

FAKULTÄT FÜR
BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

INSTITUT FÜR BERUFS- UND
WEITERBILDUNG

FACHGEBIET
ERWACHSENENBILDUNG/POLITISCHE
BILDUNG

Prof. Dr. Helmut Bremer

Dipl. Päd. Farina Wagner

Dipl. Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring

„Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld“

Kurzbericht

Inhalt

1	Landespolitischer Hintergrund	3
2	Fachwissenschaftlicher Kontext	5
2.1	Weiterbildungsbeteiligung und Teilhabe	5
2.2	„Benachteiligte“ und „Bildungsferne“ in der Weiterbildung	7
2.3	Umfassendes Bildungsverständnis.....	8
2.4	Weiterbildungsberatung und „Bildungsferne“	9
2.5	Aufsuchende Strategien	12
2.6	Sozialraumorientierung	13
3	Projektaktivitäten und -ergebnisse in Kurzform.....	16
3.1	Forschungs- und Praxisprojekte mit modellhaftem Charakter.....	16
3.2	Aufbereitung des fachwissenschaftlichen Diskurses.....	17
3.3	Bestandsaufnahme	17
3.4	Kursleitendenbefragung	18
3.5	Auftaktworkshops.....	19
3.6	Expert_inneninterviews	21
3.7	Verbesserung der Erreichbarkeit und Unterstützung „bildungsferner“ Zielgruppen.....	23
3.8	Strategien und Aktivitäten im Hinblick auf Weiterbildungsberatung und „Bildungsferne“ in NRW	25
4	Vorläufige Schlussfolgerungen/Empfehlungen	29

1 Landespolitischer Hintergrund

Einzuordnen ist das Projekt „Weiterbildung im sozialräumlichen Umfeld“ (WisU)¹ in die mit bildungswissenschaftlichen, politischen und ökonomischen Argumenten geführte Debatte um die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung. Unter der Perspektive der Herstellung von mehr „Bildungsgerechtigkeit“ sind dabei vor allem sozial und bildungsmäßig benachteiligte oder „bildungsferne“ Gruppen im Fokus. Für NRW ist aktuell auf drei Papiere bzw. Projekte hinzuweisen, die dieser Stoßrichtung der Weitentwicklung von Weiterbildung wichtige Impulse geben:

Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) vorgelegte „Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen“ (Nuissl u.a. 2011) hat deutlich auf das Problem der ungleichen Weiterbildungsteilnahme hingewiesen und die „Erreichung gesellschaftlicher Gruppen, die besonderer Unterstützung bedürfen, als weiter zu stärkende Kernaufgabe definiert“ (Nuissl u.a. 2011: 14).

Die Weiterbildungskonferenz NRW (WBK 2012) hat diese Thematik aufgegriffen und die „Schließung einer Gerechtigkeitslücke“ (ebd.: 10) durch Entwicklung neuer Konzepte und Formate für benachteiligte Zielgruppen zu einem wichtigen Ziel erklärt.

Die vom MSW geförderten Projekte „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ und „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2011) haben aufgezeigt, dass für die Erreichung „bildungsferner“ Zielgruppen die Implementierung „aufsuchender Strategien“ in die Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen sinnvoll ist.

In allen Papieren wird zudem auf die zunehmende Bedeutung von Beratung hingewiesen, gerade auch im Hinblick auf die Intention, bisher wenig erreichte Gruppen für Weiterbildung zu gewinnen (Nuissl u.a. 2011: 199ff; WBK 2012: 15 f., Bremer/Kleemann-Göhring 2011: 36f.). Dabei ist jedoch zu fragen, inwiefern eine auf einer reinen „Komm-Struktur“ basierende Beratungsstruktur Gefahr läuft, die Problemlagen und Lebenswirklichkeiten von benachteiligten Bevölkerungsgruppen nicht hinreichend aufzunehmen. Üblicher Weise setzt Beratung voraus, dass die Lernenden bereits über gewisse Vorkenntnisse über die Strukturen sowie Eigeninitiative mit zumeist schon konkreteren Anliegen verfügen. Auf die Gruppe der bildungsbenachteiligten bzw. „bildungsfernen“ Gruppen trifft das aber nicht zu. Das Evaluationsgutachten hält fest, dass es „anderer niederschwelliger, ‚intelligenter‘ und v.a. ‚aufsuchender‘ Zugänge [bedarf], um ‚Neugierde am Thema Weiterbildung zu wecken‘, auf das Beratungsangebot aufmerksam zu machen und über die Nutzung von Information und Beratung zur Teilnahme an Weiterbildung zu motivieren“ (Nuissl u.a. 2011: 218). Persönliche Kontakte und Ansprachen sowie Kooperationsbeziehungen spielen eine bedeutsame Rolle speziell beim Zugang zu „Bildungsfernen“ (vgl. ebd.: 251).

¹ Das Projekt „Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld“ wird vom 01.10.2012 – 28.02.2014 vom MSW des Landes NRW gefördert. Es wird durchgeführt in Kooperation der vier geförderten Landesorganisationen (Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V., Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V., Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW e.V., Landesorganisation für evangelische Erwachsenenbildung NRW) mit der Universität Duisburg-Essen (Fakultät für Bildungswissenschaften, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung).

Die Weiterbildungskonferenz NRW hat diese Thematik aufgegriffen und – unter Berücksichtigung vorhandener Strukturen und Konzepte – den Aufbau von Weiterbildungsberatung als ein Kernanliegen eingeordnet (WBK 2012: 15).

Zentrales Anliegen des Projektes „WisU“ ist es in diesem Zusammenhang daher, den Blick für die spezielle Situation benachteiligter und „bildungsferner“ Zielgruppen zu schärfen und Möglichkeiten des Aufbaus entsprechender „milieuaffinere“ Beratungsstrukturen auszuloten.

Projektarchitektur und Ziele

Die Projektbeteiligten entstammen dem Arbeitszusammenhang der AG Bildungsgerechtigkeit des Gesprächskreises für Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW:

Das vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW geförderte Projekt ist eine Kooperation der Evangelischen Erwachsenenbildung NRW – Landesorganisation, der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V. (LAAW) (Projektverwaltung), der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW e.V. (LAG KEFB), dem Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. und der Universität Duisburg-Essen (Fachgebiet Politische Erwachsenenbildung). Folgende Struktur wurde vereinbart: Projektgruppe, Steuerungsgruppe, LAAW Geschäftsstelle als Mittelverwalter, Projektstandorte, wissenschaftliche Arbeitsstelle.

Die Steuerungsgruppe setzte sich wie folgt zusammen:

- Vertreter_innen der vier Landesorganisationen,
- der Projektstandorte,
- des DGB-Bildungswerks,
- der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW,
- der wissenschaftlichen Arbeitsstelle an der Universität Duisburg-Essen,
- des MSW.

In der Steuerungsgruppe wurde der Projektverlauf analysiert und es wurden jeweils die nächsten Arbeitsschritte konkretisiert.

Die Projektgruppe bestand aus den Vertreter_innen der Landesorganisationen und der wissenschaftlichen Arbeitsstelle. Sie fungierte als kleines Arbeitsgremium, um Arbeitsschritte vorab zu thematisieren. Grundlegende Entscheidungen wurden in der Steuerungsgruppe getroffen. Weiterhin fanden an den Projektstandorten im Abstand von 6-8 Wochen Reflexionsgespräche mit der wissenschaftlichen Arbeitsstelle statt um die dort stattfindenden Prozesse zu begleiten.

Die Projektstandorte AKE-Bildungswerk in Vlotho, Evangelische Familienbildungsstätte – Zentrum für Familien in Aachen, Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath und die VHS im Kreis Herford können bereits auf vielfältige Erfahrungen in der Arbeit mit „bildungsfernen“ Zielgruppen zurückgreifen.

Das Arbeitsprogramm wurde nach den ersten Sitzungen sowie den regionalen Bestandsaufnahmen konkretisiert und modifiziert:

Generelle Projekthinhalte und Ziele:

- Analyse relevanter wissenschaftlicher Diskurse (Theoretische Begriffsklärung: „Beratung“ und „Bildung“ unter bildungstheoretischen Aspekten; Konzepte aufsuchender Beratungs- und Bildungsarbeit; Bezug zu Bildungsbenachteiligten; theoretische Aufarbeitung von situativer Beratung und Lernen (Stichwort: Lernen „en passant“)
- Klärung der Rolle der Kursleitenden für Beratung mit Bildungsbenachteiligten
- Eruieren und reflektieren von Qualifikationsbedarfen und bestehenden Ressourcen
- Analyse des Verhältnisses zu bestehenden institutionellen Strukturen der Weiterbildungsberatung
- Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung in NRW:
 1. Aufarbeitung des Status Quo (mit besonderem Fokus auf NRW)
 2. Bestimmen von Qualifizierungsbedarfen
 3. a) Best Practice Konzepte; Bildungsberatung für die Zielgruppe der Bildungsbenachteiligten
b) Welche Konzepte gibt es regional/ an den Standorten? Welche Konzepte gibt es überregional?
 4. Einbeziehen „Regionaler Netzwerke“
 5. Fragen der Organisationsentwicklung (Stichwort: Integration der Beratungsarbeit)

2 Fachwissenschaftlicher Kontext

2.1 Weiterbildungsbeteiligung und Teilhabe

Die in dem Projekt „WisU“ steckenden Grundintentionen lassen sich in eine Tradition einordnen, wonach Erwachsenenbildung eng verbunden ist mit Demokratie, Emanzipation und Forderungen nach gesellschaftlicher Teilhabe für alle (vgl. Hufer 2010, Zeuner 2010). Dieser an soziale Bewegungen geknüpfte „emanzipatorische Kern“ der Erwachsenenbildung lässt sich zurückverfolgen bis in die Zeit der Aufklärung, bekommt besondere Bedeutung im Zusammenhang mit der „sozialen Frage“ im 19. Jahrhundert und den Neuen sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre. Dabei muss Bildung im umfassenden Sinn verstanden werden, die Politisches, Kulturelles, Berufliches u.a. mit einschließt (vgl. unten). Vor diesem Hintergrund haben zahlreiche Studien immer wieder auf die Ungleichheit der Weiterbildungsbeteiligung hingewiesen und dies –unter verschiedenen Begriffen wie „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg u.a. 1978: 525) und „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981: 61 ff.) – eingehend problematisiert. Zu erinnern ist hier zunächst an einige, zumeist lokal bezogene Arbeiten aus der Zeit der Weimarer Republik, die die Bildungsinteressen der Teilnehmenden anhand von belegten Kursen geordnet (vgl. zusammenfassend Bremer 2007) und aufgezeigt haben, dass die Erwachsenenbildung schon zu jener Zeit „insgesamt einen Mittelschicht-Charakter“ hatte (Olbrich 2001: 155).

Für die Entwicklung der neueren Forschung zur Weiterbildungsteilnahme haben vor allem drei als sog. „Leitstudien“ bekannt gewordene Arbeiten Impulse gegeben, die bis heute relevant sind: die „Hildesheim-Studie“ (Schulenberg 1957) fragte nach generellen Einstellungen zu Erwachsenenbildung, die umfangreiche „Göttinger Studie“ (Strzelewicz u.a. 1966) differenzierte verschiedene „Typen von Bildungsvorstellungen“ und thematisierte den

Zusammenhang von Bildung und Gesellschaftsbild, die „Oldenburger Studie“ (Schulenberg u.a. 1978) arbeitete differenzierte Faktoren der Weiterbildungsteilnahme heraus. Zusammengefasst zeigen diese Arbeiten: Bildung und Weiterbildung werden auf der Ebene der Einstellungen in der Bevölkerung generell als wichtig und weit überwiegend als positiv geschätzt. Aber dieses generelle Interesse wird ganz unterschiedlich und in erheblicher Abhängigkeit von sozialen Faktoren in konkrete Teilnahme an Erwachsenenbildung umgesetzt.

Nicht-Teilnahme an Weiterbildung kann also anders gesagt nicht gleichgesetzt werden mit Desinteresse an Bildung oder dem Nichtvorhandensein von Bildungsbedarfen. Es ist eine Frage des Artikulierens auf der Seite der Adressat_innen und des Aufnehmens und Kennens von Bildungsinteressen und Teilnahnehindernissen auf der Seite der Weiterbildungsanbieter.

Diese Befunde sind in der Folge seit den 1970er Jahren im Grundsatz von der Weiterbildungsstatistik (Berichtssystem Weiterbildung bzw. jetzt Adult Education Survey) immer wieder aufs Neue bestätigt worden (vgl. zuletzt Bilger u.a. 2013).

Aktuell hat die PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; OECD 2013) den Zusammenhang von sozialer Lage und Kompetenzen Erwachsener aufgezeigt und in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Erwachsenenbildung explizit hervorgehoben: „Die Ergebnisse der Erhebung zeigen einen starken positiven Zusammenhang zwischen Teilnahme an Erwachsenenbildung und Kompetenzniveau auf“. Zugleich nehmen aber auch eher diejenigen an Erwachsenenbildung teil, die ohnehin schon über ein höheres Kompetenzniveau verfügen (ebd.: 16f.).

Das bestätigt: Weiterbildung kompensiert nicht, sondern Selektivität wird durch Weiterbildung, so Faulstich (2003: 650), „im Gegenteil eher noch verstärkt“; die „Bildungskumulation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort“. Es gilt das „Matthäusprinzip“: „Wer hat, dem wird gegeben“ (Bolder 2006).

Seit den frühen 1990er Jahren haben Forschungen, die dem Milieuansatz folgen, erheblich zum Verstehen der Weiterbildungsbeteiligung und Nicht-Beteiligung beigetragen (vgl. Flaig u.a. 1993, Barz/Tippelt 2004, Bremer 2007). Sie zeigen die alltags- und lebensweltliche Verankerung von Bildung und Weiterbildung auf und geben wichtige Hinweise zu zielgruppengerechten Möglichkeiten der Gewinnung von Teilnehmenden. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als „notwendiges Übel“, „sinnlos“ und „Zumutung“. Barz/Tippelt (2004: 169) haben in diesem Zusammenhang „aufsuchende Bildungsarbeit“ für diese Gruppen gefordert.

Mit dem Blick auf die milieuspezifischen Alltagskulturen der Adressat_innen wird in besonderer Weise ermöglicht, Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht vereinfacht auf das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Bildungsinteressen oder -bedürfnissen zu erklären, sondern als Ergebnis „soziokultureller Mechanismen“ (vgl. Bremer 2009): Milieuspezifische „Passungsverhältnisse“ zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings und Ansprachestrategien erleichtern oder erschweren bestimmten Adressat_innen die Teilnahme. Angeknüpft werden kann hier vor allem an die Arbeit von Hans Tietgens aus den 1960er Jahren zur Frage, warum Industriearbeiter_innen wenig in die Volkshochschule kommen

(vgl. Tietgens 1978; für eine neuere Interpretation Bremer 2011; historisch bereits Große 1932, S. 51).

Für das Verstehen der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung sind schließlich auch die Arbeiten des damaligen Kölner „Instituts zur Erforschung sozialer Chancen“ (ISO) durchgeführten Arbeit zur Weiterbildungsabstinenz wichtig (Bolder/Hendrich 2000). Am Beispiel der beruflichen Weiterbildung wird deutlich, dass Nicht-Teilnahme von den Lernenden durchaus subjektiv mit Sinn belegt ist und als aktive Strategie zur Erhaltung der Lebensweise verstanden werden kann, was einen Bruch mit der häufig „defizitären“ Perspektive auf Nicht-Teilnehmende impliziert.

Zusammengefasst:

- Weiterbildungsbeteiligung differiert erheblich nach sozialen Faktoren; es gilt das „Matthäusprinzip“
- Nicht-Beteiligung heißt nicht Desinteresse, sondern deutet auf:
 - Schwierigkeiten der Artikulation von Bildungsbedürfnissen/-interessen
 - Fehlende „Passung“ zwischen Dispositionen und Lebensentwürfen der Adressat_innen und Weiterbildungsangebot/Weiterbildungskultur hin („soziokulturelle Selektion“)
 - Nicht-Beteiligung kann subjektiv Sinn machen – Vermeidung von institutioneller Weiterbildung („Zumutung“); (siehe: Arbeiten zur Weiterbildungsabstinenz)
- Erforderlich sind spezielle Strategien der Teilnehmendengewinnung (Komm- und Geh-Strukturen)

2.2 „Benachteiligte“ und „Bildungsferne“ in der Weiterbildung

Im Zusammenhang mit Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung werden häufig die Begriffe „Bildungsbenachteiligte“ und „Bildungsferne“ verwendet (vgl. Brüning/Kuwan 2002: 10ff., Zeuner/Faulstich 2009: 143ff.). Die Begriffsverwendung ist nicht einheitlich. Wir haben das an anderer Stelle ausführlicher dargelegt (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011: 9f). Zusammengefasst lässt sich sagen:

„Bildungsbenachteiligung“ verweist auf (meist objektive) Merkmale und Bedingungen, die sich in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung als „Nachteil“ erweisen (vgl. auch Schulenberg u.a. 1978). Brüning/Kuwan (2002: 19) zählen eine Reihe von Faktoren auf, die zu Benachteiligung führen können. Solche Merkmale sind dann oft Grundlage zur Bildung von typischen benachteiligten Zielgruppen.²Schulbildung erweist sich dabei als der aussagekräftigste Faktor für Benachteiligung in der Weiterbildung (Brüning/Kuwan 2002: 140). Ein Problem dabei ist, dass er zu Pauschalisierungen führt, die so nicht zutreffen (z.B. kann Migration mit Benachteiligung im Bildungsbereich zusammenhängen, aber nicht alle Migrant_innen sind „bildungsbenachteiligt“). Ein weiteres Problem zeigt sich dann, wenn es

² Vgl. etwa Brüning/Kuwan 2002 (ebd.: 38ff), die fünf Gruppen näher untersucht haben: junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsabschluss, (Langzeit-)Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger_innen, Frauen, Migrant_innen, funktionale Analphabet_innen.

darum geht, auch offenbar „subjektive“ Aspekte wie Bildungsbiographie, Lernsozialisation, Motivation usw. zu „Benachteiligung“ zu zählen, da sie scheinbar von der Person selbst zu verantworten sind (und in dieser Logik dann keine „Benachteiligung“ vorliegt).

Demgegenüber wird der Begriff „bildungsfern“ selten oder gar nicht genauer definiert (auch Brüning/Kuwan 2002 weisen das in ihrer Studie nicht aus), sondern meist alltagssprachlich verwendet im Sinne von Menschen, die sich subjektiv von Bildung distanzieren („Defizitperspektive“) oder sich desinteressiert zeigen. Dem ist ein Verständnis der „doppelten Distanz“ entgegen zu halten: Nicht nur Adressat stehen Bildungseinrichtungen distanziert gegenüber, sondern Bildungseinrichtungen stehen auch bestimmten Adressat_innen fern (Bremer/Kleemann-Göhring 2011).³

Bezieht man die soziologische Exklusionsdebatte ein (vgl. Kronauer 1997), sind diejenigen benachteiligt, die von Exklusionsprozessen (Ausgrenzung am Arbeitsmarkt, Ökonomische Ausgrenzung, Kulturelle Ausgrenzung, Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation, Räumliche Ausgrenzung, Institutionelle Ausgrenzung) betroffen sind (ebd., S. 39f.).

Das Thema „Weiterbildung und Benachteiligte“ hatte in den 1970er bis etwa Mitte der 1980er Jahre „Konjunktur“ und geriet dann aus dem Fokus. Seit einigen Jahren wird es im Zuge offensichtlicher Verschärfung sozialer Ungleichheit bei gleichzeitig zunehmender Bedeutung von Lebenslangem Lernen wieder verstärkt beachtet. Dabei kann oft an frühere Arbeiten angeknüpft werden (vgl. etwa Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1984).

Zusammengefasst:

- „Bildungsbenachteiligung“: Identifizieren bestimmter (meist äußerer) Merkmale, die sich als benachteiligend auswirken („Faktoren“).
- Exklusion: Benachteiligung durch gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse
- „Bildungsferne“: wechselseitige Distanz zwischen Adressat_innen und Bildungseinrichtungen
- Altes Thema – neue Aktualität

2.3 Umfassendes Bildungsverständnis

Für den Kontext des Projektes „WisU“ ist es sinnvoll, an Bildung im umfassenden Sinne anzuknüpfen. Bildung verstanden als das Verhältnis von Welt und Selbst und intendiert mit dem Ziel, dem einzelnen mehr Weltverfügung zu ermöglichen, umfasst Arbeitswelt, (private) Lebenswelt, Politik, Kultur und anderes. Bildungstheoretisch folgt das der Einsicht, dass sich Bildung und Lernen von Erwachsenen „immer schon in einer integrierten Realität“ vollziehen (Faulstich 1991: 198). In Deutschland hat sich jedoch eine ausgeprägte Trennung der allgemeinen und beruflichen Bildung und Weiterbildung entwickelt (sog. „Bildungsschisma“; Baethge 2006), mit der Folge verschiedener institutioneller, konzeptioneller, administrativer

³ Erler (2010: 10-13) spricht von einem „konstruierten Defizit“ und fragt danach, inwiefern der Bildungsbegriff an sich nicht schon gleichzeitig eine Distanz zu den „Ungebildeten“ impliziert. Holzer (2010: 14–15) plädiert für einen Perspektivwechsel, wonach gesellschaftliche Defizite zu benennen sind, die zu Weiterbildungsabstinenz bestimmter Gruppen führen.

und förderbezogener Zuständigkeiten (in NRW etwa liegt die Zuständigkeit für Weiterbildung in drei verschiedenen Ministerien: MAIS, MFKJKS,MSW).

In der Erwachsenenbildung haben integrative Konzepte eine lange Tradition. Borinski (1954) sah die politische Bildung als ein Unterrichtsprinzip, das „alle Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen“ muss (ebd.: 64). Tietgens legte 1976 ein Konzept zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ vor, mit dem eine „Balance und gegenseitige Durchdringung von Qualifikationsinteressen und Emanzipationsinteressen“ anzustreben sei (Tietgens 2010: 245). Faulstich (2004: 88) betont, dass „Bildung in einem umfassenden Sinn nicht in den Schachteln des ‚Beruflichen‘, des ‚Allgemeinen‘ oder eines Besonderen ‚Politischen‘“ stattfindet. Aktuell wird der Zusammenhang zwischen beruflicher Weiterbildung und politischer Orientierung in der Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ wieder deutlich (Bremer u.a. 2013).

Für Bildungsarbeit mit Benachteiligten ist das deshalb relevant, weil hier das Ansetzen an lebensweltlichen Problemlagen besonders wichtig ist. Prekäre Lebenslagen und existenzielle Enge hängen oft direkt mit dem Zugang zum Arbeitsmarkt zusammen, sind häufig, wie unsere Erhebungen und Recherchen im Projekt „WisU“ bestätigen, mit familiär belastenden Lebensverhältnissen verbunden und berühren auch die Frage der gesellschaftlichen Anerkennung und Teilhabe. Auf diese Gruppen trifft deshalb besonders zu, dass sich Bildungsbedürfnisse nie in reiner Form artikulieren, sondern immer eng mit der Lebens- und Arbeitssituation im Ganzen zusammenhängen (Schulenberg 1991: 115f.).

Es ist deshalb sinnvoll, bei der Entwicklung von Beratungsansätzen für benachteiligte Gruppen vorhandene Konzepte in den verschiedenen Ministerien, die in NRW für Weiterbildung zuständig sind, im Hinblick auf mögliche Synergien zu berücksichtigen.

Zusammengefasst:

- Umfassendes Bildungsverständnis: Arbeitswelt, (private) Lebenswelt, Politik, Kultur usw. (Faulstich: „integrierte Realität“)
- Bildungsbedürfnisse hängen besonders bei Benachteiligten/„Bildungsfernen“ mit existenziellen Lebensumständen zusammen (Schulenberg)
- Problem: unterschiedliche institutionelle, konzeptionelle, administrative und förderbezogene Zuständigkeiten

2.4 Weiterbildungsberatung und „Bildungsferne“

Beratung ist schon seit längerem ein Thema in der Weiterbildung. Schon früh ist auch in Zusammenhang mit der Weiterbildungsarbeit mit Benachteiligten das Thema Beratung mit aufgegriffen worden (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1984: 44). Das lässt sich gut darauf zurückführen, dass bei Benachteiligten und „Bildungsfernen“ Bildungsinteressen und Bedürfnisse oft diffus und wenig bewusst sind und auch wenig artikuliert werden können. Zudem erscheint das komplexe System von Trägern und Einrichtungen ihnen besonders unübersichtlich.

In den letzten Jahren erst hat sich jedoch ein ausgeprägter und diversifizierter Fachdiskurs zu Beratung entwickelt. Dabei ist der Gebrauch des Beratungsbegriffs in der

Weiterbildung weit gefasst und in der Verwendung uneinheitlich. Giesecke (2000) unterscheidet zwischen fünf unterschiedlichen *Beratungsbereichen*:

- (1) Beratung, die dabei unterstützt, sich für eine individuell passende Bildungs- oder Qualifikationsmaßnahme zu entscheiden.
- (2) Eine eher sozialpädagogisch-psychozial ausgerichtete Beratung zur Bewältigung von Lebenskrisen
- (3) Lernberatung zur Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Gestaltung von Lernprozessen
- (4) Institutionelle Beratung, die zur Organisationsentwicklung beitragen soll und daher vom Individuum abstrahiert
- (5) Lernberatung die selbstgesteuertes Lernhandeln begleitet

In Hinblick auf die Erreichung „bildungsferner“ Zielgruppen stellte sich im Projekt „WisU“ vor allem die Frage, nach der Verbindung der ersten beiden Aspekte.

Die lebensweltlichen Problemlagen, aus denen Beratungsbedarfe bei diesen Gruppen erwachsen, betreffen eher Fragen der alltäglichen Lebensführung und -bewältigung als Bildungsthemen im engeren Sinne. Im Gegensatz zur institutionellen Bildung sind im sozialpädagogischen und psychosozialen Beratungsbereich viel häufiger Strukturen etabliert, die über funktionierende Zugänge zu diesen Gruppen verfügen. In den dortigen Beratungssettings werden Bedürfnisse artikuliert und Reflexions- und Lernprozesse angestoßen, die oft auch für den institutionalisierten Bildungsbereich anschlussfähig sein dürften. Dieser hält wiederum zielgruppengerechte, niedrighschwellige Angebote vor, in denen auch existenzielle Probleme des Alltags, wie Fragen der Erziehung, Migrationsproblematiken oder der Umgang mit Erwerbslosigkeit behandelt werden können. Es kommt also häufig in beiden Bereichen zu einer Überschneidung von Bereichen, die ansonsten typischerweise der Bildungs- oder Sozialarbeit zugeordnet werden. Das bildet sich aber nicht unbedingt in den Strukturen regionaler Vernetzungen ab.

Um aber Übergänge zwischen diesen beiden Bereichen zu ermöglichen, bedarf es regionaler Bündnisse und Kooperationen zwischen den entsprechenden Einrichtungen. In diesen kann das Wissen um Arbeitsschwerpunkte, konkrete Angebote und personelle Zuständigkeiten gebündelt und ausgetauscht werden.

An beiden Projektstandorten wurden solche Vernetzungen durch Fachtagungen und Arbeitstreffen initiiert und im Projektverlauf stetig ausgebaut.

Das Bedürfnis nach solchen Strukturen haben auch die Befragungen der wissenschaftlichen Arbeitsstelle in den beiden Projektregionen deutlich gemacht. So zeigte sich, dass Überlegungen aus einem Beratungsgespräch aufgrund bestehender Ängste und Schamgefühle oft nicht umgesetzt werden können. Dies kann insbesondere dann eintreten, wenn an andere, für die/den zu Beratenden unbekannt Institutionen verwiesen wird. Hier müsste eine Art „Begleitung“ nicht nur des Prozesses, sondern auch der konkreten Wege angedacht werden, bspw. indem an konkrete Personen verwiesen werden kann, die der/dem Berater_in persönlich bekannt sind und als *Vertrauenspersonen* in den Institutionen, an die verwiesen wird, ansprechbar sind.

Des Weiteren wird häufig eine Dreiertypologie der Beratungsformen(vgl. Gieseke/Opelt 2004)aufgestellt.

- Bei der *informativen Beratung* bringen die Ratsuchenden relativ klare Vorstellungen mit, welche Weiterbildung sie suchen und in der Beratungssituation werden die bestehenden Möglichkeiten dann aufgezeigt und abgewogen.
- In der *situativen Beratung* ist das Weiterbildungsanliegen noch diffus. In der Beratungssituation soll dieses geklärt werden – in Hinblick auf Motive, Interessen und Stellenwert einer möglichen Weiterbildung.
- *Biographieorientierte Beratung* setzt die Lebensgeschichte der Ratsuchenden in Beziehung zur Bildungsbiographie. Da eindeutige Weiterbildungswünsche zumeist nicht formuliert werden, müssen Weiterbildungsinteressen und Lernanlässe erst einmal aufgedeckt werden.

In der Praxis vermischen sich diese Beratungsformen allerdings. Implizit liegt dieser Typologie ein Idealbild einer Beratungssituation zugrunde, wobei die/der Ratsuchende selbstständig den Weg in eine Beratungsstelle findet. Diese *Komm-Struktur* setzt aber erste Vorkenntnisse über Strukturen – „wo muss ich hin?“ – und Eigeninitiative mit zumeist schon konkreteren Anliegen voraus („was will ich“?).

Auf „Bildungsferne“ trifft dies aber eher selten zu.Im Projekt konnte sichtbar gemacht werden, dass diese ihre Anliegen dafür häufiger in nicht klassischen Beratungssettings „*en passant*“ und „*ad hoc*“ artikulieren. Dies können (informelle) Gespräche in sozialen Einrichtungen sein. Im Projekt wurde darüber hinaus die Rolle von Kursleitenden in der Weiterbildung beleuchtet (s. hierzu ausführlich Kapitel 3.4). Diese leisten, auch wenn es eigentlich nicht ihr Aufgabenbereich ist, vielfältige Beratungsarbeit nebenbei, „zwischen Tür und Angel“ oder in der Pause.

Über diese institutionellen Kontexte hinaus bedarf es aufsuchender Strategien (s. hierzu ausführlich Kapitel 2.5), die Beratungsanliegen dort aufgreifen, wo die Zielgruppen lebensweltlich verankert sind. Dies geht mit sozialraumorientiertem(zur Sozialraumorientierung s. ausführlich Kapitel 2.6) Vorgehen einher.Dabei können intermediäre Einrichtungen, wie Vereine oder Gemeinden aber auch Kindertagesstätten oder Schulen in den Blick rücken.

Zusammengefasst

- Durch regionale Bündnisse zwischen Einrichtungen aus dem Sozial-, Kultur- und Bildungsbereich sowie der Arbeitsvermittlung können Brücken zur Zielgruppe geschlagen und Synergien beider Bereiche erreicht werden.
- Dafür bedarf es auch eines geteilten regionalen Wissens um Arbeitsschwerpunkte, konkrete Angebote und personelle Zuständigkeiten.
- Für „Bildungsferne“ findet bereits vielfältige, meist unsichtbare Beratungsarbeit „*en passant*“ und „*ad hoc*“ statt.
- Beratung für „Bildungsferne“ bedarf häufig einer weiterführenden „Begleitung“, die über das eigentliche Beratungsgespräch hinausreicht.

- Die gängige Komm-Struktur in der Beratungspraxis muss um sozialraumorientierte und aufsuchende Strategien erweitert werden.

2.5 Aufsuchende Strategien

Bereits mehrfach angeklungen ist, dass die Beratungspraxis sozial „benachteiligte“ oder „bildungsferne“ Zielgruppen häufig nur mittels aufsuchender Strategien erreichen kann. Dabei soll Vertrauen, das häufig durch negative Erfahrungen und bestimmte Schlüsselereignisse in der Bildungsbiographie verloren gegangen bzw. nie wirklich aufgebaut worden ist, (wieder-)hergestellt werden. Dies ist nicht allein durch neu gestaltete Werbemittel wie Flyer, Anzeigen oder umfangreiche Internetangebote zu erreichen, weil es sich um tief sitzende Barrieren und Widerstände handelt. Es geht letztlich darum eine pädagogische Beziehung überhaupt erst aufzubauen, wobei persönliche Ansprache in Beratung münden kann. Brüning/Kuwan (2002: 176) resümieren aus ihrer qualitativen Befragung von „Bildungsfernen“ dazu: „Beratung sollte daher aufsuchend sein und von Vertrauenspersonen durchgeführt werden“.

In der Erwachsenenbildung reicht die Tradition aufsuchender Strategien u.a. zurück auf Paulo Freire, der in den 1960er Jahren Alphabetisierungsprogramme für die Landbevölkerung und Slumbewohner_innen Brasiliens entwickelt hat (Freire 1972). Das Prinzip ist breit aufgenommen in Konzepten der Sozialen Arbeit (*Streetwork*). Tietgens Konzept der Zielgruppenarbeit beruht ebenfalls implizit auf diesem Prinzip (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). Auch Barz/Tippelt (vgl. 2004: 169) empfehlen (ohne das näher auszuführen) solche Strategien für bildungsungewohnte Milieus.

Aufsuchende Strategien zielen darauf, eine Nähe zum Alltag der Adressat_innen und Milieunähe herzustellen. Dahinter steht die Einsicht, dass sich Weiterbildungseinrichtungen einschließlich ihrer Mitarbeiter_innen auf der einen und „bildungsferne“ Zielgruppen auf der anderen Seite sozial an unterschiedlichen Orten befinden. Diese sozialen Distanzen schlagen sich häufig auch in räumlichen Distanzen nieder (s. hierzu ausführlich 2.6) und zeigen nicht nur oberflächlich Wirkung, sondern manifestieren sich in relativ starken Kulturschranken.

Um diese zu überwinden, kann es mitunter sinnvoll sein, auf Mittlerpersonen zurückzugreifen, die aufgrund ihrer Arbeit oder ihres ehrenamtlichen Engagements bereits Zugang zur Gruppe haben oder die eine gewisse Milieunähe zu den Zielgruppen aufweisen, weil sie selbst einem ähnlichen Milieu angehören. Diese können dann möglicherweise selbst schon beratend tätig sein oder zumindest an entsprechende Stellen verweisen. Hierfür bedarf es eines infrastrukturellen und qualifikatorischen Supports.

Der Zugang zu „bildungsfernen“ Zielgruppen kann auch 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, Vereine, Migrant_innenorganisationen, bedingt auch die Arbeitsvermittlung oder bestimmte institutionalisierte Formen der Gemeindefarbeit handeln.

Dabei ist auch zu erwägen, Beratungsangebote in deren Räumlichkeiten zu platzieren, um sozialräumliche Barrieren zu verringern.

Dabei muss regional immer wieder neu bestimmt werden, wie aufsuchende Strategien vor Ort gestaltet werden könnten. Siebert weist darauf hin, dass es gerade bei der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen Teil aufsuchender Strategien sein kann, Netzwerke bzw. *Bildungsverbände* zu bilden (Siebert 2004: 17). Solche Bündnisse gehen aber meist nicht in bestehenden regionalen Netzwerken auf, da diese in der Regel „Bildungsferne“ nur teilweise direkt adressieren und sich auf bestimmte (Bildungs-)Bereiche konzentrieren. Wie zuvor in Abschnitt 2.4 schon aufgeworfen, können solche Bündnisse aus Partner_innen aus dem Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich sowie der Arbeitsvermittlung bestehen.

Die Herausforderungen bestehen darin, die richtigen Partner_innen zu finden und solche Vernetzungen dauerhaft zu etablieren. Darüber hinaus erfordern aufsuchende Strategien auch eine bestimmte Form pädagogischer Reflexivität – ein Gespür für die „Mentalstrukturen“, „Deutungsmuster“ und „Daseinsauslegungen“ der AdressatInnen, die erreicht werden sollen (Tietgens 1977: 287). Die Reflexivität erfordert gewisse Kompetenzen, wie interkulturelle und Milieukompetenz. Diese Kompetenzen können nicht bei allen beteiligten Akteur_innen selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Deshalb ergeben sich hieraus Qualifizierungsbedarfe und Anforderungen an eine Organisationsentwicklung zur Implementierung dieser Strategien im institutionellen Alltag.

Zusammengefasst:

- Aufsuchende Strategien zielen darauf, Milieunähe herzustellen und soziale und räumliche Distanzen zu überwinden.
- Dies kann über sog. Mittlerpersonen und/oder lebensweltlich verankerte Institutionen und Vereine erfolgen.
- Aufsuchende Strategien müssen an die jeweiligen regionalen Gegebenheiten ausgerichtet werden und bedürfen einer zielgruppenspezifischen Vernetzung.
- Mit der Implementierung aufsuchender Strategien ergeben sich Qualifizierungsbedarfe für Berater_innen und Mittlerpersonen und Anforderungen an die Organisationsentwicklung.

2.6 Sozialraumorientierung

In Konzepten aufsuchender Bildungsarbeit, die die Implementierung von „Geh-Strukturen“ vorsehen, ist implizit bereits eine räumliche Dimension mitgedacht. Es geht darum, Distanzen zu institutioneller Bildung zu überwinden bzw. zu verringern. Diese Distanzen bestehen sicherlich in soziokultureller Hinsicht (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, 2012). Sie schließen immer aber auch ein „Gehen“ zu den physischen Lebenswelten und möglichen Lernorten von Bildungsbenachteiligten bzw. „-fernen“ ein. Häufig zeigen sich Menschen in benachteiligten Lebenslagen weniger „mobil“ im räumlich-physischen Sinn. Dabei greift es zu kurz, dieses Phänomen nur auf die Frage geringerer ökonomischer Ressourcen oder sonstiger „Gelegenheitsstrukturen“ zu reduzieren. Es ist als Beispiel nicht damit getan,

jemandem eine kostenlose Fahrkarte in die Hand zu drücken, um in den Stadtteil oder die Kommune zu fahren, in der die Volkshochschule steht. Theoretisch und auf einer rationalen Ebene könnten die Menschen im betreffenden Quartier das natürlich tun. Aber tatsächlich tun sie es zumeist nicht, weil mehr dazu gehört.

Um aber zu verstehen, warum das so ist, müssen wir mit unserer selbstverständlichen Vorstellung vom „Raum“ und „Ort“ als einer ausschließlich physisch und material zu fassenden Dimension brechen. Das Konzept der Sozialraumorientierung, das schon länger in der Sozialen Arbeit (vgl. Kessl/Reutlinger 2011), der interkulturellen Arbeit (vgl. Straßburger/Bestmann 2008) sowie der Schulpädagogik (vgl. Böhme 2009) verwendet und seit kurzem auch vermehrt in der Erwachsenenbildung diskutiert wird (vgl. etwa Mania 2013, Fleige 2013), setzt genau da an. Verkürzt gesagt ist damit gemeint, dass wir die (physischen) Orte im doppelten Sinn „bewohnen“: material und mental. Wir sind an einem Ort erst wirklich zu Hause, wenn wir ihn uns angeeignet haben (vgl. Deinet 2006), was beispielsweise unmittelbar einleuchtet, wenn wir in eine neue Wohnung einziehen und diese als „zu Hause“ annehmen. Es gibt also einen Zusammenhang zwischen dem Raum im physischen und dem Raum im sozialen Sinne, und so drücken sich soziale bzw. kulturelle Distanzen (zum Beispiel zu Bildung und Kultur) zumeist auch in räumlichen Distanzen aus – und umgekehrt.

Im Sinne der Devise, dass pädagogische Theorien als Werkzeuge für die Praxis zu begreifen sind, verdeutlicht die theoretische Beschäftigung mit dem Sozialraumkonzept (auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann), mehrere Dinge, die gerade für die Arbeit mit „bildungsfernen“ Adressat_innen von Bedeutung sind.

(1) Es ist wichtig, mit den eingeübten, selbstverständlichen Vorstellungen von „Raum“, „Region“ und „Ort“ zu brechen und diese in Frage zu stellen. Gerade pädagogisch Tätigen, die selbst in der Regel eher aus bildungsnahen Milieus kommen, neigen vermutlich eher zu der Auffassung, dass das Überbrücken von (physischen) Distanzen in erster Linie ein simpler „technischer“ Vorgang ist, wie er etwa in der Nutzung der Straßenbahn besteht. Aber der Blick auf die theoretischen Bezüge macht klar, dass wir die Orte und Räume auch im Kopf und im Körper haben. Jeder Ortswechsel, jede Mobilität, jede Bewegung zwischen physischen Orten hat auch eine mentale Seite.

(2) Wir können durch eine Veränderung der räumlich-physischen Ordnung nicht automatisch auch eine Veränderung der sozialen Ordnung bewirken. Wenn beispielsweise eine Weiterbildungseinrichtung in ein Gebäude in einem sozialen Brennpunkt zieht, dann ist damit nicht automatisch Nähe zu den Menschen dort hergestellt; sie kann dort auch wie ein Fremdkörper wirken. Ebenso greift es zu kurz, wenn etwa „Mobile Beratung“, die auf einer formalen Ebene durchaus ein Beispiel für eine „Geh-Struktur“ ist, nur darin besteht, dass ein Bus sich regelmäßig in Quartiere von Bewohner_innen mit benachteiligenden Lebenslagen bewegt. Die physische Nähe allein ist noch nicht hinreichend für das Überbrücken von Distanzen. Weil die Dinge fest verankert sind, muss man eine Praxis etablieren, die es Menschen ermöglicht, andere Erfahrungen zu machen und somit ihre „Grenzen im Kopf“ zu verändern. Das aber braucht Zeit und Stetigkeit.

(3) Sozialraumorientierung hat unmittelbar auch mit Machtstrukturen zu tun, d.h. es wird dafür sensibilisiert, wer über welche Möglichkeiten der „Bewohnung“ bzw. „Aneignung“ von Räumen als Lern- und Bildungsorten verfügt. Kessl/Reutlinger (2010: 130) verweisen hier auf das „Milieudilemma“, d.h., dass die Tendenz besteht, dass auch bei sozialraumbezogenen Aktivierungsstrategien in benachteiligten Stadtteilen und Quartieren in der Regel diejenigen profitieren, denen es vergleichsweise gut geht (vgl. auch Geiling 2014, der diesen Mechanismus am Beispiel eines hannoverschen Stadtteils empirisch herausgearbeitet hat). Kessl/Reutlinger (2010: 125ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „reflexiven räumlichen Haltung“. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten klar macht und bewusst damit umgeht: „Alle Beteiligten machen sich im Idealfall in diesem Prozess bewusst, welche Interessen- und damit Macht- und Herrschaftskonstellationen vorliegen. Diese Bewusstheit rückt zugleich die Grenzen des aktuell Möglichen in den Blick. Das heißt, sie verdeutlicht, was gewollt und nicht gewollt ist“ (ebd.: 130f.). Sehr wichtig ist dabei auch, den Sinn für das „Nicht-Gewollte“ zu entwickeln bzw. zu erhalten. Bezogen auf sozialräumliche Beratungsstrukturen für Erwachsenenbildung kann das etwa bedeuten, auch auf diejenigen zu blicken, die Bildungsinteressen nicht artikulieren, die im öffentlichen Raum im Allgemeinen und in der Bildungslandschaft im Besonderen kaum sicht- und wahrnehmbar sind. Insofern ist mit der reflexiven räumlichen Haltung zugleich eine politische Positionierung verbunden. Sozialraumorientierung erweist sich dabei insgesamt nicht als fertiges Konzept, sondern eher als „Reflexionsrahmen“ (ebd.: 132)

(4) Sozialraumorientierung in Bezug auf (Erwachsenen-)Bildung bedeutet schließlich auch, den Blick auf lokale und regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerke zu weiten. Zunächst geht es darum, diese nicht wie zumeist als einfaches Netzwerk verschiedener Bildungseinrichtungen, sondern unter dem Blickwinkel „Sozialraum“ als unter bestimmten Rahmenbedingungen sozial zustande gekommene Konfigurationen zu betrachten (vgl. Reutlinger 2009). Des Weiteren gilt, dass sie oft schulzentriert sind. Hier ist zum einen wichtig, neben den Orten formeller auch die Orte und Institutionen non-formaler und informeller Bildung verstärkt mit aufzunehmen. Zum anderen geht es aber auch darum, den Blick zu schärfen für die Bedeutung von Orten, Institutionen, Vereinen, Einrichtungen usw., die nicht direkt dem Bildungswesen und der Weiterbildungslandschaft zuzurechnen sind, die vermehrt aber für sozial Benachteiligte und „Bildungsferne“ relevant sind und von ihnen „bewohnt“ werden. Deinet (2010) spricht von einer Entwicklung „von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft“. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung von formellen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen und den dafür relevanten Orten weist er darauf hin, dass Bildungslandschaften „sich nicht nur auf die Vernetzung von Bildungsinstitutionen beschränken“ darf (ebd.), sondern weitere Orte mit einbeziehen muss.

Zusammengefasst:

- Selbstverständlichen Vorstellungen von „Raum“ und „Ort“ müssen In-Frage gestellt werden..

- Räumlich-physische Nähe ist nicht gleich bedeutend mit sozialer Nähe.
- Sozialräume sind Machtfelder. Sozialraumorientierung bietet hierfür einen „Reflexionsrahmen“ an.
- Sozialraumorientierung verändert den Blick auf regionale Bildungslandschaften und -netzwerke.

3 Projektaktivitäten und -ergebnisse in Kurzform

3.1 Forschungs- und Praxisprojekte mit modellhaftem Charakter

Die wissenschaftliche Arbeitsstelle hat internet- und literaturgestützt recherchiert, inwiefern Themen und Aspekte des Projektes „WisU“ bereits in anderen Projekten oder Arbeitszusammenhängen (sowohl Wissenschaft als auch Praxis) aufgegriffen und bearbeitet wurden bzw. noch werden.

Bei der Recherche wurden als inhaltliche Kriterien das Aufgreifen von und die Beschäftigung mit mindestens einem der folgenden Aspekte angelegt:

- *Weiterbildungsberatung/ Bildungsberatung,*
- *Bildungsferne/ Bildungsbenachteiligte*
- *aufsuchende Bildungsarbeit.*

Dabei wurde zunächst von eher aktuellen Projekten und solchen mit einem regionalen Bezug zu NRW ausgegangen. Letzteres ist damit begründet, dass das Projekt „WisU“ und die darin Beteiligten Projektpartner_innen in die nordrhein-westfälische Weiterbildungslandschaft und deren politische Rahmenbedingungen eingebettet sind.

Im weiteren Verlauf wurde die Recherche auch auf länger zurückliegende und überregionale, teils auch internationale Projekte ausgedehnt. Maßgeblich war hierbei, inwiefern diese mit Blick auf Ansprache, Beratung für und (Bildungs-)arbeit mit sog. „bildungsfernen“ Zielgruppen innovativen und/oder repräsentativen Charakter aufwiesen.

Die daraus entstandene Zusammenstellung⁴ kann aufgrund der Vielzahl an Projekten und der Vielfalt an Projekt- und Förderkontexten nicht vollständig sein. Vielmehr sollen einerseits die Bandbreite von Konzepten und Herangehensweisen und andererseits auch deren Gemeinsamkeiten sichtbar gemacht werden.

Die in Kapitel 2.2 aufgezeigte Unschärfe bzw. Reichweite von Begrifflichkeiten wie „Bildungsferne“ und „Bildungsbenachteiligte“ zeigt sich in der Breite der von den Projekten adressierten Zielgruppen. Während ein Teil der Projekte „Bildungsferne“ bzw. „-benachteiligte“ generell adressiert, konzentrieren sich andere auf spezielle Zielgruppen, um innerhalb dieser neue Teilnehmende für Weiterbildungsangebote zu erreichen: Menschen mit Migrationshintergrund, ältere und jüngere Menschen, Erwerbslose, Frauen. In den Bundesprogrammen „Lernen vor Ort“ sowie dessen Vorgänger „Lernende Region“ ist die Arbeit in den geförderten Regionen nicht auf „Bildungsferne“ als Zielgruppen beschränkt.

⁴Dies wird als Anhang im Abschlussbericht erscheinen.

Trotzdem nimmt die Thematik auch dort einen wichtigen Stellenwert ein. Allerdings nimmt der Bereich der allgemeinen Weiterbildung in diesen Programmen gegenüber anderen Bildungsbereichen eher eine untergeordnete Rolle ein.

Die Strategien der zusammengestellten Projekte weisen zwar im Detail aufgrund verschiedener Frage- und Problemstellungen, lokaler Bedingungen und unterschiedlicher Zielgruppen sowie der sehr unterschiedlichen an den Projekten beteiligten Akteur_innen deutliche Differenzen auf.

Allerdings tauchen zentrale Strategien und Problemstellungen, die auch im „WisU“-Projekt handlungsleitend übergreifend immer wieder auf:

- Aufsuchende Strategien als Zugang zu den jeweiligen schwer zu erreichenden Zielgruppen
- Aufbau von und Einbindung in lokale Netzwerke
- Eine sozialräumliche Orientierung der eigenen Arbeit
- Die Arbeit an und die Implementierung von zielgruppengerechten Beratungskonzepten.

3.2 Aufbereitung des fachwissenschaftlichen Diskurses

Die Aufarbeitung des fachwissenschaftlichen Diskurses erfolgt fortlaufend. Hierbei geht es um die Recherche um den Diskurs der Weiterbildungsberatung, auch in Bezug auf „bildungsferne“ Zielgruppen sowie zu Konzepten der Sozialraumorientierung und Sozialraumtheorie.

3.3 Bestandsaufnahme

An den Projektstandorten AKE-Bildungswerk in Vlotho, Evangelische Familienbildungsstätte – Zentrum für Familien in Aachen, Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath, VHS im Kreis Herford fanden unterschiedliche Aktivitäten zur Eruierung der Ausgangslage und zur Entwicklung anknüpfender Strukturen mit Blick auf Weiterbildungsberatung für „bildungsferne“ Zielgruppen statt.

Zunächst wurden in einer ersten Bestandsaufnahme an den Projektstandorten Perspektiven und Erfahrungen in Bezug auf (Weiterbildungs-)Beratung und Möglichkeiten des Zugangs zu „bildungsfernen“ Zielgruppen, aufsuchender Strategien und zur Etablierung von Netzwerken erfasst. Dabei lassen sich folgende Punkte zusammenfassen:

- Beratungsanliegen werden häufig in den Kursen der Einrichtungen thematisiert, weshalb diese Form der Weiterbildungsberatung sichtbarer gemacht werden muss.
- Hier wird situativ, „ad hoc“ und biographieorientiert beraten (s. Kapitel 2.4).
- „Bildungsferne“ werden weniger systematisch erreicht.

- Tendenziell zeigt sich erhöhter Beratungsbedarf bei niedrighschwelligigen Angeboten, die „Bildungsferne“ eher erreichen.
- Bildungsbedarfe sind zumeist verknüpft mit Lebensproblemen, die Anliegen bewegen sich im Bereich der Alltagsbelastungen und z.T. existenzieller Probleme.
- Eine besonders tragende Rolle haben hier Kursleitende, da sie als Vertrauenspersonen um Rat gefragt werden.
- Ein erweiterter Zugang zu „bildungsfernen“ Zielgruppen erfordert andere/neue Kooperationen/Vernetzungen.

3.4 Kursleitendenbefragung⁵

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme veranlassten dazu, in einem weiteren Schritt an den Standorten eine Kursleitendenbefragung durchzuführen. Damit sollten Formen der Weiterbildungsberatung jenseits der gängigen Komm-Struktur innerhalb der Beratungspraxis sichtbar gemacht und die Rolle der Kursleitenden genauer herausgearbeitet werden. Hierzu wurde seitens der wissenschaftlichen Arbeitsstelle und in Abstimmung mit den Standorten ein vierseitiger Fragebogen entwickelt, der entweder von den Kursleitenden selbst ausgefüllt oder im Interview bearbeitet werden konnte.

Die Themenbereiche der Kurse entfalten sich wie folgt: „Familie“, „Berufseinstieg“; „Wiedereinstieg“, „EDV und weitere medienbezogene Inhalte“, „Deutsch-Sprachkurs“, „Fremdsprachen-Kurse“, „Integrationskurs“, Veranstaltungen zum Thema Rechtsextremismus, sowie zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund und offene Angebote. Die Kurse adressierten nicht ausschließlich „Bildungsferne“, aber diese wurden über viele der Angebote offenbar erreicht.

Die Auswertung ergibt zusammenfassend folgende Ergebnisse:

- Alle Kursleitenden haben angegeben, auch beratend tätig zu sein.
- Dabei formulierten sie folgende Beratungskompetenzen:
 - Zielgruppen- und biographieorientierter Umgang: offene Haltung, themenübergreifend, individuelle Zugänge, Selbstreflexion, Vorbildfunktion, „Wegweiserfunktion“, interkulturelle Kompetenzen
 - Anspruch an die eigene (Beratungs-)Tätigkeit: Professionalität, sachliches und kompetentes Informieren, Empathie, Authentizität, Anerkennung und Nachhaltigkeit der Beratung
 - Beratung erfolgt situativ, „en passant“ bzw. „ad hoc“.

⁵ Die Befragung hatte nicht den Anspruch statistischer Repräsentativität. Ziel war, den in den Auftaktgesprächen sichtbar gewordenen Hinweisen auf die Rolle der Kursleitenden in Bezug auf Weiterbildungsberatung systematischer nachzugehen. Insofern hatte die Kursleitendenbefragung trotz des standardisierten Instruments einen explorativen Charakter. Gestreut wurde der Fragebogen von den Akteur_innen in den Regionen an Kursleitende, die als relevant für die Fragestellungen des Projekts angesehen wurden.

- Qualifikationen:
 - Kompetenzen für die Beratungspraxis werden selten über spezifische Qualifikation erlangt.
 - Weiterbildungen zu folgenden Themen wären hilfreich: Fortbildungen zu psychologischer Beratung, rechtlichen Inhalten und Bildungsberatung.
 - An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass diese Beratungstätigkeiten über den eigentlichen Aufgabenbereich hinausgehen und häufig eine unbezahlte Mehrarbeit darstellen.
- Die Themen und Anliegen in den Beratungssituationen spielen sich zwischen Lebens- und Weiterbildungsberatung ab:
 - Alltagsbelastungen, z.T. existenzieller Art: Aufenthalts- und arbeitsrechtliche Fragen, berufliche Orientierung, Umgang mit persönlichen Konflikten, Schuldner_innenberatung, Rechts- und Erziehungsberatung und gesundheitliche Fragen
 - Mit dem Wunsch nach mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, dem Bearbeiten oben genannter Problemlagen, gehen Weiterbildungsinteressen einher: (je nach Kursinhalt) das Erwerben von Zertifikaten, das Besuchen weiterführender Kurse oder das Verfolgen schulischer/beruflicher Qualifikationen.
- Beratungssituationen:
 - Ratsuchende benötigen vertraute Räume und Personen um ihr Anliegen zu artikulieren
 - Zeit für Gespräche und Beratung ist bislang nicht ausreichend, um nachhaltige Prozesse anzustoßen.
 - Beratungserfahrungen bei Kursteilnehmenden an anderen Stellen (aus Sicht der Kursleitenden): Häufiger gibt es Berichte von negativen Erfahrungen mit der Arbeitsagentur oder dem Jobcenter. Und zudem wurde die Vermutung geäußert, dass bei manchen Zielgruppen aus Angst, Scham und aufgrund sprachlicher Hürden kein Rat bei anderen Institutionen gesucht wird.

3.5 Auftaktworkshops

Weiterhin fanden in Herzogenrath und Herford *Auftaktworkshops* statt. Den Einsichten zur Bildungs- und Beratungsarbeit mit „bildungsfernen“ Zielgruppen folgend, insbesondere der Notwendigkeit neuer weiterbildungsübergreifender Vernetzung (vgl. Kap. 2.3-2.5), wurden dazu Vertreter_innen von Institutionen eingeladen, die aus dem Spektrum Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit sowie der Arbeitsverwaltung kommen. Inhaltlich ging es darum, Kernanliegen sowie erste Ergebnisse des Projektes vorzustellen, aber auch mögliche Synergieeffekte mit den anwesenden Praktiker_innen zu diskutieren. Dieser Austausch bot die Ausgangslage für die jeweilige regionale Vernetzung.

Folgende Ergebnisse können festgehalten werden:

- Kontinuität bei der Ansprechbarkeit der Vertrauens-/ und Brückenmenschen, bei den entsprechenden Stellen und bei vertrauten Räumen ist notwendig.
- Ratsuchende müssten zudem sowohl auf ihren Bildungswegen als auch auf Wegen zu einer weiteren Anlaufstelle begleitet werden, so dass diese überhaupt beschritten werden.
- Zwar gibt es schon einen Austausch zwischen einzelnen Akteur_innen, welcher aber noch ausgebaut werden könnte – dabei bedarf es auch entsprechender Ressourcen.
- Die Bedeutung des „sozialräumlichen Ansatzes“ wurde deutlich (Einbeziehen verschiedener Akteur_innen vor Ort).
- Einerseits: Notwendigkeit der Vernetzung der Akteur_innen, um Nähe zu „bildungsfernen“ Adressat_innen herzustellen
- Andererseits: Konstruktiven Umgang mit Konkurrenz entwickeln

Aktivitäten an den Projektstandorten

Anknüpfend an den Ergebnisse und Übereinkünften aus den Auftaktworkshops initiierten und etablierten die Projektstandorte verschiedene Vernetzungsstrategien.

- Herford/Vlotho:

Im Arbeitskreis der Weiterbildungseinrichtungen im Kreis Herford⁶ sind bislang WbG geförderte Einrichtungen aus dem Kreis Herford tätig. Durch den Projektzusammenhang konnten auch in diesem Rahmen Beratungsbedarfe „bildungsferner“ Zielgruppen thematisiert werden, um u.a. eine Sensibilisierung für den Umgang und damit auch die Erreichbarkeit zu schaffen. Weiterhin wurden Berater_innen aus dem Bereich der Arbeitslosenberatung, der Migrationsberatung und eine aufsuchende „Familienbesucherin“ (aus einem Projekt zur aufsuchenden Beratung von Eltern Neugeborener) zum Arbeitskreis eingeladen. Hier ging es um Vernetzungsmöglichkeiten, aber auch „Gelingensfaktoren“ einer erfolgreichen Weiterbildungsberatung.

Zudem wurde an der VHS im Kreis Herford eine „aufsuchende Bildungsberaterin“ beschäftigt: Sie arbeitet bzw. hat mit „Bildungsfernen“ mit und ohne Migrationshintergrund gearbeitet und spricht deutsch, türkisch und kurdisch. Sie ist „Brückenfrau“ und „Schnittstellenperson“. Sie hat Kontakt zu einer türkisch islamischen Gemeinde (e.V.) und zu einer Aleviten Gemeinde (e.V.) hergestellt, und eine erste aufsuchende Bildungsberatung bei gemeinsamen Frühstücken, also in vertrauten Räumen, hergestellt. Dabei konnten Bedarfe erfasst und auch entsprechende Kurse (Alphabetisierungskurs, EDV-Kurs), soweit möglich ebenfalls in den vertrauten Räumlichkeiten, angeboten werden.

⁶ S. hierzu: <http://www.wb-kreis-herford.de/> [zuletzt abgerufen am 21.01.2014]

- Aachen/Herzogenrath:

Hier wurde zum einen der Austausch in den bereits bestehenden Netzwerken der Städtereion Aachen gesucht. Dabei wurde u.a. im „Berater Austausch“ für Bildungsberater_innen der Region Aachen das Projekt „WisU“ vorgestellt. Die Sitzung fand im Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath statt. Zum anderen wurde seitens des Nell-Breuning-Hauses und des Zentrums für Familien in Aachen zu einem Fachtag eingeladen. Dieser richtete sich an Berater_innen, die durch ihre Arbeit Nähe zu „bildungsfernen“ Zielgruppen haben. Ziel war, sich über gegenseitige Angebote zu informieren, über Bedarfe dieser Zielgruppen zu sprechen und sich zu vernetzen. (Aufgrund einer zu geringen Teilnehmendenzahl kam dieser Fachtag leider nicht zustande. Ein Austausch wird aber weiterhin angestrebt.)

Um die Perspektive der „Betroffenen“, also hier der „Bildungsfernen“, gezielter einzuholen, fanden in je zwei Kursen an den Projektstandorten in Aachen und Herzogenrath „audiophile Erhebungen“ statt. In einem Vorbereitungsgespräch wurden zusammen mit dem durchführenden Radiojournalisten Fragen erarbeitet, die die Kursteilnehmenden sowie die Kursleitenden in kurzen Interviews zu Wort kommen ließen und ihre Perspektive in O-Tönen festhalten.

3.6 Expert_inneninterviews⁷

Durch die Workshops wurde verdeutlicht, dass es sehr unterschiedliche Arbeitsfelder und Akteur_innen gibt, die sich mit (Weiterbildungs-) Beratung und „bildungsfernen“ Zielgruppen befassen. Um diese Arbeitskontexte in den Regionen transparenter zu machen, wurden Expert_inneninterviews durchgeführt.

Hierzu wurden durch die Projektstandorte Ansprechpartner_innen relevanter Institutionen und Arbeitsfelder vermittelt, die sich im Feld der Beratung bewegen, bei denen eine Nähe zu „bildungsfernen“ Zielgruppen vermutet wurde und/oder die aufsuchende Strategien nutzen.

14 Expert_innen aus folgenden Bereichen wurden interviewt:

- Bildungsberatung
- Trainer_in/Jobcoach in arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen
- Anbieter_innen eines niedrigschwelligen offenen Angebotes in Zusammenarbeit mit den „Tafeln“
- Kursleiter_in für Deutsch als Fremdsprache und Schuldner_innenberater_in
- Integrationsagentur
- Beratung für Bildung und Teilhabe (BuT)
- Beratung für Arbeitslosenhilfe

⁷ Die qualitativen Expert_innen-Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Grundlage für die inhaltsanalytische Auswertung waren Teiltranskripte bzw. paraphrasierte Protokolle.

- Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus
- Gleichstellungsbeauftragte
- Suchtberatung
- Migrationsbeauftragte_r beim Jobcenter

Die Interviews bzw. deren Auswertung sollten mit Blick auf „bildungsferne“ Zielgruppen

- Fragen, Themen und Anliegen erfassen, die nicht immer in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Beratungs- oder Kursangebot stehen, um aufzuzeigen, wo die Bedarfe und Bedürfnisse „bildungsferner“ Zielgruppen liegen,
- aufzeigen, mit welchen Kompetenzen Beratende darauf reagieren,
- welche Vernetzungsstrukturen dabei von Nöten sind und
- wie die Erreichbarkeit und Unterstützung „bildungsferner“ Zielgruppen verbessert werden könnte.
- Zielgruppen: (ältere) Arbeitslose bzw. ALG II-Empfänger_innen, Bildungs- und Teilhabepaket-Berechtigte, Erwerbstätige, Frauen, „Menschen aus allen Schichten“, Menschen mit Migrationshintergrund, Multiplikator_innen, Neu-Zuwanderer_innen⁸
- Fragen, Themen und Anliegen der Menschen:
 - Existenzielle Probleme (wie finanzielle Nöte oder Schwierigkeiten, das eigene Leben „in den Griff zu nehmen“)
 - Familien- und partnerschaftsbezogene Fragen (wie Erziehungs-, Beziehungsfragen und weitere Probleme in der Familie)
 - Weiterbildungsbezogene Anliegen (wie Verbesserung der Sprachkenntnisse, Aufnehmen einer Ausbildung, Wiedereinstieg in die Berufswelt, Fragen der Existenzsicherung mit Blick auf berufliche Möglichkeiten)
- Beratungskompetenzen
 - „Milieukompetenz“ als Kenntnis der subjektiven Lebenswirklichkeiten der Adressat_innen (bspw. Begegnen auf Augenhöhe, offene Haltung, Wertschätzung anstatt defizitärer Betrachtungsweise)
 - Interkulturelle Kompetenz
 - Individuelle Beratungskompetenz (bspw. bedarfs- und alltagsorientiertes Arbeiten; Offenheit für Anliegen: nicht wegen anderer Zuständigkeiten abweisen)

⁸ Inwiefern hier nach „strengen“ Kriterien (etwa formaler Bildungsabschluss, Teilnahme an Weiterbildung u.a.) „Bildungsferne“ zu den benannten Zielgruppen zählen, lässt sich nicht genau bestimmen, da sie nicht immer explizit benannt wurden. Aufgrund der Interviewverläufe samt der Arbeitsfeldbeschreibungen kann es aber vielfach vermutet werden.

- Professionalität (bspw. im Sinne der Abgrenzung, weil zumeist ein enges Vertrauensverhältnis aufgebaut wird, in welchem auch existenzielle Problemlagen artikuliert werden)
- Vernetzungsbedarf
 - Bei einigen der Interviewpartner_innen stellt die Vernetzungsarbeit das „Kerngeschäft“ dar. Netzwerke sind auf mehreren Ebenen wichtig: zwischen den Akteur_innen, die aufeinander verweisen, aber auch in der Arbeit mit Multiplikator_innen, die einen Zugang zur Zielgruppe der „Bildungsfernen“ haben, aber noch nicht ausreichend über Angebote und Möglichkeiten innerhalb der Region informiert sind.
 - In Herford/Vlotho lässt sich auf eine bereits ausgeprägte Vernetzungsstruktur schließen. Viele der Akteur_innen, die interviewt wurden, kennen einander und können bei Anliegen, die nicht in ihrem Kompetenzbereich liegen, an konkrete Ansprechpartner_innen verweisen. Es gibt bereits Zusammenschlüsse wie den „Arbeitskreis der Weiterbildungseinrichtungen“ (s.o.) und „Widunetz“ (Netzwerk für Integration und Vielfalt im Kreis Herford).
 - In Aachen/Herzogenrath besteht zwischen Feldern der Familienbildungsarbeit und Integrationsarbeit eine gute Vernetzung; hier sind entsprechende Akteur_innen bekannt, sodass häufig auf Angebote hingewiesen kann, gerade wenn „bildungsferne“ Zielgruppen erst einmal über niedrigschwellige Angebotsformen und offene Angebote angesprochen und erreicht werden und sich dann weitere Interessen wie bspw. das Absolvieren eines Sprachkurses entwickeln. Außerdem wurden durch „Lernen vor Ort“ Vernetzungsstrukturen im Bereich der Bildungsberatung, auch mit Blick auf „bildungsferne“ Zielgruppen implementiert (näheres dazu in der Projektübersicht). Hier sind jedoch nicht alle Akteur_innen vertreten, die sich in diesem Bereich bewegen, sodass entsprechende Angebote, auf die hingewiesen werden könnte, um passgenau beraten zu können, nicht immer bekannt sein können. Dies wurde zum Teil mit Konkurrenzbeziehungen begründet.

3.7 Verbesserung der Erreichbarkeit und Unterstützung „bildungsferner“ Zielgruppen

Welche „Gelingensbedingungen“ und Problemlagen lassen sich für die Lebens- und Weiterbildungsberatung „bildungsferner“ Zielgruppen aus den Interviews ableiten und resümieren?

- Die Benennung „bildungsferner“ Zielgruppen war nicht immer eindeutig und das implizite Verständnis konnte nicht immer im Zuge der Auswertung interpretiert werden. Dies deutet darauf hin, dass hier z.T. diffuse, aber auch unterschiedliche Verständnisse und Vorstellungen dazu vorliegen. Diese Vermutung lässt sich dadurch bestärken, dass in manchen Fällen Menschen mit Migrationshintergrund die Zielgruppe darstellen, hier aber nur ein Teil als „bildungsfern“ zu bezeichnen wäre, was aber im Gespräch nicht immer

differenziert wurde. Unter Umständen ist es nötig (gerade bei Einrichtungen, die sich der Zielgruppe erst noch öffnen bzw. deren Akteur_innen noch nicht auf allzu viele Erfahrungen zurückgreifen können), sich genauer darüber zu verständigen, welche „bildungsfernen Gruppen“ explizit gemeint sind.

- Die Bedarfe und Bedürfnisse verweisen darauf, welche „Vorarbeit“ für Beratung – Beziehungsarbeit um Vertrauen herzustellen – geleistet werden muss, um durch die Unterstützung der Bearbeitung unterschiedlicher Problemlagen auch zu Weiterbildungsinteressen vorzustoßen.
- Diese können ein Weg für die Bewältigung der Probleme sein und müssten erst noch freigelegt werden, oder aber sie werden im Prozess der Bewältigung oder danach erst geweckt. Hier zeigt sich, was eine „offene Haltung“ bedeuten kann, nämlich auch Offenheit bzgl. unterschiedlicher Prozesse und Tempi zur Artikulation von (Weiterbildungs-)Anliegen. Menschen brauchen unterschiedlich lange für die nächsten Schritte ihrer Bildungs- und Lebenswege.
- Offene, niedrighschwellige Angebote, eine „offene Tür“ (Zitat Interview) schaffen einen Raum, um erste Beratungsanliegen artikulieren zu können.
- „Türöffner“ und „Brückenbauer“ (Zitate Interview), die als Brücken- oder Vertrauensmenschen also auch aufsuchende Bildungsarbeit leisten können, sind zentral. Mit diesen Menschen „erreicht man mehr als mit jedem Plakat, mit jedem Flyer“ (Zitat Interview)
- Hier ist allerdings eine professionelle, strukturierte, koordinierende Begleitung bei aufsuchender Bildungsarbeit wichtig, da die Brückenmenschen oder Vertrauenspersonen auch Informationen benötigen, die sie an Ratsuchende weitergeben können.
- Die Arbeit in vertrauten Räumen erweist sich als hilfreich, aber ebenso das gemeinsame Begehen bislang fremder Institutionen als Unterstützung der Erweiterung der eigenen Sozialräume.
- Nachdem „bildungsferne“ Zielgruppen den Zugang zu Weiterbildungsangeboten gefunden haben, fehlt es oft an entsprechenden Folgeangeboten, die die häufig festgestellte Motivation der Menschen aufnimmt.
- Bildungs- und Beratungsbegleitung erweist sich als effektiv, indem erste Schritte initiiert, Wege begleitet, Ansprechpartner_innen direkt vermittelt oder sogar schon angerufen werden. Dies schwächt anfängliche Hürden ab.
- Daher sind kontinuierliche Ansprechpersonen als Vertrauensmenschen vonnöten, was durch eine feste Finanzierung der Arbeitsbereiche und ein feste institutionelle Anbindung geleistet werden könnte.
- Diese Akteur_innen verfügen über angeeignetes Wissen über Institutionen und Ansprechpartner_innen in der Region, das „keine Website der Welt auffangen kann“ (Zitat Interview).

- Zusammenschlüsse und Vernetzungsstrategien benötigen entsprechende Ressourcen. Die Netzwerkpflege gestaltet sich daher häufig schwierig, wenn diese Ressourcen fehlen. Aber es hat sich gezeigt, dass es gerade im Sinne „bildungsferner“ Zielgruppen hilfreich ist, wenn „man sich vor Ort kennt“ (Zitat Interview), um konkrete Ansprechpartner_innen zu benennen.
- Als Problemlage ist hier jedoch auch die jetzige Form der trägerneutralen Beratung einzuordnen. Demzufolge dürfen keine konkreten Vorschläge bzgl. der Institutionen und der zugehörigen Kurse gemacht werden. Aber bei „bildungsfernen“ Zielgruppen besteht der Bedarf, konkrete Ansprechpartner_innen genannt zu bekommen. Diese „Freiheit“, selbst entscheiden zu können, wird eher als „Alleingelassen werden“ wahrgenommen, sodass bei freier Wahl häufig aufgrund der Überforderung und aufgrund von Ängsten gar keine Entscheidung gefällt wird.
- Ebenso kann dieses Entscheiden über die passenden Ansprechpartner_innen, welches den Ratsuchenden dadurch „abgenommen“ wird, je nach pädagogischem Verständnis widersprüchlich erscheinen. Hier müssen pädagogische Maßstäbe, die zu selbstbestimmten Handeln anregen sollen, überdacht werden, weil diese bei dieser Zielgruppe auch das Gegenteil bewirken können: Ohnmacht.
- Bei bestehenden Konkurrenzlagen müsste im Sinne „bildungsferner“ Zielgruppen ein konstruktiver Umgang gefunden werden, sodass bspw. auch Angebote aus Projekten bekannt sind, die nah an den (Weiterbildungs-)Anliegen der Menschen sind und somit auch bei guter Passung zu weiteren Bildungsprozessen ermutigen können.
- Es werden „mehr Leute, die auf unserer Seite sind“ (Zitat Interview) benötigt um „Verbündete“ zu haben, da die Arbeit mit „Bildungsfernen“ auch nicht überall Anerkennung findet. Als Einzelkämpfer_in ist oft nicht viel zu erreichen und sich für diese Zielgruppe stark zu machen hat offenbar noch mit „Kämpfen“ zu tun, da bspw. entsprechende niedrighschwellige Angebote auch bewilligt und finanziert werden müssen.

3.8 Strategien und Aktivitäten im Hinblick auf Weiterbildungsberatung und „Bildungsferne“ in NRW

Besonders in den Blick genommen wurden, um einerseits Synergien zu nutzen und andererseits eine Doppelung von Strukturen zu vermeiden, Konzepte und Strategien anderer Akteur_innen in NRW, insbesondere der neben dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) für Weiterbildung relevanten Ministerien (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW (MAIS), Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (MFKJKS)) sowie der Familienbildung. Hierzu wurden deren Konzepte gesichtet und weitere Expert_innengespräche geführt, um bereits etablierte Strategien und Aktivitäten im Hinblick auf Weiterbildungsberatung und „Bildungsferne“ in NRW aufzunehmen, die Anschlussmöglichkeiten zu den Projekthalten bieten.

Expert_innengespräch mit Vertreter_innen des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales NRW

Das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (MAIS) hat bereits einige Angebote im Kontext der Weiterbildungsberatung implementiert. Dazu zählt die (kostenlose) „Beratung zur beruflichen Entwicklung“, die einen Umfang von ein bis neun Stunden hat und in allen Regionen NRWs durchgeführt wird.⁹ Weiterhin sind zu nennen die Bildungsscheckberatung (Sonderprogramm Bildungsscheck NRW Fachkräfte 2013 bis 2015¹⁰) und die Beratung für Arbeitslose¹¹. Diese Angebote richten sich an verschiedene Zielgruppen, die allerdings schon ein konkreter gefasstes Beratungsanliegen mitbringen müssen – angefangen damit, sich überhaupt mit der eigenen beruflichen Perspektive auseinanderzusetzen. Die „Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung“ mbh (G.I.B.) bietet zudem ein Weiterbildungsportal¹² an, das unter anderem bei der Suche einer geeigneten Weiterbildungsberatung unterstützt (inkl. Online-Beratung) und auf dem ebenfalls wichtige Hinweise für Berater_innen zusammengestellt sind.

Mit diesen Angeboten werden bereits zahlreiche Menschen mit Beratungsanliegen erreicht. Aus der Perspektive „bildungsferner“ Zielgruppen ist jedoch einschränkend festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit Fragen zur eigenen beruflichen Entwicklung und zur Weiterbildung häufig erst den „zweiten Schritt“ darstellt. Zunächst müssen diese Interessen geweckt und andere Problemlagen identifiziert und bearbeitet werden (vgl. Kapitel 2).

Hier könnten bspw. Berater_innen, die durch das Regionale Qualifizierungszentrum (RQZ) NRW, das sich in Trägerschaft der G.I.B. befindet¹³, dafür qualifiziert werden, mehr für solche Belange sensibilisiert zu werden. Dazu könnten in die Qualifizierungsmodule Themen wie „Zielgruppen“, „Vernetzung/Kooperation“ mehr verankert werden.

Ein wichtiges Instrument, das zur „Kompetenzerfassung“ dient und bspw. bei der Beratung zur beruflichen Entwicklung eingesetzt werden kann, ist der „TalentKompass NRW“¹⁴. Der Kompass zielt nicht nur auf Themen im Kontext der Arbeitswelt und der Beschäftigungsfähigkeit. Es werden auch darüber hinausgehende lebensweltliche Aspekte aufgegriffen, was für die Problemlagen „bildungsferner“ Gruppen daher gut anschlussfähig ist. Die Bearbeitung der Unterlagen ist allerdings sehr (zeit-)aufwändig, weshalb dieser Prozess bei „bildungsfernen“ Zielgruppen innerhalb der Beratung begleitet werden sollte. Zu überlegen wäre außerdem, ob der „TalentKompass NRW“ für diese Zielgruppen schmaler zugeschnitten werden könnte, um beim Entdecken und Erkennen der eigenen Fähigkeiten und Wünsche (auch mit Blick auf Weiterbildung) unterstützen zu können.

⁹Vgl. http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/erfolgreich_arbeiten/angebote_nutzen/beratung_berufliche_entwicklung/index.php [letzter Abruf: 29.01.14]

¹⁰Vgl. http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/erfolgreich_arbeiten/angebote_nutzen/bildungsscheck/index.php?PHPSESSID=0fba9b12aa559a6ab84cc2f3913a8b5e [letzter Abruf: 29.01.14]

¹¹ Vgl. http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/wege_in_arbeit_finden/arbeitslosenberatung/index.php [letzter Abruf 29.01.2014]

¹² Vgl. <http://www.weiterbildungsberatung-nrw.de/> [letzter Abruf 29.01.2014]

¹³ Vgl. <http://www.bildungsberatung-verbund.de/nrw> [letzter Abruf 29.01.2014]

¹⁴Vgl. <http://www.weiterbildungsberatung-nrw.de/buergerinnen-buerger/berufliche-entwicklung/kompetenzermittlung.html> [letzter Abruf 29.01.2014]

Expert_innengespräch mit Repräsentant_innen der Familienbildung NRW

Innerhalb der Familienbildung, die in den unterschiedlichen Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW¹⁵ organisiert ist, gibt es vielfältige Angebote und Arbeitszusammenhänge.

Die Ergebnisse des Expert_innengesprächs decken sich weitgehend mit den Ergebnissen und Einschätzungen, die über den Projektstandort „Evangelische Familienbildungsstätte – Zentrum für Familien in Aachen“ gesammelt wurden. Darüber hinaus wurden auch strukturelle Besonderheiten hinsichtlich domänenspezifischer Förderungen und Kooperationskulturen deutlich.

- Niedrigschwellige Angebote, die häufig im Kontext der Familienbildung ermöglicht werden können, sind zentral für die Artikulation von Beratungsbedarfen bei „bildungsfernen“ Zielgruppen (wie bspw. offene Cafés).
- Geh-Strukturen haben in der Familienbildung sehr früh eingesetzt, da viele Veranstaltungen außerhalb (der eigentlichen Einrichtung) stattfinden (bis zu 70 %).
- Die zumeist informelle Beratung wird selten sichtbar, da es sich um „situative“ bzw. „ad hoc“ Beratung handelt, die im eigentlichen Kursformat nicht angesiedelt ist.
- Die Vertrauensbasis, die bspw. durch Kursleitende hergestellt wird, resultiert aus einer dialogischen Haltung und ist zentral für das Initiieren von Beratungsprozessen.
- Die Vernetzung funktioniert zumeist sehr gut: Familienbildungsstätten unterschiedlicher Träger arbeiten häufig eng zusammen und stimmen ihre Programme gemeinsam ab. Hier gibt es häufig lokale Kooperationen um Konkurrenzsituationen zu vermeiden.
- Bei der Arbeit mit den Familienzentren wird der Kooperationsaufwand zzt. finanziell gefördert, weshalb es gut ausgebaute und sich weiter entwickelnde Vernetzungsgeflechte gibt.

Hier zeigen sich viele „Gelingensbedingungen“ für die Beratungsarbeit mit „bildungsfernen“ Zielgruppen. Ein Konzept für eine Region müsste einen stärkeren Austausch zwischen den speziellen Feldern der Familienbildung und der Weiterbildung(-sberatung) insgesamt anstreben. Auch in der Familienbildung finden viele Beratungsprozesse mit Blick auf Weiterbildung „nebenbei“ statt und sind häufig nicht Teil des eigentlichen Aufgabenbereiches. Würden Kursleitenden entsprechende Fortbildungen angeboten, um entweder die Weiterbildungslandschaft besser kennenzulernen oder qualifizierter beraten zu können, muss bedacht werden, dass sie damit einen weiteren Bereich bedienen würden, der auch entsprechend entlohnt werden müsste. Weiterhin gibt es in vielen Regionen bereits Broschüren mit einem Überblick zu den entsprechenden (Weiterbildungs-) Einrichtungen. Diese wären aber auch dort, wo es sie bislang nicht gibt, hilfreich. Relevante Akteur_innen müssten hier als Initiator_innen wirken.

¹⁵ Vgl. <http://www.familienbildung-in-nrw.de/content/> [Letzter Abruf: 28.01.14]

Expert_innengespräch mit einer Vertreterin des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW

Das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW schafft durch niedrigschwellige Angebote innerhalb der Familienbildung bereits viele Zugänge zu „bildungsfernen“ Zielgruppen. Hier wird ein weiter Bildungsbegriff angelegt, der somit viele Bedarfe und Bedürfnisse aufnehmen kann. Die Bildungsaspiration ist dabei schwer messbar, da es in erster Linie um die Unterstützung in den individuellen Lebensverläufen geht und einige Anliegen von den Ratsuchenden selbst seltener in einem Bildungskontext verortet werden (bspw. Erziehungsfragen).

Die Förderstrukturen erweisen sich für „bildungsferne“ Zielgruppen als hilfreich, da auch offene Cafés und Treffen gefördert werden. Das Angebot „Elternstart NRW“¹⁶ ist bspw. kostenfrei und ist in ca. 150 Einrichtungen der Familienbildung angesiedelt. Es richtet sich an Mütter und Väter in Nordrhein-Westfalen mit einem Kind im ersten Lebensjahr. „Ziel von "Elternstart NRW" ist kein Lernen nach einem festen Lehrplan. Die Kursleiterinnen und Kursleiter greifen vielmehr die Fragen auf, die die Mütter und Väter mitbringen. "Elternstart NRW" wird als klassischer Kurs mit festen Zeiten angeboten und auch als offener Treff.“¹⁷ Hier besteht bereits eine gute Nachfrage.

Es gibt spezielle Familienberatungsangebote¹⁸, bei denen durch das Bearbeiten persönlicher Problemlagen denkbar wäre, dass im Anschluss auch (Weiter-) Bildungsinteressen geweckt oder aufgedeckt werden. Ebenso gibt es die situativen, informellen Beratungssettings, wenn bspw. Kursleitende als Vertrauenspersonen zu unterschiedlichen Anliegen befragt werden. Diese Beratungsstrukturen sind mit Weiterbildungsberatung allerdings nicht direkt verknüpft, weshalb einem Bedarf dieser Verknüpfung nachgegangen werden könnte. Es wurde zudem noch einmal bestätigt, dass es sehr gut funktionierende Vernetzungsstrukturen innerhalb der Familienbildung gibt, die das Erarbeiten von passgenauen Angeboten gewährleisten.

Es lässt sich festhalten, dass die Angebots- und Vernetzungsstrukturen der Familienbildung eine hohe Erreichbarkeit „bildungsferner“ Zielgruppen ermöglichen. Dieses Potenzial sollte bei Strategien im Hinblick auf Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“ berücksichtigt werden.

¹⁶ <http://www.mfkjks.nrw.de/familie/beratung-und-bildung/elternstart-nrw.html> [Letzter Abruf: 20.02.14]

¹⁷ <http://www.mfkjks.nrw.de/familie/beratung-und-bildung/elternstart-nrw.html> [Letzter Abruf: 20.02.14]

¹⁸ <http://www.mfkjks.nrw.de/familie/beratung-und-bildung/familienberatung.html> [Letzter Abruf: 20.02.14]

4 Vorläufige Schlussfolgerungen/Empfehlungen

Zentrale Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Projekt lassen sich mit der Formel ausdrücken, dass es jeweils gilt, ein Beratungskonzept für die Region zu entwickeln. Dahinter steht die Einsicht, dass gerade Beratungsangebote, die auch die Lebenswirklichkeiten, Problemlagen und Weiterbildungsbedürfnisse benachteiligter Bevölkerungsgruppen mit aufnehmen müssen, nicht etwa durch die Einrichtung einer zentralen Stelle umgesetzt sind. Vielmehr bedarf eines Netzes aus mehreren Institutionen und Akteur_innen mit unterschiedlicher Expertise.

Ein solches *Konzept für eine Region* müsste Folgendes umfassen:

- Bestandsaufnahme vor Ort: Wo bestehen in der Region Zugänge zu den Zielgruppen? Was sind die relevanten Zielgruppen? Zu welchen Zielgruppen hat welche Institution bzw. haben welche Personen Kontakt und Zugang? Wer sind die entscheidenden Institutionen und Personen.

Zusätzliche Perspektive: Sozialraumorientierung als „Reflexionsrahmen“ bzw. „reflexive Haltung“: Wer „bewohnt“ welche Orte in der Region, wer nicht?

- Daraus resultiert der strategische Aufbau regional-adäquater Vernetzungen. Diese gehen in der Regel nicht in bestehenden Bildungsnetzwerken auf, da mit Blick auf die Zielgruppen auch Einrichtungen des Sozial- und Kulturbereichs sowie der Arbeitsvermittlung auf Augenhöhe mit eingebunden werden müssen. Optionen sind:
 - Welche Regionalen Bildungsnetzwerke bestehen? Wie kann das Thema dabei eingebracht werden?
 - Gibt es relevante Netzwerke außerhalb der (Weiter-)Bildungslandschaft, in denen das Thema eingebracht werden kann?
 - Inwiefern müssen ggfs. neue Netzwerke mit relevanten Akteur_innen in und außerhalb der Weiterbildungslandschaft aufgebaut werden? Dazu können auch Betriebe zählen (Erfahrungen des MAIS)

Leitend für die strategischen Überlegungen kann dabei die Frage sein: Wer kommt als Bündnispartner_in, d.h. als Akteur_in mit ähnlichem Interesse, zu dem möglicherweise schon eine Verbindung besteht, in Frage?

Zusätzliche Perspektive: Sozialraumorientierung kann den Blick auf regionale Bildungsnetzwerke bzw. -landschaften verändern und helfen, die geeigneten Strategien zu entwickeln.

Für die aus Bestandsaufnahme und den Überlegungen zum strategischen Vernetzungsaufbau wichtige Startphase, die etwa mit einem regionalen Workshop gestaltet werden kann, ist eine Stelle/Person von außen als Reflexions- und Unterstützungsrahmen wichtig.

- Es müssen Möglichkeiten für einen regelmäßigen Austausch geschaffen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass hierbei die Einrichtungen personelle und zeitliche Ressourcen einbringen müssen, über die sie häufig nicht verfügen. Das wird nicht gehen ohne Unterstützung durch eine geeignete Stelle von außen.

- Auch Schlüsselpersonen bzw. Brückenmenschen mit Milieunähe müssen dauerhaft eingebunden und ggfs. qualifiziert werden (Stichwort: Wertschätzung/ Anerkennung der Arbeit). Auch hier gilt: Es braucht Ressourcen und ggfs. Unterstützung von außen
- Weiterbildungseinrichtungen müssen sich als Motoren dieser Vernetzungen verstehen, was mit entsprechenden organisationalen Umstellungen verbunden sein dürfte. Auch hierfür dürfte Unterstützungsbedarf entstehen.
- Mögliche Konkurrenzverhältnisse in den Regionen bzw. durch sektionale, traditionelle oder anders begründete Arbeitsteilungen müssen in einem solchen Kontext ggfs. reflektiert, thematisiert und konstruktiv bearbeitet werden.
- Zu überlegen ist, wie das gegenseitige „Voneinander-Wissen“ gewährleistet werden kann. Möglich sind etwa das Einrichten einer Online-Plattform oder die Zusammenstellung einer Broschüre mit relevanten Institutionen, und konkreten Ansprechpartner_innen.
- Spezieller Qualifizierungsbedarf kann für unterschiedliche Akteursgruppen entstehen, etwa Kursleitende (vgl. Ergebnisse der Kursleitendenbefragung), Mitarbeitende in Beratungs-Einrichtungen innerhalb und außerhalb der Weiterbildung. Neben den bestehenden Angeboten kann das nötig sein im Hinblick auf Milieukompetenz, interkulturelle Kompetenz, Kompetenz für situative Beratung, Sozialraumorientierung. Hierfür wären entsprechende Module zu modifizieren (siehe Projekt „Potenziale“) oder zu entwickeln.
- Vorhandene Beratungsleitfäden müssen im Hinblick auf ihre Eignung für die verschiedenen Beratungskontexte überprüft und ggfs. modifiziert werden (kürzen? stärkere Fokussierung auf lebensweltliche Kontexte?) mit Blick auf die
 - Lebenswirklichkeiten und die Problemlagen „Bildungsferner“
 - Bedingungen anderer Beratungssettings.
 Besonders anschlussfähig scheint der „Talentkompass NRW“ des MAIS (siehe LernLäden Berlin).

Gezeigt hat sich im Projekt auch, dass der Aufbau und die Verstetigung von Bündnissen und Kooperationen ein langwieriger Prozess ist, für den im Projekt oft nur ein Startschuss gegeben werden konnte. Hier ist zu verweisen auf den Supportbedarf, der an verschiedenen Stellen sichtbar und thematisiert worden ist.

- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13-28
- Barz, Heiner/ Tippelt, Rudolf (Hg.). (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld: WBV.
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013) (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld
- Böhme, Jeanette (Hg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden
- Bolder, Axel (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäusprinzips. In: Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität. Wiesbaden: VS, S. 431–444
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske+Budrich
- Borinski, Fritz (1954). Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Bremer, Helmut (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS, S. 287-306)
- 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, S. 219-227
- Bremer, Helmut/ Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und "Bildungsferne". Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring (2012): Familienbildung, Grundschule und Milieu. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft "fünf bis elf". Herausgegeben von den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica: Gesellschaftsbild und Weiterbildung - ein empirisch wenig beleuchtetes Feld. In: Education Permanente, 1/2013, S. 42-45
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (unter Mitarbeit von Angelika Graf-Cuiper, Anne Hackett, Christian Lindmeier, Klaus Pehl) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für Weiterbildung. Bielefeld: wbv
- Deinet, Ulrich (2006): „Aneignung“ und „Raum“ - zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Deinet, Ulrich (2006) (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden, S. 27-57.
- Deinet, Ulrich (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. URL: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>. Datum des Zugriffs: 02.12.2013
- 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.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg

- Faulstich, Peter (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 3, S. 193-198.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgart (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 625–660
- Faulstich, Peter (2004): Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 80–99
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz
- Fleige, Marion (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 3/2013, S. 45-48.
- Freire, Paulo (1972): Pädagogik der Unterdrückten. 2. Aufl., Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verlag.
- Geiling, Heiko (2014): Milieu und Stadt. Zur Theorie und Methode einer politischen Soziologie der Stadt. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 339-363
- Gieseke, Wiltrud (2000):Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuisl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr 46. „Beratung“. Bielefeld: WBV, S. 18-32.
- Gieseke, Wiltrud./Opelt, Karin (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief. Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung. Kaiserslautern:Universität Kaiserslautern
- Große, Franz (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau: Neuer Breslauer Verlag
- 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.
- Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010) (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 13-24
- Kessl, Fabian/ Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden
- Kronauer, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviathan 1/1997, S. 28-49
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest
- Mania, Ewelina (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift 1/2013, S. 50-52
- Nuisl, 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.

- OECD (2013): Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. Paris
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften - eine raumtheoretische Betrachtung. In: Böhme, Jeanette (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden, S. 119-139.
- Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke
- Schulenberg, Wolfgang (1991): Erwachsenenbildung als Institution - Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung. In : Tietgens, Hans (Hg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 105-119
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta
- Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 1. Aufl. Bielefeld: WBV.
- Straßburger, Gaby/Bestmann, Stefan (2008): Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Bonn
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke
- 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 (2010): Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS, S. 243-253
- WBK (Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen) (2012): Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der Weiterbildung in NRW. Düsseldorf
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Fritz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Opladen, S. 169-187
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung - Resultate der Forschung. Weinheim