 100 Prozent, aber 99 Prozent.“ (Int. 11, Z. 395-399)*

Fehlendes Wissen über den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem in Deutschland erschweren die Orientierung und Entscheidungsfindung zusätzlich.

Eine Interviewte berichtet, dass sie aufgrund von Fehlinformationen und fehlendem Wissen über die Förderbedingungen vorübergehend nicht mehr an Weiterbildung teilnahm, obwohl sie Interesse hatte. Die Befragte erhielt von der Kursleitung ihres Sprachkurses die Information, dass sie keine Bildungsangebote wahrnehmen dürfe, da sie älter sei als 25 Jahre.

*„Darüber habe ich nachgedacht. Aber meine damalige Lehrerin, von meinem B2-Kurs, die meinte, dass so etwas abhängig vom Alter ist. Sie meinte, bis zu einem Alter von 25 Jahren kannst du alles machen, aber danach nicht mehr. Ich habe seitdem ihre Worte immer im Kopf gehabt und dachte, dass ich das vielleicht gar nicht mehr darf. Irgendwann habe ich dann mit meiner Beraterin gesprochen und sie hat mir erklärt, dass es nichts mit dem Alter zu tun hat. Wenn mich irgendetwas interessiert, dann kann ich alles machen und mich überall bewerben. Aber am Anfang habe ich gedacht, dass ich das nicht darf, wegen meines Alters. Sonst wäre ich sofort zur Schule gegangen.“ (Int. 06, Z. 555-562)*

Weitere Faktoren, die die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen können, sind traumatische Fluchterfahrungen, die die Betroffenen be- und verarbeiten müssen. Diese Prozesse nehmen Zeit und Raum in Anspruch, die für organisiertes Lernen zunächst nicht zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus bestimmen die eigene (Herkunfts-)Community und deren Einstellungen zur Bildung die Orientierung der Befragten in Bezug auf die Teil- oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. Ihre Bildungsaspirationen können mitbestimmt werden von patriarchalen Familienstrukturen oder von Einschätzungen zur Relevanz beruflicher Bildung für den Arbeitsmarkt. Eine Weiterbildungsexpertin hält fest, dass einige Ratsuchende nach jahrelangen Repressionen und Gefahrensituationen in ihrem Heimatland die Sicherheit in Deutschland genießen, dass sie nicht zwingend arbeiten müssen. Sie können ihrer Rolle als Mutter und Hausfrau durchaus etwas abgewinnen.

*„Also ich habe auch Frauen, die studiert haben in ihrem Herkunftsland und die es ganz wunderbar finden, hier von Hartz IV zu leben. Weil, warum sollen sie sich denn anstrengen, wenn sowieso die Wohnung bezahlt ist?“ (Exp. 08, Z. 480-482)*

Die Expertinnen und Experten heben hervor, dass das Berücksichtigen migrationspezifischer Belange für die Weiterbildungsberatung von großer Bedeutung ist. Als Ursachen von Weiterbildungswiderständen werden strukturelle Hürden, kulturelle und milieubezogene Unterschiede und sprachliche Barrieren genannt. Am häufigsten finde die Weiterbildungsberatung zu Sprachkursen statt. Nach wiederholtem Nichtbestehen eines Sprachkursen kann das BAMF die zukünftige Teilnahme einschränken:

*„Ja, das ist zum Beispiel diese ganze Geschichte mit dem Spracherwerb für Menschen, die schon längere Zeit hier sind, oder die bereits zweimal oder auch häufiger Prüfungen nicht bestanden haben. Ich hatte neulich auch einen, der war Mitte 30, der hat mehrere Anläufe gemacht, B2<sup>4</sup> zu machen und es hat nicht geklappt. Und jetzt fällt er durch. Die Arbeitsagentur sagt: „Die Geldbörse ist zu, sie kriegen keine Förderung mehr.“ Das BAMF<sup>5</sup> ist nicht zuständig, weil die haben schon gefördert, und dann sitzen die da und die lernen die Sprache ja nicht ohne Hilfe.“ (Exp. 12, Z. 478-484)*

Die Kategorie verdeutlicht, dass Migrationserfahrungen oder Migrationshintergrund vielschichtige und komplexe Wirkungen erzeugen, die sich gegenseitig bedingen oder verstärken können, wodurch eine Teilnahme an Weiterbildung in der deutschen Bildungslandschaft erschwert wird. Die Interviews zeigen, dass Ratsuchende, häufig mit Unterstützung durch die Weiterbildungsexpertinnen und Weiterbildungsexperten, viele Hürden überwinden müssen, bevor die eine erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme realisieren können.

---

4 Die Bezeichnung B2 bezieht sich auf das Sprachniveau, das sich entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in sechs Stufen gliedert, von A1 (Anfänger) bis C2 (Experten). B2 steht für ein mittleres Sprachniveau im Sinne einer selbstständigen Sprachanwendung (z.B. Verständnis komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen; spontane und fließende Verständigung im Gespräch).

5 BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

**„Migrationshintergrund und Emanzipation: ambivalente Erfahrungen“**

Frau Amiri ist zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt, hat zwei Kinder (9 und 11 Jahre alt) und ist geschieden. In der Kindheit wurde ihr in ihrem Heimatland Afghanistan eine erweiterte Schulbildung verwehrt, die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen führten unter anderem zu einem Bildungsverbot für Mädchen und Frauen. In Afghanistan absolvierte sie eine sechsmontatige Ausbildung zur Frisörin und arbeitete zwei bis drei Jahre in diesem Beruf. Frau Amiri heiratete noch in ihrem Heimatland und bekam ihr erstes Kind. 2012 floh die Familie nach Deutschland. Dort verbrachte sie in den ersten Jahren viel Zeit zu Hause, unter anderem aufgrund fehlender Sprachkenntnisse. 2014 kam das zweite Kind zur Welt. Als ihr Sohn drei Jahre alt war, absolvierte sie 2017 das B1-Zertifikat. 2018 ließ sich Frau Amiri scheiden, es folgte ein B2-Sprachkurs und sie konnte den Hauptschulabschluss nachholen.

Frau Amiri durfte nur fünf Jahre in die Schule gehen. In ihrer Schulzeit hatte die Befragte viel Spaß am Lernen, sie beschreibt sich als sehr wissbegierig und „*war immer die mit den besten Noten*“ (Int. 06, Z. 407). Dass sie die Schule nicht weiter besuchen durfte, machte sie traurig. Sie hatte den Wunsch, Ärztin zu werden.

Ihren Ehemann beschreibt Frau Amiri als bestimmend und einengend. Die Teilnahme an Bildungsangeboten untersagte er ihr und gewährte lediglich die obligatorische Teilnahme an einem Integrationskurs, der darauf abzielt, die Grundkenntnisse der deutschen Sprache zu erlernen. Ihre Ehe erlebte Frau Amiri als sehr belastend, da ihr Ehemann ihren Umgang und ihre Interessen sehr stark kontrollierte, wodurch sie kaum Gelegenheit zum Lernen erhielt. Dies betraf auch die Teilnahme und die notwendigen Lernprozesse im Rahmen des Integrationskurses. Das Führen des Haushalts und die Kindererziehung erwiesen sich als Herausforderung. Zwar versuchte sie, das geforderte Lernpensum für den Integrationskurs zu erfüllen, dennoch blieben die Ergebnisse hinter Frau Amiris Erwartung zurück.

Die durch den Ehemann erzwungene Beschränkung auf familiäre Tätigkeiten sowie die Restriktionen in Bezug auf ihre Bildungsambitionen lösten einen Emanzipationsprozess aus. Frau Amiri trennte sich von ihrem Mann und zog zunächst mit ihren Kindern in ein Frauenhaus.

2018 erfolgte die Scheidung, die von der Interviewten als eine große Befreiung empfunden wurde, da sie endlich in die Lage versetzt wurde, ihren langjährigen Bildungs- und Lernambitionen nachzugehen. Sie verbesserte ihre Deutschkenntnisse in einem Sprachkurs auf das Niveau B2 und besuchte eine Schule, mit dem Ziel, einen Hauptschulabschluss zu bekommen.

Durch die erfolgreichen Bildungsprozessen erlangt Frau Amiri in vielfältiger Hinsicht persönliche Unabhängigkeit und kann ihrem Ex-Ehepartner ihre Selbständigkeit beweisen. – Ein wichtiger Schritt, den er ihr vorenthalten wollte. Sie möchte ein inspirierendes Vorbild für ihre Kindern sein und ihren durch ihren eigenen Weg zeigen, dass Bildung, Emanzipation und persönliche Entwicklung erstrebenswerte Ziele sind, unabhängig von den Widerständen, die einem begegnen können.

*„Mein Ex-Partner hat mir immer gesagt, dass ich nie Deutsch sprechen werde, nie eine Arbeit bekommen werde und immer zu Hause bleiben muss. Ich muss immer kochen, putzen und Kinder bekommen. Ich wollte ihm zeigen, dass ich nicht so eine Frau bin, die nur zu Hause sitzt. Ich kann arbeiten. Ich kann mich mit den Leuten unterhalten. Ich kann machen, was ich will. Ich wollte meiner Familie und meinem Ex-Partner zeigen, dass mehr bin, als eine Frau, die nur kocht, putzt und Kinder bekommt. Natürlich mache ich auch das, aber ich möchte auch etwas lernen.“ (Z. 125-130)*

Frau Amiri musste sich also zunächst von den patriarchalen Alltagsstrukturen ihres Migrationsmilieus emanzipieren, bevor sie eigenen Bildungsbestrebungen nachgehen konnte. Sie beschreibt diesen Emanzipationsprozess und auch die Trennungsphase als psychisch belastend. Als alleinerziehende Mutter auf der Suche nach einer Wohnung hatte sie wenig Kapazitäten für neue Lerninhalte. Während der Deutschkurse erlebte sie familiäre Probleme als herausfordernd: „*Zur dieser Zeit hatte ich auch viele Probleme mit dem Jugendamt und dem Familiengericht. Vielleicht war es deswegen schwieriger für mich. Ich konnte nicht jeden Tag richtig die Hausaufgaben machen*“ (Z. 111-113).

Nach Abschluss der Deutschkurse entschied sich Frau Amiri, den Realschulabschluss nachzumachen und eine zweite Fremdsprache (Englisch oder Französisch) zu erlernen, die für manche Ausbildungsgänge gefordert wird. Ihre Muttersprache Persisch wird als Fremdsprache nicht anerkannt. Nach Beendigung der Realschule möchte sie eine Ausbildung im medizinischen Bereich beginnen.

In dem Interview wird deutlich, welchen Hürden sie sich als Frau mit Migrationsgeschichte gegenüber sah, ihre Bildungsaspirationen zu verfolgen und durchzusetzen. Ihre begrenzten Bildungserfahrungen in ihrem Heimatland Afghanistan und ihre anfänglichen Schwierigkeiten, in Deutschland aufgrund ihrer familiären Situation Fuß zu fassen, erforderten einen Reflexions- und Emanzipationsprozess, der ihr überhaupt erst die Freiheit gab, sich auf die vorhandenen Bildungsmöglichkeiten einzulassen. Allerdings benennt sie auch strukturelle Hürden, denen sie sich gegenüber sah, bevor sie ihre Bildungspläne umsetzen konnte: So fehlte ihr notwendiges Wissen über das deutsche Bildungssystem, über die Weiterbildung, über die ihr offenstehenden Möglichkeiten. Die Orientierung und Entscheidungsfindung, welche Bildungsangebote für sie in Frage kämen, waren dadurch erschwert. Zudem weist die Interviewpartnerin darauf hin, auf welche Weise Bildungsangebote idealerweise strukturiert und zeitlich gelegt werden müssten, damit sie auch von Alleinerziehenden oder Erwerbstätigen in Anspruch genommen werden können.

Kritisch sieht sie die fehlenden oder teilweise falschen Informationen über mögliche Bildungsangebote, die sie aufgrund ihrer Unkenntnis nicht hinterfragen konnte. So wurde ihr mitgeteilt, dass sie keine Bildungsangebote wahrnehmen „darf“ (Z. 558), da sie bereits über 25 Jahre alt war. Erst eine Beraterin der Agentur für Arbeit widersprach dieser Auskunft und eröffnete ihr die Möglichkeit, die Realschule zu besuchen.

Das Beispiel zeigt einerseits, dass widersprüchliche Beratung zur Weiterbildung, fehlendes Wissen über den Arbeitsmarkt seitens der Beratenden die Orientierung und Entscheidungsfindung von Bildungsinteressierten erheblich erschweren können. Andererseits verdeutlicht das Beispiel exemplarisch, mit welchen vielfältigen und komplexen Hindernisse Frauen und alleinerziehende Frauen mit Fluchtgeschichte auf ihrem Weg zu erfolgreicher Weiterbildung konfrontiert sein können. Frau Amiris Bildungsweg erweist sich als langer und herausfordernder Prozess, der von Selbstbestimmung und Emanzipation geprägt ist. Die beschriebenen Bildungsaspirationen erstrecken sich über Frau Amiris gesamte Biographie und erst veränderte politische und persönliche Umstände boten ihr Möglichkeiten der langfristigen Realisierung ihrer Pläne.

*Thea Klüver*

#### 4.6 Fehlende Perspektiven und Orientierungen in Bezug auf Arbeitsmarkt und Weiterbildung

Mit dieser Schlüsselkategorie werden Aspekte näher beleuchtet, die in Wechselwirkung mit bereits dargestellten Effekten stehen, die eine Weiterbildungsteilnahme behindern können. Hierzu gehören Erfahrungen von Personen mit Migrationsgeschichte, die Schwierigkeiten haben, das deutsche (Weiter-)Bildungssystem zu verstehen. Oder die Unsicherheit älterer Interviewteilernehmer:innen hinsichtlich des subjektiven Nutzens einer Weiterbildungsteilnahme.

Relevant ist in diesem Zusammenhang die fehlende Arbeitsgarantie nach einer Weiterbildungsteilnahme. Bildungsangebote, die der beruflichen bzw. erwerbsbezogenen Weiterbildung zuzuordnen sind, dienen dem Ziel, die beruflichen Perspektiven zu verbessern oder sich für eine neue Erwerbstätigkeit zu qualifizieren. Mit der Entscheidung, an einer Weiterbildung teilzunehmen ist zwar häufig die zentrale Hoffnung auf bessere Erwerbschancen in der Zukunft verbunden. – Wofür es jedoch keine Garantie gibt. Eine erfolgreich absolvierte Weiterbil-

dungsmaßnahme kann die notwendige Voraussetzung für eine Erwerbstätigkeit darstellen, sie ist aber nicht zwingend eine hinreichende Bedingung für eine Beschäftigung. D.h., eine erfolgreich absolvierte Weiterbildung führt nicht unbedingt direkt in die ersehnte Erwerbstätigkeit, sondern auch andere Faktoren können eine Rolle spielen.

Die von uns interviewten Personen berichteten häufig von negativen Erfahrungen hinsichtlich ihrer bisherigen Bemühungen, ihre Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Sei es im Rahmen ihrer bisherigen berufsbezogenen Erwerbstätigkeit oder im Rahmen von bereits angestrebten Berufswechseln und Quereinstiegen. Für diese nahmen sie auch Anstrengungen durch Weiterbildungsmaßnahmen auf sich. Diesen Aspekt haben wir mithilfe der Schlüsselkategorie *Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme* bereits in Teilen dargelegt.

Statistisch lässt sich aufzeigen, dass Diskontinuität im Erwerbsverlauf negative Effekte zeitigen kann in Bezug auf einen Zugang zum Arbeitsmarkt und den damit verbundenen weiteren Möglichkeiten. Dies deckt sich mit den Erfahrungen unserer Interviewpartnerinnen und -partner. Sie weisen vor dem Hintergrund von Erwerbslosigkeit, familiärer Care- und Pflegetätigkeiten oder langwierigen gesundheitlichen Einschränkungen häufig diskontinuierliche Erwerbsverläufe mit mehreren Unterbrechungen auf. Gepaart mit ihren eher negativen Erfahrungen hinsichtlich des Nutzens bisheriger Weiterbildungsbemühungen führt dies auch zu einer gewissen Skepsis in Bezug auf eine zukünftige Weiterbildungsteilnahme.

Die Vielfalt und Komplexität des Weiterbildungssystems in Deutschland erweisen sich als zusätzliche Hürde. Es gibt eine große Anzahl an Weiterbildungseinrichtungen und -trägern, die unterschiedliche Angebote und Programme anbieten, mit denen sie auf die dynamischen Veränderungen und Entwicklungen der Arbeitswelt reagieren. Zugleich existieren unterschiedliche Regelungen und Zuständigkeiten in Bezug auf Abschlüsse und Zertifikate und es gibt verschiedene Fördermöglichkeiten, die es den Menschen erleichtern sollen, Weiterbildungsmöglichkeiten wahrzunehmen.

Informations- und Beratungsangebote sollen Interessierte dabei unterstützen, sich in diesem System zurechtzufinden und die passende Weiterbildung zu finden. Neben Informationsportalen im Internet, die einerseits über berufliche und erwerbsbezogene Alternativen sowie über verschiedene Weiterbildungsangebote informieren, existieren neben der Unterstützung durch die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter verschiedene Beratungsstellen bei Bildungsanbietern oder in unabhängiger Trägerschaft. Die Beratungsangebote können sowohl Berufs- als auch Weiterbildungsberatung umfassen. Sie können aber auch die Entwicklung und Reflexion des subjektiven Lern- und Weiterbildungsbedarfs ermöglichen und unterstützen.

Die Interviews unserer Untersuchung weisen darauf hin, dass Unterstützungs- und Beratungsangebote kaum oder gar nicht in Anspruch genommen werden. Dies steht unter anderem mit der angenommenen Perspektivlosigkeit sowie mit weiteren multiplen, belastenden Effekten in Verbindung. Nach den Interviewaussagen ist zu vermuten, dass diese Perspektivlosigkeit in Bezug auf den Arbeitsmarkt mit einer grundlegenden Existenzangst im Zusammenhang steht. Daraus können Blockaden erwachsen, die sich nur schwer auflösen lassen oder zu Formen der Selbstexklusion führen. Sie können sich in der Ablehnung jeglicher Angebote zur Unterstüt-

zung und Förderung zeigen, wobei bereits die Aussicht auf einen Beratungstermin subjektiv als problematisch erlebt werden kann.

In unseren Interviews finden wir kein entsprechendes Beispiel, allerdings wurde im Rahmen der Gruppendiskussion auf solche möglichen Konstellationen hingewiesen. Es wurde über Äußerungen von Ratsuchenden berichtet, deren Verhalten auf Blockaden und Selbstexklusionen schließen lassen. So berichtete eine (Nicht-)Teilnehmende im Rahmen unserer Gruppendiskussion über ihre Beobachtungen:

*„Ja, aber das ist/ das Interesse fehlt auch dann bei denen, bei diesem Personenkreis, meine ich jetzt, ne? Denn das ist auch, ich sehe das bei uns in der AGH<sup>6</sup>, oder sah das bei uns in der AGH ja auch immer, es sind ja auch Teilnehmer dazwischen, die einfach nur so ihre Zeit da in der AGH [...] absitzen, oder wie auch immer man das nennen soll. Die interessiert das gar nicht, wie es weitergeht.“ (GDisk, Z. 368-376)*

Die befragten Fachleute der Weiterbildungsberatung stellen darüber hinaus immer häufiger eine „extreme Orientierungslosigkeit“ ihrer Ratsuchenden fest. – Obwohl dank der zunehmenden Digitalisierung zu jeder Zeit und an jedem Ort ausreichend Informationsmöglichkeiten zu Weiterbildungsmaßnahmen und -angeboten unterschiedlicher Bildungseinrichtungen und -träger einschließlich möglicher Finanzierungsformen zur Verfügung stehen. Die Informationen weisen auch auf berufliche und erwerbsbezogene Optionen und Alternativen hin.

Die Fachleute halten aber fest, dass häufig zunächst eine Reflexion und Erarbeitung persönlich umsetzbarer Ziele und Ambitionen notwendig wäre. Diese erfordere nicht nur eine längerfristige subjektorientierte Beratung, sondern unter Umständen auch eine individuelle Begleitung. Nur auf die Weise könnten zunächst Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf Möglichkeiten und Chancen abgeglichen werden und Ängste und Anforderungen reflektiert werden. Erst nach Bearbeitung dieser Aspekte wird es den Ratsuchenden möglich, subjektive Wünsche und Ideen zu entwickeln.

*„Und viele brauchen eben eher diese Anleitung. Und ich würde auch sagen, auch aus meiner Erfahrung jetzt durch die Arbeit, das ist noch nicht mal so altersabhängig, sondern das betrifft viele Alt/ also verschiedenste Generationen und Altersgruppen. Also die, die bei uns sind, die sind da häufig eben auch völlig orientierungslos so. Und da versuchen wir dann, was wir machen können. Aber unsere Gespräche sind in der Regel ein oder zwei Mal und vielleicht bis zu einer Stunde. Aber das ist eben eigentlich für Menschen, die zumindest eine Orientierung haben. Und wir setzen da an: Okay, wie erreiche ich das Ziel? Aber wir nehmen auch wahr in den letzten Jahren, dass das extrem ist, dass viele Leute völlig orientierungslos sind. [...] Dann haben wir oft einen Coach, ja, dafür gibt es ja diese Coachings dann irgendwie, ja? Muss man dann auch gut gucken, dass man da ja ein gutes findet.“ (GDisk, Z. 551-564)*

Darüber hinaus zeigen sich Informationsdefizite in Bezug auf Beratungsmöglichkeiten. Eine jüngere Frau mit Migrationshintergrund berichtete über ihr Problem, eine adäquate Beratung zu finden. Aufgrund ihrer Lebenssituation – schwanger mit dem vierten Kind aber familiär finanziell abgesichert, ein begonnenes Studium abgebrochen – benötigte sie keine Unterstüt-

---

<sup>6</sup> Mit der Abkürzung AGH (Arbeitsgelegenheit) wird ein arbeitsmarktpolitisches Instrument bezeichnet, das erwerbslose Menschen bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt unterstützen soll. Umgangssprachlich werden sie auch Ein-Euro-Job genannt.

zung durch die Agentur für Arbeit. Ihr Beratungsanliegen bezog sich auf grundlegende Klärung ihres zukünftigen beruflichen Weges: Sie war verunsichert, da sie nicht wusste, ob sie als Mutter mit vier Kindern ihr Studium wieder aufnehmen könnte. Oder ob sie eine andere – noch zu findende – berufliche Richtung einschlagen sollte. Erst ein grundsätzlicher Klärungs- und Entscheidungsprozess in Bezug auf diese Frage würde ihr auch Hinweise für weitere Unterstützung geben.

*„Aber ich finde, man ist meistens immer nicht so gut informiert. Ich zum Beispiel, in meinem Fall, weiß gar nicht so richtig, wo ich Informationen holen kann.“ (Int. 09, Z. 135-137)*

*„Ich muss erst einmal mit mir selbst zurechtkommen. Ich muss erst einmal selbst sagen: ‚Ja gut, ich will es oder nein, ich will es nicht.‘ Wenn ich sage ja, ich möchte es zu Ende machen [das Studium], dann weiß ich zum Beispiel auch, wo ich hinkann. Also, Anlaufstellen, zum Beispiel Campus Center und so etwas.“ (Int. 09, Z. 323-326)*

Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die Interviewte dem Lernen und (Weiter-)Bildungsangeboten grundsätzlich aufgeschlossen gegenübersteht und als bildungsaffin eingeschätzt werden kann. Gleiches gilt auch für ihre beruflichen Ambitionen. Im Gespräch äußert sie Erleichterung und Zuversicht, da sie endlich eine alternative Beratungsstelle gefunden hat, wo sie sich mit ihrem Beratungsanliegen aufgehoben fühlt. Über diese Anlaufstelle war das Interview zustande gekommen.

*„Weil, ich bin eigentlich nicht auf die Welt gekommen, um Mutter zu sein, ich will auch noch andere Sachen machen. Ich will noch andere Sachen erleben, weil ich Abitur gemacht habe und studiert habe. Das soll ja auch nicht umsonst sein.“ (Int. 09, Z. 176-179)*

*„Ich würde mir wünschen, dass man für Weiterbildungskurse oder dass man für solche Vereine wie hier zum Beispiel, ein bisschen mehr Werbung macht. Dass man vielleicht draußen auch einmal Plakate und so etwas sieht oder dass man vielleicht im Internet aktiver ist, dass man mehr von solchen Vereinen mitbekommt“ (Int. 09, Z. 433-436).*

Der Fall verdeutlicht, dass trotz der zunehmenden Möglichkeiten familienbezogener Unterstützung im Bereich der Aus- und Weiterbildung nach wie vor Angebotslücken bestehen, die die spezifischen Bedarfe von weiterbildungsambitionierten Müttern und Vätern mit kleinen Kindern berücksichtigen. Auch die befragten Expertinnen und Experten der Weiterbildungsberatung wiesen auf solche Angebotslücken hin.

*„Da fällt mir nochmal ganz kurz ein, apropos Weiterbildung oder Umschulung, Fortbildung, also das ist eine Erfahrung, die ich immer wieder mache, und du vielleicht auch, es fehlen tatsächlich häufig Angebote in Teilzeit. Also gerade für Alleinerziehende ist das auch ein Riesenproblem. Weil wenn es dann tatsächlich die Weiterbildung von mir aus in der Innenstadt gibt, die Person aber weiter außen in Billstedt oder Lurup oder wo auch immer wohnt, dann haben die erstmal noch einen ganz schönen Weg hinzulegen, dann ist die Kita vielleicht auch nur bis dann und dann geöffnet. Und dann ist das echt ein Problem. Also das muss man mal ganz klar sagen.“ (GDisk, Z. 977-984)*

Die befragten Fachleute stellen darüber hinaus Bedarfe fest nach Angeboten für ältere Arbeitnehmer:innen, Sprachangeboten für Menschen mit Migrationsgeschichten und Geflüchtete sowie Praktikumsmöglichkeiten, um neue Arbeitsfelder erkunden zu können.

### „Subjektiver Nutzen von Weiterbildung“

Hamza Demir ist 1974 in der Türkei geboren und mit 14 Geschwistern aufgewachsen. Zur Schule ging er nur fünf Jahre, danach arbeitete er gemeinsam mit zwei Brüdern in der Motorradwerkstatt seiner Eltern. Nach seiner Heirat migrierte er nach Deutschland und arbeitete er in einem Imbiss sowie als Karosserielackierer. Aufgrund der gesundheitlichen Belastungen in diesem Beruf erwarb er einen LKW-Führerschein und arbeitet seitdem als Berufskraftfahrer im Güternahverkehr. Er hat drei Kinder im Alter von acht, vierzehn und neunzehn Jahren. Die folgende Darstellung analysiert den Zusammenhang zwischen Hamza Demirs bildungsbiographischen Erfahrungen und seinen Erfahrungen in Bezug auf den subjektiven Nutzen von Weiterbildung.

Die Bildungsbiografie und die Lern- und Weiterbildungserfahrungen von Hamza Demir sind geprägt von geringer formaler Schulbildung, von Phasen des selbstständigen informellen Lernens und von der Fokussierung auf Weiterbildung, die das berufliche Fortkommen sichern. *„Ich habe von meiner Familie viel gelernt und ich habe es alleine auch versucht, immer etwas zu machen, immer etwas Neues zu lernen“* (Int. 11, Z. 218-219).

Formale Bildung spielte in seinem Leben nur eine geringe Rolle. *„Ich habe fünf Jahre gelernt und danach nicht mehr“* (Z. 386). Die Begründung dafür ist: *„Wir haben Motorräder repariert. Wir haben im Dorf und Mama und Papa ein wenig geholfen. Deswegen hatten wir keine Zeit, zur Schule zu gehen. Damals war das so“* (Z. 396-397). Lernerfahrungen sammelte Hamza Demir informell und eher nebenbei, beispielsweise beim Musizieren mit Kollegen, so dass er ein wenig Gitarre und Keyboard spielen kann. Ähnlich verhält es sich mit dem Kochen, wobei er grundlegende Dinge von seinen Eltern erlernte, sein können aber durch Probieren erweiterte.

Bewusstes Lernen und gezielte Weiterbildung spielten für ihn insbesondere im beruflichen Kontext eine Rolle. So konnte er durch die Teilnahme an einer sechsmonatigen Weiterbildung zum Karosserielackierer und später einer weiteren zum Berufskraftfahrer jeweils eine gewisse ökonomische Sicherheit erlangen, ohne dass dafür eine höhere schulische Bildung vorausgesetzt wurde. Den Beruf des Karosserielackierers wollte Hamza Demir aus gesundheitlichen Gründen nicht weiter ausüben, daher entschied er sich dafür den C/CE-Führerschein zu machen. Er kann es sich aber nicht vorstellen, noch einmal einen anderen Beruf auszuüben, für den er weiterlernen müsste: *„Nein, ich möchte nicht mehr viele Sachen lernen. Es ist nicht einfach, es muss in meinen Kopf richtig hineingehen. Neue Sachen oder einen neuen Beruf lernen ist nicht einfach“* (Z. 335-337).

Auch das Hobby Musik zum Beruf machen, kommt für ihn nicht in Frage. Sein Interesse für Handys und Technik würde er gerne vertiefen, sieht darin jedoch aktuell keine Chance: *„Ich würde auch eine Weiterbildung machen, wenn es sich lohnen würde, aber das ist nicht der Fall“* (Z. 567-568).

Die Bildungsbiografie von Hamza Demir zeigt beispielhaft, dass Bildung und Weiterbildung insbesondere dann Bedeutung beigemessen wird, wenn mit ihnen ein subjektiver Nutzen verbunden wird. In diesem Fall ging es um bei der Teilnahme an längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen darum, Voraussetzungen für berufliche Veränderungen zu schaffen, die aus gesundheitlichen Gründen angezeigt schienen. Die Motivation für eine Weiterbildungsteilnahme speist sich aus antizipierten beruflichen und finanziellen Vorteilen. Biographisch werden Lern- und Bildungsprozesse als weniger relevant erachtet. Nach der Darstellung von Hamza Demir fanden sie im Laufe seines Lebens immer eher informell und en passant statt, Lernprozesse erfolgten bedarfsgerecht und pragmatisch. Das Beispiel spiegelt die Haltung von Personen, für die Lernen und (Weiter-)bildung eine eher untergeordnete Rolle im Leben spielen. Lernprozesse finden dann statt, wenn sie mit der Umsetzung konkreter Ziele verbunden werden oder einen bestimmten Nutzen versprechen. Darüber hinaus können sie persönlichen Schaden abwenden oder verhindern. Wenger präsent scheint die Idee der persönlichen Weiterentwicklung durch Bildung zu sein, unabhängig von einem unmittelbaren beruflichen oder privaten Nutzen.

Paula Zok

## 4.7 Resignation als Folge der Wahrnehmung von Organisationen: vielschichtige Interessenkonstellationen

Mit der Schlüsselkategorie *Resignation als Folge der Wahrnehmung von Organisationen: Vielschichtige Interessenkonstellationen* werden Eindrücke und Erfahrungen der von uns befragten (Nicht-)Teilnehmenden diskutiert, die sie im Umgang mit öffentlichen Einrichtungen wie der Agentur für Arbeit und dem Jobcenter sowie Bildungsträgern und -einrichtungen gewonnen haben. Darüber hinaus geht es um die Frage der Kooperation und Koordination von Einrichtungen und Institutionen in Bezug auf Unterstützungsleistungen und die Entwicklung von Bildungsprogrammen.

Im Mittelpunkt stehen Eindrücke und Erfahrungen von Befragten, deren Anliegen, Bedarfe oder persönliche Interessen im Rahmen von unterstützenden Leistungen und Maßnahmen nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden.

So berichtete ein Befragter, dass er sich im Rahmen des Auswahl- und Entscheidungsprozesses hinsichtlich einer für seine berufliche Perspektive relevanten Bildungsmaßnahme unter Druck gesetzt fühlte.

*„Wenn Sie sagen, ich hätte Interesse an einer Fortbildung, dann kommen Sie gleich in eine Fortbildung. [...] Nicht einmal da hast du Möglichkeit, dir wirklich nach Herzenslust etwas herauszusuchen, weil sie dich schon mit der Zeit drängen. Das ist, glaube ich, das Ding, dass viele Leute zu einer Fortbildung oder zu einer Umschulung oder zu einer Weiterbildung kommen, die sie in Wirklichkeit gar nicht brauchen und auch verwenden wollen. Ich denke, wenn das besser angepasst wäre, dann wäre das viel besser für alle.“ (Int. 03, Z. 692-701)*

In einem zweiten Beispiel gewann eine jüngere Befragte den Eindruck, dass keine Anlaufstelle für ihr spezifisches Beratungsanliegen existiert.

*„[...] das fand ich traurig, weil irgendwie muss man irgendwo angemeldet sein, damit man weiterkommt. Das Arbeitsamt würde mich jetzt nicht aufnehmen. Ich will ja eigentlich auch kein Geld von denen, aber die Beratung fehlt mir da auch, weil die selbst überfordert sind. Das verstehe ich auch. Aber immer dieses Weiterschicken, das bringt mich nicht weiter.“ (Int. 09, Z. 191-195)*

In einigen Fällen waren auch Ziel und Sinnhaftigkeit von Unterstützungsleistungen für Betroffene – aber auch für beratende Fachleute – nicht erkennbar. So machte einer der Interviewten die Erfahrung, dass Vermittlungsempfehlungen veraltet waren. Ein Unternehmen, bei dem er sich vorstellen sollte, existierte bereits seit mehreren Jahren nicht mehr. Andere Interviewpartner:innen berichteten, dass ihre Wünsche nach beruflicher Neuorientierung fortwährend ignoriert wurden. Teilweise mussten sie sich gegen permanente Vermittlungsversuche wehren, die sich auf ihren erlernten Beruf konzentrierten. Den sie aber aus subjektiv relevanten Gründen nicht mehr ausüben konnten oder wollten. Sie erhielten keine unterstützende Beratung und/oder finanzielle Förderung für eine berufliche Umschulung. Gesundheitliche Einschränkungen oder familiäre Betreuungsverpflichtungen wurden ignoriert oder nicht berücksichtigt.

Unserer Interviews weisen aber nicht nur auf negative Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Organisationen hin. Vielmehr finden sich viele Beispiele, in denen Unterstützungsmaßnahmen als sehr hilfreich und aufbauend wahrgenommen wurden. Öffentliche Einrichtungen

sind oft darauf ausgerichtet, bestimmte rechtliche und finanzbezogene Vorgaben zu erfüllen oder politische Ziele umzusetzen. Es ist also möglich, dass die tatsächlichen Bedürfnisse und Anliegen der Bürger nicht ausreichend berücksichtigt werden (können), was seitens der Rat- und Unterstützungssuchenden zu Gefühlen wie Ohnmacht, Frustration oder Desillusionierung führen kann. Insbesondere dann, wenn ihre Anliegen ihrem subjektiven Eindruck nach nicht ernst genommen werden.

Vor allem für Personengruppen, die eine Anhäufung von sozialen und strukturellen Benachteiligungen aufweisen, können solche Effekte folgenschwere Auswirkungen haben, da sie Schwierigkeiten haben, ihre Interessen zu vertreten oder ihre Rechte einzufordern. Die Erfahrung einer gewissen subjektiven HandlungsOhnmacht kann Prozesse gesellschaftlicher Exklusion fortsetzen oder potenzieren. Insbesondere, wenn Beratungssituationen Gefühle wie Druck und Angst auslösen.

Einige unserer interviewten Personen berichteten von entsprechenden Erfahrungen. Sie mussten sich gegen Entscheidungsprozesse oder Maßnahmen ‚regelrecht zur Wehr setzen‘. Die Folge kann ein zunehmendes Misstrauen in öffentliche Institutionen sein, womit die Unabhängigkeit von öffentlichen Unterstützungsleistungen eine besondere Relevanz erhält (‚weg vom Amt sein‘). Entscheidend ist, dass Menschen durch solche Erlebnisse in Zukunft aus Angst vor Fremdbestimmung jegliche Unterstützungsangebote ablehnen – verbunden mit der Gefahr weiterer Selbstexklusion.

*„Und es steht eigentlich/ geht es immer um den Ratsuchenden oder um den Lernenden. Und auf den wird aber oft merklich am wenigsten geachtet quasi. Und man kann niemanden, würde ich sagen, zu Bildung erfolgreich bringen, wenn die Motivation nicht auch aus dem Inneren kommt. Natürlich können wir da von extern unterstützen, das ist auch wichtig, aber wenn es von/ also nicht mit den eigenen Voraussetzungen und Interessen passt, dann führt es auch zu keinem Ziel.“ (GDisk, Z. 810-815)*

Über den Aspekt der Fremdbestimmung hinaus geben einige Interviews Hinweise darauf, dass eine (fehlende) Kooperation und Koordination zwischen unterstützenden Einrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen die Teilnahme an Weiterbildung nachhaltig behindern können. Dies kann insbesondere passieren, wenn die Anliegen, Interessen und Rechte der Weiterbildungsinteressierten nicht ausreichend berücksichtigt werden. Das Resultat können Passungsproblemen zwischen Beratungsvorschlag und einer konkreten Bildungsmaßnahme sein. Beispielsweise wurde nach langem Entscheidungsprozess einer interviewten Person eine finanzielle Förderung für eine Bildungsmaßnahme gewährt, die durchführende Organisation stellte aber später fest, dass notwendige Qualifikationsvoraussetzungen nicht gegeben waren.

In anderen Beispielen wurde deutlich, dass heterogene Lerngruppen in Bildungsmaßnahmen Über- bzw. Unterforderungsprozesse bei den Lernenden auslösten und zu Konflikten innerhalb der Veranstaltungen führten. Solche Formen fehlender Passgenauigkeit von Weiterbildungsangeboten basieren u.a. auf Prozessen, die mit den Finanzierungsstrukturen von Weiterbildungsmaßnahmen in Verbindung stehen und damit mit existenziellen Interessen der Einrichtungen konfliktieren.

*„Aber ich finde, deswegen ist es umso wichtiger, dass man Leute nicht einfach in irgendwelche Maßnahmen steckt, [...] Deswegen ist das so wichtig, dass es nicht da/ Also auf Seiten der Bildungsträger auf jeden Fall, weil da natürlich immer so, die kriegen Geld dafür, dass die nicht einfach jeden nehmen, so. Möchte ich jetzt gar nicht irgendwie unterstellen. Aber das ist auf jeden Fall wichtig, ne? Da sind ja verschiedene Interessen, sozusagen, die übereinanderstehen. Und das Arbeitsamt auf der anderen Seite nur sagt: ‚Hauptsache raus aus der Statistik. Ist jetzt in irgendeiner Maßnahme drin.‘ Und dann/ Es muss halt passen. Und in diesem ganzen Konfliktfeld quasi, in der Mitte, es geht ja immer um den Kunden oder um den Lernenden dann. Und für den ist/ Um den geht es eigentlich und auf den sollte es sich fokussieren. Und das findet ganz offensichtlich ja häufig nicht statt so, weil da viel zu viele andere, höhere, ich sage mal, höhere Interessen sind und, ja, also so eine Passgenauigkeit ist halt wirklich wichtig und, ja.“ (GDisk, Z. 766-781)*

Wichtig wäre es, dass sich öffentliche Einrichtungen stärker auf die Bedürfnisse und Anliegen der Bürger:innen fokussieren und diese in ihre Entscheidungsprozesse einbeziehen. Nur so können sie sicherstellen, dass ihre Leistungen und Angebote den Bedarf der Bevölkerung decken und einen gesellschaftlichen Mehrwert schaffen.

## 4.8 Fazit der Erhebung: facettenreiche und ambivalente subjektive Entscheidungsprozesse

Die Schlüsselkategorien zeichnen ein facettenreiches Bild subjektiver Entscheidungsprozesse, die zur Teilnahme oder auch Nichtteilnahme an Weiterbildung führen können. Sie basieren auf individuellen Lern- und Weiterbildungserfahrungen unserer Interviewpartnerinnen und -partner sowie auf den Perspektiven erfahrener Expertinnen und Experten der Weiterbildung und Weiterbildungsberatung. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

### Wesentliche Erkenntnisse der Analyse der Interviews

- Die Interviews verdeutlichen, dass *negative Erfahrungen* aus vorherigen Weiterbildungen und Lernsituationen erheblichen Einfluss haben auf die Bereitschaft zur erneuten Teilnahme. Organisatorische Mängel, methodisch-didaktische Schwierigkeiten und fehlender Nutzen in Bezug auf eine spätere berufliche Verwertbarkeit können zu kritischen oder skeptischen Haltungen und Einstellungen gegenüber der Weiterbildung führen.
- Ein *defizitorientiertes Selbstbild* in Bezug auf Lernen, basierend auf negativen biographischen Lernerfahrungen, prägt die Entscheidungen zur Teilnahme. Selbstexklusion, Unsicherheit und Prüfungsängste wirken als Barrieren für positive Lernerlebnisse und beeinflussen die Wahrnehmung in Bezug auf die Sinnhaftigkeit von Lernangeboten.
- *Gesundheitliche Probleme, familiäre Verpflichtungen* und *finanzielle Einschränkungen* spielen eine entscheidende Rolle bei der Wahl zur Teilnahme an Weiterbildungen. Insbesondere Frauen sehen sich mit zusätzlichen Herausforderungen wie der Betreuung von Kindern und der Pflege älterer Verwandter konfrontiert.
- *Weiterbildungsabstinenz* kann durch Folgewirkungen negativer Migrations- und Fluchterfahrungen entstehen. Orientierungslosigkeit im deutschen Weiterbildungssystem, Sprachbarrieren, fehlende Schul- und Grundbildung sowie kulturelle Unterschiede beeinflussen Teilnahmeentscheidungen und -möglichkeiten. Frauen erleben zudem oft Einschränkungen durch traditionelle Rollenzuweisungen.
- Die Erfahrung, dass Bildungsteilnahmen nicht zwingend zu verbesserten *beruflichen Perspektiven* führen und das damit verbundene Gefühl einer *grundlegenden Perspektivlosigkeit* in Bezug auf Erwerbsarbeit kann eine Hürde darstellen, die u.U. nicht allein überwunden wird. Fachleute stellen zudem fest, dass mit Blick auf ein plurales Weiterbildungsangebot eine *allgemeine Orientierungslosigkeit* entsteht. Zugleich fehlen Informationen seitens Betroffener über beratende und unterstützende Angebote und Anlaufstellen, neben der Agentur für Arbeit und dem Jobcenter.
- *Irritierende Erfahrungen der Betroffenen mit Organisationen* hinsichtlich einer defizitären Berücksichtigung ihrer persönlichen Bedarfe und Interessen können Resignation und Selbstexklusion auslösen. Eine unzureichende Kooperation und Koordination zwischen Organisationen, die Unterstützungsleistungen, Beratung und Weiterbildung anbieten, kann dazu führen, dass Bedarfe und Interessen der Betroffenen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Konfligierende Interessenkonstellationen der Organisationen spielen hierbei eine besondere Rolle.

Festzuhalten ist, dass diese Schlüsselkategorien zu hinderlichen Faktoren der Teilnahme nicht isoliert betrachtet werden können, da sie miteinander verflochten sind und Wechselwirkungen eingehen. Hinzu kommt, dass die subjektiven Perspektiven und damit verbundene Handlungsbegründungen der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden in einem Wechselspiel mit objektiven Faktoren stehen. Das Resultat sind komplexe Entscheidungsprozesse, mit denen sich Weiterbildungsinteressierte auseinandersetzen müssen. Dieses Wechselspiel lässt sich im Rahmen eines reziproken Bedingungs- und Konstellationsgeflechts betrachten, wie wir es mit der folgenden Abbildung skizzieren (Abbildung 2).

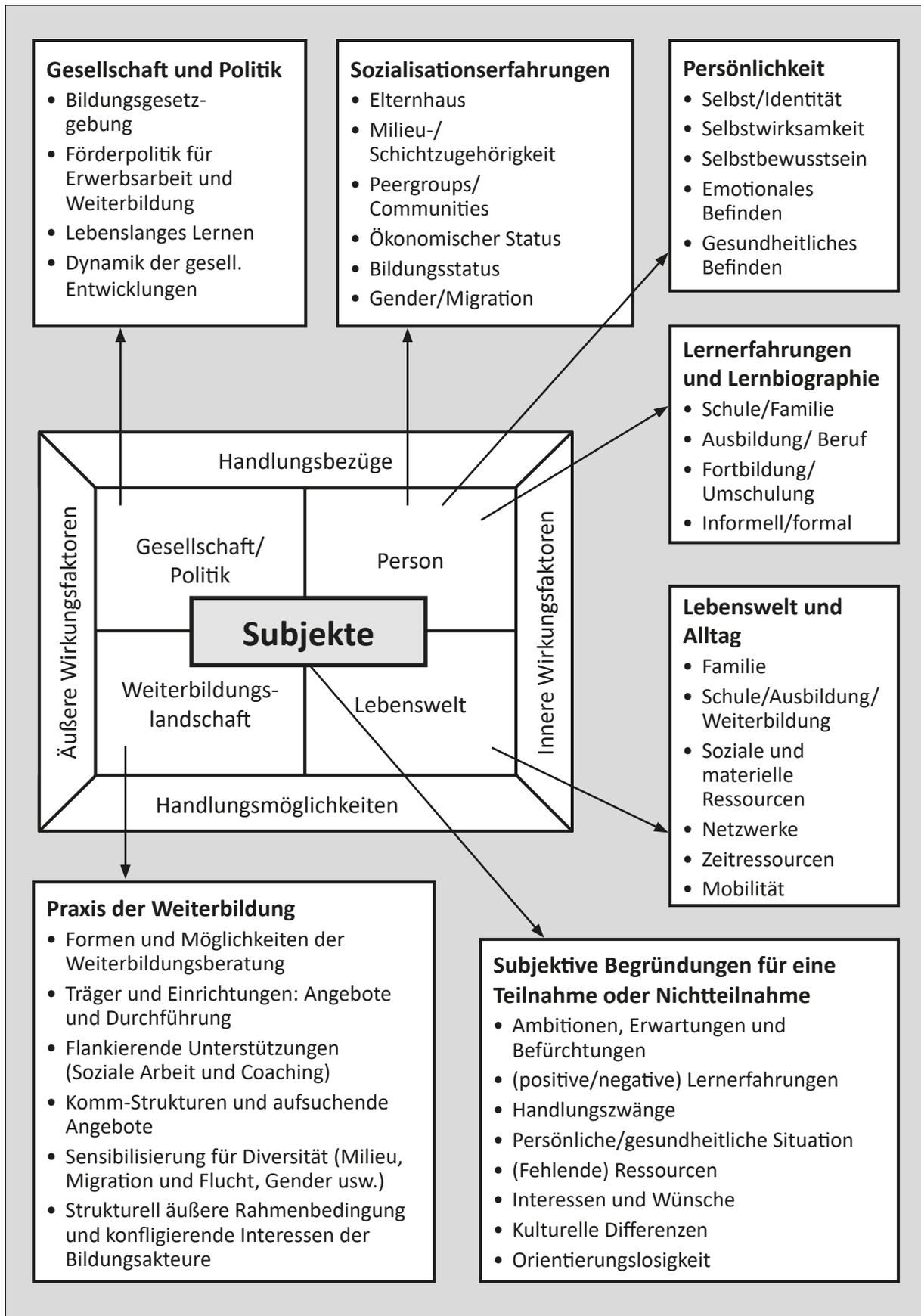


Abb. 2: Bedingungs- und Konstellationsgeflecht der Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung

Im Mittelpunkt eines solchen Bedingungs- und Konstellationsgeflecht stehen die *Subjekte* mit ihren individuellen Begründungen zur Teilnahme wie auch zur Nichtteilnahme an Weiterbildung. Dies ergibt sich aus der subjektwissenschaftlichen Perspektive, die grundlegend ist für unsere empirische Studie. Sie stellt das Handeln des Einzelnen, seine Entscheidungen und Begründungen in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Zugleich wird aber berücksichtigt, dass die/der Einzelne sich stets in einem gesellschaftlich und kulturell gerahmten Kontext bewegt, mit dem spezifische *Handlungsbezüge* und *Handlungsmöglichkeiten* verbunden sind. Auf diese bezieht sich das Subjekt im scheinbar positiven wie im negativen Sinn, wobei sich analytisch *äußere Wirkungsfaktoren* (strukturelle Bedingungen) und *innere Wirkungsfaktoren* (individuelle Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen, Begründungen) unterscheiden lassen (→ Kapitel 6.3).

Zu den äußeren Wirkungsfaktoren und strukturellen Bedingungen gehören zunächst Rahmungen auf der Makroebene, die mit *Gesellschaft* und *Politik* in Verbindung stehen und im Allgemeinen die Lebenssituationen aller Gesellschaftsmitglieder beeinflussen. In unseren thematischen Kontext liegt der Fokus auf Bildungsaspekten. Denn die Möglichkeit, Weiterbildung in Anspruch zu nehmen, ist im Wesentlichen in verschiedene rechtliche Rahmenbedingungen eingebettet, die durch die Bildungsgesetzgebung und die Förderpolitik für Erwerbsarbeit und Weiterbildung konstituiert ist. Die rechtliche und finanzielle Verwirklichung sowie Inanspruchnahme von Adressatinnen und Adressaten sind zudem eng mit der Dynamik der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung eines Landes verknüpft.

Von besonderer Bedeutung sind zudem Rahmungen, die sich aus der *Praxis der Weiterbildung* ergeben. Hohe Relevanz kommt den Trägern und Einrichtungen zu, die Weiterbildungen anbieten und durchführen. In unserer Erhebung wurden Formen der Weiterbildungsberatung umschrieben, die den Ratsuchenden die individuellen Möglichkeitsräume verdeutlichen und mit derer eine Weiterbildungsperspektive für das Individuum erarbeitet wird.

Die Interviews zeigen, dass sich im Zuge einer Weiterbildungsberatung in einigen Fällen sozialpädagogische Unterstützungsbedarfe ergeben, bevor eine Weiterbildung im vollen Umfang in Anspruch genommen werden kann. Weiterbildungsexpertinnen und -experten benötigen für die Bearbeitung und anschließende Verweisberatung ein hohes Maß an Sensibilität für Differenzlinien wie Klasse, Migration und Gender, da diese ausschlaggebend sein können für eine mögliche Teilnahme oder Nicht-Teilnahme. Mit Blick auf die Makroebene interagieren Träger und Einrichtungen aufgrund spezifischer struktureller Bedingungen, mit denen auch konfligierenden Interessen- und Machtkonstellationen verbunden sein können (→ Kapitel 5.5; → Kapitel 6.2).

Zu den äußeren Wirkungsfaktoren, die aus der Perspektive der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden die Weiterbildungsteilnahme beeinflusst, gehört auch die *Lebenswelt*, die geprägt ist durch spezifische Formen des Zusammenlebens, durch unterschiedliche zeitliche, finanzielle und soziale Ressourcen und Netzwerke. Hier zeigen sich aber auch spezifische Anforderungen und Belastungen, die von Individuen unterschiedliche verarbeitet und bewältigt werden, je nach dem auf welche unterstützenden Ressourcen (äußere/innere) sie sich beziehen können (→ Kapitel 6.4).

Zu den inneren Wirkungsfaktoren gehören zum einen spezifische *Sozialisationserfahrungen* wie auch *Lernerfahrungen*, die mit einer spezifischen *Lernbiographie* einhergehen. Die Sozialisation wird u.a. beeinflusst durch Erfahrungen der frühesten Kindheit und Jugend, durch Milieu- und Schichtzugehörigkeit, durch Peergroups aber auch durch Gender- und Migrationsaspekte. Hinzu kommen Erfahrungen, die das Lernen als Prozess betreffen und in Bildungsinstitutionen gesammelt sowie durch informelle und eigenständige Lernaktivitäten gewonnen werden.

Mit diesen inneren Wirkungsfaktoren sind Aspekte der *Persönlichkeit* und Identität eng verbunden, die bspw. beeinflussen inwiefern sich eine Person als selbstwirksam erlebt und die sein Bild von sich selbst prägen. Von besonderer Bedeutung, insbesondere in Bezug auf negativ erlebte Ereignisse in Bezug auf Lernen und auch Weiterbildungsmaßnahmen, sind emotionale Faktoren. Hinzu kommen aber auch – dies zeigen unsere Interviews – gesundheitliche Aspekte, die das Selbstbild der Subjekte prägen und damit die Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen. Ebenso spielen sie eine Rolle in Bezug auf Perspektiven und Möglichkeiten zukünftiger Erwerbstätigkeit.

In der Gesamtschau führt dieses Bedingungs- und Konstellationsgeflecht zu komplexen und vielschichtigen *subjektiven Begründungen* hinsichtlich einer Entscheidung *für eine Teilnahme oder Nichtteilnahme* an Weiterbildung. Zusammenfassend beinhalten diese Begründungsmuster folgende Aspekte:

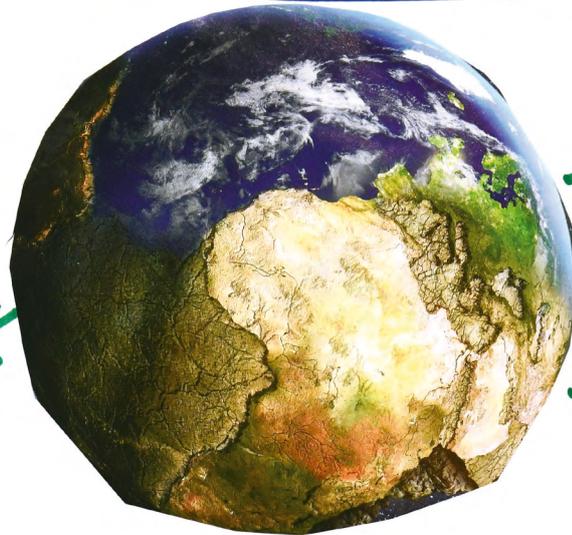
- Ambitionen, Erwartungen und Befürchtungen
- Positive/negative Lernerfahrungen
- Handlungszwänge
- Persönliche/gesundheitliche Situation
- (Fehlende) Ressourcen
- Interessen und Wünsche
- Kulturelle Differenzen
- Orientierungslosigkeit

Die Rückbindung der empirischen Ergebnisse in dieses Bedingungs- und Konstellationsgeflecht bietet wertvolle Einblicke für die Weiterbildungspraxis und -politik, um gezielt Maßnahmen zur Förderung der Teilnahmebereitschaft entwickeln zu können, in deren Rahmen dann die potenziell Teilnehmenden mit ihren subjektiven Lerngeschichten ernst genommen werden.

Wir konzentrieren uns im folgenden Teil 3 der Handreichung hauptsächlich auf Vorschläge für die Praxis der Weiterbildung und Weiterbildungsberatung, die wir einerseits aus den Erkenntnissen unserer empirischen Studie ableiten. Andererseits haben wir wie auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse mit Expertinnen und Experten Ideen und Vorschläge erarbeitet, die zu einer gelingenderen Ansprache, Erreichbarkeit und Gewinnung von unterrepräsentierten Zielgruppen der Weiterbildung führen können (→ Kapitel 5).

Sie werden ergänzt durch Konzepte und Ansätze, die auf verschiedenen Handlungsebenen und für unterschiedliche Bildungsakteure Orientierungen für professionelles Handeln im Sinne einer Unterstützung und Ermutigung – auf Augenhöhe – zur Teilnahme an Weiterbildung geben können (→ Kapitel 6).

# LERNEN



für Mich ←

⇒ für die Umwelt

← für Andere

⇒ für's Leben

Wodurch muß ich lernen?

- Erziehung im Elternhaus
- Schule
- Beruf
- Bundeswehr



Regeln  
Gesetze

Wodurch kann ich lernen

- Weiterbildung
- Schulungen
- Bildungsurlaub
- Lebenserfahrungen



Angebote

L

• MAN LERNT NIE AUS! •

### Teil 3 Ableitungen für die Praxis: Hinweise zu möglichen Strategien und Praktiken zur Ansprache bildungsbenachteiligter Zielgruppen

Die Ansprache von bildungsbenachteiligter Zielgruppen bzw. weiterbildungsabstinenten oder weiterbildungswiderständigen Personen stellt die Weiterbildungsanbieter und Beratungsstellen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor besondere Herausforderungen.

Die Interpretation der im Rahmen des Projekts geführten Interviews mit weiterbildungsbenachteiligten Personen bieten nicht nur einen Einblick in subjektive Begründungen für Einstellungen und daraus abgeleitetes Verhalten der (Nicht-)Teilnehmenden. Darüber hinaus wurde es möglich, aus ihren Aussagen Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten. Neben Beweggründen einer Nichtteilnahme, deren Ursprung in subjektiven, biographischen und lebensweltlichen Zusammenhängen liegt, finden sich häufig Hinweise und Gründe, die auf organisatorische, strukturelle oder auch kommunikative Probleme und Herausforderungen zurückzuführen sind. Diese können als eher förderliche oder auch behindernde Rahmenbedingungen interpretiert werden, die das professionelle Handeln des Weiterbildungspersonals beeinflussen.

Auch in den Experteninterviews finden sich vielfältige Hinweise zu den Herausforderungen, mit denen sich die in Weiterbildung und Beratung Beschäftigten im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten und in der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen konfrontiert sehen – sei es bei ihrer Ansprache, ihrer Beratung oder bei der Begleitung ihrer Lernprozesse. Dabei wird deutlich, dass diese Herausforderungen sich einerseits auf das alltägliche professionelle Handeln auf der Mikroebene der Einrichtungen beziehen und andererseits in Wechselwirkung mit der bildungs-, sozial- und arbeitspolitischen Makroebene entstehen. Letztere nimmt auf verschiedene Weise Einfluss auf das Handeln und stellt Rahmungen dar, deren Berücksichtigung unabdingbar ist.

Wesentliche Ergebnisse unserer Interviewauswertungen wurden in einem Workshop mit Praktikerinnen und Praktikern verschiedener Weiterbildungseinrichtungen und Tätigkeitsfelder in diesem Bereich präsentiert und diskutiert. Ziel war es, die Befunde im Austausch mit Expertinnen und Experten aus der Praxis zu reflektieren und, beruhend auf ihren professionellen Erfahrungen und bisherigen Handlungsstrategien, Ideen für das professionelle Handeln in der Praxis zu entwickeln.

Die Resultate unseres Forschungsprojekts

- Erkenntnisse über subjektive Begründungen für eine seltene Weiterbildungsteilnahme, weitgehende Weiterbildungsabstinenz oder Weiterbildungswiderstand,
- Erkenntnisse über bisherige professionelle Handlungsstrategien in Bezug auf die Ansprache bildungsferner Zielgruppen,
- Erkenntnisse über positive oder negative Wechselwirkungen zwischen bildungspolitischer Makroebene und der Mikroebene professionellen Handelns,

bilden die Grundlage für das nachfolgende Modell zu den *Rahmenbedingungen und Dimensionen professionellen Handelns*.

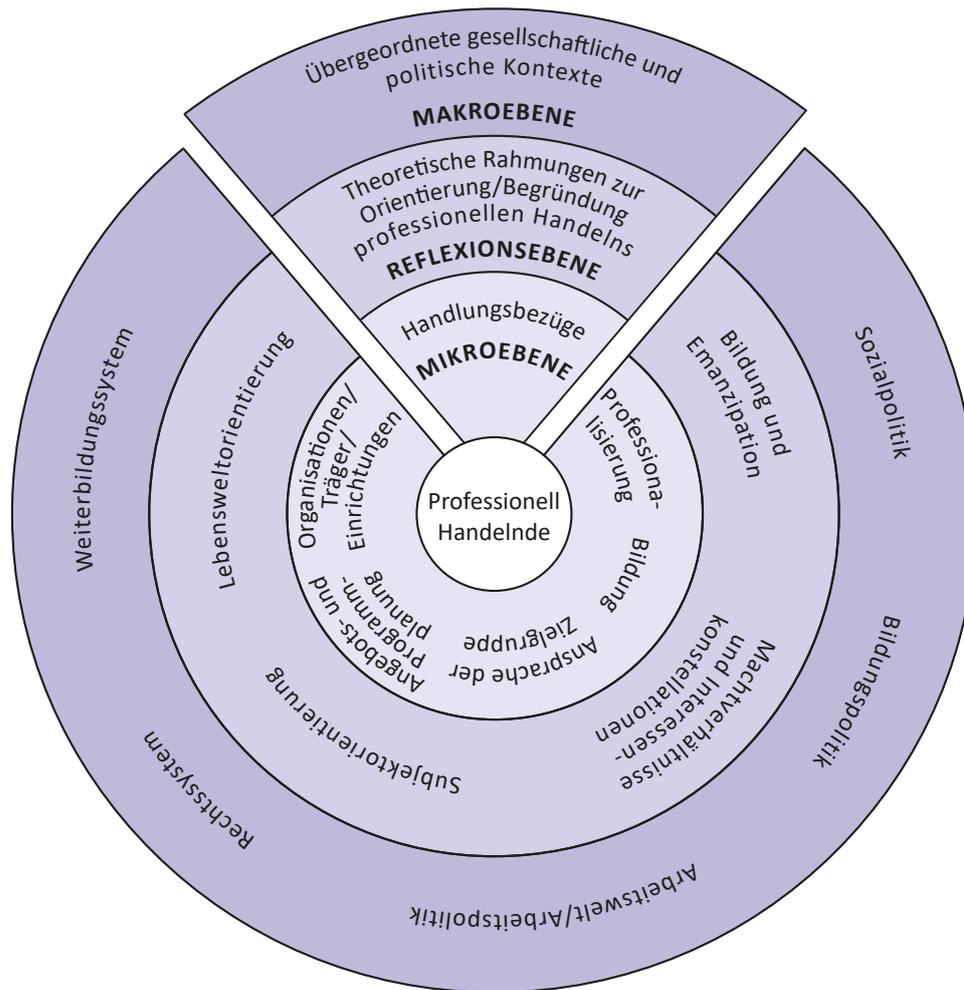


Abb. 3 Rahmenbedingungen und Dimensionen professionellen Handelns in der Weiterbildung

Das Modell veranschaulicht das *strukturelle Bedingungsgefüge*, innerhalb dessen professionelles Handeln stattfindet und markiert mit den Kreisen die zwei Ebenen des Handelns und ihre jeweils spezifischen Dimensionen, die entweder Einfluss nehmen auf das Handeln (Makroebene) oder wesentliche Aufgabenbereiche im Rahmen des professionellen Handelns beschreiben (Mikroebene).

Die **Makroebene** umfasst übergeordnete *gesellschaftliche und politische Kontexte*, die das Handeln auf Träger- und Einrichtungsebene rahmen.

Dazu gehören Politikbereiche wie Bildung, Soziales und Arbeit, das Rechtssystem und das Weiterbildungssystem. Relevante rechtliche Regelungen, die den jeweiligen Handlungsrahmen bestimmen finden sich im Sozialrecht, im (Weiter-)Bildungsrecht und im Arbeitsrecht. Das Weiterbildungssystem ist bestimmt von Anbieterpluralität und Angebotsvielfalt. Strukturell ist zu unterscheiden zwischen öffentlich geförderten und privaten Trägern bzw. Einrichtungen, die sich teilweise durch die Bewerbung um die Durchführung öffentliche geförderter Projekte finanzieren.

Die **Mikroebene** beschreibt wesentliche *Handlungsbezüge* im Kontext der Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden aus der Zielgruppe weiterbildungsbenachteiligter Personen und

berücksichtigt die subjektive Sicht des Weiterbildungspersonals. Zum einen wurden konkrete Handlungsbereiche identifiziert, die für die Erreichung des Ziels als wesentlich erachtet werden und deren bisherige Wirkmöglichkeiten teilweise kritisch eingeschätzt werden. Dazu gehören die Bereiche *Beratung, Ansprache/Werbung* und *Angebotsplanung*.

Zum anderen wurden zwei Aspekte herausgearbeitet, die für eine erfolgreiche Ansprache der Zielgruppe als bedeutsam angesehen werden:

Einerseits geht es um die Bedingungen der *Organisationen, Träger und Einrichtungen*, deren Handlungskontext von struktureller Verflechtung zwischen Makro- und Mikroebene bestimmt ist. Darin haben die Mitarbeitenden zur Zielerreichung zwar gewisse Gestaltungsspielräume, denen aber rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen zugrunde liegen, die wiederum ihre Handlungslogiken und -praktiken wesentlich bestimmen.

Andererseits wurde aus der Sicht der Expertinnen und Experten die *Professionalisierung des Personals* hinsichtlich ihrer Arbeit mit der Zielgruppe weiterbildungsbenachteiligter Personen als notwendig erachtet. Dabei geht es insbesondere um eine Sensibilisierung aller Beteiligten für die besonderen Bedarfe dieser Zielgruppe in Bezug auf Unterstützung und Begleitung unter Berücksichtigung ihrer subjektiven Bedarfe und Handlungsbegründungen.

In Ergänzung zu den Aussagen über bestimmende Handlungskontexte auf der Makro- und Mikroebene haben wir das Modell um eine **Reflexionsebene** erweitert, bezeichnet als *Theoretische Rahmungen zur Orientierung und Begründung professionellen Handelns*.

Die Reflexionsebene gibt Hinweise zu möglichen theoretischen Begründungen und Konzepten, auf die sich professionelles Handeln beziehen kann. Die vorgeschlagenen theoretischen Zugänge – *Bildung und Emanzipation, Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen, Subjektorientierung und Lebensweltorientierung* – stellen aus verschiedenen Perspektiven Bezüge zu den jeweiligen Dimensionen professionellen Handelns her. Sie beziehen sich sowohl auf objektive Handlungsbedingungen auf der Organisationsebene als auch auf subjektive Handlungsbegründungen in Bezug auf das individuelle berufliche Handeln.

Diese Perspektiverweiterung verstehen wir als ein Angebot an die Nutzerinnen und Nutzer dieser Handreichung, mittels theoretischer Verortungen das eigene professionelle Handeln zu reflektieren, um es in wissenschaftliche Kontexte einordnen und so begründen zu können. Dabei stellen wir – auf Grundlage unseres subjektwissenschaftlich begründeten Forschungszugangs – theoretische Bezüge her, die es erlauben, in Anlehnung an einen aus der Aufklärung und der kritischen Bildungstheorie abgeleiteten Standpunkt, Bildung als „geistige Erschließung von Welt“ zu verstehen (Bernhard 2018, S. 137).

Diese Form der Bildung ermöglicht es den Menschen, die Wirklichkeit reflektiert wahrzunehmen und befähigt sie, „in ein aktives geistiges Verhältnis zu den uns umgebenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu treten“ (ebd.). Damit werden sie in die Lage versetzt, „sich selbst zu erschließen und damit ihre Identität zu vertiefen und auszudifferenzieren“ (ebd., S. 138). Bildung hilft den Subjekten, ihre Identität zu entwickeln, auch wenn sie sich dabei unter Umständen widersprüchlichen und teilweise schwer zu bewältigenden Ansprüchen ausgesetzt sehen.

## 5 Handlungsbezüge für die Praxis: Mikroebene

Das folgende Kapitel stellt die Dimensionen der Handlungsbezüge auf der **Mikroebene** (Kapitel 5.1) im Einzelnen dar. Die Dimensionen der Mikroebene werden zunächst in einleitenden Texten erläutert und ihre jeweilige Reichweite diskutiert. Ergänzend werden jeweils konkrete Handlungsaspekte und -vorschläge zusammengestellt, die die Expertinnen und Experten im Rahmen unseres Workshops erarbeitet und diskutiert haben. Sie sind zu verstehen als Anregungen aus der Praxis für die Praxis. Dabei möchten wir darauf hinweisen, dass diese Vorschläge teilweise in der Weiterbildungspraxis bereits eingesetzt und umgesetzt werden. Allerdings wurden sie bisher nicht systematisch erfasst und die Kenntnis darüber ist eher fragmentarisch. Jeder Abschnitt endet mit einigen Literaturhinweisen, die für die jeweilige Dimension einschlägig sind.

Es werden zunächst spezifische Merkmale der Handlungsbezüge beschrieben, ergänzt durch Hinweise, Ideen und Vorschläge der Expertinnen und Experten und der Praktikerinnen und Praktiker. Die Handlungsbezüge werden für fünf Bereiche differenziert dargestellt:

- Professionalisierung (5.1)
- Beratung (5.2)
- Ansprache der Zielgruppe (5.3)
- Programm- und Angebotsplanung (5.4)
- Organisationen, Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (5.5)

### 5.1 Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung

Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung ist die Pluralität des Sektors als charakteristischem Merkmal. Anders als die Bereiche Schule, Ausbildung und Hochschule, in denen sowohl die Ausbildung als auch die Zugänge gesetzlich geregelt werden und die Beschäftigung von bestimmten Qualifikationsvoraussetzungen abhängig ist, ist die Weiterbildung auf organisatorisch-struktureller Ebene von einem pluralistischen Anbieterspektrum gekennzeichnet.

Dies hat zur Folge, dass das Personal entsprechend dem organisatorischen Bedarf rekrutiert wird, der sehr differenzierte Tätigkeiten erfordern kann. Die heterogenen Tätigkeitsfelder führen zu unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen, die im Hauptamt, im Nebenamt oder als Honorartätigkeit ausgeübt werden können. In Einrichtungen, die primär Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung anbieten, werden in der Regel organisationale und administrative Aufgaben von hauptamtlich Beschäftigten übernommen, während im Bereich der Lehre das Personal überwiegend nebenamtlich oder auf Honorarbasis arbeitet oder im Rahmen von Projekten befristete Verträge erhält. Diese Beschäftigungsverhältnisse gelten überwiegend als prekär, die Beschäftigten haben nur eine geringe soziale Absicherung und die Bezahlung ist zumeist verhältnismäßig gering.

Darüber hinaus kommen Beschäftigte aus anderen Bereichen wie der Arbeitsagentur, den Jobcentern, Beratungseinrichtungen oder sozialen Anlaufstellen mit Fragen der Weiterbildung in Berührung.

Diese heterogene Struktur des Weiterbildungspersonals und die Vielfalt möglicher Tätigkeitsbereiche erklärt auch die unterschiedlichen Qualifikationen, die die Beschäftigten mitbringen. Im Bereich der Hauptamtlichen und des lehrenden Personals wird in der Regel ein erfolgreich abgeschlossenes Fachstudium vorausgesetzt, aber nicht unbedingt ein Studium der Erwachsenenbildung im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. D.h., das Studium kann im Grunde jedes denkbare Fachgebiet abdecken und insbesondere das Lehrpersonal wird eher aus verschiedenen Fachwissenschaften rekrutiert. Dies bedeutet zugleich, dass sich viele der Beschäftigten Kompetenzen und Fähigkeiten, die als spezifisches Professionswissen der Erwachsenenbildung gelten, erst im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung im Prozess der Arbeit aneignen.

Diese für die Erwachsenenbildung typische Konstellation führt dann zu der Frage, wann sich das Personal welche professionellen Kompetenzen und Fähigkeiten aus welchen Gründen und in welchem Kontext aneignet. Unabhängig von der konkreten beruflichen Tätigkeit geht es aus einer übergeordneten Perspektive in der Erwachsenenbildung immer darum

„... Lernmöglichkeiten für Erwachsene zu eröffnen und Prozesse der Aneignung von gesellschaftlichen Wissensbeständen zu fördern und durch Vermittlungsprozesse die Chance der Persönlichkeitsentfaltung – also von Bildung – zu unterstützen.“ (Faulstich u. Zeuner 2010, S. 16)

Um dieser Anforderung gemäß professionell handeln zu können, sollte sich jede und jeder, in der Erwachsenenbildung organisatorisch/administrativ, lehrend oder beratend und begleitend Tätige, professionelles Wissen aneignen, das über den eigenen Fachbezug hinausgeht:

„Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, benötigt man ein breites Wissen, das sich auf das gesamte Feld der Weiterbildung bezieht, sowie die Fähigkeit zu genauer Analyse der jeweiligen Situation. Professionalität stützt sich auf Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, Diagnosen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind.“ (Gieseke 2018, S. 1054)

In diesem Sinn sind auch die nachfolgenden Vorschläge zu verstehen, die ein Bewusstsein dafür schaffen wollen, dass professionelles Handeln aus subjektorientierter Perspektive die Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten der Menschen in den Mittelpunkt stellt und diese ernst nimmt. Die gemeinsame Suche nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung sollte die bildungs- und lernbiographischen Voraussetzungen, die Lebenssituation und die Bildungsaspirationen der Menschen ganzheitlich betrachten und für vielfältige Wege und Lösungen der jeweiligen Problemlagen offen sein.

### **Vorschläge der Expertinnen und Experten**

- Sensibilisierungsworkshops für Mitarbeitende in Einrichtungen, Jobcentern zum Thema subjektive Bedarfs- und Problemlagen
- Ausbildung von Weiterbildungslotsen insbesondere in Betrieben
- Zielgruppengerechte Kommunikation bei der Ansprache
- Entwicklung von professionellen Kompetenzen in Bezug auf die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Weiterbildungsbedarfsanalyse, Programmplanung, Kursplanung, Methodik-Didaktik für die Durchführung von Veranstaltungen
- Aneignung von Wissen über die jeweilige Weiterbildungslandschaft und die standortspezifischen Besonderheiten, was auch kontinuierliche Netzwerkarbeit erfordert

### Literaturhinweise zum Thema Personal in der Weiterbildung

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf> (Abruf: 23.03.2024)

Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag

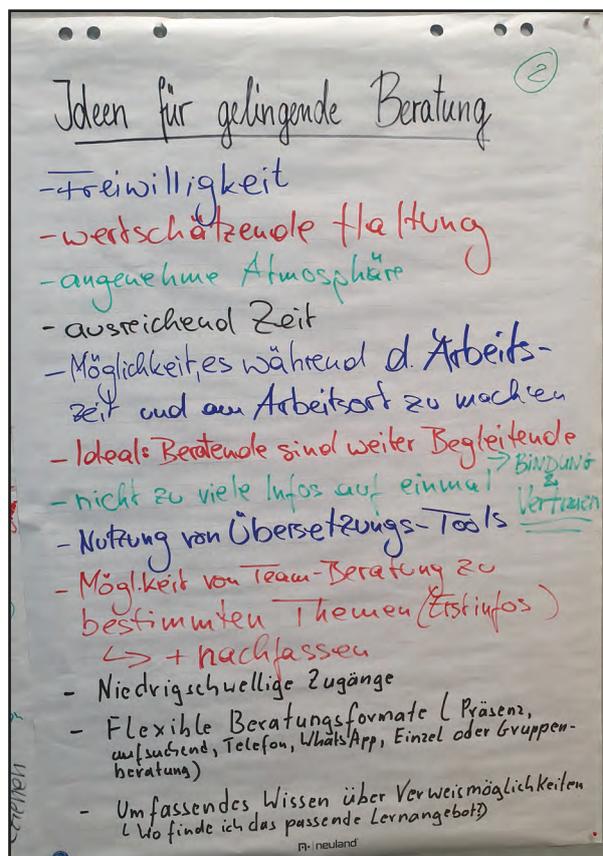
Gieseke, Wiltrud (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6. Auflage (S. 1051-1069). Wiesbaden: VS-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52) (Abruf: 23.03.2024)

## 5.2 Beratung

Weiterbildungsberatung gilt mittlerweile als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Teilnahme an Weiterbildung. Denn Weiterbildungsinteressierte sehen sich einem unübersichtlichen Weiterbildungssystem gegenüber, dessen plurale Organisationsformen und -strukturen den Überblick erschweren, ebenso wie die Auswahl eines passenden Angebots.

Zugleich entwickelte sich in Deutschland, auch in Reaktion auf bildungspolitische Initiativen der Europäischen Union in den letzten 20 Jahren, ein plurales Bildungsberatungsnetz, das von ersten Informationen zu Bildungsmöglichkeiten über konkrete Weiterbildungsberatung bis hin zur Kompetenz- und Laufbahnberatung reichen kann (Arnold & Mai 2009, S. 218). Die Europäische Union versteht Beratung im Wesentlichen als eine Supportstruktur, um die Teilnahme an lebenslangen Lernprozessen mit dem vorrangigen Ziel zu fördern, die Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung zu erhöhen und damit die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft. Ein Dokument der EU aus dem Jahr 2004 verband mit Beratung die folgenden, weitreichenden Zielsetzungen:

„Ein effizientes Beratungsangebot spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung der sozialen Eingliederung, der sozialen Gerechtigkeit, der Gleichstellung der Geschlechter und der aktiven Bürgerbeteiligung, indem die Bürger dazu motiviert und dabei unterstützt werden, das Angebot der allgemeinen und beruflichen Bildung zu nutzen sowie realistische und sinnvolle Laufbahnentscheidungen zu treffen.“ (Rat der Europäischen Union 2004, Absatz 4)



Flipchart „Beratung“

Daraus wurden 2008 Schwerpunkte für den Auf- und Ausbau einer Beratungsinfrastruktur in den Mitgliedsländern abgeleitet:

1. Förderung der Fähigkeit zur Planung der beruflichen Laufbahn in jedem Lebensabschnitt
2. Erleichterung des Zugangs aller Bürger zu den Beratungsdiensten
3. Entwicklung der Qualitätssicherung in den Beratungsdiensten
4. Förderung von Koordinierung und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren.“ (Europäische Union 2008, S. 5)

Beratung verfolgt unterschiedliche politische Ziele, je nach dem, an wen sie sich richtet:

- „Auf der *individuellen Ebene* trägt Beratung dazu bei, Personen in ihrer Entwicklung zu unterstützen und insbesondere ihre bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu stärken.
- Im Hinblick auf *bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele* kann gute Beratung die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems erhöhen, z.B. indem sie Fehlentscheidungen und Abbruchquoten zu verringern hilft. In Bezug auf den Arbeitsmarkt unterstützt Beratung die Optimierung eines qualifizierten Arbeitskräfteangebots.
- Auf der *gesellschaftspolitischen Ebene* kann Beratung die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen fördern.“ (Schiersmann 2021, S. 19; Hervorhebungen im Original)

Diese Ziele spiegeln sich in einer sehr weit gefächerte Beratungslandschaft, die sich organisatorisch auf die folgenden Handlungsebenen beziehen:

**Makroebene:**

Weiterbildungsberatung im Rahmen der Politikberatung und der Organisationsberatung

**Mesoebene:**

Adressatenbezogene Beratung auf Einrichtungsebene (z.B. Beratung in Job-Centern, Einstufungsberatungen in Weiterbildungseinrichtungen; Beratung von Betrieben)

**Mikroebene:**

Beratung auf Veranstaltungsebene, also vor allem Lernberatung

Angesichts dieser heterogenen Tätigkeitsfelder stellt sich für alle Beratungsprozesse, unabhängig davon, auf welcher Ebene oder Organisationsform diese stattfinden, und in welcher Funktion das Personal Beratungsaufgaben übernimmt (Beratung als Hauptaufgabe, Beratung als ein Tätigkeitsbereich unter vielen), die Frage nach der Professionalität des Beratungspersonals.

Wesentlich ist, welche Zielsetzung jeweils mit einer Beratung verknüpft wird. Die Aussagen der Befragten in unserem Projekt weisen darauf hin, dass Beratungsprozesse, wenn sie in Anspruch genommen wurden, teilweise als ineffektiv erlebt wurden. Insbesondere dann, wenn sich die Berater:innen kaum oder gar nicht auf konkreten Erfahrungen, Anliegen, Bedürfnissen und möglichen Einschränkungen der Ratsuchenden einließen, sondern nach den Vorgaben ihrer Agentur/Einrichtung berieten.

Sowohl die Interviews mit Personen unserer Zielgruppe als auch die mit Expertinnen und Experten sowie die Teilnehmenden unseres Expertenworkshops geben Hinweise auf Beratungsansätze und -prozesse, die stärker aus einer Ratsuchendenperspektive und damit aus einer subjektorientierten Perspektive argumentieren.

Die bedeutet in erster Linie für die Berater:innen, eine ressourcenorientierte anstelle einer defizitorientierten Perspektive im Hinblick auf die Ratsuchenden einzunehmen. Mit einer solchen Perspektivverschiebung wird Beratung zu einer andragogischen Handlungsform, die auf pädagogischer Kommunikation beruht. Ratsuchende und Beratende begeben sich in einen anerkennenden und möglichst gleichberechtigten Austausch- und Wissensvermittlungsprozess zur Lösung eines spezifischen Problems.

Eine allgemeine Definition zur Beratung aus der Perspektive der Ratsuchenden formulierte Jörg Knoll:

„Interventionen als Hilfe, damit die betroffene Person durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern, durch Nachdenken und Einfälle selbst zu Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt.“ (Knoll 2008, S. 20)

Im Mittelpunkt steht die Eigentätigkeit der Ratsuchenden: „Rat geben“ wird in der Weiterbildungsberatung *nicht direktiv* verstanden. Im Vordergrund steht nicht Lösung eines Problems durch die Berater:innen.

Ziel eines Beratungsprozesses ist es vielmehr, gemeinsam mit den Ratsuchenden Lösungswege zu erarbeiten, die diese dann selbständig weiterverfolgen können – oder aus subjektiven Gründen davon absehen. Ein solcher Beratungsansatz, wird auch als „Hilfe zur Selbsthilfe“ deklariert und zielt auf individuelles „empowerment“. Dies geht auf die Einsicht zurück, dass Beratungsprozesse für die Ratsuchenden zu Lernprozessen führen können, denen sie individuell und mit subjektiven Begründungen nachgehen. – Sie können ihnen nicht vorgegeben werden.

Als zweiten Aspekt verweist Knolls Definition die *Situationsbezogenheit* von Beratung. Ratsuchende kommen mit einem individuellen Problem oder einer Situation, für die sie eine Lösung suchen. Wenn sie durch die Beratung zu einem für sie befriedigenden Ergebnis kommen, ist die Beratung beendet. Beratung im Sinn von Knoll kann als Lern- und Bildungsprozess verstanden werden, auf den sich die Ratsuchenden einlassen. – Dies geht über den Gedanken hinaus, in Bildungsberatungsprozessen vor allem Informationen zu vermitteln.

Damit wird zugleich angenommen, dass Ratsuchende prinzipiell handlungs- und entscheidungsfähige Subjekte sind, die über Urteilsfähigkeit und Mündigkeit verfügen. Ausgehend von dieser Prämisse können Beratungsprozesse als Lern- und Bildungsprozesse verstanden werden, die neben der Vermittlung von Informationen auch Orientierung geben. Zugleich eröffnen sie den Ratsuchenden Raum und Zeit für Selbstreflexion und zur Artikulation subjektiver Interessen und Ziele, die sie in ein Verhältnis zu ihren lebensweltlichen Möglichkeiten und Perspektiven setzen.

Ein solcher Zugang zur Beratung berücksichtigt, dass Menschen ihren Lebensweg nicht nur als Individuen gestalten, sondern als gesellschaftliche Wesen in größere Zusammenhänge eingebunden sind. Die Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Erfahrungen bildet eine Grundlage

für die Fähigkeit der Menschen, sich zu orientieren, sich mit gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch auseinanderzusetzen, Widersprüche zu erkennen, eigene Standpunkte zu entwickeln und handelnd einzugreifen. Ein gesellschaftskritischer Bildungsprozess in diesem Sinn setzt voraus, dass ein Subjekt selbst sein Verhältnis zur Welt und die damit verbundenen Einflüsse hinterfragt. – Auch dieses kann die Aufgabe von Beratungsprozessen sein.

Ein solcher Anspruch geht weit hinaus über den zurzeit formulierten Anspruch an die Subjekte, durch Lernprozesse ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vor allem zur Verbesserung ihrer individuellen Beschäftigungsfähigkeit zu optimieren. In der Regel wird damit die Erwartung verbunden, dass Menschen reaktive Anpassungsstrategien entwickeln, ohne dass die Perspektive einer Veränderung ihrer individuellen Lebenslage oder der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse in Betracht gezogen wird. Die nachfolgenden Vorschläge der Expertinnen und Experten zur Verbesserung der Beratung weisen in diese Richtung.

### Vorschläge der Expertinnen und Experten

- Aufsuchende Informationsveranstaltungen/Beratungsangebote
- Offene Beratung der Einrichtungen z.B. im Familiencenter, im Jobcenter
- Brückenpersonen in Betriebe sollten niedrigschwellige Beratungsangebote machen und mit den Einrichtungen kommunizieren → Diese müssten von den Einrichtungen mit Informationsmaterial versorgt werden
- Lebenswelt und sozialraumorientierte Beratungsangebote
- Entwicklung flexibler Beratungsangebote (Präsenz, Telefon, WhatsApp, Einzel- oder Gruppenberatung, Teambberatung, persönliche Beratung, proaktive Beratung),
- Beratungszeit als Arbeitszeit anerkennen
- Beratung sollte in einer vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden → Schutzräume schaffen
- Beratende sollten die Lernenden später begleiten
- Je nach Einrichtung: Bereichsübergreifende Beratung sollte Doppelungen oder auch widersprüchliche Aussagen verhindern und für die Ratsuchenden leicht zugänglich sein
- Professionalisierung der Beraterinnen und Berater:
  - o Kompetenzaneignung zu reflexiven Beratungsansätzen
  - o Ratsuchendenorientierung als Handlungsmaxime → ressourcenorientierte Beratung in Bezug auf die individuellen lebensweltlichen Voraussetzungen und Bildungsinteressen der Ratsuchenden
  - o Ratsuchende als Subjekte entscheiden, welche Informationen aus dem Beratungsprozess wie und wo weiterverwendet werden dürfen (individuelles Portfolio)
  - o Kenntnis von Weiterbildungs- oder Unterstützungsangeboten
  - o Interkulturelles Kompetenztraining für Beratende

#### Literaturhinweise zum Thema Beratung in der Weiterbildung

Arnold, Rolf, Gieseke, Wiltrud & Zeuner, Christine (Hrsg.) (2009). *Bildungsberatung im Dialog. Band III Referenzmodelle*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 61. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

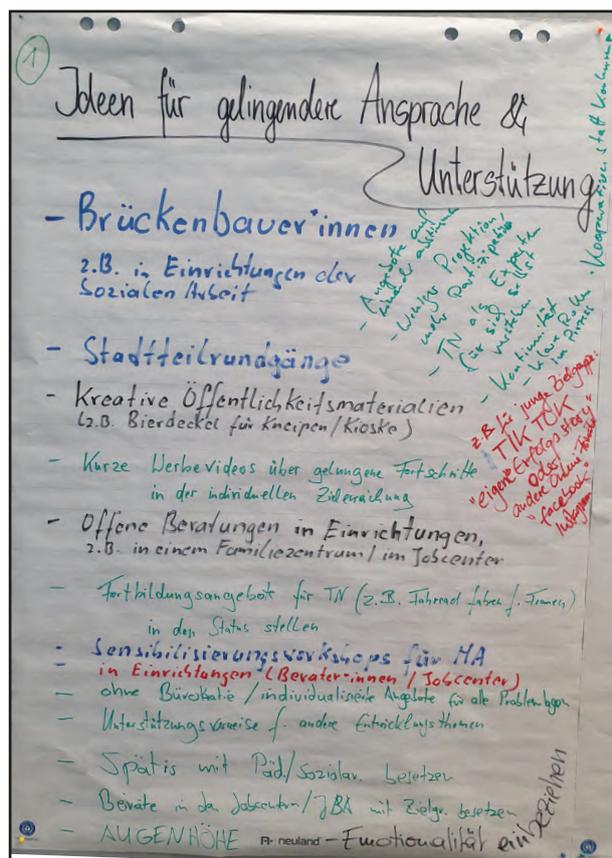
Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (2020). Auf dem Weg zu professioneller Beratung. Ein Überblick über die Mitgliedsverbände der DGfB. Köln. [https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB\\_Synopse\\_2017.pdf](https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Synopse_2017.pdf) (Abruf 23.03.2024)

Ellwarth, Kathrin (2019). *Bildungsberatung für zukunftsfähige Kommunen. Best-Practice Modelle und -Prozesse*. Bielefeld: wbv Media.

Schiersmann, Christiane (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens*. Utb 5826. Bielefeld: wbv Media

### 5.3 Ansprache der Zielgruppe

Die Ansprache von Zielgruppen sowie die Angebots- und Programmplanung sind Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung, die eng miteinander korrelieren. Für beide Bereiche ist Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung erforderlich, um einerseits adäquate Bildungsangebote für heterogene Gruppen von Teilnehmenden entwickeln und andererseits über diese Angebote gezielt informieren zu können (→ Kapitel 2). Vor dem Hintergrund eines komplexen und zunehmend unübersichtlichen Weiterbildungssystems mit pluralen Organisationsformen und -strukturen ist einerseits Weiterbildungsberatung ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Weiterbildungsbeteiligung seitens potenziell Teilnehmender. Für Weiterbildungseinrichtungen ist jedoch andererseits eine gezielte Ansprache und Information über Angebote von besonderer Relevanz, um auf einem pluralen Weiterbildungsmarkt wahrgenommen zu werden, die Bekanntheit der eigenen Angebote zu erhöhen und Teilnehmende gewinnen zu können.



Flipchart „Ansprache und Unterstützung“

Daher wird im aktuellen Diskurs zur Weiterbildung die Ansprache von Zielgruppen mit Blick auf einen erhöhten Wettbewerbsdruck in einem unübersichtlichen Feld mit vielfältigen Angeboten überwiegend als Marketingstrategie betrachtet und stellt für Bildungseinrichtungen eine zentrale Aufgabenstellung in Bezug auf ihre langfristige Existenz dar. Die Ansprache von Zielgruppen verfolgt somit hauptsächlich eine strategisch-instrumentelle Strategie in Bezug auf Kommunikation, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Ansprache von weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen scheint davon eher abgekoppelt zu sein. Dennoch ist die Gewinnung von potenziell Teilnehmenden von jeher ein wichtiger Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung, da die Teilnahme an Veranstaltungen in weiten Teilen auf Freiwilligkeit beruht.

Zu den typischen Formen der Ansprache und Gewinnung von potenziellen Teilnehmenden gehören:

- die Veröffentlichung von Angeboten auf der Homepage der Einrichtung sowie auf Plattformen und in Suchmaschinen.
- Das Auslegen von Flyern und Programmheften an öffentlich gut frequentierten und zugänglichen Orten.
- Anzeige- und Werbemaßnahmen in Presse und Rundfunk.

Es wird offensichtlich, dass hier eher eine Art Komm-Struktur bei der Ansprache potenzieller Teilnehmender vorherrscht. In der Regel wird davon ausgegangen, dass Menschen aufgrund ihrer individuellen Interessen und Beweggründe Bildungsangebote und Weiterbildungsmaßnahmen selbstständig suchen und finden und freiwillig an ihnen teilnehmen.

In Relation zu den Begriffen Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende kennt die Forschung der Erwachsenenbildung folgende terminologische Differenzierung, die jedoch nicht immer eindeutig Anwendung findet, da die Begriffe Adressaten, Zielgruppen und potenzielle Teilnehmende teilweise auch synonym genutzt werden:

- Mit *Adressatinnen und Adressaten* sind zunächst unspezifische Gruppen gemeint, die Bildungsanbieter in Bezug auf ihre Angebote ansprechen möchten. Es wird davon ausgegangen, dass Angebote auf Lern- und Bildungsinteressen treffen, die im Vorfeld erhoben wurden. Diese Angebote werden im klassischen Sinn nachfrageorientiert gestaltet.
- *Zielgruppen* werden durch unterschiedliche Bildungsakteure auf verschiedene Weisen bestimmt. Es lassen sich u.a. lernpsychologische, bildungs- und sozialpolitische Ansätze unterscheiden. Je nach Zielsetzung können differente Zuschreibungen erfolgen.
- *Teilnehmende* sind Personen, die in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung präsent sind (Faulstich & Zeuner 2010, S. 58).

In der Praxis wie auch in der Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung häufig genannte Zielgruppen sind bspw. Beschäftigte, Arbeitssuchende, Geringqualifizierte, Führungskräfte, Akademiker:innen, Frauen, Seniorinnen und Senioren, Menschen mit Migrationshintergrund, Geflüchtete, Menschen mit Behinderungen usw.. In der Regel orientieren sich Zielgruppendefinitionen an soziodemographischen und soziostrukturellen Merkmalen wie Gender, Alter, Bildungsstand, sozialer Stand, ethnische Herkunft sowie an erwerbsbezogenen Faktoren (→ Kapitel 2).

Zielgruppen sind damit Konstrukte, die über spezifische Merkmale bestimmt werden, weshalb sie unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten durchaus kritisch zu diskutieren sind. Auf der einen Seite stellen bspw. Arbeitssuchende, Frauen, Führungskräfte oder Geflüchtete keine homogenen Lerngruppen mit gleichen Lernvoraussetzungen, Erwartungen, Lebensstilen und Lebenslagen dar.

Um die jeweiligen Merkmale genauer zu bestimmen, werden in der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnahmeforschung Theorien und Ansätze zur sozialen Lage und zum Habitus genutzt, die zusätzlich auf individueller Ebene Wertorientierungen und Einstellungen berücksichtigen. Die Habitus Theorie nach Pierre Bourdieu fragt dabei auch, wie anhand soziodemographischer Merkmale objektiv beschreibbare Lebenslagen individuell unterschiedlich bewertet und verarbeitet werden. Damit wird auf das gesellschaftliche Funktions- und das strukturelle Machtgefüge verwiesen, zu dem sich die Erwachsenenbildung wie die Pädagogik im Allgemeinen verhalten sollte (→ Kapitel 6.2). Damit wird eine kritisch-emanzipative Perspektive eingenommen (Lassnigg 2010) (→ Kapitel 6.1).

Auf der anderen Seite sind Zielgruppendefinitionen zwangsläufig mit bestimmten Zuschreibungen und Wertungen verbunden, die leicht zu Formen von Stigmatisierung und Diskriminierung der betroffenen Personen führen können. Vor allem in Bezug auf weiterbildungsbenach-

teiligte Zielgruppen erfolgt relativ schnell eine Fokussierung auf defizit- und bedarfsorientierte Zuschreibungen unter Berücksichtigung *personengebundener* Merkmale. *Strukturelle Rahmenbedingungen* geraten dagegen schnell aus dem Blick (z.B. Mobilitätseinschränkungen in peripheren Stadtteilen; Arbeits- und Weiterbildungsbedingungen in prekären Beschäftigungsverhältnissen; fehlende passende Betreuungsangebote für Familien; fehlende inhaltliche Passung von Angeboten).

Gleichwohl ist zu konstatieren, dass ohne die konkrete Benennung von Bedarfen und Defiziten weder eine systematische Förderung auf politischer Ebene noch eine fachlich professionelle Unterstützung in der Praxis der Weiterbildung und Weiterbildungsberatung möglich ist. Förderung von Chancengleichheit erfordern Verweise auf Formen der Benachteiligung mit ihren individuellen Auswirkungen und Folgen, da nur so Problemlagen spezifischer Personengruppen sichtbar werden. Insbesondere in den 1970er Jahren berücksichtigten die Debatten über Zielgruppen diese breitere gesellschaftliche Sichtweise. Nach der Jahrtausendwende konzentrierte sich die Zielgruppendifkussion eher auf ihre instrumentelle Bedeutung als Marketingstrategie.

Hinzu kommt, dass Weiterbildungspraxis und -beratung dann eine defizitorientierte Perspektive auf Zielgruppen einnehmen, wenn diese Rahmen von Förderlogiken und einrichtungsspezifischen Angebotsausrichtungen angesprochen bzw. gefördert werden sollen. Eine solche Überbetonung kann dazu führen, dass Menschen durch ein institutionell vorgegebenes Raster fallen, wenn sie sich mit ihren spezifischen Bedarfen und Interessen nicht eindeutig zuordnen lassen. Dieses Phänomen thematisieren einige der (Nicht-)Teilnehmenden in unseren Interviews. Das sich daraus ergebende Problem der Nicht-Passung zwischen Weiterbildungsangeboten und subjektiven Bildungsbedürfnissen kann sich sowohl aufgrund inadäquater Informationen im Rahmen von Beratungsgesprächen ergeben als auch durch die Zuweisung inhaltlich unpassender Kurse.

Defizitorientierte Zuschreibungen spezifischer Personengruppen können dazu führen, dass eine eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe unterstellt und auf der Makroebene eine verminderte gesellschaftliche Wirtschaftsleistung konstatiert wird. Dies erzeugt normative Ansprüche und Zugriffe auf das einzelne Subjekt, denn „[a]us einer solchen Argumentation geht nun ein sehr gefährlicher Verpflichtungscharakter zur Behebung des solcherart festgestellten Makels hervor“ (Kastner 2016).

Geht man davon aus, dass Menschen jeweils gute Gründe haben können, warum sie sich den von außen an sie gestellten Bildungsanforderungen verweigern, dann ist ein Umdenken erforderlich. Notwendig wäre einerseits eine Sensibilisierung der Verantwortlichen hinsichtlich der subjektiven Begründungen für die Nichtteilnahme durch weiterbildungsbenachteiligte Personen. Es gilt, diese wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Diese Sensibilisierung könnte andererseits einen Reflexionsprozess seitens der Verantwortlichen nach sich ziehen hinsichtlich ihrer subjektiven Einstellungen und Haltungen gegenüber weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen und sich daraus möglicherweise ergebenden Stigmatisierungen.

Zugleich erscheint es vor allem in Bezug auf die Ansprache bildungsbenachteiligter Zielgruppen notwendig, eine ganzheitliche Sichtweise auf die Personen einzunehmen, sie in ihrer Gesamt-

heit sowie im Kontext ihrer spezifischen Lebenssituation wahrzunehmen. Dies zeigen auch die Ergebnisse unserer Studie (→ Kapitel 4; → Kapitel 6.4).

Darüber hinaus eignen sich Definitionen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen nicht für die direkte Ansprache und Kommunikation, sie sollten eher interessen- und bedürfnisorientiert gestaltet werden. Sowohl die bisherige Forschung als auch die Praxis bestätigen, dass eine Nichtteilnahme an Weiterbildung einerseits häufig in einem Zusammenhang mit individuell einschränkend wirkenden Lebenskonstellationen zu verstehen ist. Andererseits – auch bestätigt durch Aussagen in unseren Interviews – können (weiter-)bildungsungewohnte Personen ihre eigenen Lernfähigkeiten und -fertigkeiten durchaus skeptisch einschätzen. Eine solche Haltung gegenüber dem subjektiven Lernvermögen kann sich als Hemmschwelle für die Teilnahme an organisierten Weiterbildungsmaßnahmen erweisen. Was auch dazu führt, dass der Bewerbung von Veranstaltungen im öffentlichen Raum grundsätzlich keine Beachtung geschenkt wird.

Formen der Ansprache, die auf Nachfrage ausgerichtet sind und sich eher an bildungsaffine Zielgruppen richten, greifen hier zu kurz. Es sind Konzepte einer *aufsuchenden Bildungsarbeit und Bildungsberatung* erforderlich, die darauf abzielen, Beziehungen zu Personen der Zielgruppe und eine gewisse Nähe zu ihrer Lebenswelt aufzubauen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Menschen und professionelle Fachkräfte zu finden, die das Vertrauen der anzusprechenden Menschen genießen und somit eine Brücke zur Weiterbildung schlagen können. Zu fragen ist daher:

1. Wo können Menschen, auf die die Beschreibung einer spezifischen Zielgruppe passt, erreicht werden?
2. Wie können diese Menschen für spezifische Weiterbildungsangebote ermutigt und gewonnen werden?
3. Wie lassen sich ihre persönlichen Interessen und Motive berücksichtigen und welche flankierenden Unterstützungsangebote können ermöglicht werden?

Eine so gestaltete Ansprache ist nicht nur personal- und zeitintensiv, sie benötigt zudem eine spezifische professionelle Haltung gegenüber einer Zielgruppe, die sich durch eine Kommunikation auf Augenhöhe auszeichnet und die angesprochenen Personen als Expertinnen und Experten ihrer selbst und ihrer Lebenswelten betrachtet.

Entsprechende Ansprachekonzepte werden in jüngster Zeit vor allem im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener erforscht und entwickelt (Johannsen u.a. 2022). Sie gründen sich überwiegend auf den Ansatz der Lebensweltorientierung (→ Kapitel 6.4). In diesem Zusammenhang werden u.a. digitale Formen der Ansprache entwickelt. Sie erweisen sich auf in Bezug auf bildungsaffine Zielgruppen als nützlich, da diese vor dem Hintergrund der digitalen Transformation und der damit einhergehenden Informationsflut ebenfalls nur eingeschränkt erreicht werden können.

In diesem Sinn formulierten die Expertinnen und Experten im Rahmen unseres Projekts Vorschläge und Ideen, die die Spezifik der Ansprache von Personen aus weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen berücksichtigen und auch aktuelle Entwicklungen aufgreifen.

## Vorschläge der Expertinnen und Experten

- Sensibilitätsworkshops für Mitarbeiter:innen verschiedener Einrichtungen (Familienzentren, Jobcenter, Betriebe)
- Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplkatoren der Zielgruppe als Weiterbildungslotsen (Brückenbauer:innen); z.B. für Einrichtungen der Sozialen Arbeit oder für Betriebe
- Offene und breite Beratungsangebote in verschiedenen Einrichtungen einrichten, wobei auch Unterstützungsverweise vorgenommen werden sollten (z.B. in Familienzentrum, Jobcenter)
- Ansprache auf Augenhöhe und in Beziehung gehen (d.h. Teilnehmende als Expertinnen und Experten ihrer selbst verstehen; Emotionalität berücksichtigen)
- Weniger Projektion, mehr Partizipation (z.B. Beiräte in den Jobcentern, auch Jugendberufsagenturen mit Personen besetzten, die den Zielgruppen nahestehen)
- vielfältige Kommunikationswege nutzen und kreative Materialien für Ansprache und Öffentlichkeitsarbeit entwickeln
  - o Stadtteilrundgänge
  - o Bierdeckel für Kneipen/Kioske mit Infos zu Angeboten entwickeln und auslegen
  - o Kurze Werbevideos über gelungene Fortschritte in der Zielerreichung (z.B. „Eigene Erfolgsstory“ für junge Zielgruppen auf TIKTOK; Nutzung von Facebook, Instagram usw.)
  - o Fortbildungsangebote für Teilnehmende in den Status stellen (z.B. Fahrrad fahren für Frauen)
  - o Einfache Sprache nutzen
  - o 24h-Kioske (Spätis) mit Sozialarbeiter:innen oder Pädagoginnen und Pädagogen besetzen
- Netzwerken in die Lebenswelt hinein sowie Angebote aufeinander abstimmen (Kooperation statt Konkurrenz)
- Individualisierte Angebote für alle Problemlagen
- Bürokratieabbau und Kontinuität gewährleisten

### Literaturhinweise zum Thema zielgruppenspezifische Ansprache

Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag

Hippel von, Aiga; Tippelt, Rudolf & Gebrande, Johanna (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, (S. 1131-1147). Springer Reference Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55) (Abruf: 23.03.2024)

Johannsen, Ulrike; Peuker, Birgit; Langemack, Svenja & Bieberstein, Andrea (Hrsg.) (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971510> (Abruf: 23.03.2024)

Kastner, Monika (2016): Dossier: Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. *Erwachsenenbildung*. at Erstveröffentlichung August 2013, aktualisiert August 2016. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> (Abruf: 23.03.2024)

Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). *Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?* Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (Abruf: 23.03.2024)

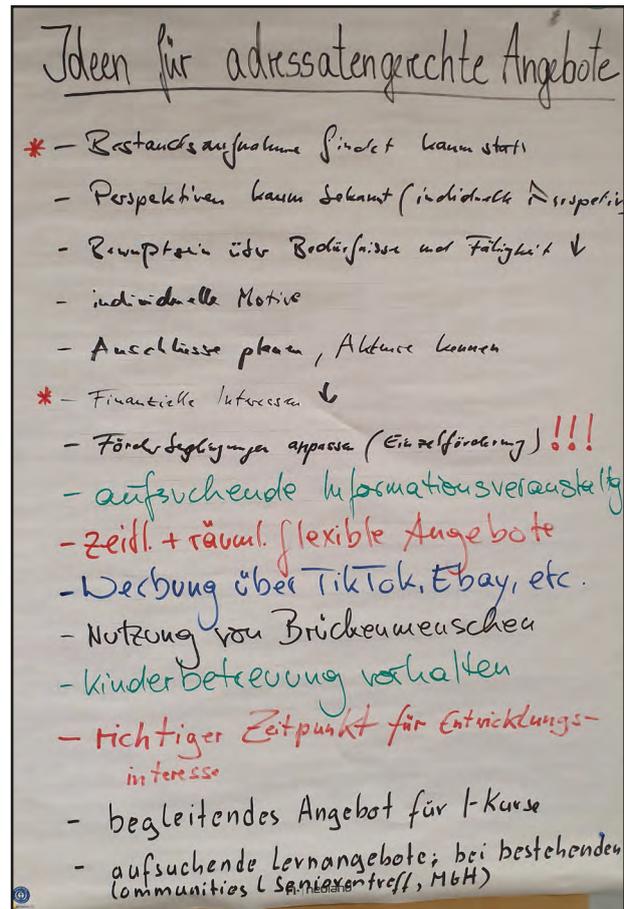
## 5.4 Programm- und Angebotsplanung

Programm- und Angebotsplanung sind zwei zentrale Tätigkeitsfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung, die in der Praxis unterschiedlichen Handlungsebenen in Bildungseinrichtungen zugeordnet werden können. Grundlegend für diese Handlungsbereiche ist die Tatsache, dass Erwachsenenbildung im Wesentlichen nicht nur auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, sondern kein feststehendes Curriculum bzw. keinen verpflichtend zu vermittelnden Bildungskanon bereithält. Gesellschaftlich gesehen, erfüllt sie unterschiedliche Aufgaben hinsichtlich der Ermöglichung und Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen in Bezug auf individuelle Bedarfe und Interessen auf der einen Seite sowie gesellschaftlichen, beruflichen und politischen Entwicklungen und Herausforderungen auf der anderen Seite.

Die offene und ausdifferenzierte Struktur der Weiterbildung ermöglicht es, auf die Dynamik von Entwicklungen und Herausforderungen zeitnah und mit einer Vielzahl passgenauer Angebote für unterschiedliche Zielgruppen reagieren zu können. Weiterbildungseinrichtungen entwickeln daher Angebote bzw. Programme mit unterschiedlichen Profilen, um bestimmte Zielgruppen zu erreichen.

So finden sich Programme und Angebote mit offenem Charakter, die allen Interessierten zugänglich sind. Oder sie werden mit spezifischen (qualifikations- und/oder statusbezogenen) Voraussetzungen und Bedingungen verknüpft. Daneben existieren Kurzzeitangebote sowie längerfristige Maßnahmen; Angebote mit hohem Regulierungsgrad und Zertifikatsabschluss; Angebote ohne Prüfungspflichten und vielfältige kreativ-innovative Angebote. Die einem Programm zugeordneten Angebote können vielfältige Gestaltungsformen besitzen, je nach Themenbereich und Zielgruppe ist ein breites Spektrum an Lehr-Lernarrangements möglich.

Mit Blick auf organisatorische Handlungsstrukturen lassen sich Programm- und Angebotsplanung unterschiedlichen Ebenen zuordnen, die miteinander verbunden sind und einander bedingen (Faulstich & Zeuner 2010, S. 37; Gieseke 2019, S. 23):



Flipchart „Adressatengerechte Angebote“

**Makroebene:**

Förderung bildungspolitischer Ziele durch spezifische programmatische Konzeptionen auf europäischer, nationaler und kommunaler Ebene sowie auf Ebene der Träger

**Mesoebene:**

Programmplanung mit spezifischen Schwerpunkten (Angebotsspektrum) gemäß den institutionellen Zielen und Interessen, des Selbstverständnisses und des Bildungsauftrages

**Mikroebene:**

Angebotsplanung sowie Veranstaltungsdurchführung

Programmplanung kann aus der Perspektive der Makroebene dabei „als Scharnier zwischen Bedarf, Interessen und Bildungsauftrag“ (Faulstich & Zeuner 2010, S. 54) verstanden werden. So interagiert zunächst jede Weiterbildungseinrichtung in spezifischen Interessenzusammenhängen, die einerseits durch externe Faktoren wie der regionalen Weiterbildungslandschaft (Weiterbildungsmarkt), Zielsetzungen der Träger (Städte, Gemeinden, gesellschaftliche Trägergruppen), spezifischen Förder- und Finanzstrukturen, der Bildungs- und Sozialpolitik geprägt werden und andererseits durch einrichtungsinterne Strukturen, die mit dem Selbstverständnis und dem Bildungsauftrag wie auch mit weiteren Organisations- und Personalstrukturen zu bearbeiten sind (Interessen der Leitung, Verhältnis und Zusammensetzung hauptamtliche und nebenamtliche Fachkräfte). Hinzu kommen die (antizipierten) Bedarfe und Erwartungen der (potenziell) Teilnehmenden sowie Abstimmungsprozesse mit Kursleitenden.

Wiltrud Gieseke (2003, S. 203) bezeichnet daher das Programmplanungshandeln auf der Mesoebene als „Ausgleichshandeln“, da es mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen, durch die Bildungsthemen öffentliche Relevanz erhalten, um ein Austarieren von (divergierenden) Interessen geht (zit. n. Faulstich & Zeuner 2010, S. 38).

„Das Programm von Weiterbildungsinstitutionen ist somit Ausdruck der jeweiligen Zeit und ihrer Wissenstransformation und -bedürfnisse, gebrochen durch gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die Individuen können diese Prozesse durch konsequente Nachfrage mitsteuern. Programme entstehen also nicht im «luftleeren Raum». Die Programmplanung zielt mit der Erkundung von Bedürfnissen und Bedarf auf Akzeptanz in der Region. Kommunikative Aushandlungsprozesse im Sinne von Ausgleichshandeln machen zeitbezogene bedarfs- und bedürfnisgerechte Reaktionen möglich. Diese Reaktionsfähigkeit macht die besondere Planungsqualität von Weiterbildungsinstitutionen aus. Sie sind im positiven Sinn Seismografen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren.“ (Gieseke 2003, S. 203, zit. n. Faulstich & Zeuner 2010, S. 38)

Seit dem Übergang zum 21. Jahrhundert erfährt lebenslanges Lernen als programmatisches Gesamtkonzept bildungspolitisch eine neoliberale Konnotation. D.h., die sich gesamtgesellschaftlich abzeichnende Herausforderung einer dynamischen Zunahme an Qualifikations- und Kompetenzbedarfen mündete in der Forderung nach mehr Eigenverantwortung im Kontext einer sogenannten Wissensgesellschaft.

In der Folge entwickelte sich eine Diskussion um Ansätze und Konzepte zum „Lernen am Arbeitsplatz“, „Selbststeuerung“ und „informelles Lernen“. Zudem führte der Rückgang öffentlicher Mittel zur Expansion eines Bildungsmarktes, der seine eigenen dynamischen Prozesse entfaltet. Diesbezüglich wurde und wird kritisch diskutiert, dass der Spagat zwischen gesellschaftlichem Bildungsauftrag und finanzieller Rentabilität, in dem sich Bildungseinrichtungen

bewegen dazu führt, sich auf finanzkräftige und bildungsaffine Zielgruppen zu konzentrieren: „Wer dieser Selbstverantwortung nicht folgen kann oder keinen Zugang findet, wird abgehängt“ (Gieseke 2019, S. 23).

In diesem Zusammenhang sind auch zielgruppenspezifische Marketingmodelle und Produktlinien kritisch zu betrachten, die sich an Strategien kommerzieller Marktforschung orientieren (Lassnigg 2010; von Hippel 2019). Zugleich ist festzuhalten, dass in den letzten Jahrzehnten eine Diskussion um neue Lernkulturen stattfand, die zu veränderten mikrodidaktischen Gestaltungsformen und -möglichkeiten führte.

Die Mesoebene der Programmplanung verlassend, lässt sich für die *mikrodidaktische Ebene* der Veranstaltungsplanung zunächst festhalten, dass für deren Umsetzung allgemeine didaktische Modelle existieren, an denen sich Angebotsplanende orientieren können.

Diese umfassen u.a. folgende Kriterien, die häufig vereinfacht als W-Fragen formuliert werden: was? (Themenwahl), wofür? (Verwendungssituation), für wen? (Zielgruppe), wozu? (Lernzielbestimmung), wie? (Festlegung von Lernsequenzen und Methodenwahl), womit/wo? (Auswahl der Lernorte, Planung von Medien- und Materialeinsatz).

Hinzu kommt die Frage „wer?“, da Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung oftmals in enger Kooperation mit Lehrenden erfolgt, die zudem eine vielfältige Bandbreite an beruflichen Hintergründen aufweisen. Teilweise planen sie Angebote auch selbstständig. Zu ergänzen sind außerdem Kostenkalkulation sowie Öffentlichkeitsarbeit. D.h. aus der Angebotsplanung ergibt sich die Aufgabe der Ansprache, Erreichung und Gewinnung von (benachteiligten) Teilnehmenden (→ Kapitel 5.3).

Lerntheoretisch betrachtet, ist die Teilnehmendenorientierung für die Planung von Angeboten der Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung. Ausgangspunkt waren anthropologische Überlegungen, die Erwachsene als mündige und selbstständig handelnde Personen betrachteten. Teilnehmendenorientierung ist vor allem seit den 1970er und 1980er Jahren konstitutiv in der Erwachsenenbildung verankert, da ihr in dieser Zeit neben politischen Zielen (Demokratisierung von Wissen) auch ausgleichende Funktionen übertragen wurden. Erwachsenenbildung sollte vor allem Zielgruppen ansprechen, deren Bildungschancen eingeschränkt waren und sind, um qualifikatorische Defizite auszugleichen und damit Chancengleichheit herzustellen. Darüber hinaus sollte sie – im Sinne von Lebenshilfe – die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden unterstützen.

„Das Prinzip der Teilnehmerorientierung bedeutet, die Perspektiven der Teilnehmenden in Lehr-Lern-Prozessen in Bezug auf ihre Lerninteressen, Erfahrungen und Erwartungen ernst zu nehmen und sie in die Planung und Durchführung von Veranstaltungen mit einzubeziehen, womit „eine Konzentration auf den Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses erfolgt ist.“ (Breloer 1980, S. 21)

Gleichwohl existiert nicht nur ein Konzept zur Teilnehmerorientierung. Bereits früh konnten funktionalistische Formen, kooperative Formen und kritisch-konstruktive Formen identifiziert werden. Diese unterscheiden sich deutlich in den Einflussmöglichkeiten der Lernenden auf die Veranstaltungsgestaltung und in der Rollenzuweisung der Lehrenden. Zwar obliegt letzteren eine grundsätzliche Gestaltungs- und Steuerungsfunktion, jedoch lassen sich unterschiedli-

che Formen der Teilnehmendenorientierung und -beteiligung in Bezug auf Kommunikation und Sprache, Gruppenzusammensetzung und -dynamik, Methodenwechsel und Hilfen für selbständiges Lernen feststellen (Faulstich & Zeuner 2010, S. 70-73). Eine ernst zu nehmende Teilnehmendenorientierung impliziert, dass Erwachsene als Experten ihrer selbst und ihres Lebens und damit auch ihrer Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden.

Eng verknüpft mit der Teilnehmendenorientierung ist der Erfahrungsansatz, der sich aus einem spezifischen Lernverständnis ergibt. Es wird davon ausgegangen, dass sich vor allem das Lernen Erwachsener im besonderen Maße im Verhältnis zu ihren bisherigen Erfahrungen vollzieht. Sie lernen durch die Einordnung von Neuem in vorhandene Ordnungsmuster, die erweitert und neustrukturiert oder aufgebrochen und reorganisiert werden können (Faulstich & Zeuner 2010, S. 74).

Ein solches Lernverständnis impliziert zugleich eine Auseinandersetzung mit Lernwiderständen, -hindernissen und Lernschwierigkeiten Erwachsener, die u.a.

- biographisch bedingt sein können (Lernerfahrungen der Kindheit und Schulzeit)
- mit der aktuellen Lebenssituation verbunden sein können (ökonomischer Status, Care-Verpflichtungen, Gesundheit) und/oder
- sich auf die Sinnhaftigkeit und die Nutzenerwartungen in Bezug auf den Lerngegenstand beziehen können.

Vor allem mit Blick auf bildungsbenachteiligte Zielgruppen ist die Berücksichtigung von Lernwiderständen und -schwierigkeiten sowie pädagogisches Wissen zu deren Bearbeitung im Rahmen von Veranstaltungen von besonderer Relevanz. Hinzu kommt, dass *strukturelle Rahmenbedingungen*, wie Mobilitätsbeschränkungen, fehlende Betreuungsangebote usw., die ebenfalls zur Verhinderung von Teilnahme führen können, im Rahmen von Programm- und Angebotsplanung zu berücksichtigen sind (→ Kapitel 4).

Doch trotz gewisser Vorannahmen zu potenziell Teilnehmenden muss Programm- und Angebotsplanung in der Regel damit umgehen, dass die tatsächlichen Teilnehmenden bzw. deren Gruppenzusammensetzung vorab nicht bekannt sind. Erst in der Durchführung von Veranstaltungen zeigt sich, welche Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen, Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse tatsächlich geäußert werden, wobei diese ganz andere sein können als die zuvor antizipierten.

Angebots- bzw. Veranstaltungsplanung erfordert demgemäß eine spezifische Offenheit, die Raum gibt für die tatsächlichen Bedarfe und Interessen der Teilnehmenden innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen. Mit einer solchen Offenheit könnte auch der Gefahr begegnet werden, dass potenziell Teilnehmende durch ein vorgegebenes Raster fallen, da sie mit ihren spezifischen Bedarfen und Interessen nicht eindeutig zugeordnet werden können.

Besonders im Rahmen der Programm- und Veranstaltungsplanung für benachteiligte Zielgruppen sollte für die tatsächlichen Interessen Raum gegeben werden, da deren Berücksichtigung im Vorfeld deutlich schwerer umzusetzen ist. Denn der Zugang zu Personen, die diesen Gruppen zugeordnet werden können, ist an sich erschwert, und Lern- und Bildungsinteressen müssen häufig zunächst geweckt werden.

Zugleich muss auch hier mit dem Dilemma der Defizitorientierung und dem Risiko von Stigmatisierungen umgegangen werden, wie dies bereits für die Ansprache von Zielgruppen (→ 5.3) dargestellt wurde. Es sollten vor allem die Lern- und Entwicklungsinteressen in den Fokus genommen sowie vorhandene Ressourcen gefördert werden. Notwendig sind eine ganzheitliche Perspektive auf (potenziell) Teilnehmende sowie ein sicherer Rahmen für Beziehungsarbeit auf Augenhöhe. Nur so wird es möglich, Erwachsene als Experten ihrer selbst und ihres Lebens und damit auch ihres Lern- und Bildungsprozesses ernst zu nehmen.

Mit Blick auf die spezifischen pädagogischen Anforderungen, die mit der Bildungsarbeit im Rahmen benachteiligter Zielgruppen einhergeht, sollte ein besonderes Augenmerk auf die Professionalisierungsprozesse der Lehrkräfte gelegt werden. Die Durchführung von entsprechenden Veranstaltungen erfordert neben themenbezogenen und pädagogischen Kompetenzen, professionelles Wissen im Umgang mit Lernschwierigkeiten und -blockaden (Beziehungsarbeit, Umgang mit Emotionen), reflexive Kompetenzen hinsichtlich der Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden (Empathie, Haltung, Begegnung auf Augenhöhe) sowie Diversitäts-, Milieu- und Kultursensibilität.

Neben den spezifischen Gestaltungsanforderungen, die mit der Berücksichtigung der Konzepte Teilnehmerorientierung und Erfahrungsorientierung einhergehen, bildete sich im Laufe der letzten Jahre – vor allem durch die Entwicklungen im Rahmen der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – ein besonderer Fokus in Bezug auf die Lebenswelt von Personen heraus, die benachteiligten Zielgruppen zugeschrieben werden können. Hier erfolgt ein Zusammendenken mit Konzepten der Sozialen Arbeit, durch die nicht nur neue Formate für die Ansprache (→ Kapitel 5.3) sondern auch für die Angebotsgestaltung entwickelt wurden, welche für weitere benachteiligte Zielgruppen adaptierbar sind (→ Kapitel 6.4).

Im Rahmen unseres Projekts formulierten Expertinnen und Experten Vorschläge und Ideen, die einerseits die dargestellte Spezifik von Programm- und Angebotsgestaltung für Personen aus weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen berücksichtigen sowie aktuelle Entwicklungen, die sich bspw. im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bewährten, aufgreifen. Sie gaben andererseits Hinweise zu Angebotsformen und -Konzepten, die in der Praxis bisher erfolgreich – im Sinne der Teilnehmenden – durchgeführt wurden.

## Vorschläge der Expertinnen und Experten

- Flankierend zu Angeboten und Maßnahmen Nachhilfe, Sprachförderung und individuelles Coaching anbieten
- Aufsuchende Informationsveranstaltungen und Lernangebote (z.B. im Zusammenhang mit bestehenden Communities; Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nutzen)
- Weiterbildungsanschlüsse planen (Netzwerkakteure nutzen)
- individualisierte und bedarfsgerechte Angebote für alle Problemlagen
  - o räumlich/zeitlich flexibel
  - o Kinderbetreuung vorhalten
  - o Berücksichtigen von Entwicklungsinteressen (zum richtigen Zeitpunkt)
  - o Bestandsaufnahme von Bedürfnissen, Fähigkeiten, Perspektiven und Anschlüsse
- Bürokratieabbau und finanzielle Kontinuität gewährleisten
- Förderbedingungen anpassen (Einzelförderung)
- Fokus von Planung und Evaluation sollte auf einem nachhaltigen Wirkungsgrad von Angeboten und Maßnahmen liegen (Qualitätsdiskussion statt Effizienzdiskussion).
- Bildungsakteure wünschen sich mehr Partizipation im Rahmen von Förderausschreibungen (Blick auf realisierbare Ziele)

### Literaturhinweise zum Thema Angebots- und Programmplanung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2022): Lebensweltorientierung. *weiter bilden*, 29(4). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2204W> (Abruf: 23.03.2024)

Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, von Hippel, Aiga, Käßlinger, Bernd & Robak, Steffi (2019) *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2., korrigierte Auflage, utb. Bielefeld: wbv Media.

Johannsen, Ulrike; Peuker, Birgit; Langemack, Svenja & Bieberstein, Andrea (Hrsg.) (2022): *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media.

Reich-Claassen, Jutta & Hippel von, Aiga (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6. Auflage (S. 1403-1423). Springer Reference Sozialwissenschaften [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55) (Abruf: 23.03.2024)

## 5.5 Organisationen, Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Der Aufbau eines pluralen Weiterbildungssystems korreliert in der Regel mit politischen, sozialen und ökonomischen Modernisierungs- und Transformationsprozessen einer Gesellschaft, einhergehend mit spezifischen Anforderungen an das Bildungsniveau ihrer Bevölkerung. Institutionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung erfolgen also in einem Wechselspiel zwischen politischen und ökonomischen Entwicklungen und den daraus abgeleiteten individuellen wie gesellschaftlichen Bildungsinteressen, Bildungsbedürfnissen und Bildungsbedarfen (Kuper & Schemmann 2023).

Die Ausformung von Institutionen als soziale Gebilde, soziologisch verstanden „als sinn- und ordnungsstiftende gesellschaftliche Instanzen, die einen normativen Rahmen des Handelns bilden und der Legitimierung von Zielsetzungen dienen“, sind Ausdruck der Umsetzung institutioneller Ordnungen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche einschließlich des Bildungssystems (Esser 2000, S. 237-238).

Organisationen, Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind differenzierte Gebilde, die in Wechselwirkung mit anderen Systembereichen häufige Veränderungsprozesse erfahren. Sie können auf diesen Wandel in der Praxis mit neuen Organisationsformen, Finanzierungs-, Koordinations- und Kooperationsmodellen, Konzeptionen von Teilnehmer- und Adressatenorientierung und Strategien der Öffentlichkeitsarbeit reagieren.

Handlungsstrategisch können sie entweder einen möglichen Wandel antizipieren und aktiv mitgestalten, sich reaktiv an neue Anforderungen anpassen oder auch an ihren Strukturen festhalten. Zielsetzungen, Interessen und Aufgaben können teilweise eigenständig festgelegt und gestaltet werden, teilweise müssen die Einrichtungen ihr Handeln an größeren organisatorischen und strukturellen Zusammenhängen ausrichten, in die sie eingebettet sind und die ihr Handeln mitbestimmen. Sie sind selten völlig unabhängig in ihren Entscheidungen, sondern sind implizit oder explizit in Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen eingebunden, bedingt durch rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen, die auch inhaltliche Vorgaben nach sich ziehen können (→ Kapitel 6.2).

Organisationen bzw. Institutionen der Erwachsenenbildung können nach Johannes Weinberg definiert werden als „... ein Bedingungsgefüge, das so konstruiert ist, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht nur einmal, oder hin und wieder, sondern ausdauernd zustande kommen könnte“ (Weinberg 1985, 90).

Schlüsselwörter dieser Definition sind „organisiertes Lernen“ und „ausdauernd“. „Organisiertes Lernen“ steht im Gegensatz zum selbstorganisierten Lernen, „ausdauernd“ verweist auf langfristige Lernprozesse. Damit ist nicht gesagt, dass sich die Einrichtungen ausschließlich der Erwachsenenbildung widmen, aber sie sollten juristisch definierte Gebilde im Sinne des privaten oder öffentlichen Rechts sein. Sie zeichnen sich durch einen gewissen Stabilitätsgrad aus. Charakteristisch ist die Einhaltung rechtlicher Regelungen, organisatorischer Strukturen, wertbegründeter Normen und Kommunikationsstrukturen. Organisationen, die Erwachsenenbildung anbieten, müssen sich zum einen mit der Frage auseinandersetzen, auf welche Weise sie ihre Bildungsangebote nicht nur nach teilweise extern festgelegten Regeln administrieren wollen. Zum anderen müssen sie überlegen, auf welche Weise sie eigene Ziele berücksichtigen wollen hinsichtlich ihrer Aufgabe, Bildungsmöglichkeiten zu schaffen und die Lehr- und Lernprozesse entsprechend ihren Zielen zu gestalten.

Die Erwachsenenbildung kennzeichnet ein plurales Organisations-, Träger- und Einrichtungssystem, das auf staatlicher, zivilgesellschaftlicher oder privater Ebene verankert sein kann. Unterschieden wird darüber hinaus zwischen Organisationen und Einrichtungen, die sich ausschließlich der Erwachsenenbildung widmen und solchen, die unter anderem Lern- und Bildungsveranstaltungen für Erwachsene anbieten. Neben öffentlichen Trägern ist zu differenzieren zwischen Vertretern partikularer gesellschaftlicher Interessen gesellschaftlicher

Großgruppen (Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände, Kirchen, Parteien, Interessengruppen, Vereine) und Bildungsabteilungen in Unternehmen sowie kommerziellen Weiterbildungsunternehmen (Kuper & Schemmann 2023).

Hans Tietgens wollte mit einer als „institutionelle Staffelung“ bezeichneten Systematik Hinweise geben für mögliche Zugänge und Ansätze für eine Institutionenforschung zur Erwachsenenbildung (Tietgens 1984, S. 293). Die Systematik berücksichtigt das Verhältnis verschiedener Ebenen, die auf Institutionen einwirken können und mit denen sie in Wechselwirkungen eintreten. Die Systematik kann darüber hinaus zu einem Verständnis der vielfältigen Einbettungen und Abhängigkeitsverhältnisse beitragen, die je nach Akteuren das professionelle Handeln von und in Erwachsenenbildungsorganisationen bestimmen können. – Hier ergänzt um eine Systematik zum didaktischen Handeln auf Makro-, Meso- und Mikroebene (Faulstich & Zeuner 2010, S. 37).

**Makroebene:** (Bildungs-)politische Rahmenbedingungen – Träger  
Rechtliche Einbettung, Finanzierung, Interessen der Träger in ihrem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Erwartungen

**Mesoebene:** Träger – Einrichtung  
Ausstattung, Finanzierung, Adressat:innen, Zielgruppen und Mitarbeiter:innen in ihrem Verhältnis zu den jeweiligen Trägern

**Mikroebene:** Kursleitende – Teilnehmende  
Lehr-Lerngeschehen, Interessen der Beteiligten, subjektive und objektive Ansprüche in ihrem Verhältnis zu den jeweiligen Einrichtungen.

Die Staffelung institutioneller und organisatorischer Zuordnungen verdeutlicht mögliche Abhängigkeitsverhältnisse und damit auch Macht- und Interessenkonstellationen, denen sich Erwachsenenbildungsorganisationen gegenübersehen bzw. in denen sie sich befinden. Erfolgreiches Handeln einer Organisation in Bezug auf die Entwicklung und Durchsetzung eigener Ziele bedarf kommunikativer Aushandlungsprozesse mit den jeweils zuständigen Ebenen, verbunden mit dem Ausloten von Spielräumen für das organisationale und didaktische Handeln (→ Kapitel 6.2).

Die politische, rechtliche und gesellschaftliche Einbettung von Erwachsenenbildungsorganisationen wurde im Rahmen unseres Projekts insbesondere von den befragten bzw. beteiligten Expertinnen und Experten reflektiert, weniger von den befragten Teilnehmenden. Diese Gruppe nimmt die Einrichtungen vor allem als Bildungsanbieter und damit als einen Rahmen wahr, an deren Bedingungen sie sich anpassen müssen. Sie sehen kaum Möglichkeiten der direkten Einflussnahme.

Im Gegensatz dazu messen die Expertinnen und Experten den Erwachsenenbildungsorganisationen als ihrem Arbeitsplatz größere Bedeutung bei. Sie bestimmen ihr professionelles Handeln einerseits im internen Umgang, indem Vorgaben, Vorschriften, Leitbilder und Leitlinien zu berücksichtigen sind. Andererseits werden Handlungsmöglichkeiten begrenzt oder auch erweitert durch externe bildungs-, finanz- oder sozialpolitische Vorgaben der Politik. Beide Bereiche werden in einem Wechselverhältnis mit den eigenen Handlungsspielräumen erlebt. Den Trägern und Einrichtungen werden subjektive Bedeutungen in Bezug auf das eigene pro-

fessionelle Handeln zugeschrieben. Zugleich erzeugen sie einen Begründungsrahmen für die Reichweite des eigenen professionellen Handelns und seiner Möglichkeiten.

In diesem Sinn formulierten die Expertinnen und Experten im Rahmen unseres Projekts Hinweise, welche Rollen und Aufgaben aus Sicht der Einrichtungen übernommen werden könnten, um die Zielgruppe bildungsferne Personen anzusprechen, zu erreichen und auch langfristig für Bildungsprozesse zu interessieren.

### Vorschläge der Expertinnen und Experten

- Zeitlich flexible Angebote
- Werbung/kreative Öffentlichkeitsarbeit (TikTok, X, Instagram → Erfolgsgeschichten posten; Werbevideos mit Teilnehmenden)
- Stadtteilrundgänge von Mitarbeitenden, die über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren (direkte Ansprache, Abgabe von Flyern, Postkarten, Abreißzetteln. Werden auch in Läden ausgelegt)
- Kinderbetreuung vorhalten
- Kooperation mit Brückenmenschen
- Aufsuchende Bildungsarbeit in Kooperation mit bestehenden Communities (Seniorentreffs, Bürgerhäuser, Bücherhallen)
- Angebote flankierender Maßnahmen wie individuelles Coaching, Sprachförderung, Nachhilfe
- Zielgruppenbezogene, bedarfsgerechte Bildungsangebote durch Kommunikation mit Angehörigen der Zielgruppen und partizipative Verfahren bei der Ansprache und der Angebotsplanung
- Entwicklung eines Multiplikator:innenpools, um schwer erreichbare Zielgruppen anzusprechen
- Strategieentwicklung zur Bewerbung um ausgeschriebene Maßnahmen:
  - o Partizipation der Einrichtungen an der Bildungspolitik, um realistischere Ziele für die Ausschreibungen durchzusetzen
  - o Impulse aus der Praxis bei den Ausschreibungen mit einbringen
  - o Mitarbeit in Beiräten der Jobcenter
  - o Die Maßnahmen sollten bedarfsgerecht ausgeschrieben werden
  - o Finanzierung der Maßnahmen sollte kostendeckend sein
  - o Effizienzdiskussion versus Qualitätsdiskussion
  - o Maßnahmen sollten in Bezug auf die intendierten Wirkungen evaluiert werden
  - o Maßnahmen sollten sinnvoll sein für die Adressat:innen, nicht primär der Finanzierung der Einrichtung dienen
  - o Bemühen um einfache Sprache, Mehrsprachigkeit
- Kooperation und Netzwerke mit anderen Einrichtungen aufbauen statt Konkurrenz (z.B. durch rechtskreisübergreifende Beratung und träger- und institutionenübergreifende Bestandsaufnahme, um einer möglichen ‚Maßnahmenmüdigkeit‘ entgegenwirken zu können; Unterstützung aus einer Hand; Dokumentation als Laufzettel beim Ratsuchenden belassen)
- Koordination von Angeboten/Werbung, z.B. durch eine querschnittsorientierten Hamburger Strategie für die Weiterbildung benachteiligter Zielgruppen
- Informationsaustausch über Weiterbildungsangebote anderer Anbieter
- Finanzierung langfristig sicherstellen („Projektitis“ beenden; Beratung ausbauen)
- Professionalisierung der Bildungsakteure fördern (prekäre Beschäftigungen abbauen; verpflichtende Freistellung für die eigene Weiterbildung)

**Literaturhinweise: Organisationen, Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung**

- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2008). Institutionenspektrum und -profile. In Dies., *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. 3. Auflage (S. 181-216). Weinheim: Juventa.
- Kuper, Harm & Schemmann, Michael (2023). *Institutionen der Weiterbildung*. Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung, Band 8. Utb 2023. Bielefeld: wbv media.
- Nuissl, Eckhard (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Band 1, 6. Auflage (S. 499-520). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9\\_25-1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_25-1) (Abruf: 23.03.2024)
- Schäffter, Ortfried (2003). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In Wiltrud Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59-84). Bielefeld: W. Bertelsmann.

## Literatur zu Kapitel 5

- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf> (Abruf: 21.02.2024)
- Arnold, Rolf, Gieseke, Wiltrud & Zeuner, Christine (Hrsg.) (2009). *Bildungsberatung im Dialog. Band III Referenzmodelle*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 61. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf & Mai, Jürgen (2009). Bildungsberatung – historischen Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In Arnold, Rolf, Gieseke, Wiltrud & Zeuner, Christine (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Band 1 Theorie – Empirie – Reflexion*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 60 (S. 213-226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernhard, Armin (2018). Bildung. In Ders., Lutz Rothermel & Michael Rühle, (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* (S. 132-148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breloer, Gerhard (1980). Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In Ders., Heinrich Dauber & Hans Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 8-112). Braunschweig: Westermann.
- Bremer, Helmut (2022). Passungsverhältnisse. Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden. *weiter bilden*, 29(4), 18-21. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2204W> (Abruf: 23.03.2024)
- Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (2020). *Auf dem Weg zu professioneller Beratung. Ein Überblick über die Mitgliedsverbände der DGfB*. Köln. [https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB\\_Synopse\\_2017.pdf](https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Synopse_2017.pdf) (Abruf 23.03.2024)
- Ellwarth, Kathrin (2019). *Bildungsberatung für zukunftsfähige Kommunen. Best-Practice Modelle und -Prozesse*. Bielefeld: wbv Media.
- Esser, Hans (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 5. Frankfurt a. Main, S. 237-238.
- Europäische Union (2008). Entwurf einer Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen. (2008/C 319/02). Brüssel 13.12.2008. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/fa7d5979-b8f8-4688-8554-ed9ff6d1d8cf> (Abruf: 11.05.2024)
- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*, 3. Auflage. Weinheim: Juventa.

- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag
- Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, von Hippel, Aiga, Käßlinger, Bernd & Robak, Steffi (2018) *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Utb 4965. Bielefeld: wbv Media.
- Gieseke, Wiltrud (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In Dies. (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv Media.
- Gieseke, Wiltrud (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6. Auflage (S. 1051-1069). Wiesbaden: VS-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52) (Abruf: 23.03.2024)
- Gieseke, Wiltrud (2019). Programm und Angebot. In Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, von Hippel, Aiga, Käßlinger, Bernd & Robak, Steffi (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2., korrigierte Auflage, utb (S. 18-27). Bielefeld: wbv Media.
- Hippel von, Aiga (2019). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, von Hippel, Aiga, Käßlinger, Bernd & Robak, Steffi (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2., korrigierte Auflage, utb (S. 120-133). Bielefeld: wbv Media.
- Hippel von, Aiga, Tippelt, Rudolf & Gebrande, Johanna (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, (S. 1131-1147). Springer Reference Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55) (Abruf: 23.03.2024)
- Johannsen, Ulrike, Peuker, Birgit, Langemack, Svenja & Bieberstein, Andrea (Hrsg.) (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971510> (Abruf: 23.03.2024)
- Knoll, Jörg (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kastner, Monika (2016). Dossier: Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. *erwachsenenbildung.at*. Erstveröffentlichung August 2013, aktualisiert August 2015. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> (Abruf: 08.03.2024).
- Kuper, Harm & Schemmann, Michael (2023). *Institutionen der Weiterbildung*. Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung, Band 8. Utb 2023. Bielefeld: wbv media.
- Lasnigg, Lorenz (Hrsg.) (2020). Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Heft 10, Kapitel 5. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (Abruf: 08.03.2024)
- Nuissl, Eckhard (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung Band 1* (S. 499-520). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9\\_25-1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_25-1) (Abruf: 23.03.2024)
- Rat der Europäischen Union (2004). Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. (9286/04; EDUC 109/SOC 234). Brüssel 18.5.2004. [https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/EU\\_Rat/EU\\_Ratsentschliessung\\_2004.PDF](https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/EU_Rat/EU_Ratsentschliessung_2004.PDF) (Abruf: 23.03.2024)

- Reich-Claassen, Jutta & Hippel von, Aiga (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 6. Auflage (S.1403-1423). Springer Reference Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55) (Abruf: 24.03.2024)
- Schäffter, Ortfried (2003). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In Wiltrud Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59-84). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, Christiane (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens*. Lehrbücher für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Band 8. Utb 5826. Bielefeld: wbv Media.
- Tietgens, Hans (1984). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In Enno Schmitz u. Ders. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*, Band 11 (S. 287-302). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weinberg, Johannes (1985). Perspektiven einer Institutiongeschichte der Erwachsenenbildung. In Hans Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 89-102). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.



Ziel erreicht



DER WEG DES FORTSCHRITTS



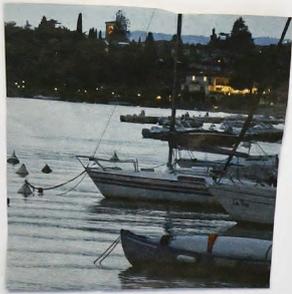
Glücklich



SPAßS



DRUCK



100%

Pflicht

Die zweite Chance

Wenig Freizeit

spazieren



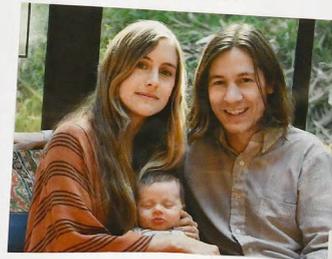
GEWINNEN

Energie

seinen Job gern zu machen



Kraft,



MUTIG

KLARE SACHE

positive Gefühle

Orientierung,

Selbstbewusst



„Scheitern“

FEHLER



ERFOLG erzielt

SICHERHEIT

GELERNT,

Energiebooster: Mehr Gelassenheit und ein besserer Umgang mit Stresssituationen.

ANGST

EIGENEN WEG

Neugierig / Abenteuer



Collage „Der eigene Weg“

## 6 Reflexionsebene: Theoretische Rahmungen zur Orientierung und zur Begründung professionellen Handelns

Wie bereits in der Einleitung zu Teil 3 dargestellt, gibt die Reflexionsebene Hinweise zu möglichen Begründungen und Rahmungen für das professionelle Handeln des Weiterbildungspersonals. Unabhängig von konkreten Tätigkeiten wie Organisation und Administration, Planung, didaktischem Handeln oder Beratung. Die von uns gewählten Perspektiven beziehen sich theoretisch auf einen kritischen Bildungsbegriff, dessen Verortung in der Kritischen Theorie das Denken über den Menschen als Subjekt seiner Bildungsprozesse in bestimmter Weise prägt.

Die vier von uns ausgewählten Aspekte

- Bildung und Emanzipation,
- Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen,
- Subjektorientierung und
- Lebensweltorientierung,

betrachten wir als mögliche theoretische Verortungen, Bedingungen und Begründungen professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. Wir verstehen sie als Anregungen zur Reflexion des professionellen Handelns.

Der Aspekt *Bildung und Emanzipation* verweist auf die von uns gewählte theoretische Verortung in der kritischen Bildungstheorie und vertritt einen normativen Standpunkt in Bezug auf die Ziele und Begründungen für Bildung. Bildung wird dabei sowohl als Ziel des Handelns als auch als Prozess verstanden.

*Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen* weisen auf Bedingungen und Rahmungen hin, die unter anderem das professionelle Handeln von Akteurinnen und Akteuren in der Erwachsenenbildung bestimmen. Die Reflexion dieser Aspekte ist bedeutsam, da Macht und Interessen in der Erwachsenenbildung in bestimmten Konstellationen implizit Einfluss nehmen können auf das professionelle Handeln, ohne dass die damit verbundenen Herausforderungen und möglichen Folgen explizit thematisiert und reflektiert würden.

Bei den Aspekten *Subjektorientierung* und *Lebensweltorientierung* handelt es sich um Begründungsrahmen für die Praxis, die aus handlungstheoretischen Konzepten abgeleitet werden. Erfolgt professionelles Handeln unter Berücksichtigung eines subjektorientierten und/oder eines lebensweltorientierten Standpunkts, begründet dieser bestimmte Haltungen, Einstellungen und Perspektiven des Weiterbildungspersonals je nach Tätigkeitsschwerpunkten gegenüber Adressatinnen und Adressaten, ausgewählten Zielgruppen, Teilnehmenden und Lernenden oder Ratsuchenden.

### 6.1 Bildung und Emanzipation

Einige unserer Interviews mit den (Nicht-)Teilnehmenden geben Hinweise darauf, dass die Befragten ein implizites Verständnis von Bildung haben, das über ein reines Nutzenkalkül

insbesondere hinsichtlich ihrer beruflichen Integration oder des beruflichen Fortkommens hinausgeht. Bildung verstehen sie auch als persönliche Bereicherung, als geistigen Emanzipationsprozess und als einen Weg hin zu mehr Selbstbestimmung und Emanzipation. Damit werden subjektive Bildungsaspirationen deutlich, die teilweise weit über die Zuschreibungen hinausgehen, die in Bezug auf die Zielgruppe Weiterbildungsbenachteiligter häufig kommuniziert werden.

Ein solches Verständnis von Bildung kann als kritisch-theoretische Verortung des Bildungsbegriffs unter Rückgriff auf Ideen der Aufklärung interpretiert werden. Aufklärung gilt seit Immanuel Kant als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1874, S. 481).

(Selbst-)Aufklärung ist Ausgangspunkt und wesentliches Ziel eines kritisch begründeten Bildungsbegriffs, gepaart mit Konzepten wie Vernunft, Kritik, Praxis und Emanzipation als Leitbegriffen der Kritischen Theorie. Als Gesellschaftstheorie begreift die Kritische Theorie die moderne Gesellschaft als einen dynamischen Strukturzusammenhang, deren Verhältnisse von Widersprüchen geprägt sind und die unter Berücksichtigung ihrer historischen Entstehungsbedingungen kritisch analysiert und in Bezug auf das Handeln der Menschen hinterfragt wird (Winter 2007, S. 35).

Durch die kritische Reflexion von Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und zielgerichtetem (politischem) Handeln werden die Menschen für gesellschaftliche Widersprüche sensibilisiert, ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit wird gestärkt. Die Analyse gesellschaftlicher Widersprüche führt zu einem Prozess der (Selbst-)Aufklärung, deren Erkenntnisse die Subjekte für sich selbst akzeptieren müssen, einschließlich der sich daraus ergebenden Konsequenzen (ebd., S. 33). Die distanzierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und Vorgaben kann bei den Subjekten aufgrund eines erweiterten Bewusstseins zu inneren Spannungen, zu Orientierungssuche und zu Verunsicherungen führen, die wiederum durch weitergehende Bildungsprozesse überwunden werden können:

„Bewusstseinsbildung versetzt Heranwachsende wie Erwachsene in die Lage, sich die Welt geistig zu erschließen, sie sich bewusstseinsmäßig verfügbar zu machen. In der Bildung vollziehen sich die geistige Erschließung der Welt und gleichzeitig die bewusste Weiterentwicklung der Persönlichkeit. [...] Erst durch das erworbene Bewusstsein sind wir in der Lage, unsere Rolle, unsere Position, unsere Perspektiven innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse selbst zu bestimmen.“ (Bernhard 2018, S. 137)

Kritische Bildungstheorie bezieht sich auf die gesellschaftliche Wirklichkeit, die es zu analysieren und dann zu verändern gilt, wenn sie den Bedingungen der Humanität nicht genügt. Die Mitglieder einer Gesellschaft werden nicht als regierte Objekte verstanden, sondern als denkende und handelnde Subjekte, deren Recht es ist, die Welt aktiv zu gestalten und zum Wohl der Gesamtheit zu verändern.

Grundlage ist die Bildung aller Menschen ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, mit dem Ziel der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und der Fähigkeit, in einer Demokratie politisch zu handeln. Dieses Ansinnen definiert der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927-2016) als die Befähigung zur „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki

1996, S. 40). Bildung soll darüber hinaus zur Entwicklung der „humanen Fähigkeitsdimensionen“ der Menschen beitragen (ebd., Hervorhebung im Original).

Bildung in diesem Sinn zielt nicht auf die Akkumulation von Wissen und dessen unmittelbare Anwendung in der (beruflichen) Praxis, sondern auf die Vermittlung von Orientierung. Sie befähigt die Menschen, sich in einer Gesellschaft zu bewegen, zurechtzufinden und sie zu gestalten, selbst wenn sie bestimmt ist durch „Widersprüche, die sich weder aufheben noch umgehen lassen“ (Negt 1993, S. 661).

Die Definition der Erziehungswissenschaftler Ludwig A. Pongratz und Carsten Bünger steht ebenfalls in der Tradition der Aufklärung und der Kritischen Theorie. Sie arbeiten als wesentliche Aspekte heraus:

„Bildung bedeutet also Sachkompetenz, Kritik und Urteilsvermögen“  
(Pongratz u. Bünger 2008, 116).

„Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution“ (ebd.).

„Bildung heißt, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorfindliche Realität hinausführt.“ (ebd., 117)

Damit wird auf wichtige Aspekte hingewiesen, die im Rahmen der kritischen Bildungstheorie oft übersehen werden, da diese zumeist optimistisch von der Bildungsfähigkeit und der Bildungswilligkeit der Subjekte ausgeht. Ohne allerdings zu berücksichtigen, dass Menschen erstens aus subjektiven Gründen Lernwiderstände entwickeln können oder objektive (Lebens-)konstellationen Lernprozesse be- oder verhindern. Zweitens wird unterstellt, dass Bildungsprozesse zu Urteils- und Kritikfähigkeit führen und damit zu Mündigkeit und Emanzipation. Eine Annahme, die nicht immer bruchlos und umstandslos erfolgt. Mögliche Nebenwirkungen der Aufklärung, diskutiert unter dem Stichwort „Dialektik der Aufklärung“, werden dann außer Acht gelassen.

Die Erwartung der (Selbst-)Aufklärung kann bei Menschen zur Verunsicherung und persönlichen Verwerfungen führen und damit Identität und Selbstkonstitution gefährden. Bildungsprozesse können Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen ins Wanken bringen, die das bisherige Selbstbild und weitergehend die Identität eines Menschen in Frage stellen. Ein Transformationsprozess, der durchaus krisenhaft erlebt werden kann.

Die Haltungen und Einstellungen zur Bildung, die sich in einigen der Interviews ausdrücken, weisen darauf hin, dass manche Befragte Bildung als grundlegend verstehen für ihre persönliche Entwicklung und für die Entfaltung von Bewusstsein, für ihren Weg zu mehr Selbstbestimmung und Emanzipation. Sie reflektieren eigene Bildungsaspirationen und die von außen an sie herangetragenen Bildungserwartungen und -ansprüche. Zugleich erkennen sie zuweilen einen Widerspruch zwischen ihren subjektiven Bildungsbedürfnissen und den scheinbar objektiv festgelegten Bildungs- und Qualifikationsbedarfen, denen sie genügen sollen. Diese Widersprüche lassen sich häufig nur schwer auflösen.

Als ein gangbarer Weg, verschiedene Interessen aufeinander abzustimmen, könnte sich eine stärkere Sensibilisierung des Personals in der Weiterbildung für die subjektiven Interessen, Möglichkeiten und auch Einschränkungen der Zielgruppe erweisen, der auf der expliziten Berücksichtigung von Prinzipien wie Lebensweltorientierung und Subjektorientierung beruht, mit dem Ziel der Eröffnung emanzipatorischer Bildungsprozesse.

## 6.2 Konflikte durch Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen

Sowohl unsere Interviews als auch die Gruppendiskussionen beinhalten vielfältige Hinweise, inwiefern professionelles Handeln durch Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen beeinflusst und teilweise auch beschränkt wird. Die befragten (Nicht-)Teilnehmenden berichteten über konfligierende Interessen, insbesondere im Rahmen von Beratungssettings, aber auch bezogen auf Lehr-Lernsettings.

Welche Bedeutung haben diese Hinweise auf Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen für das professionelle Handeln des Weiterbildungspersonals und welche Konsequenzen kann dies für die Ansprache von und die Arbeit mit weiterbildungsbenachteiligten Zielgruppen haben?

Während sich die Erziehungswissenschaft im Rahmen ihrer Forschung mit Machtfragen im Kontext pädagogischen Handelns in Schule, Ausbildung, hochschulischer Bildung oder Sozialpädagogik auseinandersetzt (Großkopf & Winkler 2023), werden Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen von der Erwachsenenbildungswissenschaft seltener thematisiert, obwohl sie in der Praxis durchaus eine Rolle spielen können. Dies ist unter anderem auf den Erziehungsauftrag zurückzuführen, den Bildungsbereiche wie Schule, Ausbildung und Sozialpädagogik neben ihrem Bildungsauftrag erfüllen müssen. In ihnen ist institutionell und strukturell eine Asymmetrie des Verhältnisses zwischen Lehr-, Ausbildungs- und Betreuungspersonals und den Schüler:innen, Auszubildenden oder betreuten bzw. begleiteten Jugendlichen angelegt, die von vornherein explizite Machtverhältnisse zwischen den Beteiligten konstituiert.

Dagegen geht die Erwachsenenbildung einerseits eher von einer Symmetrie der Beteiligten aus. Begründet wird diese Einschätzung mit der Freiwilligkeit der Teilnahme Erwachsener an Bildungsprozessen, der eine bewusste Entscheidung und subjektive Begründung vorausgeht. Es ist zu vermuten, dass sich diese Einschätzung bezogen auf die Teilnahme an Veranstaltungen der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung weitgehend bestätigen würde. Ob die Annahme für das sehr differenzierte Segment der berufsbezogenen Weiterbildung ebenfalls zutrifft, wäre zu überprüfen. Blickt man auf die berufsbezogene Weiterbildung, insbesondere im Kontext des Übergangssystems oder der Wiedereingliederung, der abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildung oder betrieblich angeordneter Weiterbildung, zeigen sich wie in anderen Segmenten des Bildungsbereichs Asymmetrien in Bezug auf die Rolle des Weiterbildungspersonals und die verschiedenen angesprochenen Bildungsbeteiligten. Daraus können sich ebenfalls konfligierende Macht- und Interessenkonstellationen ergeben.

Andererseits werden Macht- und Interessengegensätze, die sich zwischen Makro- und Mesoebene und auch innerhalb von Ebenen entwickeln können, eher selten thematisiert. Dies liegt auch an der historischen Entwicklung dieses Bildungsbereichs und dem daraus abgeleiteten

Selbstverständnis. Erwachsenenbildung wurde im Gegensatz zu den anderen Bereichen des Bildungssystems erst spät und zudem weniger reguliert und gesetzlich gerahmt. Nachdem gewisse Strukturen, Regularien und Rahmungen eingeführt wurden, grenzte sich die Erwachsenenbildung dennoch lange Zeit von regulierenden Vorgaben ab. Sie versuchte eine größtmögliche organisatorische Eigenständigkeit zu bewahren, auch, um sich eine im Vergleich zu anderen Bildungssektoren größere Freiheit im professionellen Handeln aufrecht zu erhalten.

Was bedeuten Macht und Interessen aus einer allgemeinen wissenschaftlichen Perspektive und welche Wirkungen entfalten sie in der Erwachsenenbildung?

Eine bekannte Definition des Soziologen Max Weber aus dem Jahr 1921/22 lautet: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichwohl worauf diese Chance beruht“ (Weber 2005, S. 38).

Macht wird neben anderen Ansätzen handlungstheoretisch oder systemtheoretisch interpretiert. Die Definition Webers beschreibt einen handlungstheoretischen Ansatz, der davon ausgeht, dass beteiligte Akteurinnen und Akteure entweder direkte Macht ausüben oder dass sie im Sinne einer dritten Partei ausgeübt wird. Diese Form von Macht kann das Handeln innerhalb von Institutionen leiten und begründen. Systemtheoretische Konzepte erklären Macht mit spezifischen Strukturen und Funktionen, die politischen oder sozialen Systemen inhärent sind. Sie bestimmen das Handeln der Akteure, das sich u.a. in Interaktions- und Kommunikationsprozessen ausdrückt (Brodocz 2010).

Für die Erwachsenenbildung spielen beide Ansätze eine Rolle. Handlungstheoretisch zeigt sich, dass nicht nur der Machtwille zwischen Personen als handelnden Subjekten bedeutsam sein kann, sondern auch die Ausübung von Macht durch dazu legitimierte Personen im Rahmen organisatorischer Vorgaben oder struktureller Gegebenheiten. Systemtheoretisch kann gefragt werden, inwiefern in Organisationen der Erwachsenenbildung strukturelle Machtverhältnisse identifiziert werden können, die das Handeln beeinflussen.

Betrachtet man Machtverhältnisse und unter Umständen konfligierende Interessenkonstellationen im Kontext der Makro-, Meso- und Mikroebene professionellen Handelns, wie sie in Kapitel 5.5 dargestellt wurden, können Konfliktlinien sowohl zwischen bestimmten Ebenen als auch innerhalb von Ebenen ausgemacht werden. Dabei sind Konfliktlinien in Bezug auf das Wechselverhältnis zwischen Makro- und Mesoebene ebenso denkbar wie zwischen Meso- und Mikroebene, während die Berührungspunkte zwischen Makro- und Mikroebene eher indirekter Natur sind.

Innerhalb der **Makroebene** kann es sich um Fragen der Systemgestaltung handeln, die verschiedene Politikbereiche betrifft, die unterschiedliche Zielsetzungen und Strategien verfolgen.

Auf der **Mesoebene** können Konflikte aufgrund divergierender Zielsetzungen zwischen Trägern und Einrichtungen entstehen; ebenso sind auf Einrichtungsebene Konflikte zwischen der Leitungsebene und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern denkbar.

Auf der **Mikroebene** sind Interessengegensätze zwischen Lehrenden und Lernenden möglich, wenn subjektive Lerninteressen und -begründungen der Lernenden nicht mit den Lernzielen und Vorgaben einer Veranstaltung übereinstimmen; wenn aus Sicht von Lernenden inhaltliche Erwartungen an eine Veranstaltung nicht erfüllt werden; wenn heterogene Kenntnisse der Teilnehmenden gemeinsame Lernprozesse erschweren usw. Darüber hinaus kann es Kurskonstellationen geben, in denen ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufgrund organisatorischer oder struktureller Vorgaben existiert, die sich ebenfalls auf den Lernprozess auswirken können.

Insbesondere in Beratungssituationen können Machtverhältnisse und Interessengegensätze eine Rolle spielen. Je nach dem professionellen Selbstverständnis der Beratenden und dem Anliegen der Ratsuchenden kann es zu Konflikten kommen. Diese können einerseits ausgelöst werden durch rechtliche Vorgaben, an die sich Beratende halten müssen. Auch können Ermessensspielräume eventuell gelenkt und somit nicht ausgenutzt werden. In beiden Fällen kann dies zu Interessenkonflikten mit den Ratsuchenden führen. Andererseits kann es durch machtbesetzte Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zu Interessenkonflikten zwischen den Beteiligten eines Beratungsprozesses kommen.

### 6.3 Subjektorientierung

Subjektorientierung verstehen wir im Sinne der *Subjektwissenschaft*, mit deren Hilfe sich nicht nur individuelles Lernen begründen lässt, wie wir es in der Beschreibung unserer eigenen Studie zur Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung vorgenommen haben (→ Kapitel 3.2). Die Subjektwissenschaft hat ihren Ursprung in der *Kritischen Psychologie*, die sich vor allem von naturwissenschaftlich orientierten Psychologieschulen und deren experimentell-statistischen Methoden abgrenzt. Subjektwissenschaftliche Forschung untersucht Probleme, die aus der Perspektive der Betroffenen im spezifischen Zusammenhang mit psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Aspekten erfasst werden. Dies erfolgt unter der Annahme, dass gesellschaftliche Verhältnisse von Menschen geschaffen werden und daher veränderbar sind. Die Subjektwissenschaft bietet einen Erklärungs- und Verständnisrahmen für jegliche Form menschlichen Handelns unter Berücksichtigung eines – sich historisch und kulturell entwickelten – gesellschaftlichen Kontextes.

Als Handlungstheorie betrachtet sie Lernen grundlegend *aus der Sicht des lernenden Subjekts*. Von besonderer Relevanz ist, dass Lernende ihren Lernprozessen, für die sie sich bewusst entscheiden, subjektive Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge zuschreiben (→ Kapitel 3.2). Subjektive Gründe sind dabei vernünftige Gründe aus der Sicht des Subjekts, sie sind plausibel begründbar und intersubjektiv nachvollziehbar.

Hinzu kommt der *Standpunkt des Subjekts*. Hierbei handelt es sich um die individuelle Sichtweise der Subjekte auf gesellschaftliche und soziale Bedingungen, die ihr Handeln rahmen. Diese Sichtweise ist abhängig von den aktuellen Lebenslagen, biographischen Erfahrungen und Gegebenheiten sowie den Zukunftsaussichten, die die Subjekte wahrnehmen und interpretieren. D.h. ihnen liegt der gesellschaftliche Kontext nicht in seiner Totalität vor. Dieser ist immer nur in Ausschnitten zugänglich, in denen über verschiedene Vermittlungsebenen Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten eingelassen sind. Zu denen verhalten sich die Sub-

jekte bezüglich ihrer je eignen Handlungsprämissen, die zwar je nach Gewichtung und Bedeutungszuschreibung anders ausfallen, aber für die Subjekte jeweils richtige und wichtige Handlungsbegründungen darstellen (Holzkamp 1995, S. 234ff.).

Dabei bestimmen auch frühere (realisierte und nicht realisierte) Handlungsmöglichkeiten aktuelle Handlungsbegründungen mit, da sie in den *Erfahrungsschatz* der Subjekte eingehen. Demzufolge lernen Menschen auf der Grundlage ihrer – einzigartigen – Sichtweise auf die Welt. Diese bestimmt den Verstehensprozess und Wissenserwerb, weshalb Menschen für ihre Lernprozesse individuell unterschiedliche Wege wählen. Damit geht eine ganzheitliche Betrachtung einher, die individuelle Lernbegründungen und -zielsetzungen sowie deren biographische Vermitteltheit im Rahmen von gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen sowie damit einhergehenden Anforderungen und Herausforderungen berücksichtigt.

Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist die Einsicht, dass sich jeder Mensch als sinnlich-körperliches, bedürftiges und interessiertes Subjekt zu seiner Umwelt verhält. Er befindet sich nicht als neutrales Objekt in der Welt, sondern ist als *intentionales Zentrum* zu betrachten. Der Mensch wird als handelndes und denkendes Subjekt in den Mittelpunkt gestellt, der seine Umwelt aktiv interpretiert und versteht. Zugleich wird aber auch der gesellschaftliche Kontext, die vom Subjekt zu interpretierende soziale Umwelt, berücksichtigt. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen dem handelnden Subjekt und den gesellschaftlich und sozial vermittelten Denk- und Handlungsmöglichkeiten, zu denen es sich positioniert (Held 2015, S. 93).

Mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz lässt sich die historisch in der Erwachsenenbildung tief verankerte *Teilnehmendenorientierung* in ihrem kritisch-emanzipatorisch gedachten Sinn lerntheoretisch untermauern. Mithin wird in jüngerer Zeit die Diskussion der Teilnehmendenorientierung – auch in Bezug auf bildungsbenachteiligte Gruppen – mit Blick auf subjektive Lerninteressen weitergeführt (Faulstich & Ludwig 2004).

Milieuansätze, wie sie in der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmendenforschung aber auch für die Professionsforschung genutzt werden, ermöglichen es zwar, die mit verschiedenen Lebenswelten einhergehenden typischen Muster an Erfahrungshintergründen, Interessen und Einstellungen in Bezug auf Lernen zu untersuchen. Gleichwohl ist festzuhalten, dass soziale Wirklichkeit durch eine hohe Pluralität gekennzeichnet ist und die Gefahr besteht, dass eine vorschnelle Zuordnung zu einem Milieu erfolgt (von Hippel 2019, S. 125). Hinzu kommt, dass der Milieuansatz individuelles Weiterbildungsverhalten nicht vollständig begründen kann. Individuelle Entscheidungen für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme beruhen zumeist auf vielschichtigen subjektiven Annahmen und Begründungen (Faulstich & Zeuner 2010, S. 62).

Der subjektwissenschaftliche Ansatz bietet unter lerntheoretischen Gesichtspunkten eine Interpretationsfolie, die es ermöglicht, Lernen vom einzelnen Individuum aus zu begründen und zugleich den gesellschaftlichen und sozialen Kontext – aus seiner Perspektive – mitzubetrachten. Spektrum und Vielfalt möglicher Konstellationen, die so zu einer Teilnahme oder auch Nichtteilnahme an Weiterbildung führen, zeigen sich in diesem Sinn beispielhaft in unseren empirischen Ergebnissen (→ Kapitel 4/Abb. 1).

Zu berücksichtigen ist nicht nur, dass Menschen aus subjektiven Gründen Lernwiderstände, -hindernisse und -blockaden entwickeln können oder objektive (Lebens-)Konstellationen Lern-

prozesse be- oder verhindern. Zu berücksichtigen ist auch, dass Menschen stets als autonom handelnde Expertinnen und Experten ihres Lebens zu verstehen sind. Jegliche Formen der Unterstützung, Beratung, Qualifizierung und Bildung sind damit zunächst als Angebote zu betrachten, die aufgrund individueller Handlungsprämissen angenommen werden, die im Idealfall auf individuelle Lebensinteressen verweisen, wodurch expansives Lernen ermöglicht werden kann.

## 6.4 Lebensweltorientierung

Als Referenzrahmen zur Entwicklung praxisorientierter Strategien zur Erreichung weiterbildungsbenachteiligter Zielgruppen und damit als Begründung für professionelles Handeln bietet sich ein Rückgriff auf Grundsätze des aus der Sozialen Arbeit stammenden Konzepts der *Lebensweltorientierung* an.

Sowohl in den Interviews als auch im Workshop gaben die Expertinnen und Experten vielfältige Hinweise zur Bedeutung der biographischen sowie lebens- und alltagsweltlichen Verortung der Zielgruppe. Die Berücksichtigung dieser Aspekte sowohl bei der Ansprache und in Beratungssituationen als auch bei der Planung von Angeboten und der Durchführung von Veranstaltungen könnte ihrer Einschätzung nach zu gelingender Interaktion und letztlich zur Teilnahme dieser in sich heterogenen Zielgruppe beitragen. Das Wissen über biographisch oder lebensweltlich begründete Einschränkungen, Herausforderungen, Schwierigkeiten oder Konflikte, die eine Teilnahme be- oder verhindern, könnte auf diese Weise lösungsorientiert gemeinsam mit potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bearbeitet werden.

*Lebensweltorientierung als professionsbezogener Handlungsrahmen der Sozialen Arbeit* wurde in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik entwickelt. Er wurde seitdem entsprechend den Bedarfen der Praxis, deren professionelles Selbstverständnis sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ebenfalls wandelte, immer wieder überarbeitet, modifiziert und transformiert.<sup>1</sup>

Ausgangspunkt des Konzepts der Lebensweltorientierung waren Überlegungen für einen Neuanfang der Sozialen Arbeit im Rahmen der Realisierung des Sozialstaatsprinzips der Bundesrepublik und einer fortschreitenden Demokratisierung der Lebenswelt. Damit sollte auch die traditionelle Funktion der Sozialen Arbeit als „Systemberuhigung und Agent des Kapitals“ (Grunwald & Thiersch 2014, S. 3) überwunden werden, die sich bis dahin zumeist in Handlungsstrategien „der Anpassung, der Stigmatisierung und der Disziplinierung“ durch die „Macht des fachlichen und institutionellen Apparats“ äußerte (ebd.).

Die Protestbewegungen von Studierenden und Auszubildenden in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahren zogen auch im Bildungswesen Reformen nach sich und Fragen zur Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit bestimmten die Debatte – unter Bezug auf eine kritisch-emanzipative Theorie (Füssenhäuser 2012, S. 116). Hieran knüpfte auch das Konzept der Lebens-

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Übersicht zur Begründung und Entwicklung des Konzepts der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit findet sich in: Grunwald, Klaus & Thiersch, Ludwig (2014).

weltorientierung an, das für die Soziale Arbeit handlungsleitend wurde. Das Konzept wurde in den 1990er Jahren weiter ausdifferenziert und es wurden organisatorische Strukturen zu seiner Umsetzung geschaffen.

Nach der Jahrtausendwende, im Zuge neoliberaler Transformations- und Ökonomisierungsprozesse, wandelten sich auch die politischen Erwartungen an die Soziale Arbeit. Ihr wurde eine sozialtechnologische Funktion zugesprochen, im Vordergrund stand eine „betriebswirtschaftliche Fokussierung auf Fragen der Effektivität und Effizienz“ (Grunwald & Thiersch 2014, S. 4) im Sinne einer Optimierung ihres Auftrags. Dennoch, so betonen Grunwald und Thiersch, versuchen die in der Sozialen Arbeit Tätigen weiterhin, die Ideen des ursprünglichen Konzepts weiter zu verfolgen:

„Das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit positioniert sich in diesen neuen Herausforderungen, indem es offensiv auf dem Charakter des interaktivkommunikativen Arbeitens insistiert, ebenso wie auf der gesellschaftlichen Begründung seines Ansatzes der Arbeit an einem gelingenderen Alltag im Horizont sozialer Gerechtigkeit. Von hier aus sucht das Konzept diesen Ansatz für die Herausforderungen der neuen sozialen Spaltungen und Entgrenzungen zu konkretisieren.“ (Ebd.)

Wesentliches Merkmal des Konzepts einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist neben dem Fokus auf die Arbeit mit und für die Adressatinnen und Adressaten eine kritisch-reflexive Haltung in Bezug auf die eigene Profession und auf die Organisationen und Institutionen, welche bestimmend das professionelle Handeln rahmen (ebd., S. 18). Bedingungen und Wechselwirkungen zwischen adressatenorientiertem und organisationalem Handeln können auf diese Weise reflektiert werden und Handlungsbeschränkungen wie auch Spielräume ausgelotet werden – auch im Hinblick auf Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen.

Bezieht man das Konzept der Lebensweltorientierung auf erwachsenenbildnerisches Handeln, insbesondere im Hinblick auf die Ansprache und Begleitung weiterbildungsbenachteiligter Zielgruppen, kann nach möglichen Konsequenzen für die theoretische Verortung und die praktische Anwendung, bzw. Umsetzung im beruflichen Arbeitsalltag gefragt werden.

Dazu werden im Folgenden insbesondere zwei Dimensionen skizziert, die das Konzept der Lebensweltorientierung charakterisieren. Grunwald und Thiersch bezeichnen sie als „Philosophie des Konzepts“ (ebd., S. 15 ff) und als „Struktur- und Handlungsmaximen“ (ebd., S. 19ff).

Andere Dimensionen, die für die Soziale Arbeit als professionellem Handlungsfeld eine Rolle spielen, wie die Lebensweltorientierung als Wissenschaftskonzept, als Tätigkeitsfeld oder als Instrument der Professionalisierung auch im Kontext von Organisationen, werden nicht berücksichtigt. Sie haben im Rahmen des Anwendungsbezugs Erwachsenenbildung eine geringere Bedeutung. Uns geht es darum, die Relevanz des Konzepts im Sinne einer Perspektiverweiterung für kritisch-reflexives professionelles Handeln herauszuarbeiten.

### *Philosophie des Konzepts*

Ausgangspunkt des Konzepts sind die gesellschaftlichen Umbrüche der 1970er Jahre und damit ein neuer Blick auf die soziale Verfasstheit der Gesellschaft. Die Schaffung sozialer Gerechtigkeit wurde als politischer Anspruch formuliert, zu deren Durchsetzung die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit beitragen will.

Als Maxime und Bezug des professionellen Handelns gelten die soziale Lage der Adressatinnen und Adressaten unter Anerkennung ihrer Alltagserfahrungen, Lebensverhältnisse, lebenswelt-spezifischen Belastungen und Bewältigungsstrategien. Diese werden sowohl in ihrer Selbstver-ständlichkeit als auch in ihrer Unzulänglichkeit gedeutet und anerkannt. Auf diese Weise wird aus einer professionellen Außenperspektive versucht, objektive Bedingungen und subjektive Begründungen für Einstellungen und Verhalten in Relation zu setzen. Darüber hinaus baut die Beziehung zwischen den Beteiligten im Rahmen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit auf dem Modus des Verhandeln auf.

Dies verlangt die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten, die auch gewissen Zumutungen beinhalten können, einschließlich des Aufzeigens von Grenzen des Handelns und ihre Akzeptanz. Ziel ist es, gemeinsam Lösungsmöglichkeiten für Probleme zu finden. Dabei geht es insbesondere „um den Aufbau von Vertrauen, den Erweis der Nützlich-keit einer gemeinsamen Arbeit und die Weckung des Willens zur Veränderung“ (ebd., S. 19).

### *Struktur- und Handlungsmaximen*

Die Struktur- und Handlungsmaximen, die für eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit her-ausgearbeitet werden, gehen bezogen auf die Berücksichtigung und Veränderungen struktu-reller Bedingungen größtenteils weit über das hinaus, was für das professionelle Handeln im Rahmen der Erwachsenenbildung relevant wäre. So werden Aspekte wie die Einmischung der Sozialen Arbeit in die sozial- und bildungspolitischen Gegebenheiten (ebd., S. 20) und die Prä-vention (ebd., S. 20) vorhersehbarer Belastungen thematisiert.

Aspekte wie die Berücksichtigung von Alltag und Alltäglichkeit, Alltagsbedingungen, Sozial-raumorientierung, Beratung, Inklusion und Partizipation spielen auch für die Erwachsenenbil-dung bei der Frage der Erreichbarkeit weiterbildungsbenachteiligter Zielgruppen eine wesent-liche Rolle, falls die Bedürfnisse der Zielgruppen in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden. In diesem Konzept „fokussiert Partizipation auf die Stärkung von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten; sie geht in ihrem Bezug auf Menschen- und Bürgerrechte über den Aspekt der Beteiligung hinaus“ (Füssenhäuser 2021, S. 121). – Ein Verständnis von Partizi-pation, das auch für die Partizipation an Bildung gelten sollte.

Grundlegend für das Konzept der Lebensweltlichen Sozialen Arbeit ist, das Handeln der Ad-ressatinnen und Adressaten im Kontext ihrer biographischen, sozialen, gesellschaftlichen poli-tischen und ökonomischen Bedingungen zu verstehen und zu reflektieren. Einschließlich der Anerkennung personaler Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten und deren Verhältnis zwischen objektiven und subjektiven Gegebenheiten (ebd., S. 119). Bezogen auf das Ziel der Herstellung von sozialer Gerechtigkeit wird darauf hingewiesen, dass das professionelle Han-deln

„im Respekt vor der Eigensinnigkeit von Lebensentwürfen und lebensweltlichen Bewälti-gungsmustern sowie in der Unterschiedlichkeit von individuellen und situativen Lebens-situationen differenziert und zugleich konkretisiert werden [muss].“ (Ebd., S. 122)

## Literatur zu Kapitel 6

- Bernhard, Armin (2018). Bildung. In Ders., Lutz Rothermel & Michael Rühle, (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* (S. 132-148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brodocz, André (2010). Macht. In Dieter Fuchs & Edeltraud Roller (Hrsg.), *Lexikon Politik, Hundert Grundbegriffe* (S. 165-167). Stuttgart: Reclam.
- Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Füssenhäuser, Cornelia (2021). Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. In Michael May & Arne Schäfer (Hrsg.). *Theorien für die Soziale Arbeit. 2. Aktualisierte Auflage* (S. 115-143). Baden Baden: Nomos, S. 116.
- Großkopf, Steffen & Winkler, Michael (Hrsg.) (2023). *Die Macht der Pädagogik*. Baden-Baden: Ergon.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Ludwig (2014). Lebensweltorientierung. In Wolfgang Schroer & Carola Schweppe (Hrsg.) (2024). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa. [DOI: 10.3262/EE014140320](https://doi.org/10.3262/EE014140320)
- Held, Josef (2015). Kategorien als Denkmittel. In Martin Allespach & Josef Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 87-98). Frankfurt a.M.: Bund-Verlag.
- Hippel von, Aiga (2019). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, von Hippel, Aiga, Käpplinger, Bernd & Robak, Steffi (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage*, utb (S. 120-133). Bielefeld: wbv Media.
- Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Kant, Immanuel (1784) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift* Heft 12, Dezember 1784, S. 481-494. [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant\\_aufklaerung\\_1784?p=17](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17) (Abruf: 23. März 2024)
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Negt, Oskar (1993). Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. *Gewerkschaftliche Monatshefte* 11, S. 657-668.
- Pongratz, Ludwig A. & Bünger, Carsten (2008). *Bildung*. In Peter Faulstich & Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Grundkurs Erziehungswissenschaft* (S. 110-129). Reinbek: Rowohlt.
- Weber, Max (2005). *Wirtschaft und Gesellschaft Grundriss der verstehenden Soziologie*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Winter, Rainer (2007). Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition. In: Ders. und Peter V. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie heute* (S. 23-46). Bielefeld: transcript Verlag.



## Hinweise zu den Autorinnen

### Thea Klüver



© T. Klüver

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektwissenschaftliche Lehr-Lernforschung in der Grundbildung, Bildungsfreistellung, Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. <https://www.hsu-hh.de/eb/kluever>

### Antje Pabst



© D. Jasz

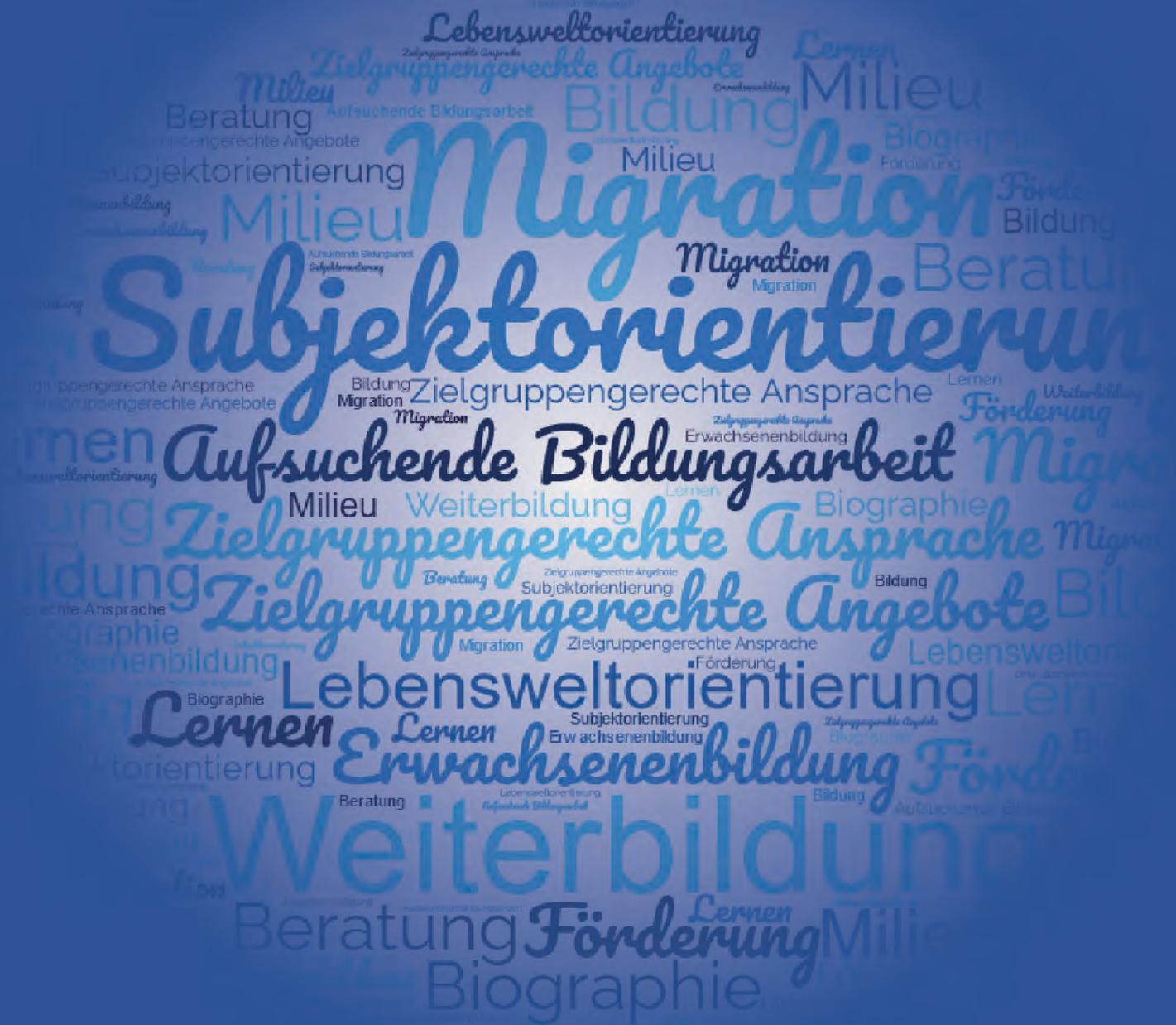
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung der Helmut -Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektwissenschaft in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Beruf/Beruflichkeit, Literalität/Numeralität als soziale Praxis in der Grundbildung, Teilnahme- und Zielgruppenforschung, Qualitative und partizipative Bildungsforschung. <https://www.hsu-hh.de/eb/Pabst>

### Christine Zeuner



© HSU/U. Schröder

Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung; international-vergleichende und historische Aspekte der Erwachsenenbildung; theoretische Verortungen; Bildungsfreistellung/ Bildungsurlaub; Numeralität und Literalität; Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. <https://www.hsu-hh.de/eb/Zeuner>



Erscheinungsdatum: Juni 2024

Sie finden die Handreichung als PDF zum kostenlosen Download unter:

DOI (PDF): [10.24405/15322](https://doi.org/10.24405/15322)