

**WEITERBILDUNG UND „BILDUNGSFERNE“.
FORSCHUNGSBEFUNDE, THEORETISCHE EINSICHTEN
UND MÖGLICHKEITEN FÜR DIE PRAXIS¹**

Prof. Dr. Helmut Bremer
Dipl. Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring

Juni 2011

¹ Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“
(Laufzeit 15.5.2010-31.12.2010)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	„Potenziale I“ und „Potenziale II“: Überblick über Projektstrukturen und Ziele	3
1.2	Aufbau des Textes	4
2	„Bildungsferne“ und Weiterbildung: Eine wissenschaftliche Einordnung	6
2.1	Das Problem: „Doppelte Selektivität“ und „Weiterbildungsschere“	6
2.2	„Bildungsferne“: Eine Annäherung	8
2.3	„Benachteiligte“ und „Bildungsferne“	8
2.4	Migration und „Bildungsferne“	10
2.5	Soziale Milieus und „Bildungsferne“	11
2.6	Macht Weiterbildung „Sinn“?	13
3	Pädagogik und „Bildungsferne“ – Umriss des Forschungsstandes	15
3.1	Aufsuchende Bildungsarbeit in der Weiterbildung von bildungsfernen Zielgruppen	15
3.2	Zielgruppenarbeit und TeilnehmerInnenorientierung	17
3.3	Verbindung von Bildungs- und Sozialarbeit	18
3.4	Pädagogische Reflexivität und ‚rationale Pädagogik‘	20
3.5	Die Bedeutung der Sprache in der Weiterbildung mit bildungsfernen Gruppen	22
3.6	Lerntheoretische Aspekte für die Arbeit mit Bildungsfernen	24
4	Ein Praxis-Projekt: Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln	27
4.1	Mobilisierung für aufsuchende Bildungsarbeit	28
4.2	Modellseminare für bildungsferne Zielgruppen	31
4.3	Hinweise zur Organisationsentwicklung	33
5	Zusammenfassung und Ausblick	36
6	Best-practice-Beispiele	38
6.1	Arbeit mit Erwerbslosen	39
6.2	MigrantInnen	40
6.3	Familienbildung	41
6.4	Brückenmenschen	43
6.5	Vertrauensmenschen	45
7	Literaturverzeichnis	46

1 Einleitung

Dieser Text ist aus zwei Projekten hervorgegangen, in denen es um die Möglichkeit der Weiterbildungsarbeit mit Bildungsfernen bzw. Bildungsbenachteiligten ging und die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) gefördert wurden. Der Text fasst zentrale Ergebnisse der Projekte zusammen und ordnet sie in den Forschungsstand und in theoretische Überlegungen zur Thematik ein. Er soll im Sinne einer Arbeitshilfe vor allem Einrichtungen und in der Praxis Tätigen Hinweise für die Konzipierung und Durchführung von Weiterbildungsarbeit mit Bildungsfernen geben.

1.1 „Potenziale I“ und „Potenziale II“: Überblick über Projektstrukturen und Ziele

Das Projekt „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ (kurz: Projekt „Potenziale I“) wurde vom 01.01.2009 - 31.12.2009 gefördert. Es zielte darauf, neue, bisher nicht oder kaum erreichte Menschen für Weiterbildung zu gewinnen. Projektträger waren hierbei die vier Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in NRW:

- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V.
- Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung e.V.
- Landesorganisation für evangelische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen
- Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung Nordrhein-Westfalen

Teil des Projektes war eine wissenschaftliche Begleitung, die von Prof. Dr. Helmut Bremer und Dipl. Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring von der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde.

Die praktische Umsetzung fand an den zwei Standorten Herford/Vlotho und Aachen/ Herzogenrath statt und wurde von folgenden Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt:

- Volkshochschule im Kreis Herford
- AKE-Bildungswerk e.V. in Vlotho
- Evangelisches Erwachsenenbildungswerk in Aachen und
- Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath.

Als Folgeprojekt mit dem Ziel, die Ergebnisse aus „Potenziale I“ in die Breite zu tragen, entstand das Projekt „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“ (kurz: Projekt „Potenziale II“) mit derselben organisationalen und personellen Zusammensetzung. Die Förderung erstreckte sich über den Zeitraum von 15.05.2010 – 31.12.2010.

Die Projekte zielten auf einen zentralen Problembereich des Bildungs- und Weiterbildungswesens, die Frage nach mehr Chancengleichheit. Es ist seit langem bekannt, dass die Teilnahme an Weiterbildung in starkem Maße von sozialen Faktoren abhängt, gewinnt aber zuletzt (wieder) an Aktualität. So wird etwa in der Absichtserklärung des Dresdner Bildungsgipfels aus dem Jahr 2008 das Ziel formuliert, die Weiterbildungsquote in Deutschland von 43% im Jahr 2006 auf 50% im Jahr 2015 steigern zu wollen (Erklärung zum Dresdner Bildungsgipfel 2008, S. 14). Auf den besonderen Förderbedarf von Zielgruppen aus sozial prekären

Lagen weist aktuell auch mit Nachdruck die kürzlich vorgestellte Evaluation zur Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes in NRW hin (Nuisl et al. 2011: 303).

Die gesellschaftliche Relevanz dieser Herausforderung für die Weiterbildung verdeutlicht auch die Debatte um Exklusion und Inklusion. Zentral ist hierbei die Diagnose einer Krise des Sozialen, die zum Ausschluss verschiedener sozialer Gruppen von Lebenschancen führt (Kronauer 2010a, Kronauer 2010b). Die Weiterbildung als System sieht sich demnach mit der Aufgabe konfrontiert, zu sozialer Teilhabe beizutragen, die die Grundlage der Demokratie darstellt.

Das Projekt „Potenziale I“ zielte darauf, neue Wege der Bedarfsanalyse, der Gewinnung von Teilnehmenden und der Konzipierung und Erprobung von neuartigen Angeboten für bisher wenig oder gar nicht erreichte AdressatInnen zu erschließen. Hierbei zielte das Projekt vor allem auf sogenannte „bildungsferne“ soziale Milieus. Leitlinie war hierbei, dass entsprechende Konzepte ausgehend von den lebensweltlichen Ausgangslagen der AdressatInnen entwickelt werden müssen. Je nach ihren Traditionen und Erfahrungen nahmen die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen unterschiedliche Teilgruppen „bildungsferner“ AdressatInnen in den Fokus, für die Konzepte entwickelt und ausprobiert wurden.

Mit dem Transferprojekt „Bildungsferne – ferne Bildung“ sollten die Projektergebnisse aus „Potenziale I“ in Form von Arbeitshilfen, Modulen, Workshops und Vorträgen landesweit in NRW zugänglich gemacht werden. AdressatInnen dieses Vorgehens waren Träger und Organisationen der öffentlich geförderten Weiterbildung, Beschäftigte im Weiterbildungssektor sowie Entscheidungsträger aus Landes- und Weiterbildungspolitik.

Die Transferstrategie ist insgesamt auf Nachhaltigkeit angelegt. D.h., dass auch nach Ende des Förderungszeitraums durch Veranstaltungen und Initiativen das Thema Weiterbildung für bildungsferne Gruppen in die Diskussion um Chancengleichheit eingebracht werden soll.

Im Transferprojekt sollten die Teams an den Standorten die bereits vorhandenen Projektergebnisse aufbereiten und optimieren. Die zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung bestand darin, den vorliegenden Text zu erstellen, der theoretische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zur Arbeit mit bildungsfernen Gruppen zusammenfasst, aber auch Hinweise für die praktische Bildungsarbeit aus den Projektergebnissen liefert.

1.2 Aufbau des Textes

Dieser als Arbeitshilfe gedachte Text trägt zum einen Erkenntnisse zur Bildungsarbeit mit „bildungsfernen“ Gruppen aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zusammen und bereitet zum anderen die Ergebnisse aus den Potenziale Projekten auf, um daran anknüpfend Hinweise für die Praxis der Weiterbildung zu liefern.

Die Aufarbeitung des bildungswissenschaftlichen Forschungsstandes erfolgt hierbei in zwei Schritten. In Kapitel 2 klären wir zunächst unser Begriffsverständnis von „Bildungsferne“, und eröffnen damit eine andere Perspektive auf die AdressatInnen des Projektes: „Bildungsferne“ wird demnach nicht als „defizitäre“ Motivation gesehen, sondern als ein Handeln, das durchaus sinnvoll und aus der Logik der Situation und aus Erfahrungen der Personen heraus rational und „vernünftig“ sein kann.

In Kapitel 3 erfolgt eine wissenschaftliche Annäherung an die Frage, wie pädagogische Arbeit mit „bildungsfernen“ Gruppen aussehen könnte. Hierbei kann auf eine lange Tradition der Bildungsarbeit mit gesellschaftlich benachteiligten Gruppen zurückgegriffen werden, in deren Zuge didaktische Konzepte wie aufsuchende Bildungsarbeit, Zielgruppenarbeit oder Teilnehmerorientierung entstanden sind (3.1-3.2). In dieser Tradition hat sich auch gezeigt, dass bei erfolgreicher Arbeit mit diesen Zielgruppen nicht selten eine Verbindung von Bildungs- und Sozialarbeit vorliegt (vgl. Kapitel 3.3). Weiterhin wird die Notwendigkeit einer spezifischen pädagogischen Reflexivität betont: Einrichtungen und deren Mitarbeitende müssen sich demnach selbst in Beziehung zu „bildungsfernen“ AdressatInnen setzen und eingefahrene Vorgehensweisen, Methoden und Vorstellungen zu Bildungsarbeit hinterfragen (Kapitel 3.4).

Kapitel 3.5 arbeitet heraus, inwiefern über Sprache als Medium pädagogischer Arbeit Ausgrenzung praktiziert werden kann. In den Bildungsinstitutionen wird, so die These, meist implizit eine Sprache gesprochen (und in den Ankündigungstexten geschrieben) und vorausgesetzt, die eher die mittleren und gehobeneren sozialen Milieus beherrschen. Die sozial unterstehenden Milieus fühlen sich von dieser weniger „angesprochen“ und fühlen sich dadurch von Bildungsveranstaltungen ausgeschlossen.

In Kapitel 3.6 werden lerntheoretische Schlaglichter auf die Arbeit mit bildungsfernen Gruppen geworfen. Diese veranschaulichen, wie wichtig es insbesondere bei der Arbeit mit „bildungsfernen“ AdressatInnen ist, deren subjektive Perspektive auf potentielle Lerngegenstände in den Mittelpunkt zu stellen.

Kapitel 4 dient der Präsentation der Ergebnisse aus den beiden Teilprojekten „Potenziale I“ und „Potenziale II“. Zum einen stellen wir vor, wie praktisch vorgegangen wurde, reflektieren die dabei gemachten Erfahrungen und koppeln diese durch Verweise an den bildungswissenschaftlichen Forschungsstand der Kapitel 2 und 3 zurück. Dieser Abschnitt soll auch einen problemlosen Einstieg für Leserinnen und Leser ermöglichen, die stärker an konkreten Hinweisen für die eigene Weiterbildungsarbeit interessiert sind. Der Aufbau orientiert sich zum einen an den zwei wesentlichen Arbeitsschritten im Projekt: der Mobilisierung für aufsuchende Bildungsarbeit (Kapitel 4.1) und der Entwicklung und Durchführung von Modellseminaren (Kapitel 4.2). Zum anderen ist wesentlicher Befund des Projektes, dass die dauerhafte Implementierung von Weiterbildungsarbeit mit „bildungsfernen“ Gruppen nur dann zu bewerkstelligen ist, wenn die Weiterbildungseinrichtungen ihre eigenen Organisationsstrukturen und -abläufe auf die Erfordernisse der AdressatInnen abstimmen. Was dies im Einzelnen bedeuten kann, legen wir in Kapitel 4.3 dar.

Kapitel 5 resümiert die zentralen Projektergebnisse und gibt einen Ausblick darauf, wie eine weitere Arbeit am Thema Weiterbildung für „Bildungsferne“ in NRW aussehen könnte.

Mit besonderem Fokus auf in der Weiterbildung Beschäftigte haben wir Kapitel 6 verfasst. Es bietet eine Zusammenstellung von Best-practice-Beispielen aus dem Projekt „Potenziale I“, die als Anregung und Hilfestellung für die eigene Bildungsarbeit dienen sollen. Es handelt sich um eine schematische Zusammenfassung von aus unserer Sicht „gelungenen“ Modellseminaren zum einen (Kapitel 6.1 – 6.3) und der Workshops und Qualifizierungsmodule für die Mobilisierung zur aufsuchenden Bildungsarbeit zum anderen (Kapitel 6.4 – 6.5).

2 „Bildungsferne“ und Weiterbildung: Eine wissenschaftliche Einordnung

In diesem Kapitel nehmen wir eine wissenschaftliche Einordnung des Problems „Bildungsferne“ und Weiterbildung vor. Hierbei veranschaulichen wir zu Beginn, wie Ungleichheiten, die sich auf früheren Stufen des Bildungswesens eingestellt haben, durch Weiterbildung verstärkt anstatt kompensiert werden (2.1). Anschließend erfolgt im Rahmen begrifflicher Klärungen eine Annäherung an das Problem; vorgeschlagen wird eine Perspektive, die „Bildungsferne“ von zwei Seiten in den Blick nimmt: nicht nur die AdressatInnen weisen Distanz zu Bildung auf, sondern auch die Institutionen der Weiterbildung haben soziale Distanz zu den Lebenswelten dieser AdressatInnen (2.2 - 2.5). Gefragt wird dabei auch danach, welche sozialen Gruppen besonders von „Bildungsferne“ betroffen sind? Schließlich zeigen wir auf, dass Bildungsverweigerung aus Perspektive der Subjekte ein durchaus begründetes Verhalten sein kann, nämlich dann, wenn sie von dieser keine subjektive Verbesserung ihrer Lage erwarten können (2.6).

2.1 Das Problem: „Doppelte Selektivität“ und „Weiterbildungsschere“

Der Zusammenhang zwischen verschiedenen sozialen Faktoren und der Beteiligung an Weiterbildung ist hinlänglich bekannt. Die daran anknüpfende Debatte zielt dabei auf einen zentralen Problembereich des deutschen Bildungs- und Weiterbildungswesens, nämlich die Frage der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Alle nationalen und internationalen Studien haben in den vergangenen Jahren immer wieder betont, dass Deutschland zu den Ländern mit den gravierendsten sozialen Benachteiligungen im Bildungswesen zählt, das heißt, dass die soziale Herkunft weitgehend über die Chancen im Bildungswesen entscheidet. Das gilt für alle Bereiche.² Für die Erwachsenenbildung genügt allein ein Blick auf die Zahlen des „Berichtssystem Weiterbildung“, die seit 30 Jahren eine eindeutige Sprache sprechen und die ungleiche Beteiligung nach sozialem Status, Bildungsabschluss, Beruf und Branche sowie darin eingelagert Migrationshintergrund und Geschlecht belegen (vgl. Tabelle 1).

Die in Tabelle 1 zusammengefassten Zahlen des „Berichtssystems Weiterbildung“ weisen aus, dass die Weiterbildungsteilnahme sich zwar im Verlauf von knapp dreißig Jahren deutlich erhöht hat (im Durchschnitt von 23 % 1979 auf zuletzt 43 %; Rosenblatt et al. 2008: 46). Aber an der sozialstrukturellen Zusammensetzung hat sich dabei nichts Wesentliches verändert. Sowohl das „Berichtssystem Weiterbildung“ als auch der „Adult Education Survey“ kommen zu dem Ergebnis, dass die „wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person“ (Rosenblatt et al. 2008: 152) ist. Zur Erklärung wird auf eine offensichtlich früh – mit der Schule – ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (Rosenblatt et al. 2008: 154), hingewiesen. Auch Barz

2 Vgl. überblickend Deutsches PISA-Konsortium: 2001: 323 ff., Allmendinger/ Aisenbrey 2002, Geißler 2008: 273 ff., Mägdefrau / Schumacher 2002, Becker/ Lauterbach 2004, Engler/ Kraus 2004, Berger/ Kahlert 2005, Hadjar/ Becker 2006, Georg 2006.

(2000:163) verweist auf die langfristige Prägung der Haltung gegenüber (Weiter-)Bildung durch Erfahrungen, die in der Schule gesammelt wurden.

Erwachsenenbildung kompensiert also nicht Bildungsungleichheit, die sich zuvor eingestellt hat, sondern verstärkt diese Effekte. Ausgedrückt wird das durch Begriffe wie „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981: 61 ff.) bzw. „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al. 1978: 525). Ungeachtet der heute vielfach propagierten Konzepte selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens (vgl. kritisch Bremer 2010b), die zumeist voraussetzen, dass „individualisierte“ und „intentionale“ Lerner sich wie „kundige Kunden“ auf einem allen gleichermaßen zugänglichen „Weiterbildungsmarkt“ verhalten, sind soziale Herkunft und Zugehörigkeit nach wie vor von entscheidender Bedeutung für die Frage der Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung (vgl. Bolder/ Hendrich 2000, Brüning/ Kuwan 2002, Baethge/ Baethge-Kinsky 2004, Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004). Angesichts der Intention, dass Weiterbildung zu sozialer Integration (Tippelt 2000: 69) und zu mehr Chancengleichheit beitragen soll, birgt dies eine erhebliche Brisanz.

Tabelle 1: Weiterbildungsteilnahme nach Schulbildung, beruflicher Stellung, Geschlecht und Migration

	Weiterbildungsteilnahme 1979 (Migration/Ausländer 2003)			Weiterbildungsteilnahme 2007		
	insgesamt	allgemein	beruflich	Insgesamt	allgemein	beruflich
Niedrige Schulbildung	16	13	7	30	18	17
Mittlere Schulbildung	29	22	12	46	28	30
Abitur	43	31	18	58	39	37
ArbeiterInnen	15	9	8	34	17	22
Angestellte	31	20	18	54	33	39
BeamtenInnen	45	26	27	67	35	50
Selbständige	21	16	12	54	35	34
Männer	27	17	14	44	26	29
Frauen	19	16	6	42	29	24
Gebürtige Deutsche	43	27	28	44	28	28
Deutsche mit Migrationshintergrund	29	18	19	34	24	20
AusländerInnen	29	21	13	39	28	18

Quelle: (Rosenblatt et al. 2008)

Wenn Institutionen der Weiterbildung sich dieser Thematik annehmen, dann geht es vor allem darum, das Problem nicht als „naturegebeben“ hinzunehmen, sondern nach Möglichkeiten zu suchen, was auf der Ebene der Träger und Einrichtungen der Weiterbildung getan

werden kann. In den Blick gerät dabei sowohl die makrodidaktische Ebene der Planung und Konzeption (Bedarfsermittlung, Zielgruppenorientierung) als auch die mikrodidaktische Ebene der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die die sozialen Voraussetzungen der Teilnehmenden reflektieren und berücksichtigen.

2.2 „Bildungsferne“: Eine Annäherung

Begriffe wie „Bildungsbenachteiligte“, „Bildungsferne“, „Bildungsarmut“ oder auch „Bildungs-ungewohnte“ sind allesamt mehrdeutig und werden unterschiedlich verwendet (vgl. für einen Überblick zu „Bildungsbenachteiligung“ Brüning/ Kuwan 2002: 19). Wenn wir in diesem Bericht von „Bildungsfernen“ sprechen, dann sind damit Menschen gemeint, die aufgrund verschiedener sozialer Benachteiligungen wenig an *institutionalisierter (Weiter-)Bildung* teilnehmen und aus diesen Gründen über weniger gesellschaftliche Teilhabechancen verfügen. Es handelt sich insgesamt um eine *heterogene* Gruppe, bei der gleichwohl davon auszugehen ist, dass sich mehrheitlich soziale und kulturelle Merkmale unterprivilegierter Milieus ballen (Herkunft aus Familien mit niedrigem sozialen Status, geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen mit Beschäftigung in entsprechenden Branchen, bisweilen prekäre berufliche und familiäre Verhältnisse, mitunter wohnhaft in benachteiligten Quartieren). Migrationshintergrund kommt oft als weiteres Merkmal hinzu.

Dabei legen wir zugrunde, dass „Bildungsferne“ nicht nur, wie das oft verstanden wird, als „subjektive Distanzierung“ von Bildung begriffen werden darf (was damit konnotiert ist, dass das Problem auf Seiten der betreffenden Individuen liegt, die ihr Verhältnis zu Weiterbildung „klären“ müssen), sondern aus der komplexen Verschränkung von „objektiven“ und „subjektiven“ Faktoren resultiert. Anders gesagt: Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen. Diese doppelte Verankerung von Bildungsdistanz, die wichtig ist, um das Problem der Nicht-Beteiligung an (Weiter-)Bildung angemessen verstehen und bearbeiten zu können, wird jedoch u.E. mit den Begriffen „Bildungsbenachteiligung“ und „Bildungsarmut“ nicht hinreichend zum Ausdruck gebracht, da sie stärker die objektiven Bedingungen des Ausschlusses von Bildung fokussieren.

2.3 „Benachteiligte“ und „Bildungsferne“

Im strengeren Sinne wird mit dem Begriff „Bildungsbenachteiligte“ auf äußere, „objektive“, nicht in der Person liegende Barrieren verwiesen; Brüning und Kuwan (2002: 19) nennen etwa Berufsausbildung, berufliche Stellung, Berufsbereich, Geschlecht, Nationalität und Alter. Solche Merkmale können dann Grundlage zur Bildung von typischen benachteiligten Zielgruppen sein.³ Wichtige äußere Barrieren in der Weiterbildung bilden zudem sicherlich begrenzte ökonomische Ressourcen (Teilnahmebeitrag) sowie Gelegenheitsstrukturen (geographische Nähe/Ferne zur Bildungsstätte). Vordergründig ermöglicht die Benennung von bestimmten Faktoren eine eindeutige Bestimmung von Gruppen, die „benachteiligt“ in Bezug

³ Vgl. etwa Brüning und Kuwan 2002(ebd.: 38ff), die fünf Gruppen näher untersucht haben: junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsabschluss, (Langzeit-)Arbeitslose und SozialhilfeempfängerInnen, Frauen, MigrantInnen, An-
alphabetInnen.

auf (Weiter-)Bildung sind.⁴ „Bildungsfern“ erscheint demgegenüber als subjektive Zuordnung; der oder die Einzelne steht Bildung „fern“ gegenüber – aus Gründen, die er/sie selbst zu verantworten hat.

Die vermeintlich „saubere“ Unterscheidung von „äußeren“ (außerhalb der Person liegenden) *Barrieren* und „inneren“ (subjektiven, also vermeintlich in der Person liegenden) *Motiven* ist jedoch bei genauerem Hinsehen in Frage zu stellen (Grotlüschen 2010). Brüning und Kuwan (2002: 19) rechnen etwa die Bildungsbiographie und die Lernsozialisation zu den „subjektiven Faktoren“. Dem wäre entgegenzuhalten, dass frühe (negative) Schulerfahrungen ja nicht nur den SchülerInnen angelastet werden können, und der Begriff „Sozialisation“ verweist ohnehin auf das Zusammenspiel von sozialen und individuellen Aspekten.

Aussagen und Haltungen wie „Bildung – das ist nichts für mich“, die auf den ersten Blick Ausdruck subjektiver „Bildungsferne“ sind, können daher nicht einfach als schon geklärte, nicht veränderliche Tatsachen hingenommen werden. Wissenschaft – und auch Pädagogik – muss nach Gründen und Ursachen fragen. Dabei verschwimmen die scheinbar klaren Grenzziehungen zwischen „äußeren“ Benachteiligungen und „innerer“ „Bildungsferne“. Oftmals zeigt sich, dass der Selbstausschluss aus Bildung Folge früherer Erfahrungen ist. Wenn etwa Schule schon immer eher „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ war, also eine fremde Welt, in die man sich nicht einbezogen fühlte, dann sind Misstrauen und Skepsis gegenüber institutioneller Bildung tief verankert. Anders gesagt: Wem immer wieder vermittelt wurde, sein Zugang zu Bildung sei nicht gefragt oder nicht passend, der wird das vermutlich irgendwann selbst so sehen. So wird die ursprünglich äußere Zuschreibung zur Selbstzuschreibung: „Bildung, das ist nicht mein Ding“ (Bremer 2008). Diese Form der „Bildungsferne“ ist nicht allein durch Beseitigung äußerer Barrieren (wie geringere oder gar keine Teilnahmegebühren oder das Schaffen von wohnortnahen Angeboten) zu beseitigen, weil es um etwas Grundsätzlicheres geht, und die Aufgabe darin besteht, „das Bildungsangebot durch einen *grundsätzlich anderen Typ*“ zu erweitern, wie Hans Tietgens das einmal im Zusammenhang mit der Frage formulierte, warum Industriearbeiter wenig in die Volkshochschule kommen (Tietgens 1978 [1964]: 153). Es muss überhaupt erst Vertrauen in institutionelle Bildung aufgebaut werden. Das aber geht nicht auf Knopfdruck oder durch neu gestaltete, aber eher an der Oberfläche kratzende traditionelle Werbemittel, sondern erfordert eine zeit- und personalintensive „aufsuchende Bildungsarbeit“ (Barz/ Tippelt 2004: 169).

Diese Ambivalenz des Attributes „bildungsfern“ kommt im Titel des Transferprojektes in dem Wortspiel „Bildungsferne – ferne Bildung“ zum Ausdruck. Mit Blick auf die Familienbildung konstatiert Mengel (Mengel 2007: 92) etwa eine Mittelschichtorientierung der Weiterbildungseinrichtungen und bemängelt bei gezielten Angeboten für sozial benachteiligte Gruppen die fehlende Auseinandersetzung mit diesen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „bildungsfern“ macht deutlich, dass dieser häufig aus einer Defizitperspektive

⁴ Tendenziell gilt das auch für das Konzept „Bildungsarmut“ (vgl. Allmendinger/ Leibfried 2003), mit dem vor allem auf die Kumulation von Merkmalen verschiedener Lebensbereiche verwiesen wird (etwa geringere Einkommensmöglichkeiten, ein geringeres Berufsprestige, ein größeres Arbeitslosigkeitsrisiko und geringe gesellschaftliche Teilhabechancen), und dies als Folge von geringen Bildungsqualifikationen gesehen wird. Bildungsarmut lässt sich dabei wie Armut generell „absolut“ (genau definierte Standards, etwa Alphabetisierung oder Kompetenzstufen wie bei PISA) oder „relativ“ bestimmen (im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt), und sie kann sich auf Zertifikate oder Kompetenzen beziehen. Preuß/Sandbrink (2007: 26) knüpfen in ihrer Untersuchung zu Beschäftigten aus KMU den von ihnen verwendeten Begriff „Bildungsferne“ an Bildungsarmut an.

heraus verwendet wird (für das Beispiel politische Bildung vgl. etwa Detjen 2007), wenn die Verantwortung für ihr (Weiter-)Bildungsverhalten allein bei den Subjekten verortet wird (Bremer/ Kleemann-Göhring 2010a). Erler spricht von einem „konstruierten Defizit“ und fragt danach, inwiefern der Bildungsbegriff an sich nicht schon gleichzeitig eine Distanz zu den „Ungebildeten“ impliziert (Erler 2010: 10–13).

Ähnlich argumentiert auch Holzer, wenn sie für einen Perspektivwechsel plädiert, der die normative Erwartung von Weiterbildungsbereitschaft einer Kritik unterzieht, aus der heraus eine Orientierung an Defiziten systemlogisch ist (Holzer 2010: 11–14). Demnach ist es notwendig nachzuvollziehen, dass es gute Gründe für Weiterbildungsabstinenz geben kann (vgl. Kapitel 2.6). Zu benennen wären nicht Defizite bei den AdressatInnen und Zielgruppen, sondern gesellschaftliche Defizite, die zu einer Begründung von Weiterbildung aus einer ökonomischen Logik führen, frei von emanzipatorischen oder herrschaftskritischen Ansprüchen (Holzer 2010: 14–15).

2.4 Migration und „Bildungsferne“

Obwohl Menschen mit Migrationshintergrund bzw. AusländerInnen laut Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey eine insgesamt geringere Teilnahme an Weiterbildung aufweisen (vgl. Tabelle 1), bedingt eine Migrationserfahrung nicht automatisch auch „Bildungsferne“. Auch lohnt hier ein zweiter Blick auf die Zahlen. So ist zwischen 2003 und 2007 die Beteiligungsquote bei Deutschen mit Migrationshintergrund (5%) und AusländerInnen (10%) stärker angestiegen als bei autochtonen Deutschen (1%) (Öztürk 2009: 25).

Bei den genannten Ergebnissen werden verschiedene MigrantInnengruppen subsumiert. Schon die Differenzierung der Herkunftsländer, die in vielen Studien der Bildungsforschung vorgenommen wird, zeigt auf, dass Migration zwar ein Faktor mit gewisser Eigenständigkeit ist, der jedoch von Merkmalen des sozialen Status und des Bildungsabschlusses überlagert wird (vgl. etwa Geißler/ Weber-Menges 2008).⁵ Vieles spricht dafür, dass dies auch für Weiterbildung gilt, und dass „gerade beim Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ sehr heterogene Lebenssituationen vorliegen können und komplexe Einflussgrößen zu beachten sind“ (Rosenblatt et al. 2008: 169).⁶ Für die Weiterbildungsforschung liegen nur wenige Daten vor, die eine Differenzierung nach Herkunftsland, Bildungsabschluss, Geschlecht, beruflichem Status usw. zulassen. Hier besteht dringender Forschungsbedarf (vgl. Rosenblatt et al. 2008: 173f, Reiter/ Wolf 2006: 6).

Eine Ausnahme stellen die Berechnungen von Öztürk (Öztürk 2009) dar, der sowohl die Daten des BSW berücksichtigt als auch eine Sekundärauswertung des sozioökonomischen Panels (SOEP) vorgenommen hat. Hierbei zeigte sich nach multivariaten Analysen, dass der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Weiterbildungsbeteiligung fast zu vernachlässigen ist, während andere Einflussfaktoren wie Bildungsniveau und beruflicher Status eine

⁵ Es sind vor allem Menschen aus den Anwerberstaaten der 1960er und 1970er Jahre, bei denen es sich weit überwiegend um sozial unten stehende Schichten und Milieus mit niedrigem Bildungsabschluss handelte, deren Bildungsbeteiligung unter dem Durchschnitt liegen. Bei anderen Ländern variiert das erheblich, etwa beim Iran, bei asiatischen oder bei bestimmten osteuropäischen Ländern.

⁶ So betonen auch Reiter/ Wolf (2006: 61) in ihrer Studie zu Angeboten der Politischen Bildung für MigrantInnen, dass es die Zielgruppe von Migranten nicht gibt, da die entsprechenden Gruppen „bereits in sich viel zu heterogen“ sind.

weitaus größere Rolle spielen (Öztürk 2009: 29). Darüber hinaus konnte Öztürk weitere Aussagen zu dieser Thematik machen. Von Bedeutung sind demnach das Herkunftsland⁷ und die Frage der Einbürgerung (Eingebürgerte scheinen in Hinblick auf Bildungs- und Beschäftigungsaspekte erfolgreicher zu sein als Ausländer (Öztürk 2009: 30). Deutlich belegen lässt sich, dass das Bildungsniveau über die Generationen steigt.

Wenn es stimmt, dass bereits früh – mit der Schule – eine ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen erworben wird, dann ist das Muster zu erwarten: Wer in seinem Herkunftsland eine generelle Nähe oder Aufgeschlossenheit zu Bildung und Kultur hatte und entsprechend positive Erfahrungen gemacht hat, der wird trotz Bewältigens der Migrationserfahrung keine fundamentalen Barrieren gegenüber den Institutionen des Bildungswesens in Deutschland haben. Die mögliche Weiterbildungsabstinz ist dann also nicht so tief sitzend und nicht so grundsätzlich. Unterschiede zwischen MigrantInnengruppen unterschiedlicher Herkunftsländer lassen sich dann mit der sozialen Zusammensetzung der ZuwanderInnen erklären und nicht einem Eintrag im Pass.

Einen Blick auf die unterschiedlichen Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund erlauben die MigrantInnenmilieus von SINUS sociovision (Wippermann/ Flaig 2009). Sie veranschaulichen die Heterogenität innerhalb dieser Personengruppe. Hierbei machen die Autoren aber darauf aufmerksam, dass das Herkunftsland die Zugehörigkeit zu einem MigrantInnenmilieu nicht direkt bestimmt (Wippermann/ Flaig 2009: 7).

Das Merkmal „Migration“ ist also nicht gleichbedeutend mit „Bildungsferne“ im zuvor umrissenen Sinn. Gleichwohl sind auch viele dieser AdressatInnen keine typischen Teilnehmenden an Weiterbildung und müssen erst für die Angebote gewonnen werden.

2.5 Soziale Milieus und „Bildungsferne“

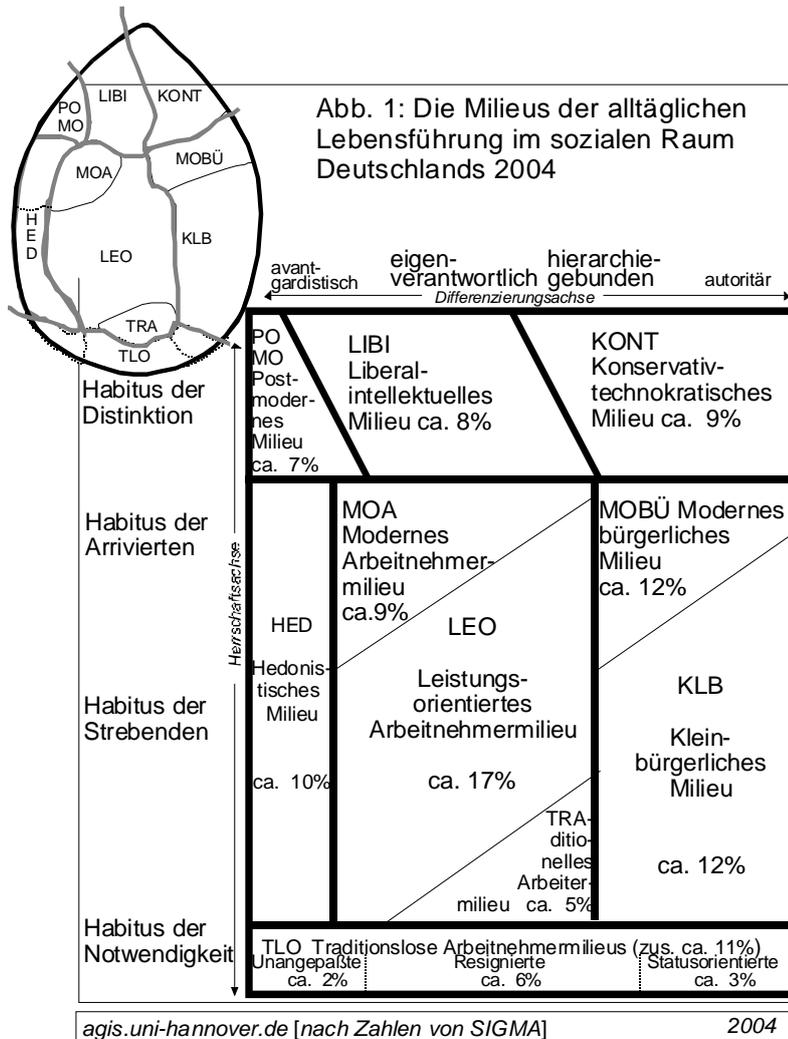
Unser Verständnis von „Bildungsferne“ als einer doppelten Distanz zwischen Bildungsinstitutionen und deren AdressatInnen lässt sich gut mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ verbinden. Soziale Milieus sind vereinfacht Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung, d.h. mit ähnlichen Grundhaltungen oder einem ähnlichen „Habitus“ (Bourdieu). Darin wird aufgenommen, wie Individuen ihre „objektiven“ Lebensumstände (vereinfacht: Schichtfaktoren) „subjektiv“ verarbeiten (ausführlich Vester 2001, Bremer/ Lange-Vester 2006). Hier liegt ein zentraler Unterschied zu Schicht- und Klassenansätzen, die in der Regel auf der Sozial- und Berufsstatistik aufbauen, und zu einer Weiterbildungsforschung, die sich etwa bei der Definition von Zielgruppen nur auf sozialstatistische Indikatoren und soziodemographische Merkmalen stützt (Bremer 2010c). Dabei konnte gezeigt werden, dass die (Weiter-) Bildungsdispositionen der sozialen Milieus in einer historischen Tradition stehen, „sozial vererbt“ werden (Bremer 2007: 197ff.). In der Milieuforschung lassen sich fünf große, in sich weiter differenzierte sog. „Traditionslinien“ sozialer Milieus (vereinfacht Milieus mit gleichen Wurzeln) unterscheiden (Vester 2001: 34f., in Abbildung 1 fett umrandet), die jeweils spezifische Bildungstraditionen haben. Es handelt sich um die Traditionslinie von „Macht und Besitz“ und der „akademischen Intelligenz“ in der oberen sozialen Stufe. Das sind die Milieus

⁷ Es wurde zwischen türkischem, polnischem und italienischem Migrationshintergrund unterschieden. Eine weitere Differenzierung wäre hierbei anzustreben.

der wohlhabenden, „feineren“ und „gebildeten“ Leute, die in der Gesellschaft den Ton angeben. Für ihre Bildungspraxis gilt: Sie sind hoch gebildet, artikulieren ihre Interessen selbstbewusst und setzen sie durch. Schlagworte sind beruflicher Erfolg, Prestige, Persönlichkeitsbildung, Selbstbezogenheit, Selbstmanagement. Hieran richten sich auch ihre Weiterbildungsinteressen und ihr aktiv aufsuchender Zugang zu Weiterbildung aus.

Auf der mittleren sozialen Stufe finden sich die Traditionslinien der „Facharbeit und der praktischen Intelligenz“ sowie die ständische kleinbürgerliche Traditionslinie.

Das sind Milieus der einfacheren Leute (überwiegend Facharbeiterinnen und Facharbeiter, qualifizierte Angestellte und Beamtinnen und Beamte der mittleren Ebene), denen es auf die Stetigkeit und ein über eine Leistungs- bzw. Pflichtethik „verdientes“ gutes Auskommen ankommt. Generell betonen sie die Verwertbarkeit von Weiterbildung und grenzen sich von zweckfreier Bildung ab. Schlagworte sind Pragmatismus, Nützlichkeit, Status, Gemeinschaft, berufliche Qualifikation. „Bildungsferne“ gibt es eher bei den älteren Generationen dieser Milieus.



Am stärksten ausgeprägt ist „Bildungsferne“ bei den „unterprivilegierten Milieus“ der „Traditionslosen Arbeitnehmer“, deren Lebensauffassung in vielerlei Hinsicht von einer fatalistischen „Macht-Ohnmacht“-Perspektive gekennzeichnet ist. Das Leben gilt ihnen generell als wenig planbar und unberechenbar; es wird als Schicksal erfahren, dem man mehr oder weniger ausgeliefert ist. Dieser *Habitus* (Bourdieu 1987) steht in vielerlei Hinsicht in schroffem Gegensatz zu dem, was (institutionelle) „Bildung“ auszeichnet: eine systematische, auf Dauer angelegte „Investition“ in die Zukunft, die geradezu Planbarkeit und Berechenbarkeit voraussetzt. (Institutionelle) Bildung und Weiterbildung gilt den Menschen dieses Milieus demnach oft als unnützlich, sinnlos und als notwendiges Übel (vgl. auch Barz/ Tippelt 2004).

Milieuforschung erfordert allerdings beträchtlichen Forschungsaufwand, der innerhalb der begrenzten Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des Projektes nicht

aufzubringen war. Bei der Operationalisierung von „Bildungsferne“ bei der Evaluation der Modellseminare wurde deshalb auf das Modell der sog. „EGP-Klassen“ zurückgegriffen, eines von den Soziologen Erikson, Goldthorpe und Portocarero entwickelten modernisierten Klassen- bzw. Schichtenmodells, das auf der Gruppierung von bestimmten Berufen beruht. Es ist in der nationalen und internationalen Bildungsforschung weit verbreitet.

Abb. 2: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

	Welche Rolle spielt Bildung?	Wie steht man Bildung gegenüber?	Wie ist der Zugang zu Weiterbildung?
Obere Milieus	Selbstverwirklichung, Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch, Selbstsicher	Aktiv suchend
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung sowie (mehr) Autonomie und Status	Pragmatische Horizont-erweiterung, Ambivalenz: Zumutung oder Chance	Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus	Notwendigkeit und Mithalten, Vermeiden von Ausgrenzung, mitunter Zwang	Bildung als Bürde, Unsicherheit. Selbstausschluss („Auswärtsspiel“), Misstrauen	Aufsuchende Bildungsarbeit bzw. Bildungsberatung

2.6 Macht Weiterbildung „Sinn“?

Wir meinen also beim Begriff „Bildungsferne“ Menschen, die Distanz haben zu *institutionalisierter (Weiter-)Bildung* – oder umgekehrt: die institutionelle Weiterbildung hat Distanz zu diesen Menschen. Versteht man „Bildung“ im umfassenderen Sinn als lebensweltliche „Entfaltung der Person“, dann wäre der Begriff „Bildungsferne“ unangebracht, weil dann je nach lebensweltlicher Einbindung unterschiedliche Formen von „Bildung“ zu differenzieren wären. Es ist wichtig, sich diese Unterscheidung klar zu machen, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen stellt gerade das Verstehen der Distanz zwischen dem lebensweltlichen sozialen Milieu und institutioneller (Weiter-)Bildung bei dieser Gruppe ein zentrales Problem dar, an dem im Projekt gearbeitet wurde. Zum anderen impliziert dies eine normative Setzung dahingehend, dass institutionelle Weiterbildung generell positiv und sinnvoll für die AdressatInnen ist. Genauer muss man hier formulieren: *positiv sein kann*, denn das muss keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Forschungen zur Weiterbildungsabstinenz haben aufgezeigt, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung durchaus ein begründetes und (aus Sicht der AdressatInnen) sinnvolles Handeln sein kann, dann nämlich, wenn Weiterbildung nicht zur Verbesserung der Lebenssituation beiträgt und deshalb als nicht sinnvoll eingeschätzt wird (Bolder 2006). Institutionelle Weiterbildung, das setzen wird im Projekt voraus, ermöglicht gegenüber dem „Lernen in der Lebenswelt“ oder dem „Lernen im Prozess der Arbeit“ ein *privilegiertes Lernen*, ein systematisches Lernen, das über die Grenzen und Vorgaben des Milieus hinausführen kann. Gerade Menschen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus sind stärker auf Bildungsinstitutionen angewiesen, da sie nur hier die Kompetenzen vermittelt bekommen können, die heute gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Al-

lerdings gilt diese Einsicht nur dann, wenn diese AdressatInnengruppe von einem Weiterbildungsangebot auch *subjektiv* erreicht und dieses als sinnvoll angesehen wird. In der erwachsenenpädagogischen Fachsprache: Wenn die *Psychologik* der AdressatInnen mit der *Sachlogik* des Lerngegenstandes zusammengebracht werden kann (Siebert 2000: 2), bzw. wenn ein Lerngegenstand für die AdressatInnen Bedeutung bekommt (Faulstich 2004: 70). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die angewandte Projektstrategie, neue Wege der Mobilisierung ausgehend von den lebensweltlich-milieuspezifischen Kontexten und Problemlagen zu entwickeln, in der Tradition erwachsenenpädagogischer Konzepte wie „Teilnehmer“- „Subjekt“- „Milieu“- oder „Zielgruppenorientierung“ steht (Tippelt/ von Hippel 2009). Ausgegangen wird davon, dass das Nichtartikulieren von Bildungsbedürfnissen keineswegs heißt, dass keine Bildungsinteressen vorhanden sind (wie häufig angenommen wird), sondern dass es sich um Gruppen handelt, an denen die herkömmlichen Wege der Ansprache und Gewinnung von AdressatInnen, der thematischen Ausrichtung und der Gestaltung institutioneller Weiterbildung vorbei gehen. Auszugehen ist von komplexen Widerständen gegen institutionelle Bildung und institutionelles Lernen sowie von Hemmschwellen zu den entsprechenden Lernorten.

3 Pädagogik und „Bildungsferne“ – Umriss des Forschungsstandes

Dieses Kapitel soll einen Überblick über den Forschungsstand zur Weiterbildungsarbeit mit bildungsfernen Gruppen bieten. Dazu werden verschiedene Ansätze zur Ansprache und Arbeit mit diesen Gruppen (wie aufsuchende Bildungsarbeit und AdressatInnen-, TeilnehmerInnen und Zielgruppenorientierung) theoretisch-konzeptionell gesichtet (3.1 und 3.2). Deutlich wird, dass bei dieser Arbeit disziplinäre Abgrenzungen, insbesondere zwischen Sozialarbeit und Bildungsarbeit, unscharf werden (3.3). Anschließend fokussieren wir unter dem Stichwort „reflexive“ bzw. „rationale Pädagogik“, dass Bildungseinrichtungen und die pädagogisch Tätigen ihr Verhältnis zu bildungsfernen Gruppen reflektieren müssen (3.4), wobei besonders die Bedeutung der Sprache hervorgehoben wird (3.5). Schließlich werden lerntheoretische Aspekte erörtert, wobei die Notwendigkeit deutlich wird, die subjektive Perspektive der Lernenden und die Situativität von Lernen einzubeziehen (3.6).

3.1 Aufsuchende Bildungsarbeit in der Weiterbildung von bildungsfernen Zielgruppen

Die Herausforderung bei der Arbeit mit sozial benachteiligten oder bildungsfernen Zielgruppen besteht einerseits darin, bei diesen Personen Vertrauen in institutionelle Bildung entstehen zu lassen, um deren subjektive Distanz abzubauen. Dieses Vertrauen ist häufig durch negative Erfahrungen und bestimmte Schlüsselereignisse in der Bildungsbiographie verloren gegangen bzw. nie wirklich aufgebaut worden. Dass dies nicht allein durch neu gestaltete Werbemittel wie Flyer, Anzeigen oder überarbeitete Internetangebote zu erreichen ist, weil es sich um tief sitzende Barrieren und Widerstände handelt, ist bekannt. Wichtiger sind persönliche Ansprache und Beratung. Letztlich gilt es, eine pädagogische Beziehung überhaupt erst aufzubauen, beispielsweise über den Weg des „Aufsuchens“ der AdressatInnen.

Die Idee der aufsuchenden Bildungsarbeit findet sich bereits bei Paulo Freire, der in den 1960er Jahren Alphabetisierungsprogramme für die Landbevölkerung und SlumbewohnerInnen Brasiliens entwickelte (Freire 1972). Aufgenommen wurde der darin enthaltene Grundgedanke etwa in Konzepten der Sozialen Arbeit (*Streetwork*). In der Erwachsenenbildung ist sie zentraler Bestandteil der Zielgruppenarbeit, wie sie Tietgens formuliert hat (Tietgens 1977: 284). Siebert benennt sie als Methode der Erwachsenenbildung, bei der die traditionelle *Komm-Struktur* ersetzt oder zumindest ergänzt wird um eine *Geh-Struktur* (Siebert 2004: 17). Die Bildungsinstitutionen verlassen sich nicht mehr darauf, dass die AdressatInnen selbst den Weg in ihre Einrichtungen finden, sondern suchen diese selbst auf. Auch Barz/Tippelt (vgl. 2004a, S. 169) empfehlen (ohne das näher auszuführen) solche Strategien für bildungsungewohnte Milieus.

Aufsuchende Bildungsarbeit für bildungsferne Zielgruppen erfordert es, eine Nähe zu deren Alltag herzustellen, quasi „Brücken“ in deren Lebenswelt zu bauen, um Milieunähe zu ermöglichen. Dahinter steht die Einsicht, dass Weiterbildungseinrichtungen einschließlich ihrer MitarbeiterInnen auf der einen und bildungsferne Zielgruppen auf der anderen Seite sich meistens an unterschiedlichen sozialen Orten befinden. Auf die tendenzielle „Mittelschichtorientie-

rung“ der Erwachsenenbildung wird seit langem hingewiesen (vgl. für die politische Bildung Siebert 1990: 432f., in Bezug auf die Kommunikationsstruktur Weymann 1976, für die VHS Labonté 1973: 6f.); sie drückt sich auch in der Personalstruktur der Mitarbeitenden aus (vgl. für die Familienbildung Mengel 2007: 41 und Schiersmann 1998: 238f.). Wenn man davon ausgeht, dass diese sozialen Distanzen, die oft auch in räumlichen Distanzen ihren Widerhall finden, nicht nur oberflächlich Wirkung haben, sondern sich in relativ starken Kulturschranken manifestieren, dann ist zu fragen, wie diese zu überwinden sind? Um das zu umsetzen zu können, kann es mitunter sinnvoll sein, auf Mittlerpersonen zurückzugreifen, die eine gewisse Milieunähe zu den Zielgruppen aufweisen, weil sie selbst demselben Milieu angehören oder dieses aus ihrer Arbeit oder ihrem ehrenamtlichen Engagement sehr gut kennen.⁸

Was „aufsuchende Bildungsarbeit“ in der praktischen Umsetzung für Weiterbildungseinrichtungen bedeutet, muss von diesen immer wieder neu ausgearbeitet werden und hängt von verschiedenen Faktoren ab (etwa Leitbild des Trägers, regionale und sozialräumliche Verortung, adressierte Zielgruppen und Erfahrungen mit diesen zusammen). Siebert weist darauf hin, dass es gerade bei der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen Strategie einer aufsuchenden Bildungsarbeit sein kann, Netzwerke bzw. *Bildungsverbände* zu bilden (Siebert 2004: 17). Dies erfordert und ermöglicht ein Wissen über lokale Gegebenheiten einerseits, andererseits eröffnet es Einblicke *in* und damit auch Zugänge *zu* den Lebenswelten potentieller AdressatInnen.

Das Herstellen von Milieu- oder Lebensweltnähe kann über Institutionen und Vereine erfolgen, in denen die Zielgruppen lebensweltlich verankert sind, oder die Zugang zur Zielgruppe und Erfahrungen mit diesen haben. Bei letzteren kann es sich bspw. um Kindertagesstätten, Sportvereine, MigrantInnenorganisationen, ARGen oder bestimmte institutionalisierte Formen der Gemeindearbeit handeln. Die Örtlichkeiten dieser Einrichtungen kommen möglicherweise auch als Lernorte in Frage, zu denen seitens der betreffenden Gruppen weniger Hemmschwellen bestehen. Diese Einrichtungen und damit auch deren Räumlichkeiten sind bekannt; zu ihnen bestehen weniger Barrieren.

Die Barrieren zu institutioneller Weiterbildung lassen sich häufig symbolisch an deren traditionellen Lernorten festmachen. Viele fürchten, dass es sich um eine Fortsetzung von Schule handelt und verbinden damit die Sorge, dass sich auch die dort erlebten negativen, von Ohnmacht und Ausgeliefertsein geprägten Erfahrungen wiederholen. Auf der Ebene von Alltagsästhetik kommt hinzu, dass bspw. ein exklusives, an gehobene soziale Milieus adressiertes Ambiente bei sozial Benachteiligten Ausschlussbefürchtungen verstärken kann. Das ist keineswegs nur eine oberflächliche Erscheinung; dahinter steht, wer einen bestimmten „physischen“ Ort auch innerlich „bewohnen“ kann.

Pierre Bourdieu hat deutlich gemacht, wie sich soziale Grenzen auch im physischen Raum niederschlagen (Bourdieu 1991). Räume, wie Stadtviertel, Museen, Restaurants, aber auch Bildungseinrichtungen, werden von sozialen Gruppen symbolisch regelrecht angeeignet – oder eben nicht. Bourdieu nennt dies auch den „Klubeffekt“ (Bourdieu 1991: 32). D.h., bestimmte Räume sind bestimmten sozialen Gruppen ‚exklusiv‘ vorbehalten, da sie über den Habitus und das notwendige kulturelle und soziale Kapital verfügen, die hier gewissermaßen erwartet werden. Umgekehrt heißt das aber auch, dass andere Gruppen verinnerlicht haben,

⁸ Im Projekt nannten wir erstere Brückenmenschen und letztere Vertrauenspersonen. (vgl. Kapitel 4.1)

bestimmte Räume nicht zu betreten, weil sie nicht für sie geschaffen sind. Sie haben dann den Eindruck, nicht zu wissen, wie man sich dort verhält. Diese Argumentation Bourdieus lässt sich gut auf Bildungseinrichtungen als Lernorte übertragen.

Da aufsuchende Bildungsarbeit eine bestimmte Form von pädagogischer Reflexivität (vgl. Kapitel 3.4) – ein Gespür für die „Mentalstrukturen“, „Deutungsmuster“ und „Daseinsauslegungen“ ihrer AdressatInnen (Tietgens 1977: 287) – erfordert, die weder bei den professionellen ErwachsenenbildnerInnen noch bei möglichen Mittlerpersonen einfach vorausgesetzt werden kann, ergeben sich hieraus auch Anforderungen an Organisationsentwicklung und interne Fortbildungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Kapitel 4.3).

3.2 Zielgruppenarbeit und TeilnehmerInnenorientierung

In der Erwachsenenbildung sind Begriffe wie Zielgruppen-, AdressatInnen- oder TeilnehmerInnenorientierung längst selbstverständlich für die Arbeit geworden. Teilnehmerorientierung zielt eher auf die mikrodidaktische Ebene, also die konkrete Konzeption und Durchführung von Veranstaltungen. Tietgens unterscheidet verschiedene Grade von Teilnehmerorientierung danach, wie stark der Einfluss der Veranstaltungsleitenden auf Planung und Ablauf von Bildungsveranstaltungen sein darf oder muss bzw. inwiefern Erwachsenenbildungsveranstaltungen komplett der Selbststeuerung der Teilnehmenden überlassen werden können (Tietgens 1984: 446ff).

Die Position der Selbststeuerung findet sich bereits in Paulo Freires Verständnis einer „problemformulierenden Bildung“, bei der der Lehrer-Schüler-Widerspruch in dialogischen Beziehungen aufgelöst werden soll (Freire 1972: 84). In dieser befreiungspädagogischen Konzeption von Teilnehmerorientierung wurde Bildung als Medium der Emanzipation aus unterdrückenden Verhältnissen aufgefasst. Im gegenwärtigen Diskurs um „selbstgesteuertes Lernen“ ist dieses Verständnis, das gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse explizit einbezieht, oft verloren gegangen.⁹ Teilnehmerorientierung mit Rückgriff auf Freire versteht Selbststeuerung als vollständige Integration der Lebenswelt der Lernenden in die Bildungssituation. Im aktuellen Verständnis geht es vor allem um die vollständige Überantwortung von Bildungsabläufen an die Subjekte. Aus dem Blick geraten hierbei unterschiedliche soziale Voraussetzungen und milieuspezifische Zugänge zu Weiterbildung. In Bezug auf benachteiligte soziale Milieus wird etwa die soziale Genese und Reproduktion von „Bildungsferne“ außer Acht gelassen (vgl. ausführlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem selbstgesteuerten Lernen Bremer 2010b). Auch in der Konzeption von Teilnehmerorientierung nach Tietgens ist die Ebene der sozialen Voraussetzungen der Lernenden im Prinzip verankert, wenn er darauf hinweist, dass zu bedenken sei, inwieweit die Teilnehmenden über die notwendige didaktische Planungskompetenz verfügen; er macht dies vor allem an den Lerninhalten fest (Tietgens 1984: 447). In Bezug auf bildungsferne Teilnehmergruppen wird damit

⁹ Dabei wird bezugnehmend auf vermeintliche gesellschaftliche Umbrüche (Schlagworte wären etwa Individualisierung, reflexive Moderne, Globalisierung oder Wissensgesellschaft) und Veränderungen in der Arbeitswelt die Notwendigkeit eines selbstgesteuerten Lernens formuliert. Lerntheoretisch wird das durch den Konstruktivismus gestützt, der Lernen als einen „selbstreferenziellen, operational geschlossenen Prozess unseres Gehirns“ (Arnold/Siebert 1995: 19) auffasst. Lernen findet demnach per se selbstgesteuert statt.

die Notwendigkeit deutlich, sich in der pädagogischen Praxis nicht an (idealisierten) Formen von selbstgesteuerten Lernen zu orientieren, die für Lernende mit wenig bzw. negativen Erfahrungen mit institutionalisierter Bildung Überforderungen darstellen können (vgl. auch Abschnitt 3.6).

Diese kurzen Ausführungen zeigen bereits, dass die Grenze zwischen mikro- und makrodidaktischer Ebene nicht genau zu ziehen ist und dass Teilnehmerorientierung mit AdressatInnen- und Zielgruppenorientierung verschränkt ist. Auf der makrodidaktischen Ebene beziehen sich letztere vor allem auf Programmplanung und Bedarfserhebung. Tietgens, der von Zielgruppenarbeit spricht, bietet – bewusst mit Blick auf bildungsferne Gruppen – eine begriffliche Differenzierung an, in der auch aufsuchende Bildungsarbeit in den Blick gerät.

„[Ein] Begriff wie Adressatenorientierung [bekundet] immer noch eine Denkweise, bei der potentielle Teilnehmer Objekte der Planung sind. Demgegenüber möchte man die Bezeichnung ‚Zielgruppenarbeit‘ erst dann angewendet wissen, wenn ein Programm oder ein Kurs nicht vom Veranstalter für eine bestimmte Teilnehmergruppe didaktisch antizipiert wird, sondern wenn diese Gruppe an der Planung selbst beteiligt ist (Tietgens 1977: 284).“

Angebote werden nach diesem Verständnis also nicht am ‚Reißbrett‘ in Bildungsinstitutionen geplant. Im Rahmen der Zielgruppenarbeit entstehen diese über eine „Metakommunikation“ (Tietgens 1977: 285) mit den potenziellen TeilnehmerInnengruppen: „[Die] Zielgruppe [existiert] nicht nur in der Vorstellung der Planenden, sondern in der Realität der Kommunikation (Tietgens 1977: 284).“

Dadurch, dass die Bildungsbedarfe in der persönlichen Kommunikation entwickelt werden, wird es ermöglicht, dass die tatsächlichen lebensweltlichen Bezüge und milieuspezifischen Interessen, aber auch Vorbehalte in den Blick der Bildungseinrichtungen geraten. Dies kann seine Fortsetzung in Angeboten finden, die dem Ideal der Teilnehmerorientierung folgen. Mit Blick auf bildungsferne Milieus muss dies aber eine Kenntnis der Lebenswelten und alltäglichen Problemlagen der Betroffenen und eine Sensibilität dafür einschließen und darf keineswegs einer unspezifischen Selbststeuerung folgen, die etwa eine bewusste und zielgerichtete Suchbewegung nach passenden Angeboten für die eigene Bildungsbiographie bei allen Teilnehmenden schon voraussetzt. Im Sinne der aufsuchenden Bildungsarbeit ist eine pädagogische Praxis notwendig, die eine ‚Metakommunikation‘ möglich macht, Lebensweltbezug herstellt und der Artikulation von Bildungsinteressen Raum gibt. Für bildungsferne Gruppen ist typisch, dass Wünsche nach konkreten Bildungsangeboten nicht explizit zum Ausdruck gebracht werden, so dass es auch Aufgabe der Erwachsenenbildungsinstitutionen ist, den Bildungsinteressen dieser Gruppen auf die Spur zu kommen und Angebote zu entwickeln. So verstanden erfordert ein lebensweltlicher Zugang zu bildungsfernen Gruppen ein Verständnis der strukturellen Bedingungen, unter denen deren Denken und Ausdrucksformen geformt werden (Freire 1972: 105) bzw. eine milieusensible Perspektive auf Bildungsdispositionen.

3.3 Verbindung von Bildungs- und Sozialarbeit

Das professionelle Selbstverständnis der Erwachsenenbildung hängt eng mit der Eigenständigkeit ihrer Ausbildungsgänge, ihren genuinen Methoden und ihren traditionellen Handlungsfeldern zusammen. Daraus ergeben sich disziplinäre Abgrenzungen gegenüber ande-

ren Arbeitsfeldern wie der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik oder gar therapeutischen Tätigkeiten. Diese disziplinären Abgrenzungen – wobei für uns vor allem das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit von Interesse ist – haben u.E. im hier thematisierten Kontext Relevanz und können dazu führen, dass die Erwachsenenbildung bildungsferne Zielgruppen systematisch verfehlt.

Wir wollen diese Debatte um Selbstverständnis und Professionalität hier nicht umfassend führen, aber daran erinnern, dass diese nicht neu ist und in Bezug auf das Erreichen bildungsferner Gruppen reflektiert werden muss. In der Arbeiterbildung etwa war die Nähe zwischen sozialem Engagement, Benachteiligung und Bildungsarbeit häufig präsent (vgl. Faulstich/ Zeuner 2001). Thiel hat dann in den 1980er Jahren darauf hingewiesen, dass die oben aufgeführten Kriterien weder theoretisch noch praktisch hinreichend sind (Thiel 1984: 45), sondern dass sich vielmehr praktische und theoretische Probleme ergeben, wenn Fragen zu Zuständigkeiten mehrere Arbeitsfelder berühren. Exemplarisch konstatiert dies Mengel für die Familienbildung. Sie sieht Familienbildung als eine Querschnittsaufgabe, sowohl was Orte, Träger und Einrichtungen betrifft als auch in Bezug auf die Arbeitsformen. Diese reichen von ‚klassischer‘ Erwachsenenbildung über Erziehungsberatung, Familiengruppenarbeit, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit bis an die Grenze von Therapie (Mengel 2007: 27). Vor allem macht sie deutlich, dass es nicht nur um das Professionsverständnis geht, sondern auch um die finanzielle Förderung. Wird Bildungsarbeit angeboten, fördern in der Regel die Länder, fällt die Arbeit in den Bereich des Jugendhilfegesetzes, sind die Kommunen zuständig (Mengel 2007: 30).

Gerade in Hinblick auf Bildungs- und sozial Benachteiligte erfordere eine gelungene Zielgruppenarbeit eine „[qualifikatorische] Kombination oder [personelle] Kooperation von ‚Bildung‘, ‚Sozialarbeit‘ und ‚Therapie‘“ (Thiel 1984: 44). Ein solch weit gefasstes Verständnis stellt natürlich Herausforderungen sowohl an das professionelle Selbstverständnis als auch an die Qualifikation von ErwachsenenbildnerInnen. Thiel verweist in seiner Argumentation auf einen „umfassenden Bildungsbegriff“ (Thiel 1984: 44, 47), der über rein kognitive Wissensvermittlung hinausgeht und auch soziale, emotionale, praktische und lebenspraktische Fähigkeiten umfasst.

Ähnlich gelagert ist Millers Verständnis von „ganzheitlicher Bildung“, dass sie ihrem Entwurf einer „sozialarbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ zu Grunde legt. Bildung umfasst demnach u.a. Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, der Lebenshilfe sowie der Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitswelt“ (Miller 2003: 29 ff.) und somit auch Ebenen, die in klassischen Kursformaten der Weiterbildung nicht unbedingt aufgehen. Auch Miller macht deutlich, dass es viele Schnittstellen zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung gibt, wenn man auf ein Verständnis von Erwachsenenbildung zurückgreift, dass über Qualifikationslernen hinausgeht.¹⁰

Loibl begründet die Notwendigkeit einer „Allianz für's Lernen“ mit der zunehmenden Komplexität von Alltag und Beruf (Loibl 2005: 50). Die Menschen sehen sich immer mehr konfrontiert mit flexiblen und häufig unsicheren Lebenslaufregimes und sozialen Modernisierungs-

¹⁰ Sie verweist unter anderem auf die Orientierung an einem humanistischen Menschenbild, dem Abzielen auf Enkulturation, Identitätsbildung und Selbstbestimmung oder die Ausrichtung auf Stärkung der Reflexions- und Handlungskompetenz im Alltag und im Beruf (Miller 2003: 35).

prozessen, woraus sich die Herausforderung oder ‚Zumutung‘ des lebenslangen Lernens ergibt. Diese komplexen Bildungsanforderungen brauchen zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote (Loibl 2005: 50).

Es ist hier weder der Ort, mehr ins Detail zu gehen, noch mögliche Konsequenzen hinsichtlich Ausbildung und Selbstverständnis pädagogischer Arbeitsbereiche und Disziplinen weiter zu diskutieren. Aus unserer Sicht ist aber wichtig, und das verdeutlichen die Schlaglichter auf diese Debatte, dass die Arbeit mit Bildungsfernen dazu führen kann, berufliche Selbstverständnisse und bisher praktizierte Abgrenzungen kritisch zu hinterfragen und neue Wege zu gehen – und zwar im Sinne der AdressatInnen. Es ist einleuchtend, dass der Bedarf an Unterstützung dort am größten ist, wo der Umgang mit Bildung am schwierigsten ist. Gerade in Hinblick auf bildungsferne Gruppen ist die Schnittmenge zwischen Bildungsarbeit und Lebenshilfe oder Sozialarbeit groß. Wenn man Zugang in die Lebenswelt dieser Zielgruppen erreichen möchte, helfen klare disziplinäre Grenzziehungen möglicherweise wenig. Man muss die notwendige Niedrigschwelligkeit in die Ausgangslage mit einbeziehen und als Teil der methodisch-didaktischen Strategie betrachten. Es wäre hierbei ein Muster anzustreben, wonach Teilnehmende nach dem Vorbild konzentrischer Kreise Stück für Stück näher an „Bildung“ im engeren Sinn herangeführt werden. Ein solcher Ansatz könnte bedeuten, dass bildungsferne Teilnehmende über Angebote zur Lebenshilfe und Alltagsbewältigung gewonnen und somit die erwähnte „doppelte Distanz“ zwischen AdressatInnen und Bildungsinstitutionen abgebaut werden kann.

In jedem Fall hat ein solches Vorgehen auch Konsequenzen auf Ebene der Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen. So resultiert daraus auch ein neuer Fortbildungsbedarf, für den entsprechende Programme in der Weiterbildungslandschaft installiert werden müssten.

3.4 Pädagogische Reflexivität und ‚rationale Pädagogik‘

Wie oben bereits ausgeführt, sehen wir beim Phänomen Bildungsferne eine doppelte Distanz zwischen Anbieter- und AdressatInnenseite. Meist richtet sich der Blick bei der Frage nach der Inklusion von bildungsfernen Gruppen vorrangig auf die AdressatInnenseite: Welche Einstellungen, Barrieren oder Motive gegenüber Weiterbildung liegen bei diesen vor. Genauso so bedeutsam ist es, die Anbieterseite in den Blick zu nehmen. Die Bildungsinstitutionen und deren Beschäftigte schweben nicht über der sozialen Welt; sie haben ebenfalls einen sozialen Ort, d.h. sie stehen bestimmten sozialen Milieus näher als anderen. In der Nähe bzw. Distanz von Weiterbildungseinrichtungen zu bestimmten sozialen Milieus ist auch eine Ursache für die nach Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen ungleiche Weiterbildungsbeteiligung zu sehen.

Zu erinnern ist hier an das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis, dass WeiterbildunglerInnen ihren AdressatInnen auf Augenhöhe begegnen sollen. Für die Arbeit mit bildungsfernen Gruppen bedeutet dies zweierlei: *Zum einen* besteht die Gefahr, dass die (vertikale) soziale Distanz sich in einer Haltung niederschlägt, die benachteiligte Gruppen „von oben“ betrachtet – auch gegen die eigene Intention. Soziale Wahrnehmung ist „meist standortgebunden“ (Vester et al 2001: 26). D.h.:

„Wir nehmen keine ‚objektive‘ Position *über* dem Ganzen ein, sondern einen Ort *in* diesem Ganzen, der uns eine bestimmte Perspektive nahe legt. Unsere Wahrnehmung anderer Milieus kann daher verzerrt oder unvollständig und von blinden Flecken getrübt sein. (...) Nicht wenige Angehörige der Bildungsmilieus neigen dazu, die Welt nach den Gegensatzpaaren rational – emotional, kultiviert – ungebildet, fein – grob, ideell – materiell, spirituell – trivial, asketisch – vergnügungssüchtig, individuell – kollektiv usw. einzuteilen. Sie grenzen damit immer auch sich selbst gegen die ‚Masse‘ ab“ (ebd.).

Das bedeutet, dass es im Sinne pädagogischer Professionalität nötig ist, die eigene Milieuzugehörigkeit bzw. den eigenen Habitus zu reflektieren.

Das wiederum erfordert *zum zweiten* eine Kenntnis und ein Gespür für lebensweltliche Selbstverständlichkeiten der Zielgruppen. Es ist zunächst wichtig, die Handlungslogiken der AdressatInnen zu kennen, zu verstehen und als solche anzuerkennen. Das ist leicht gesagt, und doch mitunter schwer zu realisieren, weil es mitunter Logiken sind, die von den eigenen weit entfernt sind (vgl. Tippelt et al. 37ff). Erforderlich ist letztlich eine bestimmte Form pädagogischer Reflexivität, die verhindert, die AdressatInnen aus einer Defizitperspektive heraus zu betrachten. PädagogInnen müssen ihren eigenen sozialen Ort reflektieren und diesen in Beziehung zu ihren AdressatInnen setzen, also nicht bruchlos die gewohnten Bewertungs- und Deutungsmuster anwenden (Sturzenhecker 2007: 10). Ein „*respektvolles* Beobachten“ (Sturzenhecker 2007: 10; Herv.: HB/ MKG) geht einem „*generelle[m] und genetische[m] Verständnis* der Existenz des anderen [sic!] [voraus], das auf der praktischen und theoretischen Einsicht in die sozialen Bedingungen basiert, deren Produkt er ist“ (Bourdieu 1997: 786).¹¹ Dies mag auf den ersten Blick vielleicht sehr akademisch klingen, hat aber für die praktische Arbeit mit bildungsfernen AdressatInnen enorme Bedeutung, wenn didaktische Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Alltagsorientierung keine Leerformeln bleiben sollen. Die Bewusstmachung des eigenen sozialen Ortes und das Sich-Hineinversetzen in die AdressatInnen ermöglicht es, die Wirkungsmacht „symbolischer Gewalt“ (vgl. Bourdieu 2001, Bremer 2008, Bremer/ Kleemann-Göhring 2010a)¹² zu erkennen und zu reduzieren. Hierzu gehört, ein Sensorium dafür zu entwickeln, dass pädagogische Settings häufig entgegen dem eigentlichen Ansinnen von Herrschaftsverhältnissen zwischen Lehrenden und Lernenden durchgezogen sind. Dieses Muster zu durchbrechen, erfordert Kompetenzen, die nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können und aus denen sich vor allem in der Arbeit mit bildungsfernen Gruppen spezifische Fortbildungsbedarfe ergeben (vgl. auch Tippelt et al. 2008: 39f). Haug-Schnabel/ Bensel weisen aber darauf hin, dass es kaum zielgruppenspezifische Vorbereitung auf die Arbeit mit Benachteiligten gibt (Haug-Schnabel/ Bensel 2003: 20).

Die hier umrissene pädagogische Reflexivität, die soziale und kulturelle Ungleichheit in pädagogischen Beziehungen systematisch berücksichtigt, entspricht im Kern dem, was Bourdieu als „rationale Pädagogik“ postuliert hat. Eine solche würde nicht für

„erworben [halten], was einige wenige nur ererbt haben [...] und sich zu einem methodischen Vorgehen im Hinblick auf das explizite Ziel verpflichten, allen die Mittel an die Hand zu geben, all das zu erwerben, was unter dem Anschein der ‚natürlichen‘ Begabung nur den Kindern der gebildeten Klassen gegeben ist (Bourdieu 2001: 39)“.

¹¹ Bourdieu bezieht sich auf das Führen von Interviews im Forschungsprozess. Die dort formulierten Einsichten sind jedoch auf pädagogisches Settings und Beziehungen zu übertragen.

¹² Symbolische Gewalt bezeichnet implizite gesellschaftliche Machtverhältnisse (Mann/ Frau, Gebildete/ Ungebildete, Reich/ Arm ...), die dadurch so wirkmächtig sind, weil die Subjekte die gesellschaftliche Ordnung und ihre Teilungen durch langwierige Sozialisationsprozesse als selbstverständlich verinnerlicht haben (vgl. hierzu die oben bereits angegebenen Literatur).

Das „kulturelle Erbe“ (Bourdieu 2001), dass die einen privilegiert, die anderen im Bildungswesen aber benachteiligt und ausgrenzt, würde bewusst in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden.

Bourdieu hat das nicht für die Erwachsenenbildung formuliert. Aber der Grundsatz leuchtet gerade für die Erwachsenenbildung unmittelbar ein und kann auf diese übertragen werden: Wenn Ungleichheit so stark ausgeprägt ist, dann wäre es gerade falsch, Ungleiches gleich zu behandeln. Das lässt sich sehr gut auf die Konzepte der Zielgruppenarbeit und der Teilnehmerorientierung übertragen, da diese die Verschiedenheiten der Subjekte als didaktische Prinzipien aufgreifen. „Rationale Pädagogik“ ist aber insofern umfassender, da sie Verschiedenheit nicht nur unterschiedlich begegnet, sondern, sie als Ausdruck sozialer Ungleichheit als gesellschaftliches Problem auffasst und zu begegnen versucht.

Als Beispiel dafür, wie das für die Praxis der Erwachsenenbildung relevant werden kann, wird nachfolgend insbesondere auf die Sprache kurz eingegangen,

3.5 Die Bedeutung der Sprache in der Weiterbildung mit bildungsfernen Gruppen

Die Bedeutung der Sprache für Bildungsprozesse ist besonders in den 1960 und 1970er Jahren in soziolinguistischen Arbeiten häufig herausgestellt worden. Ein wichtiger theoretischer Zugang dafür kann bei Bourdieu gefunden werden, der sich umfassend damit beschäftigt hat, wie in modernen Gesellschaften über feine und unscheinbare Prozesse soziale Ordnung und Herrschaft aufrecht erhalten wird. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von „symbolischer Gewalt“. Hierfür ist die (unterschiedlich „beherrschte“) Sprache ein besonders prägnantes Beispiel, gerade in Bezug auf Bildung (Bourdieu 1990, Bourdieu 1993). Über die Sprache, die jemand spricht, wird erkennbar, wer sie oder er ist, d.h., über welchen Bildungsstand jemand verfügt und zu welchem sozialen Milieu sie oder er gehört. Dies geschieht nach Bourdieu nicht nur beiläufig, sondern Sprache ist ein Instrument, mit dem auch auf subtile Weise Grenzen zwischen sozialen Gruppen markiert werden.

Bereits in den 1950er Jahren hat Basil Bernstein den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf soziokulturelle Mechanismen zurückgeführt (Bernstein 1969) und dabei die zentrale Bedeutung der Sprache betont, die in klassenspezifischer Sozialisation erlernt wird und im Verlauf der Bildungsbiographie zu Vor- bzw. Nachteilen verhilft. Die „formale Sprache“, die von Kindern der *Mittelklasse* erworben wird, korrespondiert mit der von den Lehrkräften erwarteten Sprachstruktur, während die „öffentliche Sprache“¹³, die von der *Mittelklasse* zwar auch, von der *Arbeiterklasse* aber ausschließlich beherrscht wird, innerhalb der Bildungsinstitutionen keine Anerkennung erfährt (Bernstein 1969: 294). An diese Arbeiten Bernsteins hat Tietgens (1978) bereits 1963 in seiner bekannten Arbeit „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ angeknüpft und auf wichtige Konsequenzen für die Erwachsenenbildung hingewiesen (für eine aktuelle Interpretation vgl. Bremer 2011).

Weymann hat in den 1970er Jahren die Kommunikationsstrukturen in der Erwachsenenbildung untersucht, wobei er eine Verzerrung der Kommunikation zwischen KursleiterInnen und

¹³ Bernstein differenziert hier bekanntlich zwischen dem „elaborierten“ und „restringierten Code“ (Bernstein 1973: 260). Kritisch anzumerken ist eine tendenziell defizitäre Perspektive, die bei Bernsteins Beschreibung der öffentlichen Sprache deutlich wird, wenn er bspw. von „dürftiger Syntax“ oder „starre[r] und begrenzte[r] Verwendung von Adjektiven und Adverbien [sic!]“ spricht Bernstein 1969: 290.

Lernenden festgestellt hat (Weymann 1976: 95). Diese rührt daher, dass die Erwachsenenbildung bei ihren Teilnehmenden kommunikative Kompetenzen voraussetze, die an denen der *Mittelschicht* orientiert sind. Soll Erwachsenenbildung auch bildungsferne Zielgruppen erreichen, die nicht über diese kommunikative Kompetenzen verfügen, müssen Didaktik und Methoden stärker an den Voraussetzungen der Teilnehmenden und weniger an fachdisziplinären Curricula orientiert werden. Darüber hinaus verweist Weymann auf die Anforderungen, die sich hieraus für Aus- und Weiterbildung von in der Erwachsenenbildung Tätigen ergeben (Weymann 1976: 95).

Tippelt et al. heben die Bedeutung der Sprache für eine milieuspezifische Zielgruppenansprache hervor. Sie schlagen u.a. vor, in sogenannten Textwertstätten milieugerechte Ankündigungstexte zu entwickeln (Tippelt et al. 2008: 40 ff.). Hierfür bieten sie für die einzelnen von SINUS sociovision erhobenen sozialen Milieus Sprachprofile an. Dieses Angebot ist für die Praxis der Erwachsenenbildung sicherlich als sehr hilfreich einzuschätzen. Allerdings muss daran erinnert werden, dass eine rezeptartige Verwendung dieser Profile nicht die Überlegungen zu inhaltlichen, methodischen und didaktischen Überlegungen verdrängen darf. Wichtig in Bezug auf die Ansprache von bildungsfernen Gruppen ist der Hinweis der AutorInnen, sich bei diesen nicht sprachlich anzubiedern, bspw. durch Verwendung eines „Pseudo-Dialekts“ (Tippelt et al. 2008: 42).

Eine besondere Herausforderung stellt die sprachliche Barriere bei der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund dar. Sowohl in der Programmplanung und Bewerbung als auch in der Durchführung der Veranstaltungen kann die Sprache eine entscheidende Hürde darstellen, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Der einfachste Weg, der in der Praxis auch breite Anwendung findet, ist, mit zweisprachigen Kursleitenden zu arbeiten bzw. zu gewährleisten, dass innerhalb der Teilnehmenden eine ausreichende Verständigung möglich ist.

Die Bedeutung der Sprache ist für die häufig verwendeten erwachsenenpädagogischen Medien relevant, Korfkamp problematisiert mit Blick auf die politische Erwachsenenbildung, dass diese ihre Inhalte in der Regel durch schriftsprachliche Medien zu vermitteln versucht (Korfkamp 2008: 44). Man muss für die Gruppe der Bildungsfernen aber einen relativ hohen Anteil an Personen vermuten, die nur über geringe Lese-Schreib-Kompetenzen verfügen. Auf die Gruppe der funktionalen AnalphabetInnen, die im Rahmen dieses Projektes nicht im Fokus stand, wollen wir hier nicht näher eingehen.¹⁴ Das Ausmaß ist neueren Studien nach jedoch erheblich. Bis vor kurzem gingen Schätzungen von ca. 4 Millionen Menschen in Deutschland, die als funktionale Analphabeten einzustufen wären, aus (Döbert/ Hubertus 2000). Die aktuelle „Level One Studie“ kommt sogar auf 7,5 Millionen Erwachsene mit erheblichen Schwächen in der Schriftsprache (Grotlüschen/ Riekmann 2011). Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung brachte das Ergebnis, dass jede/r vierte Erwachsene als so lese- und schreibschwach einzustufen ist, dass sie oder er im Alltag Einschränkungen in Kauf nehmen muss (Wölfel et al. 2011).

Ohne dass Bildungsferne und funktionale AnalphabetInnen gleichgesetzt werden sollen, so ist doch nahe liegend, dass funktionaler Analphabetismus und Bildungsferne oft miteinander

¹⁴ Für eine Vertiefung des Diskurses sei exemplarisch verwiesen auf Linde 2008, Bremer 2010a, Zeuner/ Pabst 2011, Pape 2011.

korrespondieren. Insofern geben die Zahlen zum einen Hinweise auf die Größenordnung der Gruppe von Menschen, die als bildungsfern einzustufen sind, zum anderen veranschaulichen sie aber auch das generelle Ausmaß an schriftsprachlichen Barrieren, mit denen in der Weiterbildung zu rechnen ist. Es ist die Frage, inwieweit die Bildungsarbeit darauf tatsächlich abgestimmt ist.

3.6 Lerntheoretische Aspekte für die Arbeit mit Bildungsfernen

Über „Lernen Erwachsener“ wird in den letzten Jahren – Stichwort „Lebenslanges Lernen“ – intensiv diskutiert. Wir wollen einige Gedanken aufgreifen, die für die Arbeit mit „Bildungsfernen“ wichtig sind. Dabei geht es darum, sich in einem ersten Schritt ein genaueres Bild davon zu machen, wie sich Lernen vollzieht? In einem zweiten Schritt ist dann zu fragen, welche Konsequenzen das für die Praxis der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und für die Arbeit mit Bildungsfernen im Besonderen hat?

Lange Zeit dominierte ein Verständnis, wonach Lernen von außen (etwa durch Reize) veranlasst wird. Lehrende wären danach diejenigen, die durch ein geschicktes methodisch-didaktisches Setting Reize setzen und für gelingendes Lernen sorgen sollen; zugespitzt föhnen sie auf diese Weise die Köpfe der Lernenden nach der Vorstellung des Trichters mit Wissen.

Es ist nicht unschwer zu erkennen, dass darin die traditionelle Lerntheorie des Behaviorismus präsent ist, und wenn man genauer hinsieht, erkennt man, dass diese Sichtweise mindestens implizit immer noch häufig vorherrscht. Drei Dinge kennzeichnen dabei Lernen: Lernen ist *reaktiv*, Lernen ist von außen beobachtbares *Verhalten*, Lernende sind *passiv*. Gerade dieser letzte Punkt ist in Zusammenhang mit der Zielgruppe „Bildungsferne“ wichtig, denn er würde nahe legen, sich mit den Lernenden als handelnde Subjekte nicht näher zu beschäftigen. Ihre Sicht auf den Lerngegenstand bzw. auf eine Bildungsveranstaltung, ihr Eigensinn, ist ausgeblendet; Lernende bleiben eine „Black Box“.

In den letzten Jahren hat der Konstruktivismus hierzu eine erste Antwort geliefert (vgl. Arnold/ Siebert 1995). Im Kern wird dabei die Eigenaktivität der Subjekte beim Lernen auf eine grundsätzliche Selbstbezogenheit aller Erkenntnis- und Handlungsprozesse zurückgeführt. Übertragen auf erwachsenenpädagogische Praxis wird daraus ein grundlegend neues Verständnis von Lernen und Lehren abgeleitet. Lernen ist demnach immer als selbst organisiert und selbst gesteuert aufzufassen. Lehrende können bei Lernenden durch noch so raffinierte didaktische „Kniffs“ keine Lernprozesse erzeugen, sondern lediglich (wenn überhaupt) durch die Gestaltung der Lernumgebung Lernen „ermöglichen“. Die Möglichkeit von Lehre wird deutlich relativiert, wenn nicht grundsätzlich bezweifelt.

Der Konstruktivismus trägt also dem Eigensinn der Lernenden Rechnung, und hier kann man Grundannahmen durchaus auf die Arbeit mit Bildungsfernen übertragen. Allerdings geraten in dem Ansatz die sozialen Rahmungen aus dem Blick, die für das Problem der Bildungsferne aber sehr wichtig sind. Zugespitzt: Die Vorstellung des Nürnberger Trichters, das heißt des Füllens leerer Köpfe mit Wissen durch Lehrende, wird abgelöst von der Vorstellung, dass Köpfe sich von selbst mit Wissen füllen – oder nicht. Es besteht daher die Gefahr, in eine Art „Beliebigkeit“ abzugleiten, und es wird nicht zu einer Form des gezielten pädagogi-

schen Eingreifens ermuntert, das für die Arbeit mit der Gruppe der Bildungsfernen wichtig ist. Selbstgesteuertes Lernen im Sinne eines autonomen, intentionalen und von Selbstsicherheit geprägten Handelns ist diese Gruppe gerade nicht gewohnt.

Einen bedeutenden Schritt weiter geht in dieser Hinsicht die „subjektwissenschaftliche Lerntheorie“, die sich auf Arbeiten des Psychologen Klaus Holzkamp stützt (vgl. Holzkamp 1993, für die Erwachsenenbildung Faulstich/ Ludwig 2004). Auch dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen nicht von außen verordnet werden kann. Gegenüber traditionellen Vorstellungen von Lernen wird betont: Lernen ist nicht *Verhalten*, sondern *Handeln*, d.h. etwas, das von Subjekten mit Intentionen und Sinn belegt ist. Lernen erfolgt nicht als reflexartige Reaktion auf „Bedingungen“. In den Bedingungen, etwa den pädagogischen Settings, manifestieren sich in erster Linie „Lehrziele“, aber nicht unbedingt „Lernziele“. „Bedingungen“ werden gedeutet; stellen einen Rahmen dar. Zum Lernen kommt es aber nur, wenn die Subjekte Gründe haben. Damit ist auch „Nicht-Lernen“, also „Lernwiderstand“, ein begründetes Handeln, was die Ergebnisse der bereits erwähnten Abstinenzforschung unterstützt (vgl. Kapitel 2.6).

Zum Lernen kommt es, wenn die gewöhnlichen Routinen nicht mehr greifen. Erst dann besteht ein Anlass zu Lernen. Holzkamp nennt das eine „Handlungsproblematik“; diese kann (muss aber nicht), zu einer „Lernproblematik“ werden. D.h., jemand legt eine bestimmte Handlung ein, die darauf gerichtet ist, das Handlungsproblem zu bewältigen. Holzkamp nennt das eine „Lernschleife“. Das kann im Alltag (etwa wenn es darum geht, eine Bewerbung zu verfassen) das Lesen eines Zeitungsartikels oder eines Buches sein, eine Internetrecherche, aber auch die Teilnahme an einem Seminar.

Weiterhin unterscheidet Holzkamp „expansives Lernen“ und „defensives Lernen“. Lernen ist „expansiv“, wenn es in den Intentionen der Subjekte liegt und zu einem subjektiven Gewinn (mehr Weltverfügung) führt. Dann ist Lernen besonders effektiv und nachhaltig. Lernen ist „defensiv“, wenn es eher erzwungen ist und der Abwehr einer Bedrohung dient, beispielsweise das Vorbereiten auf eine Prüfung. Häufig – und wer kennt das nicht – steht dann gar nicht der Lerngegenstand im Vordergrund, sondern das Bewältigen der Situation. Die „Lernschleife“ besteht nicht darin, durch die Aneignung der Lerngegenstände eine Art Bereicherung zu erfahren, sondern es geht in erster Linie darum, das Handlungsproblem „Prüfung“ (oder „erzwungene“ Seminarteilnahme) zu überstehen.

Für Bildungsferne kann nun angenommen werden, dass sie insbesondere in Bildungsinstitutionen eher „defensive“ Lernerfahrungen gemacht haben. Nimmt man beispielsweise die Teilnahme an einem Seminar für Hartz IV-Empfänger oder auch an einem Integrationsseminar für MigrantInnen, dann ist diese häufig eher erzwungen, so dass Lernen tendenziell unter dem Vorzeichen „defensiver“ Lerngründe steht. Für Lehrende bzw. Weiterbildungseinrichtungen heißt das nun: Wie kann man unter diesen strukturellen Vorgaben dennoch Bedingungen schaffen, die für die Teilnehmenden „expansives Lernen“ ermöglicht?

Verwiesen ist mit den Überlegungen Holzkamps auch auf die Situativität von Lernen, wie das etwa Jean Lave herausgearbeitet hat (vgl. Lave 1997). Im Alltag ist Lernen immer in konkrete Handlungen eingelagert und von daher subjektiv mit Sinn belegt. Auch John Dewey (1964: 187) hat betont, dass Lernen und Erkenntnis immer eng mit konkreten Erfahrungen und Handlungen zusammenhängen. Beim Lernen unter institutionellen Bedingungen ist das nicht

automatisch der Fall. Es ist aber zu fragen, ob diese Nähe für diese Zielgruppe herzustellen ist, um „expansives Lernen“ zu ermöglichen; anders gesagt ist gerade das die Aufforderung an die Pädagogik. In den Modellseminaren im Projekt war das, ohne dass es bewusst auf diese theoretischen Überlegungen gestützt war, durchaus der Fall.

Die Leistung des Ansatzes von Holzkamp und der daran anzuknüpfenden Überlegungen zum situierten und erfahrungsbezogenen Lernen liegt vor allem darin, dass Weiterbildungseinrichtungen und Lehrende dazu angehalten werden, sich in die Subjekte und ihre Lebenssituation hineinzudenken und Lernen aus deren Perspektive in den Blick zu nehmen. Dies kann dann mit dem Wissen über die Milieuspezifität von Bildung und Lernen verbunden und konkretisiert werden.

4 Ein Praxis-Projekt: Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln

Die vorangegangenen Kapitel haben die Frage nach dem Weiterbildungsverhalten von bildungsfernen Gruppen und Milieus aus einer wissenschaftlichen Perspektive heraus betrachtet. Im Folgenden soll diese Perspektive um Erfahrungen aus der Praxis ergänzt werden, die in dem Projekt „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ und dem daran anschließenden Transferprojekt „Bildungsferne – ferne Bildung“ gemacht wurden. Beide zielten darauf, Konzepte und Modellseminare zu entwickeln, auszuprobieren und zu kommunizieren, mit denen unterschiedliche bildungsferne Gruppen für Weiterbildungsangebote gewonnen werden können.¹⁵

Die durchführenden Einrichtungen an den Projektstandorten deckten ein heterogenes Spektrum der öffentlich geförderten Weiterbildungslandschaft ab. Neben zwei Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft waren eine Volkshochschule und eine Einrichtung in freier Trägerschaft beteiligt. Das Spektrum fand im Projektverlauf seinen Niederschlag in den speziell ausgewählten bzw. erreichten Zielgruppen und den Zugangswegen zu bildungsfernen Zielgruppen. Die Projektstrategie sah hierbei bewusst nicht vor, dass innerhalb des Projektes konkrete Vorgaben verabschiedet wurden, die die Konzeptentwicklung, Zielgruppenansprache, sowie Planung und Durchführung von Modellseminaren bestimmten. Vielmehr wurden Leitlinien und Grundprinzipien entwickelt, an denen sich die Standorte orientieren sollten. Grundsätzlich fand Berücksichtigung, dass die Einrichtungen über eigene Traditionen und auch ihre je spezifischen Verankerungen im lokalen Sozialraum verfügen. So zeigte sich im Projektverlauf, dass die Arbeit dort am erfolgreichsten war, wo an eigene Stärken angeknüpft wurde. Gefragt wurde jeweils danach, wo es bereits Projekte und Konzepte gab, die schon auf bildungsferne Gruppen zielen oder diesen zumindest nahe kommen, und wie davon ausgehend die Arbeit erweitert bzw. verbessert werden kann?

Die vier beteiligten Weiterbildungseinrichtungen haben das gemäß der Tradition ihrer Bildungsarbeit und den anvisierten Zielgruppen (z.B. ALG-II-EmpfängerInnen, MigrantInnen, sozial benachteiligte Familien) auf unterschiedliche Weise ausbuchstabiert. Grundlegend und verbindend war dabei vor allem die Einsicht, dass traditionelle Marketing- und Werbestrategien bei dieser Zielgruppe kaum funktionieren. Die Leute, die man erreichen wollte, lesen in der Regel keine Programmhefte von Weiterbildungseinrichtungen, surfen nicht auf deren Seiten und stoßen auch nicht auf Zeitungsanzeigen. Man ging allerdings angesichts des oben beschriebenen Verständnisses von Bildungsferne (vgl. Kapitel 2) davon aus, dass der Umstand, dass Bildungsinteressen bisher nicht sichtbar artikuliert wurden, nicht damit gleichbedeutend ist, dass es keine gibt, sondern dass die gängigen Wege der Ansprache an diesen Gruppen vorbeigehen. Sehr schnell kam man zu der Einsicht, dass ein lebensweltnaher Zugang nur auf direktem und persönlichem Wege erfolgen kann, woran sich das Prob-

¹⁵ Ein Überblick über Projektbeteiligte, Standorte und Laufzeiten findet sich Kapitel 1. Eine ausführliche Darstellung des Projekts findet sich in dem zugehörigen Projektbericht Bremer und Kleemann-Göhring 2010b.

lem anschloss, wie das praktisch umzusetzen sei. Weiterbildungseinrichtungen bzw. ihre Mitarbeitenden bewegen sich zumeist nicht direkt in der Lebenswelt bildungsferner AdressatInnen bzw. haben wenig Kontakt zu diesen.

Man entschied sich daher für ein Vorgehen, das dem Prinzip „aufsuchender Bildungsarbeit“ (vgl. Kapitel 3.1) folgte. Als gemeinsames Muster konzentrierte sich die Arbeit hierbei vor allem auf zwei Schritte. Zum einen sollten Einrichtungen Personen mit Nähe zu den AdressatInnengruppen aktivieren, um Bedarfe, Motive, Barrieren und Wege gelingender Ansprache kennen zu lernen. Zum anderen sollten daraus modellhaft neue Seminarkonzepte entwickelt und durchgeführt werden, die die (Bildungs-)bedarfe und -interessen der Zielgruppen aufgreifen sollten. Die Entwicklung der Modellseminare kann dabei in weiten Teilen dem Ansatz der Zielgruppenarbeit zugeordnet werden (vgl. Kapitel 3.2).

Im Folgenden sollen diese beiden Schritte ausführlicher vorgestellt werden.

4.1 Mobilisierung für aufsuchende Bildungsarbeit

Im ersten Schritt, den wir hier *Mobilisierung für aufsuchende Bildungsarbeit* nennen wollen, ging es darum Milieu- bzw. Lebensweltnähe herzustellen und Vernetzungen zu bildungsfernen Zielgruppen aufzubauen.

Zur Erinnerung: Wir gehen von einer doppelten Distanz zwischen den Institutionen der Weiterbildung und den AdressatInnen aus. D.h. nicht nur die AdressatInnen halten sich von Bildungsangeboten und deren Anbietern fern, sondern auch die Weiterbildungsinstitutionen stehen den Lebenswelten ihrer AdressatInnen fern. Um diese Distanz zu überwinden, die sich auf AdressatInnenseite als ein tief verankertes Misstrauen gegenüber allem, was nur nach Bildung ‚riecht‘ ausdrückt, braucht man Menschen, die *Vertrauen* bei den AdressatInnen genießen und als *Brücke* fungieren können. Innerhalb des Projektes etablierten sich für diese Personen auch die Bezeichnungen „Brückenmenschen“ und „Vertrauenspersonen“ oder übergreifend „BeziehungsarbeiterInnen“. Letzter Begriff bringt die besondere Form der Arbeit dieser Personengruppe zum Ausdruck. Um dauerhafte Strukturen entwickeln zu können, müssen Netzwerke aufgebaut und Beziehungen zur Zielgruppe kontinuierlich gepflegt werden.

Ein Ergebnis des Projektes war die Unterscheidung und Profilierung von zwei *Typen von BeziehungsarbeiterInnen*. Zum einen handelt es sich um Personen, die durch ihren Beruf oder ihre ehrenamtliche Tätigkeit Zugang zur Zielgruppen haben – bspw. ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, ARGE-MitarbeiterInnen etc. – und dort *Vertrauen* genießen. Deshalb nannten wir diese *Vertrauenspersonen*. Zum anderen geht es um Personen, die innerhalb des Milieus, aus denen die Zielgruppen kommen, anerkannt oder gar ‚Meinungsführer‘ sind, dadurch einen besonders starken Einfluss ausüben und Überzeugungsarbeit leisten können. Innerhalb des Projektes nannten wir diese *Brückenmenschen*¹⁶. Die folgende Gegenüberstellung der *Typen von BeziehungsarbeiterInnen* wurde an den Projektstandorten entwickelt. Korrekturen und Ergänzungen, die sich über den Projektverlauf ergaben oder in Diskussionen entwickelt haben, sind von der wissenschaftlichen Begleitung eingearbeitet worden.

¹⁶ Auch in anderen Untersuchungen wurde auf die Bedeutung solcher Mittlerpersonen hingewiesen. So sprechen auch Reiter/ Wolf von Brückenmenschen (Reiter/ Wolf 2006: 62, Wolf/ Reiter 2007: 20), allerdings ohne diese näher zu charakterisieren oder differenzieren.

Abb. 3: Typen von Beziehungsarbeiterinnen

Typen von BeziehungsarbeiterInnen	
Vertrauenspersonen	Brückenmenschen
<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zur Zielgruppe durch haupt- oder ehrenamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich. • besitzen Vertrauen • sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse. • sind informiert über Weiterbildungseinrichtungen und deren Aktivitäten. • sind in bestimmten Strukturen (z.B. Kinderschutzbund, Familienzentren) verankert. 	<ul style="list-style-type: none"> • haben Milieunähe zur Zielgruppe (eigener Migrationshintergrund, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit) • sind angesehene Personen in ihrer Community. • sind weiterbildungsbereit. • sind NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten.

Quelle: Abschlussbericht Projekt „Potenziale der Weiterbildung über den Zugang zu sozialen Gruppierungen entwickeln“, Standort Herford/ Vlotho, Überarbeitung durch HB/ MKG

In dieser Trennschärfe sind diese Differenzierungen idealtypisch. In der Praxis kommt es durchaus zu Überschneidungen. So kann bspw. jemand mit Milieunähe, etwa aufgrund eines eigenen Migrationshintergrundes, auch haupt- oder ehrenamtlich in die Arbeit eines Familienzentrums eingebunden sein.

Die Weiterbildungseinrichtungen mussten diese Menschen gewinnen. Hierzu bedarf es eines lokalen Wissens darüber, wie bestimmte Zielgruppen vor Ort sozial und institutionell eingebunden sind, zu welchen Einrichtungen sie Kontakt und Vertrauen haben, welche konkreten Personen Kontakt zu ihnen haben und ob bzw. wie sie sich für aufsuchende Bildungsarbeit gewinnen lassen (vgl. Kapitel 3.1). Es geht also darum, spezifische lokale Netzwerke aufzubauen, über die sich die Bildungsarbeit mit bildungsfernen Gruppen koordinieren lässt. Deshalb ist es sinnvoll, mit Einrichtungen zu kooperieren, die Zugang zu und Erfahrung in der Arbeit mit bildungsfernen Gruppen haben. Im Projekt waren dies u.a. der Kinderschutzbund, Kindertagesstätten oder evangelische Familienbildungsstätten. Darüber erwies es sich als Erfolg versprechend, Institutionen und Vereine einzubeziehen, in denen die Zielgruppen lebensweltlich verankert sind. Im Projekt wurde bspw. mit einem türkischen Arbeitnehmerverein zusammengearbeitet.

Teilweise fanden die entwickelten Modellseminare auch in Räumlichkeiten der Einrichtungen statt. Dies erwies sich auch als wichtig, da nicht selten die Barrieren gegenüber institutioneller Bildung symbolisch an deren Orten und Räumlichkeiten festgemacht werden (vgl. Kapitel 3.1).

Die generelle Mobilisierung von Vertrauenspersonen und Brückenmenschen war jedoch nur der erste Schritt. Die BeziehungsarbeiterInnen müssen auch qualifiziert und im weiteren Prozess betreut und unterstützt werden. Dies geschah im Projekt durch Workshops und kleinere Fortbildungsmodule (vgl. exemplarisch Kapitel 6.4 und 6.5 sowie die an den Standorten Her-

ford und Vlotho ausgearbeiteten Seminarkonzepte Schüler 2011, Scherpe et al. 2011). Gegenstand solcher Qualifizierungsangebote können u.a. kommunikative oder interkulturelle Kompetenzen sein. Gleichzeitig können aus solchen Veranstaltungen die Bildungsinteressen und -bedarfe der eigentlichen AdressatInnen eruiert und Veranstaltungskonzepte entwickelt werden. Die Inhalte der Veranstaltungen müssen den BeziehungsarbeiterInnen so nah gebracht werden, dass sie diese ‚bei ihren Leuten‘ authentisch bewerben können. Die Projekterfahrungen zeigen, dass die Aktivierung dieser BeziehungsarbeiterInnen und der Aufbau eines milieunahen Netzwerkes sehr *personal- und zeitintensiv* ist. Bei dieser Form der aufsuchenden Bildungsarbeit genügt auch nicht eine einmalige Mobilisierung, sondern es bedarf einer dauerhaften Betreuung und Unterstützung der eingebundenen Personen. Die Leute müssen, salopp gesagt, ‚bei der Stange gehalten‘ und dauerhaft motiviert werden.

Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Im Projekt „Potenziale I“ erhielten die BeziehungsarbeiterInnen an einem der Standorte für ihre Arbeit eine geringe Aufwandsentschädigung. Das war insofern wichtig, als dass man für den Aufbau und die Pflege dieser Art aufsuchender Bildungsarbeit bzw. Bildungsberatung auch „Kenngroßen“ braucht hinsichtlich der Finanzierung. Konkret förderte die Aufwandsentschädigung eine gewisse Verbindlichkeit zwischen Weiterbildungseinrichtung und den „aufsuchenden BildungsberaterInnen“. Darüber hinaus erfahren die eingebundenen Personen eine (auch symbolisch wichtige) Wertschätzung ihrer Arbeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei dieser Form der aufsuchenden Bildungsarbeit häufig auf Personen zurückgegriffen wird, die sich ohnehin bereits intensiv ehrenamtlich engagieren. Für viele war die Einbindung in das Projekt, und dies mag durch die „Entlohnung“ durch die Aufwandsentschädigung verstärkt worden sein, mit einer Art „gefühlter Rollenverschiebung“ verbunden. Es war für sie ungewohnt, nunmehr in ihrem Feld als WerberIn für Weiterbildungsangebote aufzutreten.¹⁷ Diese Verunsicherung mobilisierter aufsuchender BildungsarbeiterInnen muss aber in irgendeiner Weise aufgefangen und bearbeitet werden, da sonst die Gefahr besteht, dass sie wieder abspringen.

Das Beispiel verdeutlicht, auf welche Prozesse sich Weiterbildungseinrichtungen einstellen müssen, wenn sie sich zu dieser Arbeit entschließen. Davon abgesehen mussten naturgemäß auch Rückschläge eingesteckt werden, wenn BeziehungsarbeiterInnen aufgrund persönlicher und beruflicher Belastung ihr Engagement aufgaben. In jedem Fall wird deutlich, dass bei einer solchen Form der aufsuchenden Bildungsarbeit die einmalige Mobilisierung und Qualifizierung nicht genügt. Es bedarf einer dauerhaften Betreuung und Beratung der eingebundenen Personen, für die die Weiterbildungseinrichtungen über Ressourcen verfügen müssen.

Festzuhalten bleibt, dass sich aufsuchende Bildungsarbeit und die Einbindung von BeziehungsarbeiterInnen als erfolgversprechende Instrumente erwiesen haben, um Zugang zu den Lebenswelten bildungsferner Zielgruppen zu erhalten, Bildungsbedarfe zu eruierten und Weiterbildungsangebote zielgruppengerecht zu entwickeln. Allerdings ist ein solches Vorgehen zeit- und personal- und somit letztlich *kostenintensiv*. In der derzeitigen Förderlogik in NRW, die sich an Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen orientiert, geht das im Modellprojekt praktizierte Vorgehen und die damit verbundene zusätzliche Arbeit (der Aufbau und die

¹⁷ Eine „aufsuchende Bildungsarbeiterin“ brachte ihre Bedenken wie folgt zum Ausdruck: „Ich komme mir vor wie eine Avon-Beraterin.“

Pflege von Netzwerken, die Mobilisierung von BeziehungsarbeiterInnen, deren Qualifizierung und Unterstützung sowie die besonderen Anforderungen in der praktischen Seminararbeit mit bildungsfernen Zielgruppen) aber nicht auf.

4.2 Modellseminare für bildungsferne Zielgruppen

In einem zweiten Schritt haben alle Einrichtungen *Modellseminare* entwickelt und durchgeführt. Wie oben beschrieben, wurden hierbei intensiv Brückenmenschen und Vertrauenspersonen mit eingebunden.

Die Seminare waren hinsichtlich Themen, Gestaltung und der konkreten Zielgruppen unterschiedlich. Auch hier spielten die jeweiligen Traditionen, Verankerungen im lokalen Umfeld, gewohnte Arbeitsfelder und unterschiedliche Erfahrungen mit bildungsfernen Gruppen eine wichtige Rolle.

In Abbildung 4 haben wir die durchgeführten Modellseminare im Überblick aufgelistet. An dieser Stelle soll nicht auf einzelne Seminare vertieft eingegangen werden. Einige werden in Kapitel 6 als Best-practice-Beispiele ausführlich vorgestellt. Diese Zusammenstellung ist insofern nicht vollständig, als das sich aus einigen besonders gelungenen Veranstaltungen weitere Aktivitäten entwickelt haben, die über den Projektrahmen hinaus stattgefunden haben bzw. immer noch stattfinden. Zudem sind Angebote im Anschluss an die Projektlaufzeit entstanden, die ursprünglich für das Projekt angedacht waren.¹⁸

Abb. 4: Übersicht über durchgeführte Modellseminare

Modellseminar	
Aachen/ Herzogenrath	Herford Vlotho
<ul style="list-style-type: none"> • Das Leben ist kein Pony-Hof • Offen begegnen (Eltern mit Migrationsgeschichte) • Märchenhaftes Europa – gemeinsam Europa entdecken • 1001 Nacht – Kulturen und Religionen entdecken (Silvester-Familienseminar) • Griffbereit (Familien mit Migrationsgeschichte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam stark sein– Berater gückenmek • Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven • Interkultureller Chor • Lieder-Reime-Rhythmik • Interkulturelle Lernwerkstatt • Erziehung – Möglichkeiten und Probleme in Deutschland • Welche Anforderung stellt das deutsche KITA- und Schulsystem an Eltern?

In einigen ausgewählten Veranstaltungen hat die wissenschaftliche Begleitung eine Evaluation mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt.¹⁹ Eine ausführliche Darstellung

¹⁸ Zu diesen Angeboten zählten etwa eine Veranstaltung in der JVA Aachen für Strafgefangene und eine Kooperation mit einer Tafel im Kreis Aachen.

¹⁹ Aus Ressourcengründen konnten nicht alle Kurse einbezogen werden.

aller Ergebnisse findet sich im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Potenziale I“ (Bremer/ Kleemann-Göhring 2010b). Im Folgenden stellen wir hier einige zentrale Ergebnisse vor.²⁰

- Der überwiegende Teil der Teilnehmenden ist durch andere Personen auf das Seminar aufmerksam gemacht worden (34 von 45 Nennungen). Zum einen verdeutlicht dies noch einmal die geringe Wirksamkeit traditioneller Werbemedien, wie Anzeigen, Flyer oder Programmhefte. Zum anderen verweisen diese Zahlen aber auf die Bedeutung aufsuchender Bildungsarbeit, die den persönlichen Kontakt zu den AdressatInnen sucht.
- Gut die Hälfte der Teilnehmenden (25 von 48 Nennungen) gab an, dass das Modellseminar für sie die erste Weiterbildungsteilnahme darstellte. Es konnten also tatsächlich bisher nicht erreichte Personengruppen gewonnen werden.
- Insgesamt liegt das Bildungs- und Ausbildungsniveau gemessen an Abschlüssen deutlich unter dem Durchschnitt der Weiterbildungsteilnehmenden.
- Insgesamt konnten mit den so ausgewerteten Modellseminaren Teilnehmende erreicht werden, die deutlich weniger Bildungsnähe aufweisen als im Durchschnitt der Weiterbildungsstatistik.

Über diese standardisierte Evaluation hinaus haben wir auch in einigen Seminaren teilnehmende Beobachtungen im Rahmen von Hospitationen durchgeführt. In diesen Hospitationen, die auch dazu dienten, authentische Eindrücke von der praktischen Umsetzung der Seminare zu gewinnen, bestätigte sich ebenfalls, dass ein großer Teil der Teilnehmenden eher bildungsfernen Milieus zu entstammen schien.

Wir nahmen zudem regelmäßig an projektbezogenen Terminen an den jeweiligen Standorten teil, um Einblicke in die Arbeit vor Ort zu bekommen. Hierzu gehörten Arbeitsbesprechungen, Koordinationsgespräche und Workshops. Bei diesen Zusammenkünften wurden die Erfahrungen aus den Modellseminaren sowie von der Projektarbeit insgesamt von Projektmitarbeitenden und wissenschaftlicher Begleitung gemeinsam reflektiert. Schließlich erhielten wir Einblick in die Dokumentation und Selbstevaluation der Projektstandorte.

Zusammenfassend ergaben sich aus der Entwicklung und Durchführung der Modellseminare folgende Ergebnisse.

- Bei den Angeboten, die tatsächlich am stärksten bildungsferne Zielgruppen ansprachen, war die *Bildungsarbeit* verbunden mit vermeintlich ‚sozialarbeiterischer‘ *Lebenshilfe* (vgl. Kapitel 3.3).
- Die notwendige *Niedrigschwelligkeit* muss diese Ausgangslage einbeziehen und als methodisch-didaktische Strategie betrachten. Hierbei wäre ein Muster anzustreben, wonach Teilnehmende nach dem Schema konzentrischer Kreise Stück für Stück näher an Bildung im engeren Sinne herangeführt werden. Dies ist im Projekt zum Teil eindrucksvoll gelungen. Dazu zwei Beispiele:

Im Kurs „Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven“, der vor allem Frauen mit Migrationshintergrund erreichte, ist ausgehend von Gesprächen über alltagsbezogene Themen durch eigene Initiative ein Deutschkurs entstanden. Bei diesem ging es weniger um formale Sprachbeherrschung wie Satzbau und Grammatik, sondern um Fragen der Alltagsbewältigung durch Sprache (etwa Lesen einer Speisekarte, Bestellen

²⁰ Dabei kann aufgrund der niedrigen Fallzahlen keine statistische Repräsentativität angenommen werden.

und Bezahlen im Restaurant). Darüber hinaus ergaben sich aus diesem Seminar Aktivitäten wie eine Exkursion zu einem ortsansässigen Großbetrieb oder die Organisation von Trainingszeiten für muslimische Frauen im Fitnessstudio.

Aus dem Seminarangebot „Das Leben ist kein Ponyhof“, das sich vor allem an ALG-II-Empfänger richtete und in dem das Leben und der Umgang mit Hartz IV thematisiert wurde, entstand auf Betreiben der Teilnehmenden die Folgeveranstaltung „Politik trifft Hartz IV“. In dieser sollten sich lokale Politiker den Fragen und Problemen von ALG-II-Empfängern stellen.

Bei beiden Beispielen wurde zunächst ganz bewusst ein starker Akzent auf Lebensbewältigung gesetzt. Erst im weiteren Verlauf kristallisierten sich Bildungsthemen im engeren Sinn heraus.

- Es gab teilweise *Barrieren zu typischen Lernorten*. Diesem Problem mitunter dadurch begegnet, dass die Veranstaltungen außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen stattfanden. Hierbei wurden Orte gewählt, die AdressatInnen bekannt waren, zu denen sie bereits Zugang hatten und zu denen weniger Hemmschwellen bestanden. Im Projekt waren dies bspw. die Räumlichkeiten eines türkischen Arbeitnehmersvereines, des Kinderschutzbundes oder von Kindergärten (vgl. zur Bedeutung von Lernorten Kapitel 3.1).
- Bei den Veranstaltungen für die Zielgruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“ erwies sich die *Zweisprachigkeit der DozentInnen* als sehr wichtig (vgl. Kapitel 3.5).
- *Seminarkosten und fehlende Mobilität* erwiesen sich als wichtige äußere Barrieren. Auch deshalb war es wichtig, die Seminare im direkten lokalen Umfeld der AdressatInnen stattfinden zu lassen und möglichst günstig anzubieten. Im Rahmen des Projektes war das möglich. Außerhalb dieser speziellen Förderung stellt es aber ein Problem dar, wenn Weiterbildungseinrichtungen ihre Arbeit auch nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten ausrichten müssen. In diesem Punkt ist vor allem die Bildungspolitik gefordert, entsprechende Fördermöglichkeiten für die Arbeit mit bildungsfernen Gruppen anzubieten.

4.3 Hinweise zur Organisationsentwicklung

Wie bereits ausführlich dargestellt, hat sich im Projekt gezeigt, dass die Ausrichtung der Arbeit auf bildungsferne Gruppen nicht durch die einfache Umstellung von Werbestrategien und Senkung der Teilnehmerbeiträge erreicht werden kann. Vielmehr erfordert dies ein zum Teil tiefer gehendes Umdenken bzw. Neudenken in der Bildungsarbeit. Die Weiterbildungseinrichtungen müssen sich selbst zum Gegenstand ausführlicher Reflexion machen und sich hierbei Fragen stellen, wie:

- Wo verorten wir unsere Einrichtung?
- Wen sprechen wir mit unserem Profil für gewöhnlich an?
- Welche sozialen Gruppen erreichen wir nur wenig oder gar nicht?
- Warum erreichen wir bestimmte Gruppen von AdressatInnen einfacher und andere nicht?
- Welche erfolgreichen Konzepte haben wir bereits, mit denen wir bisher nicht erreichte bildungsferne Gruppen gewinnen können, welche können wir modifizieren?
- Welche Gruppen wollen wir bzw. können wir überhaupt erreichen?
- Was können wir selbst leisten, wo brauchen wir externe Unterstützung?

- Welche Voraussetzungen bringen die eigenen Mitarbeitenden mit? (Bspw. Zweisprachigkeit, eigener Migrationshintergrund, persönliche Netzwerke, spezifische berufliche aber auch persönliche Erfahrungen...)

Diese Liste ließe sich sicher noch fortsetzen. In Abbildung 5 sieht man ein Raster, das im Rahmen des Transferprojektes „Potenziale II“ entstanden ist und Weiterbildungseinrichtungen helfen soll, sich selbst in Beziehung zu bildungsfernen Gruppen zu setzen und daran anknüpfend Strategien und Konzepte zu entwickeln.

Nachfolgende Spiegelstriche sollen einige wichtige Aspekte darstellen, die im Rahmen von Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen betroffen sein könnten.

- *Implementierung von aufsuchender Bildungsarbeit:* Aufsuchende Bildungsarbeit muss nachhaltig in die Arbeit der Weiterbildungseinrichtungen implementiert werden. Es muss ein Netzwerk zu Einrichtungen und BeziehungsarbeiterInnen aufgebaut und dauerhaft erhalten werden, das Zugang zu den Zielgruppen ermöglicht. Daran knüpft an, dass Brückenmenschen und Vertrauenspersonen qualifiziert und betreut werden müssen. Das ist zeit- und personalintensiv; die Ressourcen dafür müssen bereitgehalten werden.
- *Qualifizierung und Fortbildung der Mitarbeitenden:* Die Arbeit mit bildungsfernen Gruppen erfordert bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten. Hierzu gehört ein spezifisches Wissen über diese AdressatInnen. Welche Gruppen gibt es, welche Probleme haben sie und was sind die Ursachen und Gründe für deren Bildungsferne? Daran schließt ein spezifisches Wissen und Handlungsrepertoire an, das man „Milieukompetenz“ nennen kann, also ein genetisches Verständnis für die Handlungslogiken der AdressatInnen und Teilnehmenden. Aus diesem Verstehen der Lebenswelten bildungsferner Gruppen heraus kann erst eine adressatInnengerechte Bildungsarbeit konzipiert werden. Aus der Notwendigkeit der Qualifizierung und Betreuung der BeziehungsarbeiterInnen und der Koordinierung einer Strategie aufsuchender Bildungsarbeit ergeben sich ebenfalls Fortbildungsbedarfe.
- *Bildungsverständnis:* Die didaktische Strategie der Niedrigschwelligkeit bei Angeboten für bildungsferne Gruppen läuft womöglich dem Bildungsverständnis mancher Weiterbildungseinrichtung entgegen (etwa: „Ist das noch Bildung?“). Wie bereits in Kapitel 3.3 dargestellt, muss man sich darauf einstellen, sich mit solchen Fragen auseinanderzusetzen. Dies erfordert spezifische Kompetenzen, die innerhalb der Einrichtung vorhanden sein oder von außen eingeholt werden sollten.
- *Finanzierung:* Für Angebote, die sich an bildungsferne Zielgruppen richten, müssen die Teilnahmegebühren niedrig gehalten werden. Hier ist einerseits nach kreativen Lösungen zu suchen, andererseits muss auch klar sein, dass die Spielräume der Einrichtungen hier begrenzt sind, wenn sie ihre Existenz nicht gefährden wollen. Von daher besteht hier sicherlich auch bildungspolitischer Handlungsbedarf.

Die Anforderungen, die sich letztlich für einzelne Weiterbildungseinrichtungen ergeben, variieren natürlich sehr stark. Viele Einrichtungen richten ihre Arbeit traditionell stark an Benachteiligten aus, haben daher entsprechende Erfahrungen, verfügen möglicherweise zum Teil auch schon über entsprechende Netzwerke. Insbesondere in Teilen der Familienbildung finden sich Konzepte an die weiter angeknüpft werden kann (etwa durch engeres Zusammenbringen von Sozialarbeit und Erwachsenenbildung; vgl. Mengel 2007).

Abb. 5: Aspekte, Kriterien und Fragen für einen Leitfaden zur Organisationsentwicklung

Aspekt	Leitende Frage	Erfahrung / Profil Weiterbildungseinrichtung
Trägerhintergrund	Welche Ziele hat der Träger?	
Leitbild und die Zielgruppe Bildungsferne	Was haben wir den Bildungsfernen für ihr Leben zu bieten?	
Soziale, kulturelle, geographische Standorte und die Anschlussfähigkeit an Sozialstrukturen und Milieus	Wo ist die Einrichtung mit ihrer Geschichte und ihrem Handeln zuhause?	
Haltung: Nähe und Distanz zu den Zielgruppen	Welche ethischen und politischen Haltungen haben die Verantwortlichen und Mitarbeiter/innen gegenüber den Zielgruppen?	
Personalkompetenz	Was sollte das pädagogische Personal fachliche und menschlich auszeichnen? In welchen Kontexten haben wir wie viele <i>Brückenmenschen</i> ?	
Pädagogische Konzepte	Gibt es spezifische (eigene) Konzepte (Themen, Bildungsverständnis, Didaktik, Methoden)?	
Netzwerke und Netzwerkkompetenz	Mit wem ist die Einrichtung vernetzt und welche Rolle kann sie in Netzwerken gut spielen?	
Bildungsökonomie	Welche Kreativität und welche Anforderungen braucht die Finanzbeschaffung und Preisgestaltung?	
Lernorte – Raumangebote, Lernarrangements	Gibt es spezifische Räume, Formen und bewusst gewählte Zusammenhänge?	
Kooperationsstrategien	Mit wem lohnt es sich zu verbünden?	
Kommunikation und Marketing	Mit wem müssen wir in welcher Sprache uns vermitteln? Für welche Zielgruppen haben wir wie viele <i>Vertrauenspersonen</i> ?	
Prozessorganisation	Wie geht man am klügsten vor, damit bildungsferne Menschen im Blickfeld der Arbeit bleiben?	

Quelle: „Nah dran: Weiterbildungseinrichtungen konzentriert auf Bildungsferne“ - Anforderungen und Herausforderungen für die Organisationsentwicklung. Von Leo Jansen, Nell-Breuning-Haus, Herzogenrath. Formatierung durch HB/ MKG.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Eine wichtige Einsicht aus Forschungen zur Arbeit mit Bildungsfernen in der Weiterbildung und aus den theoretischen Überlegungen dazu ist, dass dies zu einem Neudenken der Bildungsarbeit auf mehreren Ebenen führt. Das wurde in dem Projekt, auf dem dieser Text basiert, bestätigt. Deutlich wurde die Notwendigkeit, dass die Einrichtungen und ihre Mitarbeitenden ihre *eigenen Perspektiven auf die Zielgruppe reflektieren*. Das bedeutet, dass eingefahrene Sichtweisen und Handlungsabläufe in Frage gestellt werden müssen, woraus sich auch unmittelbar Folgen für die Organisationsentwicklung ergeben. Dabei zeigte sich auch, dass es *keine Patentrezepte* gibt. Es müssen verschiedene Dinge ausprobiert werden und es muss etwas Neues ‚riskiert‘ werden, auch auf die Gefahr hin, dass nicht alles gleich funktioniert. Dies zeigte sich vor allem darin, dass die von uns im Projekt begleiteten Einrichtungen sehr unterschiedliche Wege gegangen sind, wobei der Erfolg sich dann in der Regel dort einstellte, wo an eigene Stärken angeknüpft wurde.

Insgesamt rücken die Sichtung des Forschungsstandes, die theoretischen Überlegungen und die Ergebnisse des Projekts besonders einen Punkt in den Fokus, nämlich die Bedeutung von *aufsuchender Bildungsarbeit bzw.-beratung* bei der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen. Das läuft auf eine *Revitalisierung der pädagogischen Beziehung* hinaus. Eine solche Beziehungsarbeit bedeutet eine zeit- und personalintensive Arbeit, die über das hinausgeht, was Weiterbildungseinrichtungen in der Regel leisten (können) und für das sie auch Ressourcen zur Verfügung haben. Möglich war das vor allem unter den ‚privilegierten‘ Bedingungen der Projektförderung und nur durch erhebliches (auch unbezahltes) Engagement aller Beteiligten.

Die Einbindung von Vertrauenspersonen und Brückenmenschen als Vermittlungspersonen zwischen der institutionellen Bildung und den Lebenswelten bildungsferner Milieus ist ein erfolgversprechendes Instrument. Allerdings benötigen diese Personen Qualifizierung, professionelle Anleitung und dauerhafte Unterstützungsstrukturen.

Für die Einrichtungen ist es ein Problem, dass die dafür notwendigen Arbeiten – im weiteren Sinne handelt es sich um eine spezifische Beratungsarbeit – überwiegend nicht in der gegenwärtigen Förderlogik von Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen aufgeht. Zu dem Ergebnis, dass hier Handlungsbedarf besteht, kommt auch das Gutachten zur Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes in NRW (Nuissl et al. 2011).

Will man nachhaltig bildungsferne Gruppen erreichen, dann darf es nicht bei Leuchtturmprojekten bleiben. So kritisiert auch Mengel für die Familienbildung, dass zwar häufig eine Förderung von niedrigschwelligen Angeboten möglich ist, dass sich aber eine Anschlussfinanzierung häufig als schwierig erweist (Mengel 2007: 41). Der Aufbau von Netzwerken zu BeziehungsarbeiterInnen und die Implementierung von aufsuchender Bildungsarbeit ist langwierig und der Erhalt recht aufwändig. Es ist aber weder sinnvoll noch effizient, solche in Projekten gewachsenen Strukturen mit Ende der Laufzeit wieder auszutrocknen. Es muss also darum gehen, den angestoßenen Prozessen Nachhaltigkeit zu verleihen.

Dazu kann auch gehören, die verschiedenen, das Thema betreffenden Stränge (theoretisches Wissen, praktische Handlungshinweise und Fortbildung, Forschung) in einem Zentrum

zu bündeln und zu institutionalisieren. Dadurch könnte der Gefahr vorgebeugt werden, die man nur allzu häufig kennt, dass nämlich in dieser Art Projekten vielfältige Erkenntnisse erlangt und Konzepte für diese spezifische Zielgruppenarbeit entwickelt werden, die dann aber verstreut bleiben und gegenseitig nur unzureichend wahrgenommen werden. Es wäre aber wichtig, eine Art Anlauf- und Koordinationsstelle für Fragen, Probleme und Lösungsvorschläge für diese Thematik zu haben, um Kontinuität zu gewährleisten

6 Best-practice-Beispiele

In diesem Kapitel stellen wir in den ersten drei Unterkapiteln Modellseminare als Best-practice Beispiele vor, die in den „Potenzialeprojekten“ entwickelt wurden und stattgefunden haben und besonders für die Arbeit mit bildungsfernen Gruppen geeignet waren

Um dies übersichtlich zu gestalten, haben wir diese nach einem einheitlichen Raster zusammengefasst. Neben allgemeinen und inhaltlichen Informationen, findet man unter dem Punkt „Zugangswege und Bedarfsermittlung“ auch Hinweise darauf, inwiefern das Konzept aufsuchende Bildungsarbeit Anwendung fand und BeziehungsarbeiterInnen eingebunden waren.

Die Unterkapitel 6.4 und 6.5 stellen Workshopkonzepte vor, in denen diese BeziehungsarbeiterInnen im Rahmen des Projektes gewonnen und für ihre Aufgabe qualifiziert wurden sowie Bildungsbedarfe zielgruppengerecht eruiert wurden. Dieses Kapitel kann lediglich einen kursorischen Überblick geben und dabei helfen, eigene Ideen zu generieren. Ausführlich haben die Projektbeteiligten diese Konzepte auf verschiedenen Workshops im Rahmen von „Potenziale II“ vorgestellt. Nähere Informationen können natürlich direkt bei den Einrichtungen erfragt werden.

6.1 Arbeit mit Erwerbslosen

Titel des Modellseminars

Das Leben ist kein Ponyhof

Beteiligte Weiterbildungseinrichtung

Nell-Breuning-Haus, Herzogenrath

Zielgruppe

SGB-II-Empfänger in einer Qualifizierungsmaßnahme.

Zugangswege und Bedarfsermittlung

Eine Vertrauensperson hat alle Teilnehmenden, die sie aus unterschiedlichen Projekten der Einrichtung kannte, persönlich angesprochen.

Der Bedarf wurde mit den Teilnehmenden eruiert. Es sollte sich um ein Seminar handeln, bei dem „es um Euch geht“. Die eingebrachten Themen drehten sich überwiegend um die Realitäten, die aus einem Leben mit Hartz IV resultieren. Das Thema der Veranstaltung war für viele aber zweitrangig, solange die Vertrauensperson anwesend ist.

Veranstaltungsort

Bildungseinrichtung mit Übernachtungsmöglichkeiten und Vollverpflegung

Zeitlicher Rahmen

2 Tage mit Übernachtung.

Methoden

Es wurden Methoden verwendet, die überwiegend auf non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten abzielten. Hierbei fanden Fotos, theaterpädagogische und Biographiearbeit Anwendung. Das gesamte Seminar wurde von einer Vertrauensperson begleitet

Neben der personenbezogenen Biografie-Arbeit gab es auch ein Impuls-Referat „Geschichte der Arbeitslosigkeit“. Dieses bot eine systemische Erklärung, die deutlich macht, dass Langzeitarbeitslosigkeit nichts mit eigenem Versagen zu tun haben muss.

Weitere Anmerkungen

Das gesamte Seminar war kostenlos. Ziel war es Bildung mit einem ‚Social-Event‘ zu verbinden. Hierfür war die Übernachtung im Seminarhaus wichtig, selbst wenn einige Teilnehmende nur einige Straßen von diesem entfernt wohnten.

6.2 MigrantInnen

Titel des Modellseminars

Gemeinsam stark sein– Beraber güclenmek

Beteiligte Weiterbildungseinrichtung

AKE Bildungswerk, Vlotho

Zielgruppe

Frauen mit türkischem Migrationshintergrund

Zugangswege und Bedarfsermittlung

Zugang und Bedarfsermittlung erfolgte über eine Brückenfrau, die sich im örtlichen türkischen Arbeitnehmerverein engagiert. Diese verfügt selbst über einen türkischen Migrationshintergrund.

Veranstaltungsort

Die Veranstaltung fand in den Räumlichkeiten des türkischen Arbeitnehmervereins statt.

Zeitlicher Rahmen

Die Veranstaltung fand an 2 Tagen über 6 Unterrichtsstunden statt.

Methoden

Rollenspiele und kreative Arbeitsformen.

Programmelemente

Erarbeitung der Fragestellung, welche Chancen und Möglichkeiten Migrantinnen haben, sich in Deutschland gesellschaftlich zu engagieren und politisch einzubringen.
Persönliche Stärken der Teilnehmenden sollen herausgearbeitet werden.

Weitere Anmerkungen

Die Dozentin wies selbst einen türkischen Migrationshintergrund auf und konnte das Seminar zweisprachig anleiten.

Die Teilnahme am Seminar war kostenlos.

6.3 Familienbildung

Titel des Modellseminars

Offen begegnen

Beteiligte Weiterbildungseinrichtung

Evangelisches Erwachsenenbildungswerk in Aachen

Zielgruppe

junge Frauen mit und ohne Migrationshintergrund und deren Kinder.

Zugangswege und Bedarfsermittlung

Der Zugang erfolgte über eine für das Programm geschulte ‚Elternbegleiterin‘, die selbst einen Migrationshintergrund aufweist und über entsprechende Sprachkenntnis verfügt. Die Teilnehmenden wurden größtenteils von ihr persönlich angesprochen. (v.a. an Kindertagesstätten). Nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung werden die Stunden nach den Bedürfnissen der Gruppe gefüllt.

Veranstaltungsort

Räume einer örtlichen Kindertagesstätte

Zeitlicher Rahmen

Der Kurs fand fortlaufend wöchentlich statt.

Methoden

Im Kurs wurde mit sozialer Gruppenarbeit in Form von Arbeit in Groß- und Kleingruppen gearbeitet. Es wurden kreativen Medien (Bsp. Lebensbäume) eingesetzt und besondere Aktionen geplant und durchgeführt (Ausflüge, Besuche, internationales Frühstück etc.).

Programmelemente

Inhaltliche Zielsetzungen des Kurses waren:

- Offene Begegnung zur Kommunikation, Austausch, Schaffen von Kontakten, abbauen von Vorurteilen
- Kennenlernen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in verschiedenen Kulturen, Religionen, Festen, Sitten und Gebräuchen durch Informationen und Austausch; Verständnis wecken
- Information über das deutsche Erziehungs-, Bildungs-, Hilfsnetzsystem
- Stärkung erfahren über die sich entwickelnde Gruppe
- sich als Teil der deutschen Bevölkerung und nicht als Ausländerin fühlen, sich heimischer, vernetzt fühlen
- Rolle der Frau reflektieren und für jede angemessen Selbstbewusstsein und Selbständigkeit stärken

Behandelte Themen im Kurs waren u.a.:

- Selbstkenntnis und kulturelle Wurzeln: Woher komme ich – wo möchte ich hin?
- Erziehungsziele, Normen und Werte: Was für Konflikte können sich ergeben, wenn Kinder mit zwei Kulturen erzogen werden?
- Bedürfnisse von Kindern: Was brauchen Kinder, die zwischen zwei Kulturen aufwachsen?
- Gemeinschaft und Integration: Wie kann ich hier Freunde finden?
- Stärkung des weiblichen Selbstbewusstseins: Was für Rollen habe ich als „multikulturelle Frau“?
- Sprache als Brücke zwischen den Kulturen: Warum ist es so wichtig, dass ich Deutsch lerne?
- Kompetenzerweiterung: Was kann ich hier noch lernen?
- Gemeinsame Suche nach Wegen aus der Isolation: Wie schaffe ich es, über die Grenzen des Ostviertels hinauszuschauen?

Weitere Anmerkungen

Die Teilnahme am Kurs war kostenlos.

6.4 Brückenmenschen

Titel der Qualifizierungsmaßnahme

Workshop-Reihe zur aufsuchenden Bildungsberatung

Beteiligte Weiterbildungseinrichtung

AKE-Bildungswerk, Vlotho; VHS im Kreis Herford

Zielgruppe

Brückenmenschen, die Kontakt zu Bildungsfernen und Bildungsbenachteiligten haben und die deshalb besonders geeignet sein können, Weiterbildungsangebote bei den AdressatInnen der Modellseminare bekannt zu machen und Vertrauen zu den Bildungsinstitutionen herzustellen.

Zugangswege und Bedarfsermittlung

Bestehende Kontakte und Netzwerke der Weiterbildungseinrichtungen wurden genutzt, um potenzielle Brückenmenschen direkt anzusprechen. Die Workshop-Reihe wurde zudem in der lokalen Presse beworben. Aus Mitteln des Projektes konnte den ‚aufsuchenden BildungsberaterInnen‘ eine geringe Aufwandsentschädigung für ihre spätere Tätigkeit angeboten werden.

Veranstaltungsort

Die Workshops fanden in Räumlichkeiten der jeweils veranstaltenden Weiterbildungseinrichtungen statt.

Zeitlicher Rahmen

Drei Module und ein Reflexionsmodul, die halb-, ein- oder zweitägig stattfanden.

Methoden

U.a. fanden Rollenspiele aus der Theaterpädagogik und Gruppenarbeiten Anwendung.

Programmelemente

- *Modul 1: Sensibilisierung im interkulturellen Kontext – Sensibilisierung für die Weiterbildung.* Die Teilnehmenden sollten für interkulturelle Fragen sensibilisiert werden. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion sollte gefördert werden. Als angehende BeraterInnen bzw. VermittlerInnen sollten sie sich zudem mit Barrieren beim Zugang zur Weiterbildung sowie mit den Stärken und Potenzialen der AdressatInnen beschäftigen.²¹
- *Modul 2: Produktschulung für Weiterbildungsangebote.* Die Teilnehmer/innen sollten die speziell entwickelten Bildungsangebote der Kooperationspartner kennenlernen, um diese in Gesprächen der Zielgruppe anbieten zu können. Darüber hinaus erhielten sie Informationen zum Gesamtangebot der Weiterbildungseinrichtungen.

²¹ Für dieses Modul liegt ein vom AKE Bildungswerk in Vlotho erstelltes ausführliches Seminarkonzept vor (Scherpe et al. 2011).

- *Modul 3: Lebendige Kommunikation und Körpersprache.* Ziel dieses Moduls war, dass die teilnehmenden Brückenmenschen ihre eigenen kommunikativen Stärken erkennen und diese bewusst einsetzen und weiterentwickeln sollen, um auf spielerische Weise zu üben, auf Menschen, auch auf Fremde, gegebenenfalls auch in ungewohnten Situationen, zuzugehen, um ein Gespräch zu eröffnen.²²
- *Reflexionstermin:* Klärung offener Fragen und Formalitäten und Evaluation der Module.

Weitere Anmerkungen

Vor Durchführung der Workshop-Reihe zur aufsuchenden Weiterbildungsberatung fanden Workshops zur Bedarfserhebung unter Einbeziehung der Brückenmenschen statt. Daraus wurden die speziellen Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe entwickelt, die im 2. Modul der Workshop-Reihe detailliert diskutiert wurden.

²² Für dieses Modul liegt ebenfalls ein ausführliches Seminarkonzept, ausgearbeitet von der VHS Herford vor (Schüler 2011).

6.5 Vertrauensmenschen

Titel des Workshops

Workshop für Vertrauenspersonen zur Bedarfserhebung

Beteiligte Weiterbildungseinrichtung

Evangelisches Bildungswerk, Aachen; Nell-Breuning-Haus, Herzogenrath

Zielgruppe

ErwachsenenbildnerInnen; ErzieherInnen in KiTas; FallmanagerInnen der ARGE; Ehrenamtliche in Sportvereinen, bei Tafeln und anderen sozialen Einrichtungen.

Zugangswege und Bedarfsermittlung

Bestehende Kontakte und Netzwerke der Weiterbildungseinrichtungen und aus der Gemeindegarbeit wurden genutzt, um Vertrauenspersonen direkt einzuladen.

Veranstaltungsort

Gemeindezentrum

Zeitlicher Rahmen

ein Nachmittag

Methoden

offene Diskussion mit paralleler Dokumentation

Programmelemente

Wo und wie werden bildungsferne Menschen erlebt? Welche Erfahrungen gibt es mit diesen? Welche Probleme und Interessen haben sie? Welche Art von Angeboten brauchen sie? Wie können Vertrauenspersonen in die Arbeit der Weiterbildungseinrichtungen eingebunden werden?

Weitere Anmerkungen

In diesem Workshop wurden Bildungsbedarfe für Bildungsferne erhoben, Ideen für mögliche Modellseminare entwickelt und Kontakte für künftige Kooperationen geknüpft.

7 Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (21-22), S. 12–18.
- Allmendinger, Jutta/ Aisenbrey Silke (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. S. 41-60.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky Volker (Hg.) (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Barz, Heiner (2000): *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied-Kriftel: Luchterhand.
- Barz, Heiner/ Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: WBV.
- Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bernstein, Basil (1969): Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprache. In: Helmers, Hermann (Hg.): *Zur Sprache des Kindes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 272–307.
- Bernstein, Basil (1973): Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Bezügen auf Erziehbarkeit. In: Graumann, Carl Friedrich/ Heckhausen, Heinz (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Entwicklung und Soziologie. Band 1*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., S. 257–287.
- Bolder, Axel (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 26–38.
- Bolder, Axel/ Hendrich, Wolfgang (2000): *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hg.): *Stadt-Räume*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus Verlag, S. 25–34.
- Bourdieu, Pierre (1993): Was sprechen heißt. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–106.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre u. a. (Hg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 779-802.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. In: Steinrück, Margareta (Hg.): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*. Schriften zu Politik und Kultur. Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

- Bremer, Helmut (2008): Das "politische Spiel" zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: *AB* (3/2008), S. S. 1-10.
- Bremer, Helmut (2010a): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Alphabetisierung und Grundbildung. Band 5. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 89–105.
- Bremer, Helmut (2010b): Was kommt nach dem "selbstgesteuerten Lernen"? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, Axel/ Epping, Rudolf/ Klein, Rosemarie/ Reutter, Gerhard/ Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. S. 215-242.
- Bremer, Helmut (2010c): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* (10), S. 04-01 -04-10.
- Bremer, Helmut (2011): Soziale Milieus als "Nachfahren" der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen. In: Gieseke, Wiltrud/ Ludwig, Joachim (Hg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt- Universität zu Berlin. Berlin (i.E.).
- Bremer, Helmut/ Kleemann-Göhring, Mark (2010a): "Defizit" oder "Benachteiligung": Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, Christine (Hg.): Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburg: Universität Hamburg (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, I/2010), S. 12–28.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2010b): Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes. Duisburg, Essen.
- Bremer, Helmut/ Lange-Vester Andrea (Hg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüning, Gerhild/ Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: WBV.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 32-33, S. 3–8.
- Deutsches PISA-Konsortium: (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt: Westermann.
- Döbert, Marion/ Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.
- Engler, Steffani/ Kraus, Beate (Hg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Erklärung zum Dresdner Bildungsgipfel (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden.
- Erlar, Ingolf (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint "Bildungsferne"? In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* (10), 10-2 - 10-10. Online verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/10_10/meb10-10.pdf.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld: WBV.

- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 68–80.
- Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter/ Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: WBV.
- Freire, Paulo (1972): Pädagogik der Unterdrückten. 2. Aufl., Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verlag.
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geißler, Rainer/ Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (49), S. 14–22.
- Georg, Werner (Hg.). (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK.
- Grotluschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotluschen, Anke/ Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg.
- Hadjar, Andreas/ Becker Rolf (Hg.). (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug-Schnabel, Gabriele/ Bensel, Joachim (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Recherchebericht. Kandern: Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen.
- Holzer, Daniela (2010): Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* (10), S. 11,2-11,6.
- Holzamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt [u.a.]: Campus Verlag.
- Korfkamp, Jens (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger? Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: *Praxis politische Bildung: Materialien, Analysen, Diskussionen* 12 (1), S. S 40-46.
- Kronauer, Martin (2010a): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2. und erweiterte Aufl. Frankfurt [u.a.]: Campus Verlag.
- Kronauer, Martin (2010b): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: WBV.
- Labonté, Christine (1973): Industriearbeiter und Weiterbildung. Erwartungen und Möglichkeiten außerbetrieblicher beruflicher Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.
- Lave, Jean (1997): On Learning. In: *Forum Kritische Psychologie* (38/1997), S. 120–135.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann
- Loibl, Stefan (2005): Allianz für's Lernen. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 12 (2), S. 49–51.
- Mägdefrau, Jutta/ Schumacher Eva (Hg.) (2002): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mengel, Melanie (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Miller, Tilly (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München: Luchterhand.
- Nuissl, Ekkehard/ Ambos, Ingrid/ Gnahs, Dieter/ Enders, Kristina/ Greubel, Stefanie (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2011-evaluation-weiterbildungsgesetz-nrw-01.pdf>, [zuletzt geprüft am 29.06.11].
- Öztürk, Halit (2009): Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (5), S. 24–30.
- Pape, Natalie (2011): Die qualitative Basisbefragung der "Interdependenzstudie" – Methode des Feldzugangs und Analyse der sozialstatistischen Daten. In: Egloff, Birte/ Grotlüschen, Anke (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (i.E.) (7).
- Reiter, Stefanie/ Wolf, Richard (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Bamberg.
- Rosenblatt, Bernhard von/ Bilger, Frauke/ Gnahs, Dieter (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Bielefeld: WBV.
- Scherpe, Norbert/ Yiligin, Fidan/ Homsı, Nadya (2011): Sensibilisierung im interkulturellen Kontext – Sensibilisierung für die Weiterbildung. Vlotho.
- Schiersmann, Christiane (1998): *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber Heinz-Dieter/ Loeber-Pautsch, Uta/ Pühler, Susanne (1978): *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schüler, Kornelia (2011): *Kommunikationstraining - Werbung und Motivation für die Weiterbildung*. Herford.
- Siebert, Horst (1990): Umbrüche in der Industriegesellschaft. In: Cremer, Will (Hg.): *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Siebert, Horst (2004): *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen*. 1. Aufl. Bielefeld: WBV.
- Sturzenhecker, Benedikt (2007): "Politikferne" Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (32-33), S. 9–16.
- Siebert, Horst (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Thiel, Heinz-Ulrich (1984): Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen. In: Schiersmann, Christiane/ Thiel, Heinz-Ulrich/ Völker, Monika (Hg.): *Bildungsarbeit mit Zielgruppen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 26–49.
- Tietgens, Hans (1977): Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), S. 283–290.
- Tietgens, Hans (1978 [1964]): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule. In: Schulenberg, Wolfgang (Hg.): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98–174.
- Tietgens, Hans (1984): Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, Enno/ Tietgens, Hans (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta (11), S. 446–450.

- Tippelt, Rudolf (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42. Beiheft, S. S. 69-90.
- Tippelt, Rudolf/ Reich, Jutta/ Hippel, Aiga von/ Barz, Heiner/ Baum, Dajana (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: WBV
- Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga von (2009): Adressaten- Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. 3. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801–813.
- Vester, Michael u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weymann, Ansgar (1976): Lernerfolge und Kommunikationsstruktur. In: *Materialien zur politischen Bildung*, S. 89–98.
- Wippermann, Carsten/ Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (5), S. 3–11.
- Wolf, Richard/ Reiter, Stephanie (2007): Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 32-33, S. S. 15-20.
- Wölfel, Oliver/ Christoph, Bernhard/ Kleinert, Corinna/ Heineck, Guido (2011): Gelernt ist gelernt? Grundkompetenzen von Erwachsenen. In: *IAB Kurzbericht* (5). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0511.pdf>, [zuletzt geprüft am 02.02.2011].
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): "Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!". Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie. Bielefeld: WBV.