

ABSCHLUSSBERICHT DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG DES PROJEKTES

„POTENZIALE DER WEITERBILDUNG DURCH DEN ZUGANG ZU SOZIALEN GRUPPEN ENTWICKELN“

Laufzeit: 1.1.2009-31.12.2009

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

März 2010

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
1.1	Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	3
1.2	Zentrale Fragen und Ziele des Projektes und der wissenschaftlichen Begleitung	4
1.3	Aufbau des Abschlussberichtes	5
2	Bildungswissenschaftliche Einordnung des Projektes	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 Weiterbildungsteilnahme „Sinn“?	13
3	Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung	14
3.1	Welche Aktivitäten wurden unternommen?	14
3.2	Welche Methoden und Instrumente wurden verwendet?	16
3.2.1	Teilnehmende Beobachtung	16
3.2.2	Protokolle/ Feldnotizen.....	17
3.2.3	Evaluationsbogen.....	17
4	Aktivitäten der Standorte	20
4.1	Projektstandort Herford/ Vlotho	20
4.1.1	Mobilisierung für „aufsuchende Bildungsarbeit“	21
4.1.2	Modellseminare.....	23
4.1.3	Zusammenfassende Bewertung.....	33
4.2	Projektstandort Aachen/ Herzogenrath	33
4.2.1	Mobilisierung für „aufsuchende Bildungsarbeit“	34
4.2.2	Modellseminare.....	35
4.2.3	Zusammenfassende Bewertung.....	41
5	Bewertung des Projektverlaufes und der Ergebnisse	43
5.1	Vorbereitung der „aufsuchenden Bildungsarbeit“	43
5.2	Evaluation der Modellseminare	44
5.3	Weitere Ergebnisse und Resümee.....	48
6	Perspektiven.....	49
7	Literatur	52
	Anhang.....	55

1 Einleitung

Das Projekt „Potenziale der Weiterbildung über den Zugang zu sozialen Gruppierungen entwickeln“ mit einer Laufzeit vom 15.12.2008 bis zum 31.12.2009 wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen mit einem Volumen von 100.000€ gefördert.

Projektträger waren die vier vom MSW geförderten Landesorganisationen

- 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 unter Leitung der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung.

Die Durchführung des Projektes fand an den zwei Standorten Herford/ Vlotho und Aachen/ Herzogenrath statt und wurde von folgenden Weiterbildungseinrichtungen praktisch umgesetzt:

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

Zum 01.04.2009 begann die wissenschaftliche Begleitung des Projektes durch Prof. Dr. Helmut Bremer von der Universität Duisburg-Essen. Ab dem 01.06.2009 wurde er von seinem Mitarbeiter Dipl.-Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring unterstützt.

Die zentrale Projektkoordination erfolgte durch einen Projektbeirat, der sich aus VertreterInnen der vier Landesorganisationen zusammensetzte. Die konkrete Projektarbeit koordinierten die Projektbeteiligten an den jeweiligen Standorten.

1.1 Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Das Projekt zielte bekanntlich 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. Dabei war die Leitlinie, dass solche Konzepte ausgehend von den lebensweltlichen Ausgangslagen der AdressatInnen entwickelt werden müssen. Aufgrund dieser explorativen Anlage kann es für eine *summative* Evaluation noch keine verlässlichen Messgrößen geben, sieht man mal von dem grundlegenden, aber auch sehr allgemeinen Ziel der Überprüfung der Modellseminare ab („ist die Zielgruppe erreicht

worden“?). Es mussten im Projekt Konzepte, Methoden, Wege ausprobiert werden, ggfs. auch Planungen wieder revidiert werden. Die wissenschaftliche Begleitung im Projekt Potenziale war deswegen angelegt als *prozessbegleitende oder formative Evaluation*. Diese zielte darauf, einerseits die beteiligten Akteure in diesem Prozess zu begleiten und ihnen eine wissenschaftliche Reflexionsebene anzubieten. Andererseits ging es darum, einen distanziert analytischen Blick auf die Entwicklungswege zu werfen. Weiter ist in Rechnung zu stellen, dass die Projektbeteiligten in unterschiedliche regionale Sozialräume eingebunden waren, aber auch sonst von unterschiedlichen Ausgangslagen und (institutionellen) Traditionen auf die Thematik blickten. Dementsprechend brachten die Projektbeteiligten je eigene Erfahrungen aus ihrer Praxis mit, die sich auf unterschiedliche soziale Gruppen (Erwerbslose, MigrantInnen, Familien, Frauen) und spezifische Themen konzentrierte.

Die wissenschaftliche Begleitung orientierte sich daran, sich auf diese Situation einzustellen und von da aus einen Blick auf die Aktivitäten und Prozesse des Projektes zu werfen.

Die wissenschaftliche Begleitung benötigte als Grundlage einer Analyse Daten. Wichtig war ihr, sich einen eigenen, authentischen Eindruck von den Prozessen und den einzelnen Entwicklungsetappen zu machen. Sinnvoll dafür waren Gespräche mit den Projektakteuren, die Teilnahme an Besprechungen und ausgewählten Veranstaltungen (Workshops, Modellseminaren). Diese Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung fanden jedoch ihre Begrenzung in den Ressourcen, die der Projektrahmen vorhielt. Sie war daher auf zusätzliche Daten angewiesen, also auf Dokumente der Praxisprojekte (wie Protokolle von Workshops, Zwischenberichte, Seminarevaluationen, Präsentationen usw.), die diese im Projektverlauf selbst erstellen und die den Projektverlauf beschreiben.

1.2 Zentrale Fragen und Ziele des Projektes und der wissenschaftlichen Begleitung

Die zentrale Fragestellung und Ziele des Projektes lassen sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung so zusammenfassen:

Gelingt es, über die vorgesehenen Wege der milieuspezifischen, lebensweltlich orientierten Bedarfsanalyse, der Mobilisierung von „Vertrauenspersonen“ und „Brückenmenschen“, bisher nicht oder wenig erreichte AdressatInnen für die Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen und können dazu tragfähige Strukturen aufgebaut und verstetigt werden?

Differenziert stellten sich davon ausgehend aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung folgende übergeordnete Fragen an die Teilprojekte:

- Wie genau werden die Bedarfe eruiert (welche lebensweltlichen Problemlagen haben die Zielgruppen, wie können Bildungsangebote daran anknüpfen, welche Barrieren sind vorhanden)?
- Können Personen mit Milieunähe an der Bedarfsanalyse beteiligt werden? Wie geschieht das?
- Wie kann die Vernetzung zu den Zielgruppen hergestellt werden? Wie können bestehende Bildungsnetze dazu genutzt werden?
- Wie werden die Teilnehmenden gewonnen?
- Wer konzipiert und leitet die Kurse? Wie sind die Kursleitenden in das Projekt eingebunden?
- In welchem Verhältnis stehen „lebensweltliche Erfahrung“ und „Bildung“?
- Wie wird in den jeweiligen Teilprojekten die Zielgruppe „Bildungsferne“ definiert?
- Wie können Brückenmenschen bzw. Vertrauenspersonen mobilisiert werden?
- Wie wird der Projektverlauf dokumentiert und selbstevaluiert?
- Wie wird die wissenschaftliche Begleitung in die jeweiligen Projekte eingebunden werden?
- Wie können die Modellseminare selbst evaluiert werden (wurden die anvisierten Gruppen erreicht? Welche Erfahrungen haben sie gemacht?)

1.3 Aufbau des Abschlussberichtes

Der Bericht nimmt zunächst eine genauere „Bildungswissenschaftliche Einordnung“ des Projektes vor. Das Thema ist einzuordnen in das Problem der sozialen Selektivität von Bildung und Weiterbildung. In diesem Zusammenhang diskutieren wir die Begriffe „Bildungsbenachteiligung“, „Bildungsferne“, den Zusammenhang von Migration und „Bildungsferne“ sowie die Milieubezogenheit von Bildung und „Bildungsferne“ (2). Abschnitt 3 stellt Vorgehen und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung vor. Im Anschluss werden die Aktivitäten der beiden Projektstandorte beschrieben und einer differenzierten Bewertung unterzogen (4). In Abschnitt 5 wird eine zusammenfassende Bewertung und Einschätzung der Teilprojekte vorgenommen. Am Schluss werden Perspektiven aufgezeigt (6). Die Ergebnisse heben besonders die Notwendigkeit der pädagogischen Beziehungsarbeit hervor, die als Kernelement „aufsuchender Bildungsarbeit“ und somit als basale Voraussetzung für die Gewinnung „bildungsferner“ Teilnehmender angesehen werden muss. Hier hat das Projekt modellhaft Resultate erbracht, die nun in die Fläche getragen werden können.

2 Bildungswissenschaftliche Einordnung des Projektes

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

Das Projekt zielt auf einen zentralen Problembereich des deutschen Bildungs- und Weiterbildungswesens, nämlich die Frage der Chancengleichheit. 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.¹ 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/Bilger 2007: 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/Bilger 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“ (ebd.: 154), hingewiesen.

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 u.a. 1978: 525). Ungeachtet der heute vielfach propagierten Konzepte selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens (vgl. kritisch Bremer 2010), 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 2004). Angesichts der Intention, dass Weiterbildung zu sozialer Integration (Tippelt 2000, S. 69) und zu mehr Chancengleichheit beitragen soll, birgt dies eine erhebliche Brisanz.

¹ Vgl. überblickend Deutsches PISA-Konsortium (2001, S. 323 ff.), Allmendinger/Aisenbrey (2002), Geißler (2008, S. 273 ff.), Mägdefrau/Schumacher (2002), Becker/Lauterbach (2004), Engler/Krais (2004), Berger/Kahlert (2005), Hadjar/Becker (2006), Georg (2006)

Wenn das Projekt sich dieser Thematik annimmt, dann geht es vor allem darum, das Problem nicht als „naturegeben“ 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 (im Projekt vor allem: Workshops zur Bedarfsanalyse und zur Gewinnung von Vertrauensleuten und Brückenmenschen) als auch die mikrodidaktische Ebene der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (im Projekt vor allem: Modellseminare).

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
Arbeiter	15	9	8	34	17	22
Angestellte	31	20	18	54	33	39
Beamte	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
Ausländer/innen	29	21	13	39	28	18

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung 2007

2.2 „Bildungsferne“: Eine Annäherung

Begriffe wie „Bildungsbenachteiligte“, „Bildungsferne“, „Bildungsarmut“ oder auch „Bildungsungewohnte“ sind allesamt mehrdeutig und werden unterschiedlich verwendet. Es ist hier zwar nicht der Ort, auf diese begriffliche Debatte ausführlich einzugehen (vgl. für einen Überblick zu „Bildungsbenachteiligung“ Brüning/Kuwan 2002, S. 19). Aber einige Aspekte sollen nachfolgend doch kurz beleuchtet werden. Vorab jedoch zur Klärung:

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/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.² Wichtige äußere Barrieren in der Weiterbildung bilden zudem sicherlich begrenzte ökonomische Ressourcen (Teilnahmebei-

² Vgl. etwa Brüning/Kuwan (ebd.: 38ff), die fünf Gruppen näher untersucht haben: junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsabschluss, (Langzeit-)Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger, Frauen, Migranten, Analphabeten.

trag) sowie Gelegenheitsstrukturen (geographische Nähe/Ferne zur Bildungsstätte). Vordergründig ermöglicht die Benennung von bestimmten Faktoren eine eindeutige Bestimmung von Gruppen, die „benachteiligt“ in Bezug auf (Weiter-)Bildung sind.³ „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. Brüning/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 und Schülern angelastet werden können, und der Begriff „Sozialisation“ verweist ohnehin auf das Zusammenspielen 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 hohe 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: 153). Es muss überhaupt erst Vertrauen

³ 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.

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).

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), ist Migrationshintergrund nicht automatisch auch „Bildungsferne“. Die genannten Ergebnisse beruhen auf einer Subsumierung verschiedener MigrantInnengruppen. 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).⁴ 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/Bilger 2008: 169).⁵ Allerdings erlauben die vorliegenden Daten der Weiterbildungsforschung keine Differenzierungen nach Herkunftsland, -abschluss, Geschlecht, beruflichem Status usw., was jedoch dringend nötig wäre (vgl. ebd.: 173f). Auch die Datenlage zu Weiterbildungsverhalten und -essen von MigrantInnen in Deutschland ist alles in allem als unzureichend zu bewerten (vgl. Reiter/ Wolf 2006: 6).

Wenn es stimmt, dass bereits früh – mit der Schule – eine ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen erworben wird, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (ebd., S. 154), dann ist das Muster zu erwarten: Wer in seinem Herkunftsland eine generelle Nähe oder Aufgeschlossenheit zu Bildung und Kultur hatte und positive Erfahrungen gemacht hat, der wird trotz Bewältigens der Migrationserfahrung keine fundamentalen Barrieren gegenüber den Institutionen des Bildungswesens in Deutschland haben. Die mögliche Weiterbildungsabstinenz ist dann also nicht so tief sitzend und nicht so grundsätzlich. Insofern ist das Merkmal „Migration“ 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.

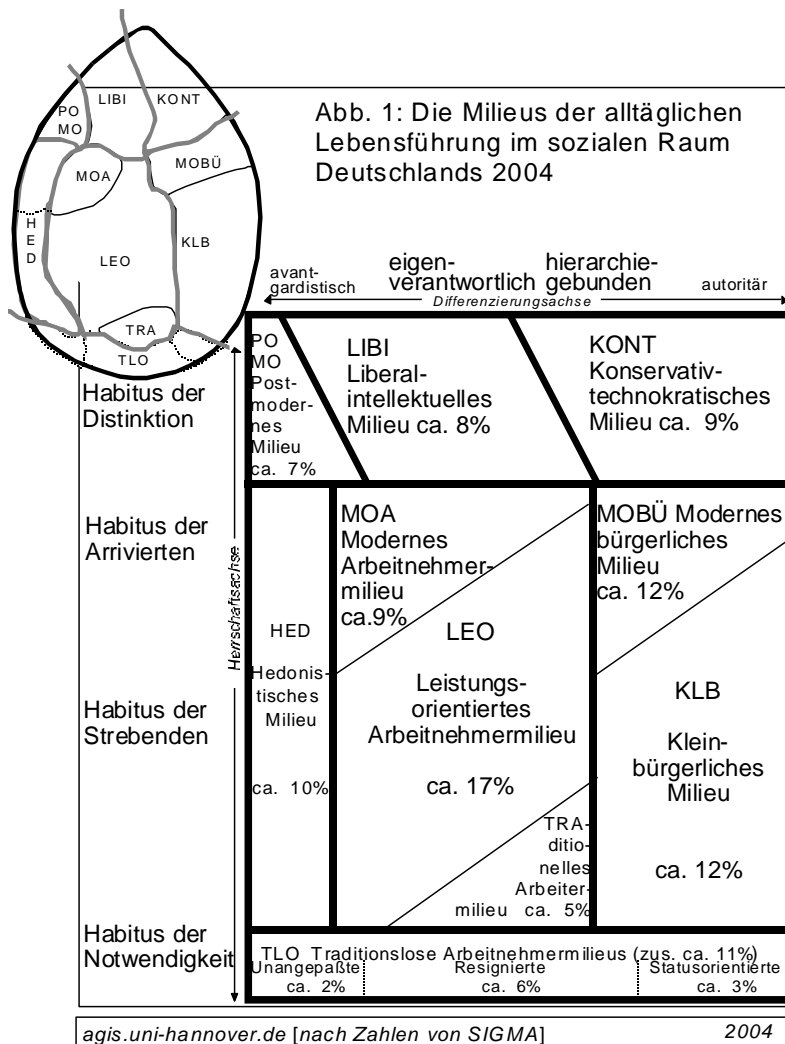
⁴ Es sind vor allem Menschen aus den Anwerberstaaten der 1960er und 1970er Jahre, bei denen es sich weit überwiegend um sozial unten stehende Schichten und Milieus mit niedrigen Bildungsabschluss handelte, deren Bildungsbeteiligung unter dem Durchschnitt liegen. Bei anderen Ländern variiert das erheblich, etwa beim Iran, bei asiatischen oder bei bestimmten osteuropäischen Ländern.

⁵ 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.

2.5 Soziale Milieus und „Bildungsferne“

Dieses Verständnis von „Bildungsferne“ lässt sich mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ gut verbinden. Soziale Milieus sind vereinfacht Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung; darin wird aufgenommen, wie Individuen ihre „objektiven“ Lebensumstände (vereinfacht: Schichtfaktoren) „subjektiv“ verarbeiten (ausführlich Vester u.a. 2001, Bremer/Lange-Vester 2006). (Hier liegt ein zentraler Unterschied zu Schicht- und Klassenansätzen, die in der Regel auf der Sozial- und Berufsstatistik aufbauen.)

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 u.a. 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 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.

In 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), de-

nen 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 „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 unnütz, sinnlos und als notwendiges Übel (vgl. auch Barz/Tippelt 2004).

Abb. 2: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Grundmuster der Bildungspraxis
Obere Milieus	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch Selbstsicher Aktiv suchend
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/Status	Pragmatische Horizonsweiterung Ambivalenz: Zumutung oder Chance? Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde Unsicherheit Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) „aufsuchende Bildungsarbeit“

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 (vgl. Abschnitt 3). Es ist in der nationalen und internationalen Bildungsforschung weit verbreitet.

2.6 Macht Weiterbildungsteilnahme „Sinn“?

Wie schon mehrfach erwähnt, legen wir beim Begriff „Bildungsferne“ nicht zugrunde, dass Bildung im umfassenden Sinn als lebensweltliche „Entfaltung der Person“ zu sehen ist. Nach diesem Verständnis gibt es keine „Bildungsfernen“, sondern je nach lebensweltlicher Einbindung unterschiedliche Formen von „Bildung“. Es geht um Menschen, die Distanz haben zu *institutionalisierter (Weiter-)Bildung* – oder umgekehrt: die institutionelle Weiterbildung hat Distanz zu diesen Menschen.

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 wird. Zum anderen impliziert dies eine normative Setzung dahingehend, dass institutionelle Weiterbildung generell positiv ist, besser: sein kann. Auch das muss keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden, zumal Forschungen zur Weiterbildungsabstinenz aufgezeigt haben, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung durchaus ein begründetes Handeln sein kann, wenn sie nicht zur Verbesserung der Lebenssituation beiträgt und deshalb als nicht sinnvoll eingeschätzt wird (Bolder 2006). Institutionelle Weiterbildung, das wird hier vorausgesetzt, 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. Allerdings gilt diese Einsicht nur dann, wenn diese AdressatInnengruppe von einem Weiterbildungsangebot auch subjektiv erreicht 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. 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 Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

Die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung zielten vor allem darauf, sich einen Eindruck von den Projektzielen und -konzepten zu machen, Kontakt mit den beteiligten Projektpartnern aufzunehmen und deren Arbeit kennen zu lernen, die Kooperation abzustimmen, sich einen Eindruck von den laufenden Prozessen zu machen und die Erfolgsaussichten einzuschätzen. Hierbei interessierten uns insbesondere die zum Teil sehr unterschiedlichen Ansätze, bildungsferne Zielgruppen zu erreichen und die je spezifischen Erfahrungen in der Arbeit mit diesen. Aus einer summativen Perspektive heraus ist es natürlich auch Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, Aussagen darüber zu treffen, inwiefern die angestrebten Projektziele erreicht werden konnten und welche Strategien und Vorgehensweisen sich als mehr oder weniger wirksam erwiesen haben. Erforderlich waren dafür Gespräche mit den Projektakteuren, die Teilnahme an Besprechungen und ausgewählten Veranstaltungen (Workshops, Modellseminare) sowie deren Dokumentation und Auswertung.

Um qualifizierte Aussagen darüber zu treffen, inwiefern tatsächlich neue Zielgruppen erreicht werden konnten, fand ein von uns erstelltes Evaluationsinstrument für Weiterbildungsveranstaltungen mit bildungsfernen Zielgruppen Anwendung.

Im Folgenden werden die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt.

3.1 Welche Aktivitäten wurden unternommen?

Teilnahme an Sitzungen des Projektbeirats

Den Projektbeirat bildeten die vier vom Ministerium für Schule und Weiterbildung geförderten Landesorganisationen: der Landesverband der Volkshochschulen von NRW, die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung, die Landesorganisation für evangelische Erwachsenenbildung in NRW und die Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung in NRW. Die administrative Leitung des Projektes oblag der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung. Die Sitzungen des Beirats boten den Projektstandorten Raum, um über ihre Arbeit und Erfahrungen zu berichten und zu diskutieren. Die wissenschaftliche Begleitung konnte in diesem Rahmen Einblick die Projektkonzepte nehmen und ihre Bewertungen an die Projektbeteiligten zurückspeiegeln.

Teilnahme an Besprechungen, Koordinationsgesprächen und Workshops sowie ständige Abstimmung und Kommunikation mit den Projektstandorten

Um Einblicke in die Arbeit der Projektpartner zu erhalten, nahm die wissenschaftliche Begleitung regelmäßig an Terminen an den jeweiligen Standorten teil. Hierzu gehörten Arbeitsbesprechungen, Koordinationsgespräche und Workshops.

Im Einzelnen:

Projektstandort Herford/ Vlotho

- Projekttreffen am 13.05.2009 bei der LAAW in Bielefeld
- Projekttreffen am 20.08.2009 bei der LAAW in Bielefeld
- Auswertungsgespräch am 04.02.2010 bei der LAAW in Bielefeld
Projektstandort Aachen/ Herzogenrath
- Gespräch mit den Projektbeteiligten am 16.06.2009 in Herzogenrath
- Teilnahme am Workshop „Vertrauenspersonen“ am 16.06.2009 in Würselen/
Broichweiden
- Auswertungsgespräch am 17.02.2010 im Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath.

Diese Termine boten uns die Möglichkeit, uns in Diskussionen vor Ort einzuklinken, mehr Informationen zu sammeln, als dies über schriftliche Berichte möglich ist und unsere Einschätzungen direkt an die Projektbeteiligten zurück zu spiegeln.

Darüber hinaus koordinierten wir eine ständige Abstimmung und Kommunikation mit den Projektstandorten, die, wenn sie nicht persönlich und vor Ort stattfinden konnte, telefonisch oder per Email erfolgte.

Hospitation in Modellseminaren

Um authentische Eindrücke von der Umsetzung der verschiedenen Konzepte für die Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen zu bekommen, hospitierte die wissenschaftliche Begleitung an beiden Standorten an dort entwickelten Modellseminaren.

Am Standort Aachen/ Herzogenrath hospitierten wir am 08.07.2009 einen Tag am Familienseminar „Märchenhaftes Europa“, das vom Nell-Breuning-Haus durchgeführt wurde.

Am Standort Herford/ Vlotho hospitierten wir am 22.12.2009 an der Kursreihe für Frauen „Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven“, die vom AKE-Bildungswerk ausgerichtet wurde.

Auswertung von Berichten, Präsentationen, Evaluationsbögen und anderen Materialien der Projektstandorte

Wir standen in ständigem Kontakt zu den Projektbeteiligten. Da wir ressourcenbedingt nur selektiv die Arbeit vor Ort begleiten konnten, waren wir auf die Dokumentation und Selbstevaluation der Projektstandorte angewiesen. Dazu gehörte, dass die Projektbeteiligten der wissenschaftlichen Begleitung Daten und Materialien der eigenen Arbeit zur Verfügung zu stellen, die den Projektverlauf wiedergeben. Hierzu gehörten Zwischen- und Abschlussberichte, Präsentationen (bspw. vorgetragen auf Regionalkonferenzen Weiterbildung oder im nordrhein-westfälischen Landtag im Rahmen der Weiterbildungsoffensive), Evaluationsbögen (s. Punkt 3.2) und andere Materialien wie Protokolle, Konzeptpapiere, Flyer etc..

Liste ausgewählter und kommentierter Literatur zum Thema Weiterbildung und Bildungsferne

Im Verlauf der Zusammenarbeit mit den Projektpartnern wurde der Wunsch nach „Praxistipps“ aus der Wissenschaft geäußert. Dazu wurde eine kurze Literaturliste zusammengestellt und mit knappen, einordnenden Kommentaren versehen (s. Anhang A) wobei darauf hingewiesen wurde, dass es rezeptartige Lösungen nicht geben kann.

Erstellen eines Zwischenberichts

Die wissenschaftliche Begleitung stellte in der Beiratssitzung am 25.08.2009 einen Zwischenbericht vor (s. Zwischenbericht vom 18.08.2009), dessen Ergebnisse sich auch in diesem Bericht wiederfinden.

3.2 Welche Methoden und Instrumente wurden verwendet?

Im Folgenden sollen methodische Vorgehensweisen und Instrumente vorgestellt werden, die wir bei der Informationsgewinnung und Datenaufbereitung verwendet haben.

3.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Der wissenschaftlichen Begleitung kam innerhalb des Projektes eine doppelte Funktion zu. Zum einen waren wir als Teil des Projektes selbst an einer erfolgreichen Projektarbeit interessiert und sollten hierzu auch beratend beitragen. Zum anderen kam uns als „Evaluationsagenten“ die Funktion zu, die Prozesse und Ergebnisse objektiv und neutral zu beobachten, zu dokumentieren und zu bewerten. Deshalb waren wir bei der Teilnahme an Arbeitsbesprechungen und Workshops, vor allem aber bei den Hospitationen in den Modellseminaren bestrebt, unsere Rolle nicht (nur) als wissenschaftliche Experten zu verstehen, sondern (auch) als teilnehmende Beobachter. D.h. wir betrachteten von einer Außenperspektive „das weitgehend Vertraute [...], als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch <befremdet> [...]“ (Amann/ Hirschauer 1997: 12, Herv. i.O.). Dies erforderte die Reflexion der eigenen Position innerhalb der jeweiligen Settings, die sich in Abhängigkeit von diesen sehr stark unterscheiden konnte. War unsere Rolle innerhalb der Modellseminare sehr deutlich als Beobachter definiert, wurde natürlich in den Beiratssitzungen wissenschaftliche Expertise erwartet.

3.2.2 Protokolle/ Feldnotizen

Von allen Terminen, an denen die wissenschaftliche Begleitung teilgenommen hat, wurden Beobachtungs- bzw. Reflexionsprotokolle erstellt. Ähnlich wie in der ethnographischen Forschung haben wir diese in Form von Feldnotizen verfasst. Hierbei haben wir darauf geachtet, folgende Ebenen reflexiv auseinander zu halten (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2009:63ff.):

- Zeit/ Ort: Wann und wo fand das Protokollierte statt?
- Beobachtungen: Welche Abläufe, welche Konstellationen gab es?
- Kontextinformationen: Durch welche Rahmenbedingungen wird das beobachtete Feld (bspw. eine Arbeitsbesprechung oder ein Modellseminar) bestimmt?
- Methodische und Rollenreflexion: Wie ist die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Feld, welche Erwartungen werden an sie gestellt, wie beeinflusst sie die Abläufe?
- Theoretische Reflexion: Welche Zusammenhänge deuten sich an? Was bedeuten diese in Bezug auf die Ansprache bildungsferner Zielgruppen und die Erfolgchancen bestimmter Vorgehensweisen? Welche Projektergebnisse lassen sich festhalten? Was bedeuten die Ergebnisse für einen möglichen Transfer?

Diese Feldnotizen ermöglichten es, den Projektverlauf *prozessual* zu erfassen, die Konzepte der verschiedenen Projektstandorte entsprechend einzuordnen, gewonnene Erkenntnisse festzuhalten und Schlussfolgerungen für den Um-/Zugang mit/ zu bildungsfernen Zielgruppen zu ziehen.

3.2.3 Evaluationsbogen

Ein wichtiger Punkt für die Evaluation war, inwiefern für die Modellseminare tatsächlich die Zielgruppe Bildungsferne gewonnen werden konnte. Dazu wurde im Laufe des Projektes von der wissenschaftlichen Begleitung ein Evaluationsbogen erarbeitet (s. Anhang B).

Der Evaluationsbogen gliederte sich im Wesentlichen in zwei Teile. Der erste Teil diente der Evaluation der durchgeführten Veranstaltung und sollte sowohl Raum für positive und negative Kritik geben als auch Rückschlüsse auf Motivationslagen und erfolgreiche Rekrutierungswege für neue bildungsferne Zielgruppen ermöglichen.

Der zweite Teil ermöglichte Aussagen über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden eines Seminars. Neben Geschlecht, Alter und ethnischem Hintergrund sollte er auch Aussagen darüber ermöglichen, inwiefern mit einem Seminarangebot tatsächlich bildungsferne *neue* Zielgruppen erreicht werden konnten. Neben Angaben zu Bildungserfahrungen und beruflichem Hintergrund der Teilnehmenden wurde diese Angaben auch zu LebenspartnerInnen und Eltern abgefragt, um Hinweise auf milieuspezifische Bildungstraditionen zu erhalten (Stichwort: soziale Vererbung von Bildungsferne).

Da diese Fragen über die in üblichen Evaluationsinstrumenten verwendeten weit hinausgehen, gab es mitunter Vorbehalte, die Bögen in allen Seminaren einzusetzen, da befürchtet wurde, dies könnte das Vertrauensverhältnis zwischen PädagogInnen und Teilnehmenden zerstören. Wir nahmen darauf Rücksicht und überlegten gemeinsam mit den Projektpartnern, wie diese Gefahren vermieden werden können. Gleichwohl bestätigte sich in diesem Projekt die Erfahrung, die wir bereits in anderen Zusammenhängen gemacht haben, dass die Bögen eigentlich immer bereitwillig ausgefüllt werden, wenn verdeutlicht wird, warum man diese benötigt. Hierzu wurde eigens eine Handreichung für die Kursverantwortlichen erstellt, die eine Argumentationshilfe bereit hielt (s. Anhang C).

In der Auswertung haben wir die Teilnehmenden und deren soziales Umfeld (Familie und Partnerschaft) sozial verortet, um Aussagen über Bildungsferne/-nähe treffen zu können. Wie bereits in Kapitel 2.5 diskutiert wurde, ist die Forschungsarbeit mit sozialen Milieus, die sehr realitätsnahe Aussagen über Bildungszugänge und -barrieren zuließe, mit einem erheblichen Aufwand verbunden. Die im Projekt angewendeten Evaluationsbögen wurden mit Blick auf die Zielgruppe vom Umfang her relativ knapp gehalten. Um Aussagen zu Bildungsferne aus der Bildungsbiographie heraus treffen zu können, wäre eine ausführliche qualitative Evaluation in Form von Interviews zweifellos angemessener gewesen. Dies war allerdings im Rahmen dieses Projekts nicht zu leisten.

Aus pragmatischen Gründen der Operationalisierbarkeit haben wir uns deshalb bei der Verortung an den sog. „EGP-Klassen“ nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero orientiert, wie sie auch in den PISA-Studien (Baumert/ Schümer 2002) und vielen andere Untersuchungen der nationalen und internationalen Bildungsforschung Verwendung gefunden haben. In diesem Modell werden sieben Sozialschichten nach Berufsgruppen unterschieden. Wir haben die Berufspositionen der Teilnehmenden und deren sozialen Umfeldes diesen „EPG-Klassen“ zugeordnet. Da dieses Schichtmodell lediglich vertikale Unterschiede des sozialen Status berücksichtigt, nicht aber alltagskulturelle Differenzen der Lebensweise, die für den Zugang zu Bildung wichtig sind (Bourdieu 1992, Vester 2001), werden Bildungsabschlüsse und abgeschlossene Berufsausbildungen noch einmal getrennt ausgewiesen (siehe Auswertungen im Anhang).

Bildungsferne Milieus sind in diesem Schema vor allem zu vermuten in der Klasse VII „Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter“, aber auch in Teilen der Klassen IIIa und b (Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung) und VI (abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung).

Da nicht alle Seminare mit diesem Instrument evaluiert wurden und die Fallzahlen sehr klein sind, sind diese quantitativen Daten nur bedingt aussagefähig. Sie bieten aber trotzdem einen sehr guten Überblick über die Teilnehmendenstruktur der evaluierten Kurse.

Eine Gesamtauswertung der Evaluationsbögen befindet sich im Anhang D. Einzelne Ergebnisse werden in den Kapiteln 4 und 5 vorgestellt.

Abb. 2: EPG-Klassen nach Erikson/ Goldthorpe/ Portocarero

I Obere Dienstklasse

Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer. Ausschlaggebend für die Zuordnung zur oberen Dienstklasse sind Merkmale wie Verantwortung (auch für die Tätigkeit anderer), Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Tätigkeit.

II Untere Dienstklasse

Die Angehörigen der unteren Dienstklasse schließen im Einkommen an die Ränge der oberen Dienstklasse an. Sie verfügen jedoch in geringerem Ausmaß über Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung. Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.

IIIa und b Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung

Zur Klasse IIIa zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten; der Klasse IIIb werden Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten zugeordnet. Diese Tätigkeiten erfordern oftmals keine Berufsausbildung.

Iva-c Selbstständige („Kleinbürgertum“) und selbstständige Landwirte

Zu der Klasse der Selbstständigen zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben. In der Klasse der Selbstständigen können das Einkommen und die materielle Sicherheit abhängig von der Marktlage stark variieren. Gemeinsam ist den Personen eine hohe Autonomie der Beschäftigungssituation. Die Klasse wird bei Erikson und Goldthorpe (1992) dreifach unterteilt in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte.

V-VI Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion sowie Angestellte in manuellen Berufen

In der EPG-Klasse V werden untere technische Berufe zusammengefasst. Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich. Zur EPG-Klasse VI gehören abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbarer Qualifikation.

VIIa und b Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter

Der Klasse VIIa werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau zugeordnet. Zur Klasse VIIb zählen alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

Aus: Deutsches PISA-Konsortium 2001

4 Aktivitäten der Standorte

4.1 Projektstandort Herford/ Vlotho

Die Projektarbeit am Standort Herford/ Vlotho wurde in Herford durch die dortige VHS und in Vlotho durch das AKE-Bildungswerk umgesetzt. Die wissenschaftliche Begleitung hielt regelmäßigen Kontakt zu den Projektbeteiligten. Die LAAW koordinierte die Zusammenarbeit und organisierte regelmäßige Projekttreffen mit den beteiligten Weiterbildungsträgern. An diesen nahm die wissenschaftliche Begleitung insgesamt dreimal teil. Des Weiteren hospitierte sie in einem Modellseminar, das vom AKE-Bildungswerk durchgeführt wurde.

Auf diese Weise erhielt die wissenschaftliche Begleitung kontinuierlich Einblick in den Projektverlauf. Zugleich bestand für die Praxisprojekte die Möglichkeit einer Rückspiegelung aus der wissenschaftlichen Perspektive. Auftauchende Themen, Fragen und Probleme konnten schnell aufgegriffen und gemeinsam analysiert werden (Beispiele dafür: Ansätze subjektorientierten Lernens für Bildungsbenachteiligte, Konstruktion eines evaluierenden Fragebogens für diese Zielgruppe, Verhältnis Lebenshilfe – Bildung).

Wir haben den Eindruck gewonnen, dass am Projektstandort sehr präzise und gewissenhaft an der Umsetzung der Projektziele gearbeitet wurde und dass eine sehr enge und gut koordinierte Zusammenarbeit der Projektbeteiligten stattfand. Zur Dokumentation und Selbstevaluation ihrer Arbeit wurden regelmäßig Arbeitspapiere, ein Zwischenbericht und ein Abschlussbericht an diesem Standort erstellt. Diese Papiere sowie die von Treffen und Beiratssitzungen erstellten Protokolle bilden die Grundlage für diesen Abschnitt.

Beide am Projekt beteiligten Weiterbildungseinrichtungen hatten einen Schwerpunkt in der interkulturellen Weiterbildungsarbeit. Wie bereits in Kapitel 2.4 diskutiert, ist die Weiterbildungsbeteiligung bei AusländerInnen und Personen mit Migrationshintergrund geringer als bei gebürtigen Deutschen. Allerdings wurde an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Migrationshintergrund nicht automatisch auch Bildungsferne bedeutet und dass es zwischen verschiedenen MigrantInnengruppen deutliche Unterschiede in ihrem Verhältnis zu institutioneller Bildung gibt.

Am Standort Herford/ Vlotho hatte man bereits die Erfahrung gemacht, dass die Zielgruppe bildungsferner Personen mit Migrationshintergrund mit klassischen Werbemitteln wie Anzeigen, Flyer oder Programmheften nur selten erreicht wird. Deshalb war die Ausgangsfrage dieses Projektteils, wie man vor Ort mit aufsuchender Bildungsarbeit Personen mit institutioneller Bildungsferne erreichen könnte, indem man bereits vorhandenes „soziales Kapital“, also bestehende soziale Beziehungen zur Zielgruppe nutzt. Hierbei fokussierte sich die Arbeit an diesem Projektstandort darauf, über persönliche Beziehungen Vertrauen bei den AdressatInnen aufzubauen und diese auch auf diesem Wege für Modellseminare zu gewinnen (für die Bedeu-

tung aufsuchender Strategien am Beispiel der Familienbildung für bildungsferne Gruppen vgl. Mengel 2007).

4.1.1 Mobilisierung für „aufsuchende Bildungsarbeit“

Der Projektstandort Herford/ Vlotho hat zwei Personengruppen unterschieden, die für die aufsuchende Bildungsarbeit gewonnen werden müssen. Zum einen handelt es sich um „Schnittstellenpersonen“. Unter diesen verstanden die Projektbeteiligten Menschen, die überwiegend hauptamtlich in Bereichen der Jugend-, Sozial- oder Bildungsarbeit tätig sind, daher Kontakt zur Zielgruppe haben und bei dieser aufgrund ihrer Tätigkeit ein gewisses Vertrauen genießen. Bei „Brückenmenschen“ handelt es sich um Personen, die aufgrund sozialer Nähe, die hier insbesondere im eigenen Migrationshintergrund begründet lag, und aufgrund ehrenamtlicher Tätigkeit einen besonderen Zugang zur Zielgruppe haben bzw. häufig selbst zu dieser gehören. In ihrem Abschlussbericht hat dieser Projektteil Anforderungsprofile für diese BeziehungsarbeiterInnen formuliert.

Abb. 4: Aufsuchende BildungsberaterInnen am Standort Herford/ Vlotho

Schnittstellenpersonen:	Brückenmenschen:
<ul style="list-style-type: none"> • haben viel Kontakt zur Zielgruppe durch ihre überwiegend hauptamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich. • besitzen Vertrauen. • besitzen Kommunikationskompetenz. • 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"> • besitzen Kommunikationskompetenz. • haben Hintergrundwissen. • sind weiterbildungsbereit. • sind NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten. • sind verbindlich. • müssen über Inhalte von Weiterbildungsveranstaltungen informiert werden. • sollten „Verkaufstalent“ besitzen, um Überzeugungsarbeit leisten zu können (Warum ist etwas gut? Welchen Nutzen bringt es?) • besitzen Ausdauerfähigkeit. • sind angesehene Personen in ihrer Community. • haben eine längerfristige Verortung bzw. Standortpräsenz.

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

Um diese Anforderungen erfüllen zu können, müssen diese Personen qualifiziert und betreut werden. Hierfür hat der Projektteil Herford/ Vlotho eine Workshopreihe zur Qualifizierung von aufsuchenden BildungsberaterInnen entwickelt. Diese bestand aus drei Modulen und einem abschließenden Reflexionstermin.

Modul 1: Lebendige Kommunikation und Körpersprache

Die teilnehmenden Schnittstellenpersonen und Brückenmenschen sollten ihre eigenen kommunikativen Stärken erkennen und diese bewusst einsetzen und weiterentwickeln.

Modul 2: Produktschulung für Weiterbildungsangebote

Dieses Modul zielte darauf, Ideen für Weiterbildungsangebote zu entwickeln und den zukünftigen aufsuchenden BildungsberaterInnen die verschiedenen Weiterbildungsangebote, die für bildungsferne Gruppen konzipiert wurden, vorzustellen, damit sie diese später der eigentlichen Zielgruppe empfehlen können.

Modul 3: Sensibilisierung im interkulturellen Kontext – Sensibilisierung für die Weiterbildung

In diesem Seminar sollten die Teilnehmenden für interkulturelle Fragen sensibilisiert werden und die Bereitschaft zur Selbstreflexion gefördert werden. Darüber hinaus sollten sie sich mit Barrieren beim Zugang zu Weiterbildung auseinandersetzen und sich damit beschäftigen, wie an den lebensweltlichen Interessen, den Stärken und den Potenziale der AdressatInnen angeknüpft werden kann.

Reflexionsmodul

In diesem Modul wurden das Selbstverständnis aufsuchender BildungsberaterInnen und noch offene Fragen hinsichtlich der zukünftigen Aufgaben der BildungsberaterInnen behandelt.

Die Brückenmenschen, also die Personen, die aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrundes eine besondere soziale Nähe zur Zielgruppe haben, erhielten für ihre Tätigkeit als aufsuchende BildungsberaterInnen eine Aufwandsentschädigung.

Erfahrungen und Erkenntnisse

Über die Arbeit mit den aufsuchenden BildungsberaterInnen konnten neue Zugänge gefunden, bereits bestehende Netzwerke vor Ort gestärkt und neue Beziehungen entwickelt werden, die auch für die zukünftige Arbeit der Weiterbildungseinrichtungen von großer Bedeutung sein werden.

Eine zentrale Erkenntnis aus dem Projekt ist, dass die dauerhafte Einbindung vermittelter Beziehungsarbeit sehr aufwändig bezogen auf zeitliche und finanzielle Ressourcen ist. Von den sieben Schnittstellenmenschen, die zu Beginn an der Workshopreihe teilnahmen, arbeitete zum Ende des Projektes nur noch eine sehr engagiert mit. Auch bei den Brückenmenschen war ein Schwund von acht auf drei zu verzeichnen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine kontinuierliche und intensive Betreuung der aufsuchenden BildungsberaterInnen etabliert werden müsste.

Da die Brückenmenschen häufig neben ihrem Beruf ehrenamtlich eingebunden sind, kann ein längerfristiges zusätzliches Engagement als WeiterbildungsberaterIn zu zeitlicher Überforderung führen. Die Brückenmenschen geraten mitunter auch in einen Rollenkonflikt, wenn sie „ihren eigenen Leuten“ ein „Produkt“ verkaufen wollen („Ich komme mir vor wie eine Avon-Beraterin.“) Hinzu treten möglicherweise Verantwortungskonflikte gegenüber den Weiterbildungseinrichtungen, da sie ihre Beziehungsarbeit nicht mehr zweckfrei verrichten, sondern davon ausgehen müssen, dass Ergebnisse in Form von neuen TeilnehmerInnen erwartet werden.

Die systematische Einbindung einer vermittelnden Instanz zwischen Weiterbildungsanbietern und AdressatInnen ermöglichte eine sehr viel stärker an den AdressatInnen orientierte Weiterbildungsbedarfsermittlung. Die soziale Nähe der Brückenmenschen und die langjährige Erfahrung der Schnittstellenmenschen mit der Zielgruppe ermöglichte eine Planung von Veranstaltungen ausgehend von deren alltagsweltlichen und milieuspezifischen Problemlagen.

Das Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit beschränkte sich also nicht nur auf die Zielgruppenansprache, sondern bezog auch die Bedarfsentwicklung und die mikrodidaktische Umsetzung der Veranstaltungen mit ein. Aus Themenvorschlägen der Workshopreihe wurden Weiterbildungsangebote entwickelt.

4.1.2 Modellseminare

Am Standort Herford/ Vlotho fanden eine ganze Reihe Modellseminare statt. Um „objektive“, nicht in der Person liegende Barrieren gering zu halten, hat man alle Seminar unentgeltlich angeboten. Auch bei der Wahl der Veranstaltungsorte versuchte man Barrieren gering zu halten, indem man soweit möglich auf Ort und Räumlichkeiten zurückgriff, die wohnortnah waren und bei den potenziell Teilnehmenden einen Vertrauensvorschuss genossen.

4.1.2.1 Standort Herford/ VHS-Herford

Die VHS-Herford veranstaltete im Rahmen des Projektes drei Seminare.

Der Kurs „Interkultureller Chor“ richtete sich gezielt an Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Inhaltlich ging es um das gemeinsame Singen von Liedgut verschiedener Kulturen und Stilrichtungen. Ziel war der gemeinsame Spracherwerb und die Vermittlung anderer Kulturen über einfache Liedtexte.

Der Kurs „Lieder-Reime-Rhythmik. Notwenige Rituale für die Entwicklung der Kinder in allen Kulturen“ richtete sich an Mütter mit Kindern im Alter bis zu zwei Jahren. In diesem Kurs setzte man sich mit Ritualen wie Wiegeliedern, Schlafliedern und Reimen auseinander. Mit diesem Kursangebot sollten auch gezielt AdressatInnen mit Migrationshintergrund angesprochen werden.

Das Kursangebot „Interkulturelle Lernwerkstatt“ sollte Menschen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit geben, sprachliche und persönliche Kompetenzen zu erwei-

tern. Dies geschah zum einem in einem Selbstlernzentrum, zum anderen wurden gemeinsame Exkursionen zu Behörden oder kulturellen Einrichtungen unternommen, die den Teilnehmenden für gewöhnlich erst einmal fremd waren und zu denen sie deshalb auch eine gewissen Distanz hatten.

Generell fällt auf, dass die Kurse der VHS-Herford häufiger von Frauen als von Männern besucht werden. Dies deckt sich auch mit den Zahlen der Volkshochschulstatistik, wonach Angebote kultureller Weiterbildung, wozu die Kurse „Interkultureller Chor“ und „Lieder, Reime, Rhythmik ...“ sicher zugehörig sind, bevorzugt von Frauen besucht werden (Reichart/ Huntemann 2008: 13).⁶

Interkultureller Chor

Eine Evaluation liegt für den „Interkulturellen Chor“⁷ vor, der insgesamt auch die größte Anzahl an Teilnehmenden erreicht hat.

Mit 13 ausgefüllten Evaluationsbögen haben wir einen Rücklauf von ungefähr der Hälfte der Teilnehmenden erhalten.

Die zentralen Ergebnisse sind (vgl. Grafiken am Ende diesen Abschnitts; die kompletten Auswertungen befinden sich im Anhang):

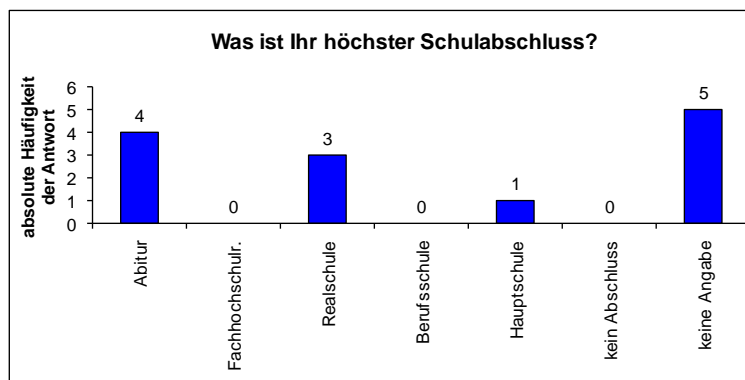
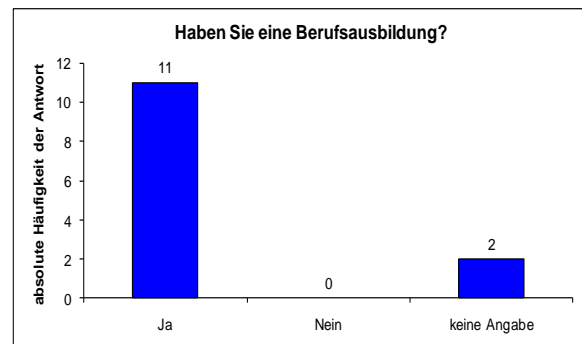
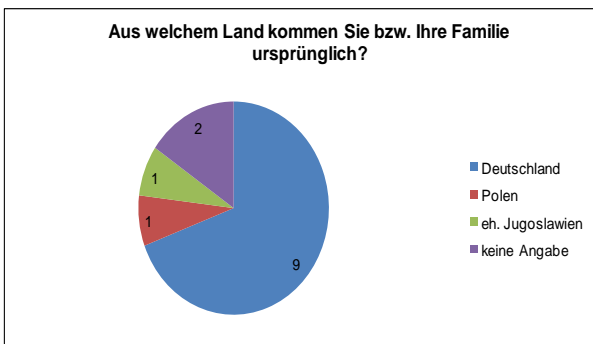
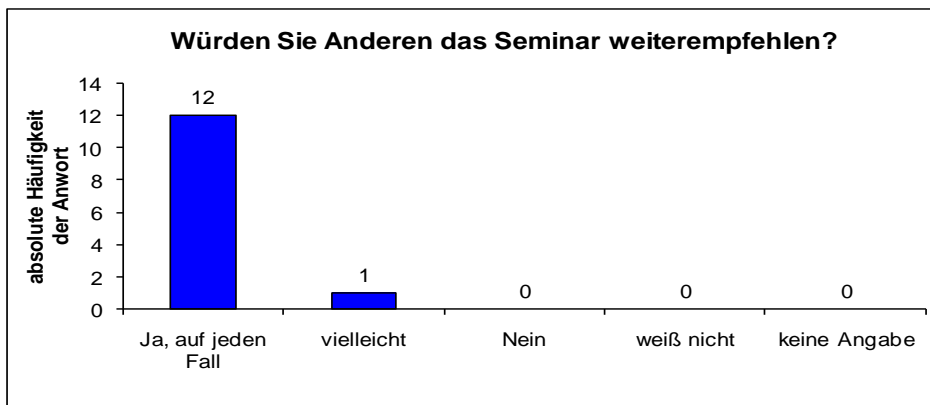
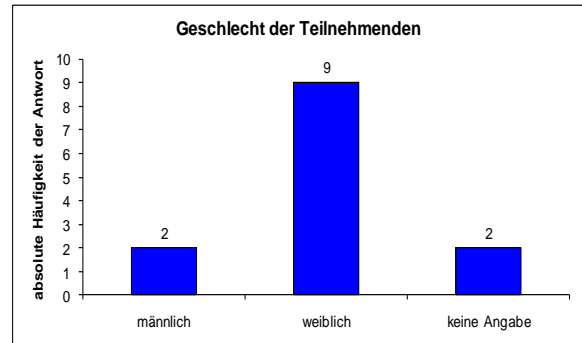
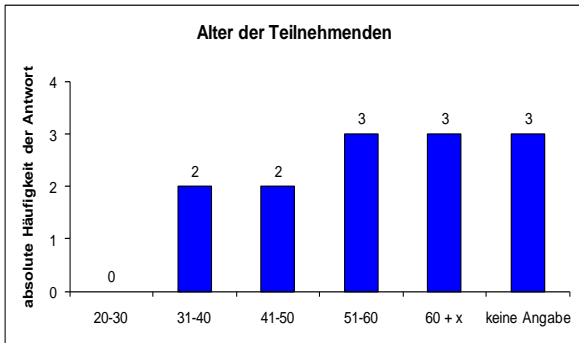
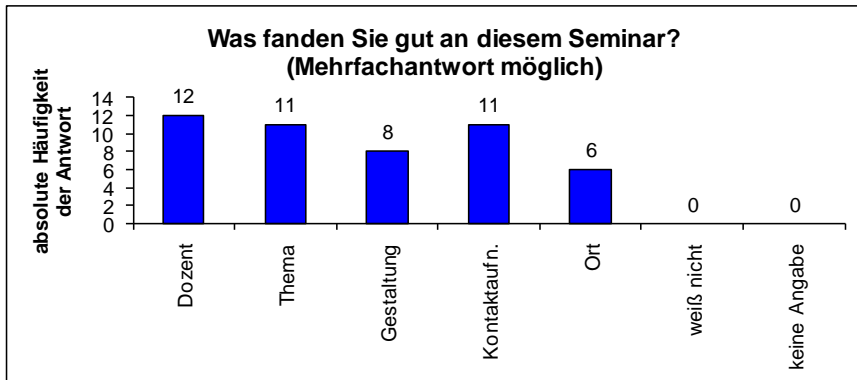
- Dozentin, Thema, Gestaltung und Kontaktaufnahme wurden überwiegend positiv bewertet.
- Der Chor wurde überwiegend von Frauen besucht.
- Der Chor wurde vergleichsweise häufig von eher älteren Personen besucht.
- Fast alle Teilnehmenden würden das Seminar weiter empfehlen.
- Zur ethnischen Herkunft wissen wir, dass am Chor Personen aus mindestens zehn verschiedenen Nationen teilgenommen haben. Die Fragebögen wurden aber offensichtlich vorwiegend von den Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund ausgefüllt.
- Teilnehmende aus bildungsfernen Milieus konnten offensichtlich nicht im eigentlich erwünschten Umfang erreicht werden. Aufgrund des relativ geringen Rücklaufs und weil ein Teil der Befragten zu einigen Fragen keine Angaben gemacht hat, sind ist die Auswertung zu diesem Seminar nur bedingt aussagekräftig. Dafür, dass bildungsferne Gruppen nur in einem geringen Umfang angesprochen wurden spricht:
 - Fast alle Teilnehmenden haben bereits häufiger an Weiterbildung teilgenommen und verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung.

⁶ Reichart/ Huntemann geben eine Beteiligungsquote von Frauen an kultureller Weiterbildung an Volkshochschulen von 79,6 % an (ebd.).

⁷ Einen Bericht des WDR über diesen Chor und seine Einbindung in das Projekt findet man unter folgendem Link: <http://www.wdr.de/mediathek/html/regional/2010/01/15/lokalzeit-owl-aktuell-10-um-10.xml> [letzter Aufruf am 26.02.2010].

- Die Mehrheit der Teilnehmenden hat nach der Kategorisierung des Berichtsystems Weiterbildung mittlere oder höhere Schulabschlüsse.
- Die Zuordnung in die EGP-Klassen zeigt sowohl auf höhere also auch niedrigere Qualifikationsniveaus ohne explizit auf Bildungsferne hinzuweisen.

Insgesamt lassen sich aufgrund des relativ geringen Rücklaufs nur bedingt Aussagen zum Erfolg des Seminars in Bezug zu den Zielen des Projektes treffen. Es lässt sich vermuten, dass nicht so viele Teilnehmende aus „bildungsfernen“ Milieus erreicht wurden, wie es angestrebt war. Das weist darauf hin, dass trotz Abbaus „objektiver“ äußerer Barrieren (unentgeltlicher Kurs) diese Form kultureller Bildung an bildungsferne Milieus trotz Niedrigschwelligkeit schwieriger zu vermitteln ist. Es ist nicht klar, wie der Bedarf hier ermittelt wurde und an welche alltagsweltlichen Problemlagen ein solches Kursangebot anschlussfähig wäre.



4.1.2.2 Standort Vlotho

Das AKE-Bildungswerk hat vier Veranstaltungen im Rahmen des Projektes durchgeführt.

Der Kurs „Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven“ war ein Gesprächskreis für Frauen, die zum größten Teil einen Migrationshintergrund aufwiesen. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, eigene kulturelle, politische und religiöse Themen zu behandeln. Ziel des Seminars war die Auseinandersetzung mit und das Kennenlernen von fremden Kulturen in einer ungezwungenen Atmosphäre.

Das Angebot „Gemeinsam stark sein“ sollte Migrantinnen, die sich von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen fühlen, ihre Stärken und Chancen aufzeigen, um ihnen mehr Teilhabe zu ermöglichen.

Im Kurs „Erziehung – Möglichkeiten und Probleme in Deutschland – Was begegnet Eltern mit Migrationshintergrund“ beschäftigten sich die Teilnehmenden mit speziellen Problemen der Kindererziehung, die Menschen mit Migrationshintergrund betreffen. Unter anderem wurde die Erziehung in deutschen Bildungsinstitutionen behandelt.

Auch in den Kursen des AKE-Bildungswerkes überwiegt der Anteil von Frauen sehr deutlich. Zum einen richtete sich das Angebot teilweise explizit an Frauen. Zum anderen behandelten die Kurse Erziehungsthemen, von denen sich möglicherweise Frauen stärker angesprochen fühlten. Alle Kurse waren als niedrigschwellige Angebote konzipiert, indem man sich inhaltlich, zeitlich, örtlich und durch das Nichterheben einer Teilnahmegebühr an den Lebenslagen der AdressatInnen orientierte. Aus den Kursen „Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven“ und „Gemeinsam stark sein“ liegt Evaluationsmaterial vor; in ersterem hat die wissenschaftliche Begleitung auch hospitiert.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen beiden Kursen dargestellt.

Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven

Das Seminar fand in den Räumen des Kinderschutzbundes Vlotho statt (es wird auch über das Projekt hinaus fortgeführt). Sowohl mit der Wahl der Räumlichkeiten, die nicht direkt auf eine Bildungsinstitution verweisen und sehr zentral in Vlotho gelegen sind, als auch mit der entgeltfreien Teilnahme sollten auch hier „objektive“ äußere Barrieren abgebaut werden. Das Seminar erfüllte im besonderen Maße das Ideal von Teilnehmerorientierung (Tietgens 1984: 446), wie es in der Erwachsenenbildung vielfach eingefordert wird. Die Teilnehmerinnen bestimmten selbst, über welche Themen sie sprechen wollten. Die Organisation des Seminars geschah in Eigenregie. Die Teilnehmerinnen lernten gegenseitig voneinander durch deren unterschiedlichen Erfahrungsschatz, Kenntnisstand und die verschiedenen kulturellen Hintergründe.

Von den elf Teilnehmerinnen des Seminars liegen von sieben Evaluationsbögen vor. Die zentralen Ergebnisse sind (vgl. Grafiken am Ende diesen Abschnitts; die kompletten Auswertungen befinden sich im Anhang):

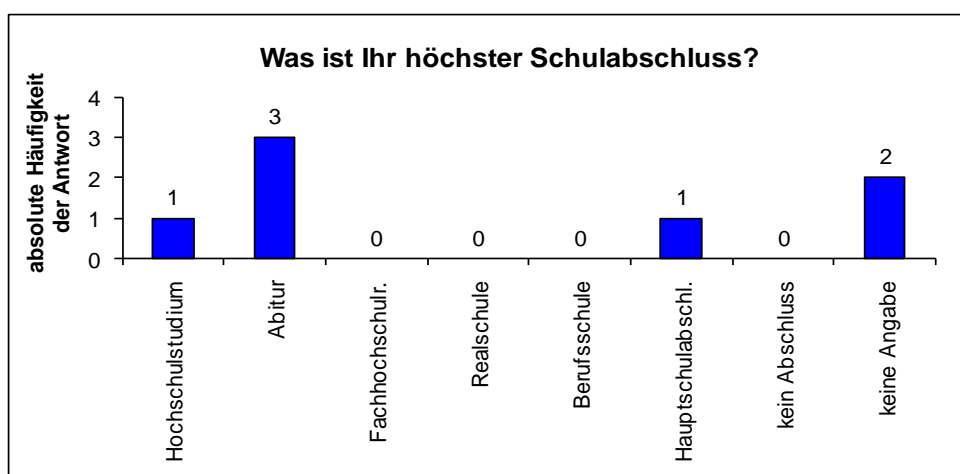
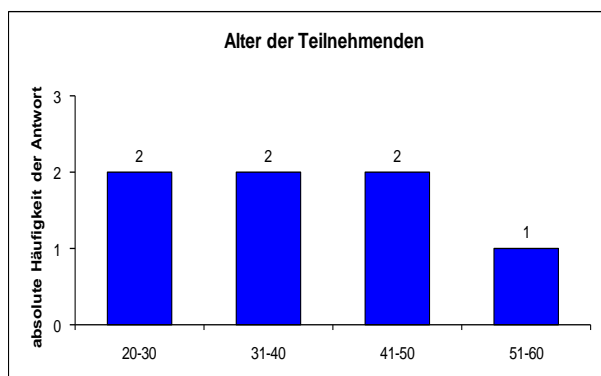
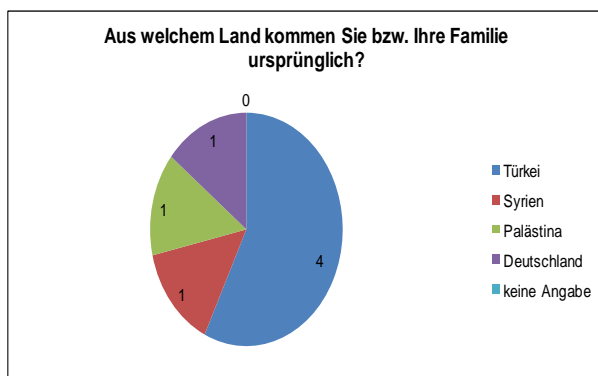
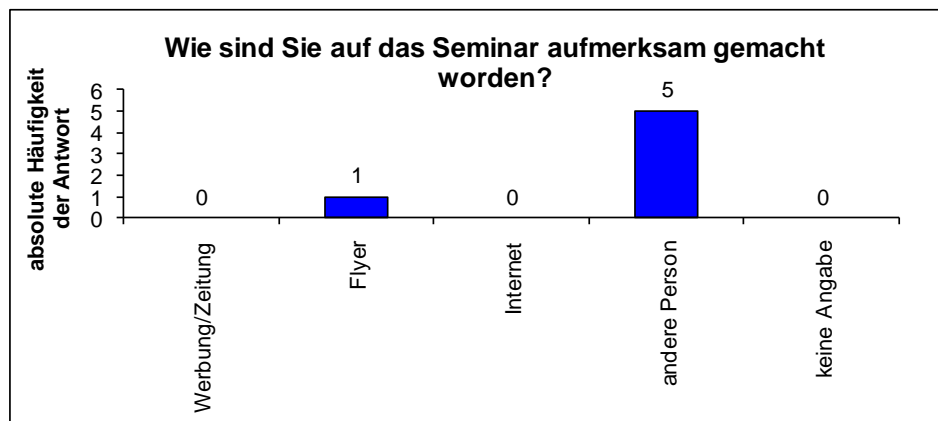
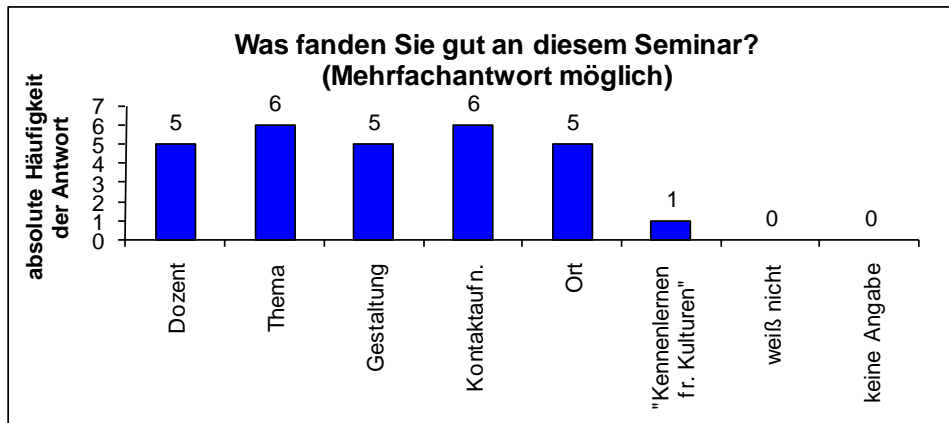
- Eine überwiegend positive Bewertung erhielten Dozentin, Thema, Gestaltung, Kontaktaufnahme und Ort.
- Fast alle Teilnehmerinnen wurden auf das Seminar durch eine persönliche Ansprache aufmerksam.
- Alle Teilnehmerinnen würden das Seminar weiter empfehlen.
- Das Seminar wurde ausschließlich von Frauen besucht.
- Fast alle Teilnehmerinnen hatten einen Migrationshintergrund.
- Fast alle Teilnehmerinnen hatten mehrere Kinder.
- Die Zusammensetzung nach Altersgruppen war sehr heterogen.
- Die geringen Fallzahlen erschweren es auch bei diesem Kurs, genaue Aussagen über die Ansprache bildungsferner Milieus zu treffen. Aber auch hier liegt die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil der Teilnehmerinnen eine gewisse Nähe zu institutioneller Bildung aufweist. Darüber hinaus wurden aber vermutlich auch einige bildungsferne Frauen erreicht.
 - Drei Teilnehmerinnen haben ein Abitur und einen Hochschulabschluss. Eine Teilnehmerin hat einen Hauptschulabschluss, zwei haben keine Angaben gemacht.
 - Fünf Teilnehmerinnen haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.
 - Über den familiären Bildungshintergrund und über die Zuordnung der elterlichen Berufe in die EGP-Klassen lassen sich keinen Aussagen treffen, da zu wenige Angaben vorliegen.

Aussagen über Bildungsnähe oder -ferne aufgrund der Zuordnung der Teilnehmenden in EGP-Klassen sind ebenfalls schwierig. Drei Teilnehmende sind den EGP-Klassen V-VI zugeordnet, wo zumindest in der Klasse VI häufiger auch VertreterInnen bildungsferner Milieus anzutreffen sind.

Die wissenschaftliche Begleitung hat bei ihrer Hospitation den Eindruck bekommen, dass insbesondere in didaktischer Hinsicht die Intention des Projektes verwirklicht wurde. Die im Seminar behandelten Themen schlossen direkt an den alltagsweltlichen Interessen und Problemlagen der teilnehmenden Frauen an. Die Teilnehmenden konnten in diesem Kurs Ihre Bildungsbedarfe selbst formulieren und die Themen in Eigenregie gestalten.

Aus dem Kurs heraus resultierte eine Eigendynamik, die neue (Weiterbildungs-)Angebote hervorgebracht hat. Aus dem Kurs heraus sind ein Deutschkurs, Exkursionen und der Besuch von Fitnesskursen für Muslima entstanden.

Diese Praxis kommt beinahe einem idealtypischen Ablauf der Gewinnung von Teilnehmenden aus dieser Zielgruppe durch Initiierung niedrigschwelliger Angebote nahe. Nach dem Vorbild konzentrischer Kreise werden die Teilnehmenden Stück für Stück näher an „Bildung“ herangeführt. Ausgangspunkt ist dabei die Mobilisierung, bei der auf eine sichtbare, explizite Bildungsintention weit gehend verzichtet wird, was natürlich nicht heißt, dass die Bildungsintention bei den Projektmitarbeitenden nicht präsent ist.



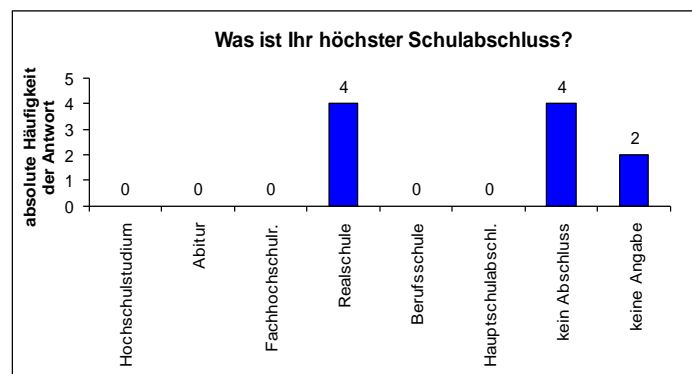
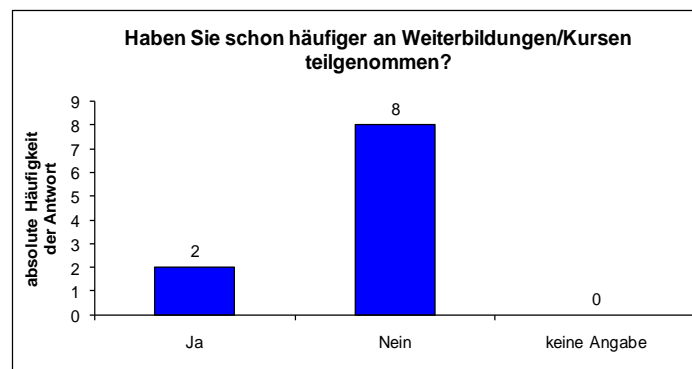
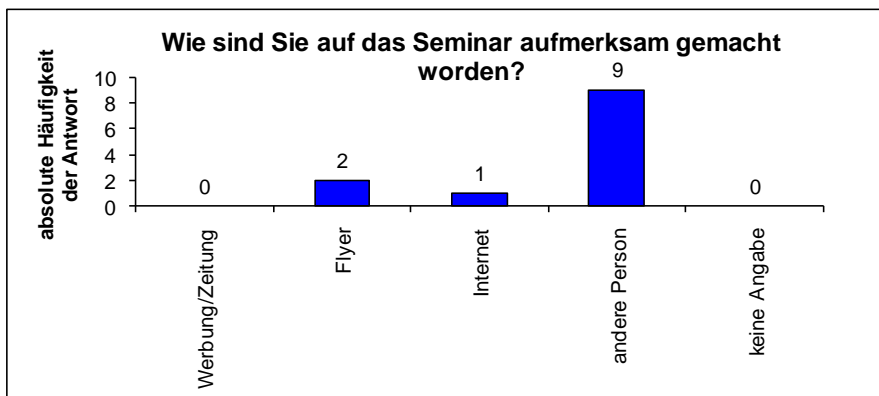
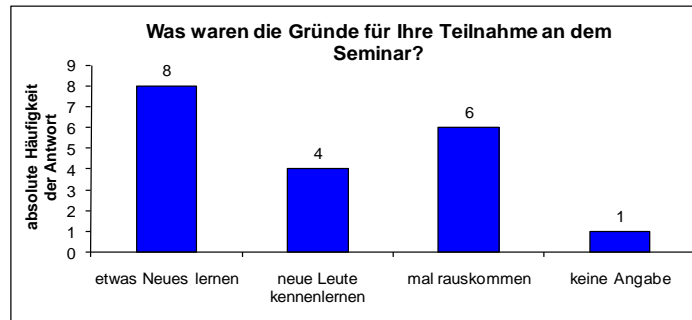
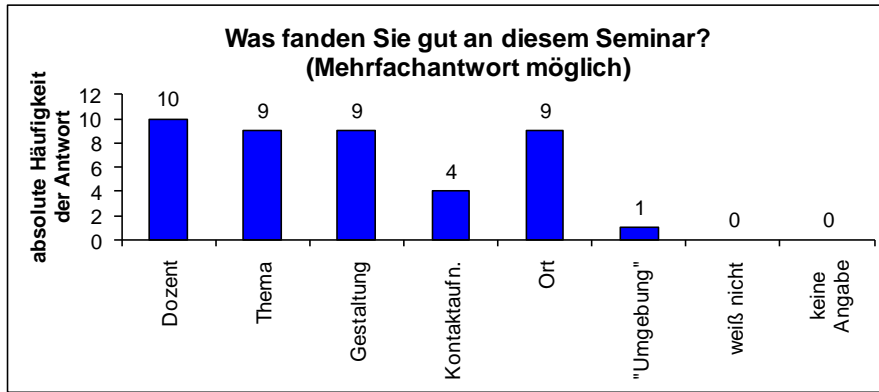
Gemeinsam stark sein

Der Kurs entstand über einen weiblichen Brückenmenschen in Zusammenarbeit mit dem türkischen Arbeitnehmerverein in Vlotho und fand in dessen Räumlichkeiten statt. Der Kurs richtete sich an türkische/ türkischstämmige Frauen, die sich, so die Intention der Veranstalter, von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen fühlen. Wir haben von zehn Teilnehmerinnen Evaluationsbögen zurückerhalten.

Zentrale Ergebnisse der Seminarevaluation sind (vgl. Grafiken am Ende diesen Abschnitts; die kompletten Auswertungen befinden sich im Anhang):

- Alle Teilnehmenden waren Frauen.
- Eine überwiegend positive Bewertung erhielten Dozentin, Thema, Gestaltung und Ort.
- Alle Teilnehmerinnen würden das Seminar weiterempfehlen.
- Acht Teilnehmerinnen gaben an, dass sie an dem Seminar teilgenommen haben, um etwas Neues zu lernen.
- Neun Teilnehmerinnen hat eine andere Person auf das Seminar aufmerksam gemacht.
- Alle Teilnehmerinnen hatten zwei oder mehr Kinder.
- Mit diesem Seminar hat das AKE-Bildungswerk vorwiegend Frauen aus bildungsfernen Milieus erreicht.
 - Acht Frauen hatten noch nicht an Weiterbildung teilgenommen.
 - Vier Teilnehmerinnen hatten keinen Schulabschluss und zwei haben keine Angaben gemacht. Die geringen Abschlüsse der Teilnehmenden korrespondieren mit der Herkunft aus Elternhäusern mit geringen oder gar keinen Schulabschlüssen.
 - Die Einteilung in die EGP-Klassen ist für die Teilnehmerinnen nicht eindeutig, da die Hälfte keinen Berufsstatus hat. Die Daten zur Elterngeneration verweisen wieder deutlich auf einen bildungsfernen Hintergrund.
 - Die Hälfte der Teilnehmerinnen hatte keine abgeschlossene Berufsausbildung.

Das Seminar erreichte mit der Zielgruppe „türkische Frauen“ tatsächlich Personen aus bildungsfernen Milieus. Wenn es sich um eine Gruppe handelt, die sich gesellschaftlich ausgeschlossen fühlt (wobei aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zu fragen wäre, woran das fest gemacht wurde), kann es gut sein, dass sie über „öffentliche“ oder „anonyme“ Wege (Anzeigen, Programmhefte, Flyer) nur schwer zu erreichen ist. Mit der Einbindung von Brückenmenschen und eines Vereins mit Nähe zum Alltag und zur Lebenswelt konnte das offensichtlich überbrückt werden. Auch das didaktische Konzept, das an den Problemlagen der Frauen ansetzt, kann als gelungenes Beispiel für die Arbeit mit Bildungsfernen gelten.



4.1.3 Zusammenfassende Bewertung

- Aufsuchende Bildungsberatung ist in der Arbeit mit Zielgruppen, die von institutioneller Bildung nicht oder wenig erreicht werden, der richtige Weg.
- Die Arbeit mit „BeziehungsarbeiterInnen“ wie „Brückenmenschen“ oder „Schnittstellenmenschen“ ist sehr ressourcenaufwändig. Diese Menschen müssen nicht nur für die Zusammenarbeit gewonnen, sondern sie müssen auch qualifiziert und kontinuierlich betreut werden.
- Strategien zur Teilnehmerge Gewinnung dürfen eigentlich nicht nur kurzfristig (über die Dauer einer Projektfinanzierung) angelegt sein, sondern müssen fester Bestandteil der gemeinwohlorientierten Weiterbildung sein.
- Dies müsste langfristig eine Professionalisierung der Betreuung dieser „BeziehungsarbeiterInnen“ bedeuten.
- Eigentlich müssten die hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen in der gemeinwohlorientierten Weiterbildung selbst in die Lage versetzt werden, die Beziehungsarbeit in die Hand zu nehmen, um ehrenamtlich Engagierten nicht noch mehr Engagement „abzuverlangen“.
- Trotzdem konnten an diesem Projektstandort nicht in allen Seminaren neue bildungsferne Zielgruppen im größeren Umfang erreicht werden.
- Es gibt keine Patentrezepte für die Arbeit mit bildungsfernen Milieus, da diese Gruppe in sich schon nicht homogen ist. Bei neuen Ansätzen besteht deshalb natürlich immer das Risiko, dass sie nicht wie erhofft funktionieren.
- Bei der VHS-Herford mag erschwerend hinzugekommen sein, dass der Zugang zur Volkshochschule für bildungsferne Gruppen eine größere institutionelle Barriere darstellt. Zum einen richten sich viele Angebote der kulturellen und politischen Bildung (oft implizit) gezielt an bestimmte bildungsaktive Milieus (kreative Angebote, Selbsterfahrungskurse etc.), zum anderen symbolisiert die VHS vermutlich stärker als andere (kleinere) Weiterbildungseinrichtungen einen Ort institutioneller Bildung, zu dem bildungsferne Gruppen oft Barrieren haben.

4.2 Projektstandort Aachen/ Herzogenrath

Auch am Projektstandort Aachen/Herzogenrath wurde mit den beiden Partnern Nell-Breuning-Haus und Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Aachen eine kontinuierliche Zusammenarbeit vereinbart und umgesetzt. Die wissenschaftliche Begleitung hielt regelmäßig Kontakt zu den Projektpartnern und war, wie bereits erwähnt, drei Mal vor Ort: Gespräch mit den Projektverantwortlichen und Teilnahme an einem der Workshops, ganztägige Hospitation an einem Modellseminar, Abschlussgespräch mit den Beteiligten. Weiterhin stützen sich die folgenden Ausführungen auf Dokumente, Berichte und Daten, die der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellt wurden.

4.2.1 Mobilisierung für „aufsuchende Bildungsarbeit“

Workshop „Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit“

Der Workshop „Kommunikation“ hatte das Ziel, neue Werbewege für die Zielgruppe Bildungsferne auszuloten (neben Werbemitteln auch Orte, an denen diese Zielgruppe angetroffen und angesprochen werden kann). Dazu wurden neben pädagogischen MitarbeiterInnen auch Werbe- und KommunikationsexpertInnen eingeladen. Der Workshop brachte einige interessante Ideen und Ergebnisse, die in die Entwicklung und Umsetzung der Modellseminare eingeflossen sind.

Dass man zur Entwicklung neuartiger Werbestrategien externe ExpertInnen hinzugezogen hat, ist sicherlich sinnvoll, zumal nahe liegend ist, dass bisherige Werbestrategien an der anvisierten Zielgruppe vorbeigehen. Gleichwohl brachte der zweite Workshop „Vertrauenspersonen“ u.a. das (auch aus der Forschung zu „Bildungsbenachteiligten“) bekannte Ergebnis, dass die persönliche, authentische und glaubwürdige Ansprache für diese Zielgruppe meist wichtiger ist als Werbeflyer (vgl. Bremer 2007, Barz/Tippelt 2004). Im Nachhinein wäre es insofern aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung sinnvoll gewesen, diesen Workshop wie ursprünglich geplant zeitlich anders zu platzieren, also nicht *vor*, sondern *nach* den Workshops für Vertrauenspersonen. Auch wäre es evtl. sinnvoll gewesen, die Zusammensetzung des Workshops zu mischen, d.h. auch Vertrauenspersonen zu beteiligen. Werbe- und KommunikationsexpertInnen kennen die Zielgruppe oft kaum und haben dann mitunter klischeehaftes Wissen über diese. Vertrauenspersonen hätten hier vermutlich eine andere Perspektive hineingebracht.

Workshop „Vertrauensleute“

Die Projektbeteiligten haben der wissenschaftlichen Begleitung dankenswerter Weise ermöglicht, an diesem Workshop im Rahmen einer „teilnehmenden Beobachtung“ (siehe Abschnitt 3.2.1) dabei zu sein. Zentrales Ziel des Workshops war es, Kontakte zu Personen mit Nähe zur Zielgruppe herzustellen (sei es qua Berufstätigkeit oder qua ehrenamtlicher Tätigkeit), Bildungsbedarfe zu eruieren und erste Ideen für die Entwicklung von Modellseminaren zu entwickeln.

Am Workshop nahmen durchweg Personen mit sehr guter Kenntnis und persönlichen, praktischen Erfahrungen mit bildungsbenachteiligten Teilgruppen teil (Integrationsarbeit, ARGE, Familienbildungsstätte, Ehrenamtliche von Kirchengemeinde, Tafeln u.a.). Insgesamt wurden auf diese Weise sehr authentische Informationen über die Zielgruppe, ihre Problemlagen und daran anknüpfende mögliche Bildungsthemen deutlich. In vielerlei Hinsicht wurde bestätigt, was man aus der Forschung über die Problematik Bildungsferne weiß. Etwa:

- Bedeutung von Vertrauensbeziehungen, um Teilnehmende zu mobilisieren (Stichwort: Soziales Kapital)

- „Schneeball-System“ (Motto: „wenn einer kommt, bringt er andere mit...“)
- Bedeutung von „Meinungsführern“ in den Milieus, d.h. Menschen, die in den Zielgruppen geachtet sind (Motto: „wenn der kommt, kommen alle...“)
- Davon zu unterscheiden sind „Vertrauenspersonen“, d.h. Leute, die professionell Zugang zur Zielgruppe haben und dort Vertrauen genießen⁸
- Das Vorhandensein großer Hemmschwellen zu Bildung und zu typischen Bildungs- und Lernorten
- Abwehr von allem, was nach „Belehrung“ riecht (Stichwort: negative Bildungserfahrungen)
- Bildungsinteressen werden von der Gruppe aus wenig artikuliert, müssen „interpretiert“ werden
- Interesse an Beratung, Hilfe für schwierige Lebenslagen (Frage: Wie kann Weiterbildung hier anknüpfen)

Die zuvor, u.a. im Workshop „Kommunikation“ geborene Idee, Vertrauenspersonen durch ein spezielles Bonussystem zur Mitwirkung zu bewegen, konnte durch die anwesenden Personen modifiziert und konkretisiert werden (Ursprüngliche Idee: Coaching für einzelne Vertrauenspersonen; neue Idee: Unterstützung in der Arbeit mit Bildungsfernen durch Angebote für die sozialen Einrichtungen).

In jedem Fall brachte der Workshop viele Ideen für mögliche Bildungsangebote und bot die Möglichkeit, weitere Kooperationen zu verabreden.

Erfolg versprechend wäre es vermutlich, ausgehend davon weitere Workshops folgen zu lassen, um mit den in Frage kommenden potenziellen Partnern die Modellseminare weiter zu planen. Im Rahmen des Projektes war das aber nicht möglich.

Konkret wurden diese Ergebnisse und Kontakte an beiden Standorten genutzt für die Entwicklung der Modellseminare „Das Leben ist kein Ponyhof“, „Griffbereit“ und „Offen begegnen“ sowie weiterer Aktivitäten (etwa die Idee, ein Modellseminar zusammen mit einer Tafel zu entwickeln, was dann letztlich nicht zustande kam).

4.2.2 Modellseminare

4.2.2.1 Standort Herzogenrath/ Nell-Breuning-Haus

Modellseminar „Märchenhaftes Europa – gemeinsam Europa entdecken“ (06.07.–12.07.09)

Beim Nell-Breuning-Haus (NBH) hatte die Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen traditionell eine zentrale Bedeutung. In den letzten Jahren musste aufgrund geringerer (finanzieller) Ressourcen dieses Angebot eingeschränkt werden. Das jetzige Projekt

⁸ Der Begriff „Vertrauenspersonen“, wie er an diesem Standort verwendet wurde, entspricht weitgehend dem am Standort Herford/ Vlotho verwendeten Begriff „Schnittstellenpersonen“. (vgl. Kap. 4.1.1)

bot nun die Möglichkeit, diese Arbeit wieder zu intensivieren und dabei neue Wege zu gehen. Dabei konnte man sich auf Erfahrungen und Projekte stützen, die das NBH mit dieser Zielgruppe u.a. durch die Zusammenarbeit mit den ARGEn hat. Für das Projekt sollte das Familienbildungsseminar, das im Sommer traditionell stattfindet, modifiziert werden, um eine spezifische Gruppe Bildungsferner (bildungsbenachteiligte Familien und allein erziehende Mütter) stärker zu mobilisieren.

Diese Überlegungen führten zur Entwicklung eines Modellseminars mit dem Titel „Märchenhaftes Europa – gemeinsam Europa entdecken“. Ziele waren u.a.:

- eine gemischte Teilnehmendenstruktur zu erreichen, so dass bildungsungewohnte Teilnehmende durch bildungsaktive unterstützt werden;
- 40% der Teilnehmenden sollten bildungsfern sein;
- Nutzen von speziellen Methoden, die auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind (etwa: nonverbale Ausdrucksformen);
- Mischung aus Alltagsentlastung und Bildungsarbeit.

Die Alltagsentlastung sollte durch das mehrtägige Konzept – über mehrere Tage mit Übernachtung und Vollverpflegung – sowie mit umfangreichen Kinderbetreuungsangeboten hergestellt werden.

Auch hier wurde der wissenschaftlichen Begleitung dankenswerter Weise eine eintägige Hospitation ermöglicht. Hierdurch bestand die Möglichkeit, sich einen sehr guten Eindruck über die Arbeit vor Ort zu verschaffen.

Demnach handelte es sich um ein sehr gut organisiertes Familienbildungsseminar, das von einem sehr engagierten und motivierten Team geleitet wurde. Bereits im Vorfeld äußerten die Beteiligten die Vermutung, dass aufgrund der Anmeldelisten Bildungsferne eher in der Minderheit sein würden. Dies bestätigte sich. Zwar waren nach der internen Evaluation des NBH 40% der Teilnehmenden arbeitssuchend (was ein vager Hinweis auf Bildungsferne sein kann). Nach der subjektiven Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung und der Seminarleitung sowie der internen Evaluation des NBH dürften jedoch nur zwei bis vier Teilnehmende aus typischen bildungsfernen Milieus stammen, die noch nie an einem solchen Seminar teilgenommen haben.

Während die Erfahrung und Rückmeldungen zu diesem Seminar insgesamt sehr positiv waren, ist es offenbar nicht gelungen, die anvisierte Zielgruppe wie geplant zu erreichen (angestrebt waren 40%). Das zeigt, wie schwierig die Mobilisierung dieser Zielgruppe ist (insbesondere in der Allgemeinen Weiterbildung). Es ist auch wichtig, verschiedene Strategien auszuprobieren und die jeweiligen Erfahrungen gründlich zu reflektieren. Das ist auch erfolgt.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung kann dazu angemerkt werden, dass beispielsweise die Seminarplanung und die Gewinnung von Teilnehmenden im Wesentlichen bereits vor dem Workshop mit „Vertrauenspersonen“ stattgefunden hat, so

dass dessen Ergebnisse nur bedingt mit einbezogen werden konnten. Etwa:

- Eruiieren von Bildungsbedarfen (hier: hat die Zielgruppe einen lebensweltlichen Bezug zum Thema Märchen/Europa – welchen?)
- Ansprache von bildungsungewohnten Adressatinnen und Adressaten insbesondere über Wege der persönlichen und aufsuchenden Ansprache
- Einbeziehen von „Vertrauenspersonen“
- Konzipieren niedrigschwelliger Angebote.

Modellseminar „Das Leben ist kein Pony-Hof“ (17.-18.12.2009)

Für dieses Seminar wurden Erfahrungen und Kontakte aus den beiden Workshops genutzt. Angeknüpft wurde an die Bildungsveranstaltungen und Projekte, die das NBH mit SGB II-Empfängern in Zusammenarbeit mit den ARGEN macht (Kurs 50+, Produktionswerkstatt, Recyclingbörse, Sozialkaufhaus, Nähwerkstatt, Mütter in Arbeit).

Konkret ging es darum, Teilnehmende dieser Seminare gezielt für weitere Bildungsveranstaltungen zu gewinnen. Dazu wurde eine der Vertrauensperson eingebunden, deren Milieunähe und -kenntnis sich bei der Ansprache von AdressatInnen als wichtig erwies, und die darüber hinaus das zweitägige, kostenfreie Modellseminar (mit einer Übernachtung) als AnsprechpartnerIn begleitet hat.

Entsprechend des Konzeptes der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung konnten die 18 Teilnehmenden aus einem Spektrum möglicher Themen ein Angebot wählen. Die Entscheidung fiel für das Thema „Ein Tag im Leben von...“, in das die Teilnehmenden eigene biographische Erfahrungen einbringen konnten (Konkret: Theatergruppe, Fotogruppe, Internetgruppe). Zudem gab es einen Kurzvortrag zum Thema „Langzeitarbeitslosigkeit“.

Aus dem Seminar heraus entstand die Idee, eine weitere Veranstaltung zu konzipieren, die im Jahr 2010 stattfinden soll. Thema: „Politik trifft Hartz IV – Neue Verbindungen wagen“.

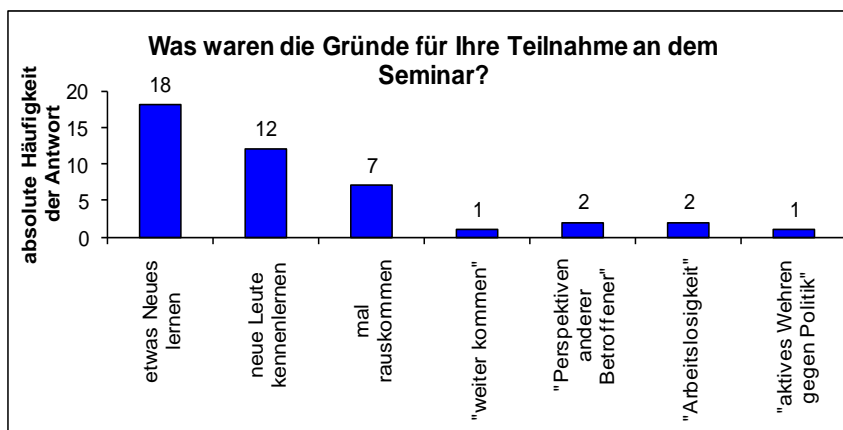
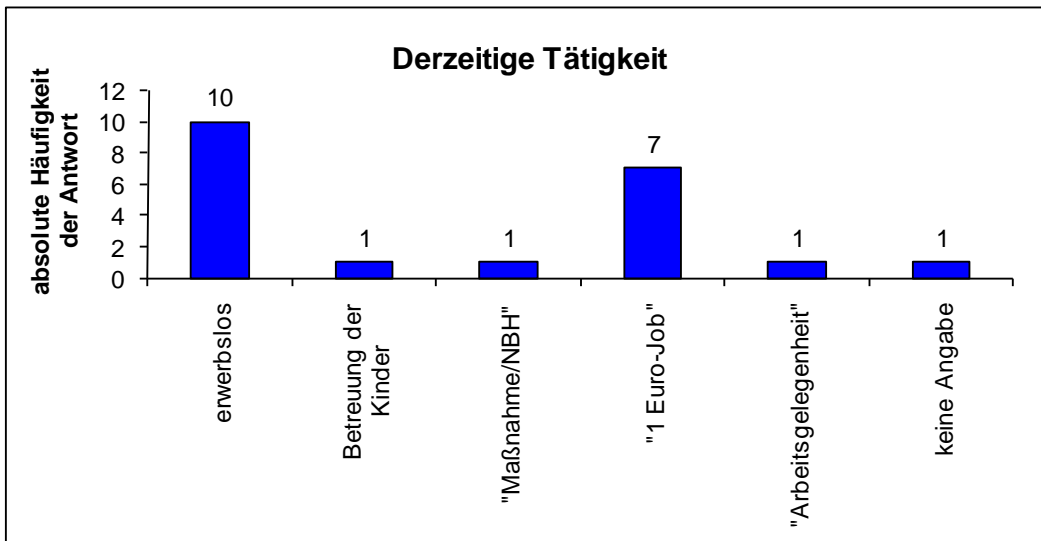
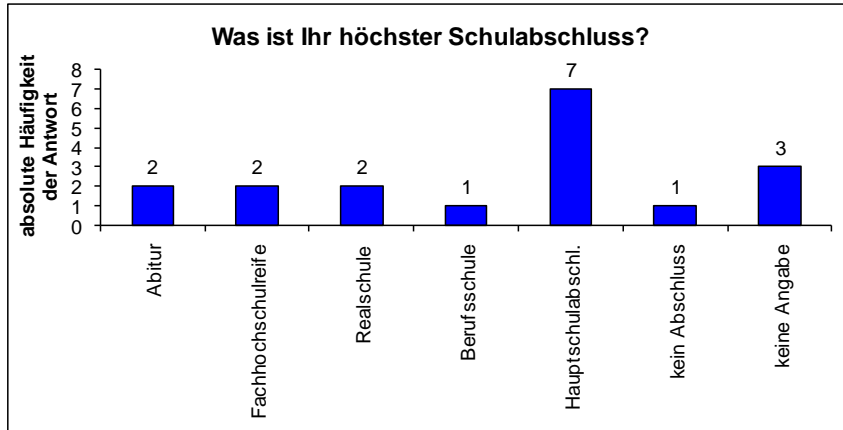
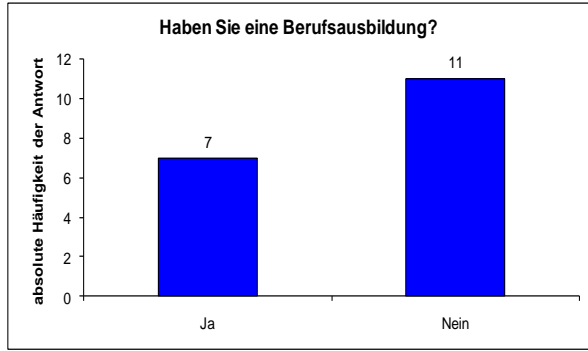
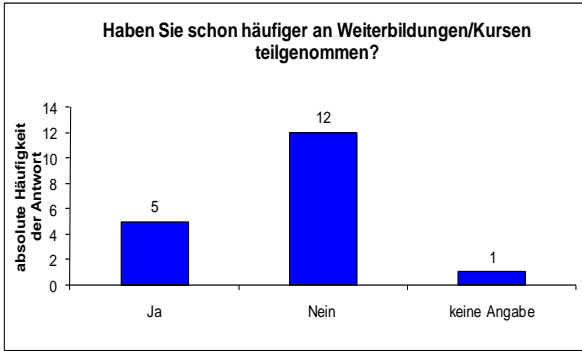
Der internen Auswertung und Reflexion nach wurden sehr positive Erfahrungen gemacht. Die Konfrontation mit der eigenen Biographie war für einige sehr emotional und berührend (erfordert also hohe Sensibilität und Professionalität); vom Impulsreferat fühlten sich einige überfordert.

Zur Evaluation des Seminars wurde der von der wissenschaftlichen Begleitung entworfene Bogen verwendet. Die zentralen Ergebnisse sind (vgl. Grafiken am Ende diesen Abschnitts; die kompletten Auswertungen finden sich im Anhang):

- Es konnten tatsächlich in beachtlicher Weise Teilnehmende aus bildungsfernen Milieus gewonnen werden:
 - zwölf Teilnehmende gaben an, dass sie vorher noch nie eine Weiterbildungs-

- veranstaltung besucht haben;
 - acht Teilnehmende haben keinen oder nur Hauptschulabschluss (zu vermuten ist, dass auch die drei Nennungen unter „keine Angabe“ eher niedrigeren Bildungsabschlüssen zuzuordnen sind);
 - auch der Familientradition nach sind hohe Schulabschlüsse selten;
 - mehr als die Hälfte hat keine Berufsausbildung;
 - 17 Teilnehmende waren entweder erwerbslos oder hatten einen 1-Euro-Job;
 - bei der Zuordnung zu den EGP-Klassen zeigen sich in der Familie gehäuft niedrige bis einfache Qualifikationsniveaus; es gibt Hinweise auf soziale/berufliche Abstiege;
 - im Unterschied zu den Modellseminaren am Standort Herford/Vlotho wurden viele Männer, viele jüngere Leute, viele Singles, viele Kinderlose und viele Deutsche erreicht;
- Sowohl Leitung, Thema, Gestaltung, Kontaktaufnahme und Ort wurden positiv bewertet.
- Alle Teilnehmenden würden das Seminar weiter empfehlen.
- Es bestätigt sich die große Bedeutung der persönlichen Ansprache/ Beziehungen (15 Nennungen).
- Es bestätigen sich die zentralen Basismotive für die Teilnahme: „Horizontenerweiterung“, „Gemeinschaft/Geselligkeit“ und „Rauskommen aus dem Alltag“ (vgl. Bremer 2007: 173).

Insgesamt kann dieses Seminar als sehr erfolgreich in Bezug auf die Grundintention des Projektes eingeordnet werden.



Modellseminar „Silvester-Familienseminar“ (27.12.2009-2.1.2010)

Ähnlich wie das Familienbildungsseminar „Märchenhaftes Europa“ handelte es sich hierbei um ein bewährtes Angebot des NBH, das im Rahmen des Projektes für bildungsferne Zielgruppen modifiziert wurde. Dabei sind Erfahrungen und Ergebnisse aus den Workshops mit eingeflossen. Das Seminar war zwar kostenpflichtig. Wer sich eine Teilnahme nicht leisten konnte, durfte aber trotzdem teilnehmen, was bei zwei Familien der Fall war und ein Hinweis auf bildungsferne Teilnehmende sein könnte. Aus dem Abschlussbericht des Standortes Herzogenrath folgt, dass das Seminar einen relativ hohen Anteil an bildungsfernen TeilnehmerInnen hatte.

4.2.2.2 Standort Aachen/ Evangelische Erwachsenenbildung

Am Standort Aachen wurden ausgehend von den Workshops verschiedene Wege eingeschlagen, um Modellseminare zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit mit einer Tafel begann sehr verheißungsvoll, scheiterte aber letztlich. Die Gründe könnten darin liegen, dass in der von ehrenamtlicher Tätigkeit geprägten Arbeit der Tafel die Einführung finanziell honorierter Bildungsarbeit von einigen als Störfaktor angesehen wurde. Geplant ist nun im Anschluss an das Projekt eine Zusammenarbeit mit einer anderen Tafel.

Eine ebenfalls gestartete Initiative zur Bildungsarbeit mit Strafgefangenen der JVA Aachen konnte nach dem spektakulären Gefängnisausbruch nicht weiter verfolgt werden.

Realisiert wurde schließlich die Zusammenarbeit mit der Evangelischen Familienbildungsstätte. Hier wurden zwei offenbar dort existierende Seminarkonzepte in das Projekt integriert.

Modellseminar „Offen begegnen“

Dabei handelt es sich um ein bereits erprobtes interkulturelles Seminarkonzept für Eltern mit Migrationsgeschichte (in diesem Fall: Türkei), das im Zuge des Projektes modifiziert wurde. Ziel ist, die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen zu stärken. Einige Stichworte:

- Kurs besteht aus zehn Treffen;
- die Teilnehmergebung erfolgt durch Vertrauenspersonen mit Nähe zur Zielgruppe;
- es gibt zusätzlich einen attraktiven, zielgruppengerechten Flyer (zweisprachig, wenig textlastig, beschränkt auf die wesentlichen Informationen, von Kindern gemalte Bilder, farbenfroh, fröhlich, kein Hinweis auf beteiligte Institutionen);
- zum Konzept gehört, dass das Seminar von zwei Kursleiterinnen und zweisprachig geleitet wird (eine Deutsche, eine Türkin); das scheint sehr wichtig für den Erfolg zu sein;

- Themen waren u.a.: Erziehungsarbeit, internationale Küche, verschiedene Religionen (dazu Exkursionen in Kirchen, Moschee und Synagoge).

Modellseminar „Griffbereit“

Auch dabei handelt es sich um ein bereits erprobtes interkulturelles Seminarkonzept für Familien mit Migrationsgeschichte (Eltern und Kinder; in diesem Fall: Türkei), das im Zuge des Projektes modifiziert wurde. Ziel ist vor allem die spielerische Sprachvermittlung sowie die Erörterung von Erziehungsfragen. Neben deutsch soll auch die Muttersprache gestärkt werden. Einige Stichworte:

- Kurs läuft über neun Monate und ist kostenfrei;
- bedeutet für die Teilnehmenden oft praktische Erziehungsunterstützung;
- es waren nur Mütter mit ihren Kindern im Seminar, keine Väter;
- aus dem Seminar heraus haben sich weitere Aktivitäten entwickelt (Schwimmgruppe).

Der von der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzte Evaluationsbogen wurde in diesen Seminaren nicht eingesetzt. Aus Gesprächen hat die wissenschaftliche Begleitung jedoch den Eindruck gewonnen, dass mit beiden Seminaren bildungsferne MigrantInnengruppen erreicht werden konnten, bei denen ausgeprägte Bildungsbarrieren vorhanden sind und die Niedrigschwelligkeit authentisch umgesetzt werden kann. Wichtig schien deshalb, dass Vertrauenspersonen mit hoher Milieukompetenz involviert waren.

4.2.3 Zusammenfassende Bewertung

- Die Workshops waren zur Entwicklung neuer Ideen bei der Ansprache von bildungsfernen, bisher wenig erreichten AdressatInnen wichtig, insbesondere aber auch zur Eruierung von Bildungsbedarfen, zur Entwicklung von Ideen für Modellseminare, zum Herstellen von Kontakten und zur Mobilisierung von Menschen mit Nähe zu den Zielgruppen.
- Am Standort Aachen/Herzogenrath wurde für die Menschen mit Nähe zu den Zielgruppen der Begriff „Vertrauenspersonen“ verwendet. Es sind Menschen, die „Vertrauen“ bei den Zielgruppen genießen, in der Regel nicht hauptberuflich mit der Zielgruppe zu tun haben, oftmals selbst der Zielgruppe angehören.
- Ohne die „Vertrauensmenschen“ wären die Modellseminare nicht zustande gekommen.
- An beiden Standorten wurden verschiedene Wege ausprobiert. Erfolg im Sinne des Projektziels hatten schließlich die, die einerseits stark auf den Erfahrungen und Ergebnissen der Workshops aufbauten und andererseits an die bisherigen Stärken in der Bildungsarbeit anknüpften.

- Beide Standorte operierten bei der Durchführung der Workshops zusammen, bei der Entwicklung der Modellseminare unabhängig voneinander.
- Der Versuch, beim NBH bestehende Konzepte von Familienseminaren, die sich eher an *bildungsaktive Gruppen* wenden, in leicht modifizierter Form auf die Zielgruppe Bildungsferne zuzuschneiden, führte nur bedingt zum Erfolg. Das könnte daran liegen, dass dabei Erkenntnisse/Erfahrungen der Workshops noch nicht voll zum Tragen kamen. Möglich ist aber auch, dass diese Konzepte generell schwierig an Bildungsferne zu vermitteln sind, da sie wenig auf deren Lebenswirklichkeit zugeschnitten scheinen. Neben dem Kostenfaktor müsste vermutlich eine grundsätzliche Überarbeitung erfolgen. Darauf deuten auch die Erfahrungen von Tippelt u.a. (2008: 63f.) hin; auch das Konzept „Starke Eltern – starke Kinder“ mobilisierte zunächst weitgehend Familien mit mittlerem sozialen Status.⁹ Positive Erfahrungen wurden gleichwohl mit der angestrebten sozial heterogenen Zusammensetzung gemacht.
- Sehr gut funktioniert hat dagegen, an bestehende Konzepte und Projekte mit Bildungsfernen anzuschließen und diese dann zu erweitern. Das daraus resultierende Seminar „Das Leben ist kein Ponyhof“ hat die Zielgruppe Bildungsferne am stärksten erreicht.
- Am Standort Aachen fällt auf, dass einige geplante Angebote mit NutzerInnen der Tafeln und Strafgefangenen auf extrem ausgegrenzte Gruppen zielten. Es ist vielleicht nicht zufällig (und entspricht von daher auch dem Muster „an Traditionen anknüpfen“), dass gerade die kirchliche Erwachsenenbildung bei Bildungsfernen an die „Ärmsten der Armen“ und die „Verachteten“ denkt.
- Mit den interkulturellen Familienseminaren können in Aachen Gruppen von MigrantInnen erreicht werden, die bisher offenbar nicht an Weiterbildung teilnahmen. Ob es sich auch um Menschen mit niedrigem sozialen Status handelt, kann nicht genau gesagt werden, scheint aber nach den Schilderungen der Beteiligten wahrscheinlich. Wichtig waren dafür die Vertrauenspersonen sowie die Niedrigschwelligkeit der Angebote, was in diesem Fall auch bedeutete, den Eindruck von „Belehrung“ zu vermeiden.
- Wichtig bei allen erfolgreichen Modellseminaren an den Standorten Aachen und Herzogenrath war die Kostenfreiheit.

⁹ Allgemein haben auch Bauer/Bittlingmayer (2005) auf die schichtspezifische Beteiligungsstruktur an Elternbildung und das daraus resultierende „Präventionsdilemma“ hingewiesen, d.h., dass diejenigen Eltern, die Elternbildung in gewisser Weise „am nötigsten“ hätten, sich daran am wenigsten beteiligen.

5 Bewertung des Projektverlaufes und der Ergebnisse

5.1 Vorbereitung der „aufsuchenden Bildungsarbeit“

Ein zentrales Ziel des Projektes war es, Personen zu finden und für die Bedarfsanalyse sowie die gesamte weitere Planung und Durchführung der Veranstaltungen einzubinden, denen die Lebenswelt von Bildungsfernen vertraut ist. Dadurch sollten Wege zu Bildungsfernen gefunden werden. An beiden Standorten ist das gelungen. Die Projektstandorte haben dazu unterschiedliche Begriffe verwendet (Vertrauenspersonen, Brückenmenschen, Schnittstellenpersonen, BeziehungsarbeiterInnen, aufsuchende BildungsarbeiterInnen). Unterschieden werden können zum einen Personen, die qua Beruf oder ehrenamtlich Zugang zur Zielgruppe haben (ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, ARGE-MitarbeiterInnen...) und dort Vertrauen genießen (Aachen: „Vertrauenspersonen“, Herford/Vlotho: „Schnittstellenpersonen“). Zum anderen geht es um Personen, die innerhalb der Milieus, aus denen die Zielgruppen kommen, „Meinungsführer“ sind und dadurch einen besonders starken Einfluss ausüben und Überzeugungsarbeit leisten können (Herford/Vlotho: „Brückenmenschen“). Beide Personentypen tauchten, egal, wie sie genannt wurden, bei beiden Standorten im Rahmen der Bildungsarbeit mit Bildungsfernen auf.

Diese Personen müssen zunächst mobilisiert, sensibilisiert und qualifiziert werden. Als besonders schwierig erwies sich die dauerhafte Einbindung. Oft handelt es sich um Menschen, die ohnehin schon stark engagiert und belastet sind. Sie benötigen Unterstützung, und zwar nicht nur monetär. Sobald sie als aktiv werbende, aufsuchende BildungsarbeiterInnen in „ihrem“ Milieu auftreten, können Verunsicherungen und Rollenkonflikte auftreten. Hierfür bedürfen sie eines professionellen Rückhalts und einer Perspektive. Die Aktivierung von Mittlerpersonen und der Aufbau eines milieunahen Netzwerks sind zeit- und arbeitsintensiv. Vielfach wurde die Sorge geäußert, ob bzw. wie diese Arbeit nach Ende des Projektes weiter gehen wird oder ob die Aufbauarbeit mit dem Projektende wieder zusammenfällt.

Bestehende Bildungsnetzwerke hatten für die Mobilisierung bildungsferner Zielgruppen weniger Bedeutung, was daran liegen kann, dass die Netzwerke in der Praxis nicht funktionieren oder dass sie keine Reichweite zu bildungsfernen Zielgruppen haben. In jedem Fall zeigte sich, dass die Vernetzung zu den bisher nicht erreichten Zielgruppen erst aufgebaut werden musste. Hierbei erscheint es sinnvoll, Netzwerke zu Einrichtungen zu knüpfen, zu denen die Zielgruppen Zugang haben und die selbst Erfahrung im Umgang mit Bildungsfernen haben (im Projekt etwa Kinderschutzbund, Kindertagesstätten, evangelische Familienbildungsstätten) oder zu Institutionen und Vereinen, in denen die Zielgruppe lebensweltlich verankert ist (im Projekt etwa der türkische Arbeitnehmerverein). Das ist aber nur über die dort haupt- oder ehrenamtlich aktiven Akteure möglich, die als Brücken-, Schnittstellen- oder Vertrauensmenschen gewonnen werden müssen.

Die beteiligten Einrichtungen an den Projektstandorten sind unterschiedliche Wege gegangen. In Herford/Vlotho entstand im Rahmen des Projektes ein recht enger Verbund der beteiligten Einrichtungen und MitarbeiterInnen, verbunden mit einem systematischen und regelmäßigen Austausch. Gezielt wurde vor allem auf MigrantInnen. In Aachen/Herzogenrath wurden die Workshops zusammen veranstaltet, während die beteiligten Einrichtungen ansonsten autonomer blieben. Das Spektrum der potenziellen Zielgruppen war zunächst breiter (neben Familien/Alleinerziehenden extrem Ausgegrenzte und Langzeitarbeitslose).

Als gemeinsames Muster stellte sich heraus, dass die Arbeit da am erfolgreichsten war, wo an eigene Stärken angeknüpft wurde, etwa in dem Sinne: Wo haben wir Projekte/Konzepte, die schon auf bildungsferne Gruppen zielen oder diesen nahe kommen? Wie können wir davon ausgehend unsere Arbeit erweitern bzw. verbessern? Dabei scheint es einfacher zu sein, ein existierendes Konzept, mit dem schon (begrenzt) Bildungsferne erreicht werden, systematisch zu erweitern und auszuweiten, als ein bestehendes, auf bildungsaktive Gruppen zielendes Konzept für bildungsferne Gruppen „umzuschreiben“. Letzteres scheint zumindest schwieriger zu sein, weil es um etwas Grundsätzlicheres geht, um ein Bildungsangebot grundsätzlich anderen Typs (Tietgens 1978: S. 153).

Beide Standorte haben die Zielgruppe Bildungsferne unterschiedlich gefasst und somit unterschiedliche Teilgruppen angesprochen und erreicht. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass MigrantInnen nicht per se bildungsfern sind (vgl. Abschnitt 2.4). Zwar gibt es MigrantInnengruppen, die bisher nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, die aber grundsätzlich eine Nähe zu Kultur und Bildung haben (etwa „der interkulturelle Chor“). Auch hier konnten dann also Gruppen gewonnen werden, die bisher nicht an Weiterbildung teilgenommen haben und insofern „Bildung fern“ standen. Aber der Wert von Bildung wird bei ihnen nicht in Frage gestellt. Demgegenüber bilden aber AdressatInnengruppen, die sich selbst von Bildung ausgrenzen, eine andere Qualität von Bildungsferne (vgl. Abschnitt 2.3). Bei ihnen besteht große Skepsis gegenüber Bildung und aus früheren Erfahrungen gegenüber allem, was nach Belehrung riecht. Die Hemmschwellen zu Bildung, oft auch zu typischen Lernorten und -formen sind ausgeprägter und tiefer verwurzelt. Hier ist es umso wichtiger, der vorhandenen Skepsis mit einem Aufbau tragfähiger Vertrauensbeziehungen zu begegnen.

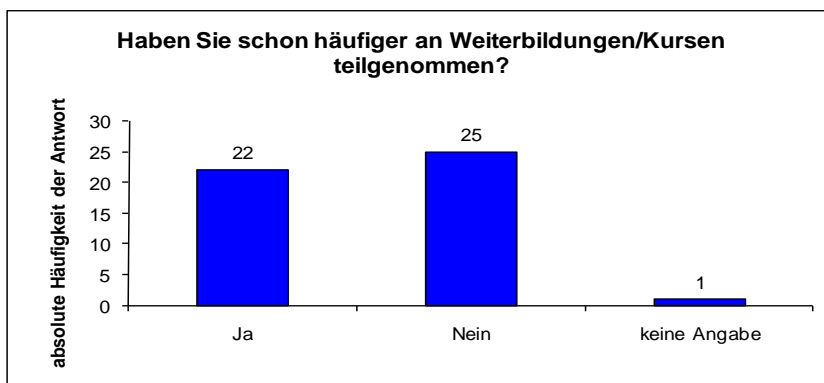
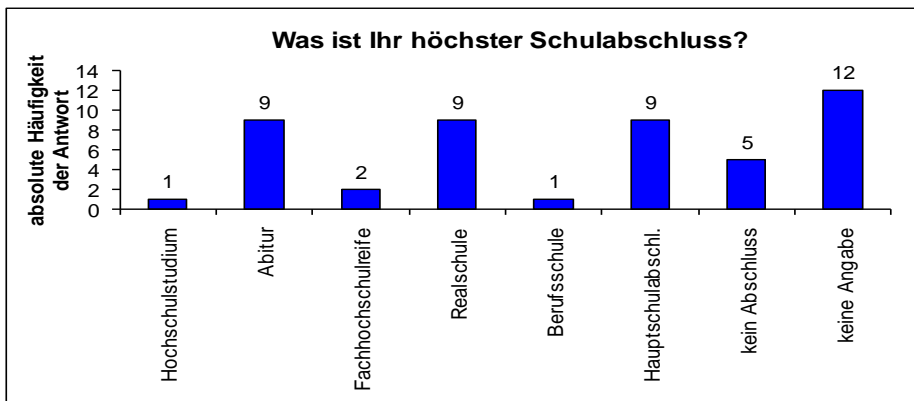
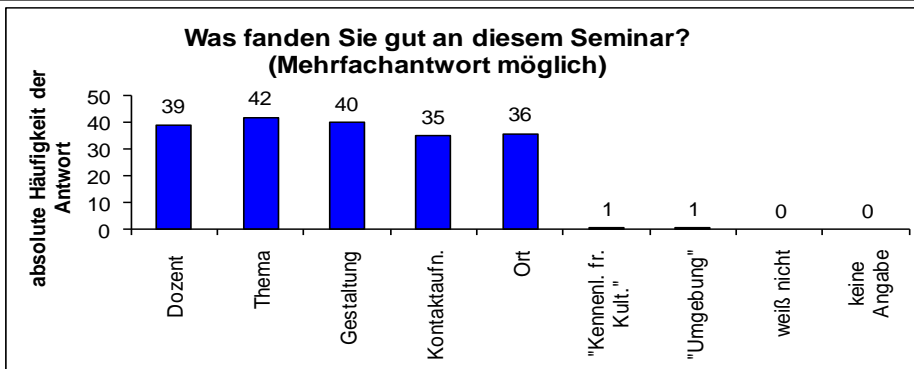
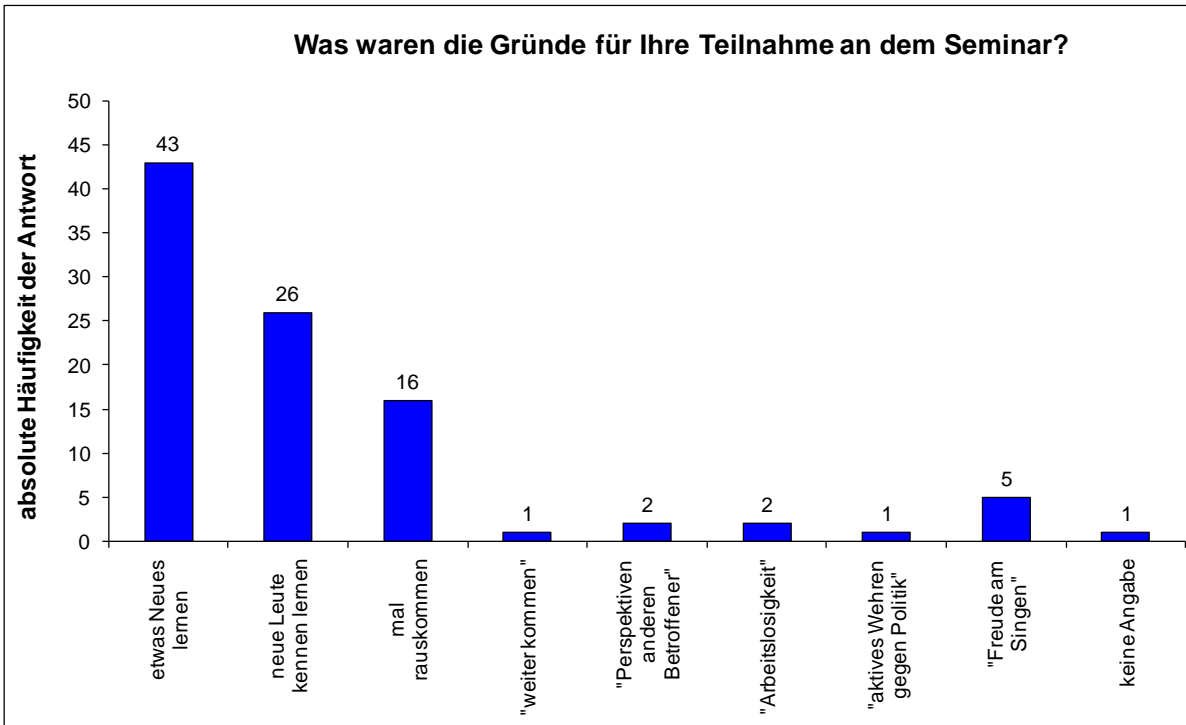
5.2 Evaluation der Modellseminare

Insgesamt konnten zwölf Modellseminare durchgeführt werden (Aachen/Herzogenrath: fünf; Herford/Vlotho: sieben). Allerdings sind nicht alle völlig neu entwickelt worden; zum Teil handelte es sich um Konzepte, die für das Projekt im Hinblick auf das Ziel, bisher nicht erreichte Menschen zu gewinnen, modifiziert wurden.

In vier Veranstaltungen konnte der von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelte Evaluationsbogen eingesetzt werden. Die Auswertung ergibt folgendes Gesamtbild (siehe die Grafiken zu den zentralen Ergebnissen auf der folgenden Seite sowie die Gesamtauswertung im Anhang):

- Hauptgrund für die Teilnahme war in der Gesamtübersicht Horizonsweiterung („Neues lernen“ - 43), in zweiter Linie Geselligkeit („Leute kennen lernen“ – 26), als Drittes der Kontrast zum Alltag („rauskommen“ - 16).
- Gefallen haben in gleicher Weise DozentIn, Thema, Gestaltung, Kontakt bekommen, Ort.
- Weit überwiegend sind die Teilnehmenden durch andere Personen auf das Seminar aufmerksam gemacht worden (34 von 45 Nennungen).
- Immerhin 25 von 48 Teilnehmenden gaben an, dass das Modellseminar für sie die erste Weiterbildungsteilnahme darstellte; besonders hoch waren hier die Anteile beim Seminar „Ponyhof“ (NBH) und „Gemeinsam stark sein“ (AKE).
- Überwiegend waren die Teilnehmenden Frauen (33 von 48). Das dürfte daran liegen, dass viele Veranstaltungen einen kulturellen Charakter hatten und sich an MigrantInnen (oft mit Kindern) richteten. Das Seminar „Ponyhof“ (NBH) fällt hier aus der Reihe (überwiegend Deutsche und Männer).
- Die meisten der Teilnehmenden leben in einer Partnerschaft und haben Kinder, was der Tatsache geschuldet sein dürfte, dass es sich zum Teil um Familienbildungsseminare handelte und/oder sich an MigrantInnen mit Kindern richtete.
- Nach der vom „Berichtssystem Weiterbildung“ vorgenommenen Einteilung haben neun der Teilnehmenden einen höheren Bildungsabschluss, neun einen mittleren und 14 einen niedrigen Bildungsabschluss (zu vermuten ist, dass von den 12 Personen, die hier keine Angabe gemacht haben, ebenfalls niedrige Bildungsabschlüsse überwiegen). Diese Tendenz findet sich auch wieder, wenn man das persönliche Umfeld einbezieht, das mehrheitlich auf wenig Bildungsnähe schließen lässt. Abgerundet wird das dadurch, dass 21 von 49 angegeben haben, keine Berufsausbildung zu haben. Insgesamt liegt das Bildungs- und Ausbildungsniveau gemessen an Abschlüssen damit deutlich unter dem Durchschnitt der Weiterbildungsteilnehmenden (vgl. Abschnitt 2, Tabelle 1).
- Die Einordnung in die EGP-Klassen zeigt, dass von den 26 Teilnehmenden, die hier Angaben machten, nur sieben aus Schichten kommen, die als ausgesprochen „bildungsnah“ gelten können (obere und untere Dienstklasse). Dagegen sind zwei der bildungsfernen Schicht der un- und angelernten Arbeiter angehörig, neun bzw. acht weitere sind Schichten zuzuordnen, in denen sich Menschen mit gemäßigter bis geringer Bildungsorientierung mischen dürften.
- Insgesamt konnten mit den so ausgewerteten Modellseminaren Teilnehmende erreicht werden, die deutlich weniger Bildungsnähe aufweisen als im Durchschnitt

der Weiterbildungsstatistik. Sie entsprechen jedoch in der Summe nicht eindeutig dem Profil von Bildungsfernen. Genaueres ermöglichen die differenzierten Auswertungen in Abschnitt 4.



5.3 Weitere Ergebnisse und Resümee

Abgesehen von den mit Evaluationsbogen ausgewerteten Modellseminaren können weitere Ergebnisse festgehalten werden, die auf Beobachtungen, Zwischenberichten der Projektstandorte, Mitteilungen und Gesprächen basieren.

Prinzipiell bestätigt sich, dass Bildung für diese Zielgruppe oft bei lebensweltlichen Problemlagen beginnt. Sie hat häufig eher den Charakter von Beratung, da Bildungsferne auf typische Bildungsangebote von sich aus nicht reagieren. Sie artikulieren keine „Bildungsinteressen“ bzw. „Bildungsbedarfe“, sondern es treten bestimmte „Handlungsprobleme“ zutage. Das bedeutet auch, dass bei der Arbeit mit Bildungsfernen die Grenze zwischen „Sozial-“ und „Bildungsarbeit“ unscharf werden kann. Ein Problem kann das deshalb werden, weil die finanzielle Förderung für Weiterbildung (die aufgrund der Kostenbarriere wichtig ist) oft von einem traditionellen, auf Wissensvermittlung zielenden Bildungsbegriff ausgeht, der aber der Lebenswirklichkeit bildungsferner Zielgruppen nicht entspricht. Die notwendige Niedrigschwelligkeit muss bei der Arbeit mit diesen Gruppen aber davon ausgehen, dass die lebensweltliche Anknüpfung bereits Teil der methodisch-didaktischen Strategie ist und Bildungsziele davon ausgehend zu entwickeln sind. Es wäre also ein Muster anzustreben, wie es zum Teil (etwa beim Seminar „Ponyhof“ des NBH und beim Seminar „Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven“ des AKE) auch im Projekt verwirklicht wurde, wonach Teilnehmende nach dem Vorbild konzentrischer Kreise Stück für Stück näher an „Bildung“ im engeren Sinn herangeführt werden. Aus der Sicht der Zielgruppe ist wichtig, überhaupt erst einmal positive Erfahrungen im Kontext mit Bildung zu machen und eigene Bildungsinteressen und Ausdrucksformen zu entdecken; Bildung muss auf alltagspraktische Probleme antworten.

Weitere zentrale Ergebnisse in Stichworten:

- Mit kulturellen Themen ist es offenbar schwieriger, Zugang zu dieser Zielgruppe zu bekommen.
- Das kann auch eine Frage des Lernortes sein, d.h., dass zu bestimmten Einrichtungen Barrieren bestehen, da sie als Orte der „höheren Bildung und Kultur“ und somit als „fremde Welt“ gelten (so ist bekannt, dass Volkshochschule generell größere Schwierigkeiten hat, Bildungsferne zu erreichen; vgl. Barz/Tippelt 2004). Ein Hinweis darauf liefert das Seminar „Gemeinsam stark“.
- Seminarkosten und fehlende Mobilität erwiesen sich als wichtige äußere Barrieren.
- Bei den Veranstaltungen mit der Zielgruppe „MigrantInnen“ erwies sich die Zweisprachigkeit der Dozentinnen als wichtig.
- Die Wirkung klassischer Werbemittel und Werbewege muss offensichtlich für diese Zielgruppe relativiert werden. Die Bedeutung von „sozialem Kapital“, d.h. persönlichen Beziehungsnetzen, ist von wesentlich größerer Bedeutung als bei ande-

ren Zielgruppen mit mehr Bildungsnähe. Soziales Kapital aufzubauen, ist mit erheblichen zeitlichen und personellen Investitionen verbunden.

- Die Arbeit mit dieser Gruppe erfordert von den Mitarbeitenden der beteiligten Einrichtungen, verstärkt eigene Perspektiven zu reflektieren. Die Bildungsarbeit stärker auf Bildungsferne zuzuschneiden, stellt offenbar eingefahrene Perspektiven und Handlungsabläufe in Frage. Um aus der Projektarbeit resultierende Veränderungen und Fortschritte erkennen und dokumentieren zu können, kann es sinnvoll sein, dass die Beteiligten sich selbst evaluieren und ihre Beobachtungen, Lernfortschritte und Erkenntnisse festhalten.
- Es gibt keine Patentrezepte. Es müssen Dinge ausprobiert, auch etwas „riskiert“ werden. Nicht alles gelingt auf Anhieb. Erforderlich ist ein „lokales Wissen“, um das „Richtige“ zu tun. Es lässt sich nicht einfach aus der Sozialstruktur ableiten.

6 Perspektiven

Die Ergebnisse zeigen, dass für die Erreichung bildungsferner Zielgruppen der Beziehungsarbeit und der damit verbundenen „aufsuchenden Bildungsarbeit“ große Bedeutung zukommt. Damit wird die *pädagogische Beziehung* in den Mittelpunkt der Arbeit mit dieser Zielgruppe gerückt. Die für andere, bildungsaktive AdressatInnen bewährten Marketing- und Werbestrategien (auch: Web-Auftritte, Programmhefte und Flyer) greifen bei dieser Gruppe nicht. Alle beteiligten Projektstandorte haben auf *Mittlerpersonen* (Brücken-, Schnittstellen- oder Vertrauenspersonen) zurückgegriffen. Offensichtlich war dies ein probates Mittel, um bisher nicht erreichte Teilnehmergruppen besser für Weiterbildung zu mobilisieren.

Die Einrichtungen müssen die aufsuchende Bildungsarbeit zu großen Teilen selbst aufbauen. Auf vorhandene Netzwerke wurde nur bedingt zurückgegriffen, weil bildungsferne Gruppen darin offenbar oft nicht integriert sind. Konkrete Bildungsbedarfe können auch nicht aus allgemeinen und abstrakten Makrodaten abgeleitet werden, sondern müssen ermittelt werden. Auch müssen gerade zu Beginn verschiedene Wege ausprobiert werden, da es wenig Erfahrungen mit erfolgreichen Strategien gibt.

Die praktizierte Form aufsuchender Bildungsarbeit erwies sich als zeit- und personalintensiv. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einbindung von milieunahen Mittlerpersonen professioneller Anleitung und dauerhafter Unterstützung bedarf. Ein Problem ist für die Einrichtungen, dass die dafür notwendigen Arbeiten (im weiteren Sinne ist es eine spezifische Beratungsarbeit) großen Teils nicht in der gegenwärtigen Förderlogik aufgehen (Unterrichtsstunden/Teilnehmertage). So haben die Einrichtungen Probleme, die erforderlichen Ressourcen für den Aufbau und die Verstetigung aufsuchender Bildungsarbeit aufzubringen.

Eine Möglichkeit, der Gewinnung von bisher nicht erreichten Teilnehmergruppen mehr Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen (wie es etwa mit der Weiterbildungsoffensive NRW intendiert ist), könnte sein, die Erhöhung der Weiterbildungsquote sozial benachteiligter Gruppen als Qualitätsmerkmal auszuweisen.

Die Bedeutung von „Beziehungsarbeitern“ ist auch in anderen Untersuchungen bereits herausgestellt worden (vgl. Reiter/Wolf 2006 in Bezug auf Bildungsarbeit mit MigrantInnen). Auch andere Erkenntnisse des Projektes bestätigen Aspekte, die aus anderen Studien zu „Bildungsbenachteiligten“ im Kern bekannt sind (Brüning/Kuwan 2002, Bolder/Hendrich 2000, Barz/Tippelt 2004, Bremer 2007), etwa:

- dass Weiterbildung sich bei diesen Gruppen mit Ansätzen der Sozialarbeit überschneidet,
- dass für interkulturelle Bildung Zweisprachigkeit sinnvoll ist,
- dass bildungsferne Zielgruppen oft weniger mobil sind und
- dass die Kosten eine zentrale Barriere darstellen.

In anderen Punkten jedoch führen die Ergebnisse des Projektes weiter. Zu nennen sind hier:

- die Workshops zur Bedarfsanalyse
- die Erfahrungen mit der systematischen Rekrutierung von „Schnittstellenpersonen“, „Vertrauenspersonen“ und „Brückenmenschen“ sowie
- die Qualifizierungsmodule für diese.

Aus den Ergebnissen lassen sich „Produkte“ machen, die anderen Weiterbildungsträgern und -einrichtungen angeboten und an sie vermittelt werden können, so dass Modellhaftes in die Fläche transportiert werden kann. Konkrete Punkte, an denen eine solche Weiterführung ansetzen kann, sind:

- Entwicklung von Fortbildungsmodulen für pädagogische MitarbeiterInnen (z.B. Workshops zu Bedarfserhebung, Kommunikationstraining, Angebotsvermittlung, Interkulturelle Kompetenz, Sensibilisierung für die Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen)
- Fortbildungsmodule, Supervision und Coaching für „Brückenmenschen“ bzw. „Vertrauensmenschen“
- Entwickeln von Arbeitshilfen und Checklisten für Weiterbildungseinrichtungen
- Beratung von Einrichtungen bzw. pädagogischen MitarbeiterInnen dabei, die erforderlichen Arbeitsschritte in die Organisationsentwicklung und das Qualitätsmanagement einzubringen
- Entwicklung und Aufbau eines „Kompetenzzentrums“ als Anlaufstelle für Fragen „aufsuchender Bildungsarbeit“.

Insgesamt erscheint es, dass die sozial integrativ wirkende Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen insbesondere eine Aufgabe der gemeinwohlorientierten Weiterbildung sein kann.

Im Verlauf des Projektes sind verschiedene Probleme und Fragen aufgetaucht, die aus unserer Sicht Desiderate in der Weiterbildungsforschung zu dieser Zielgruppe darstellen und bei denen weiterer Forschungsbedarf besteht:

- Männer mit Migrationshintergrund und mit institutioneller Bildungsferne konnten kaum erreicht werden. Wo könnten die Bildungsbedarfe dieser Gruppe liegen? Über welcher Mittlerpersonen und vermittelnde Einrichtungen und Institutionen könnte Zugang zu diesen Personen hergestellt werden und welche Veranstaltungsformen und didaktischen Methoden wären für diese Gruppe geeignet?
- Dasselbe trifft im Prinzip auf die Gruppe junger deutscher Frauen und junger alleinerziehender Mütter zu.
- Die Weiterbildungsforschung hat bisher zu wenige Daten zu MigrantInnen, die eine systematische Differenzierung ethnischer Gruppen ermöglichen. Daran anschließend mangelt es an Forschungsdaten, die die nationale Herkunft und die soziale Herkunft miteinander in Verbindung setzen. Da die Arbeit mit Bildungsfernen häufig auf Gruppen mit Migrationshintergrund abzielt, wären diese Daten dringend erforderlich.
- Des Weiteren weiß man zu wenig über die Lernerfahrungen, die die Bildungsferne machen, und über die Nachhaltigkeit der Weiterbildungserfahrungen. Inwiefern verändern die Bildungserfahrungen den Alltag? Wo finden die Lernerfahrungen Anknüpfungspunkte? Welche längerfristigen Wirkungen haben sie hervorgebracht?
- Für die dauerhafte Implementierung der aufsuchenden Bildungsberatung mit Einbindung von „BeziehungsarbeiterInnen“ müssten die Profile dieser Personengruppe stärker ausgearbeitet werden. Welche Personengruppen kommen in Frage? Wo findet man diese Personen? Welche Motive bewegen diese Personen, sich als aufsuchende BildungsberaterInnen zur Verfügung zu stellen? Welche qualifizierenden Maßnahmen und welche Unterstützungen benötigen sie? Wie müsste diese Qualifizierung und Betreuung institutionell angesiedelt sein?
- Was müsste getan werden, um die Weiterbildungsträger selbst in die Lage zu versetzen, milieuspezifische, an den lebensweltlichen Problemlagen von Bildungsfernen orientierte aufsuchende Bildungsarbeit zu leisten? Dies gilt sowohl bezogen auf die *makrodidaktische* Ebene der Programmplanung und Teilnehmendengewinnung als auch auf die *mikrodidaktische* Ebene der Durchführung von teilnehmerorientierten Weiterbildungsveranstaltungen.

7 Literatur

- Allmendinger, Jutta/Aisenbrey, Silke (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 41–60.
- Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: dies. u.a.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann, S. 11–200.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde., Bielefeld.
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2005): Wer profitiert von Elternbildung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 3/2005, S. 263-280.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. Kapitel 6, S. 159-202, in: Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Tillmann, Klaus/ Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Tillmann, Klaus/ Weiß, Manfred (Hg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS.
- Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2006): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa.
- Bolder, Axel (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Hamburg, S. 26-38.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske+Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 49-77.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272.
- Bremer, Helmut (2010): 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, S. 215-242.

- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2006): Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS, S. 11-36.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (unter Mitarbeit von Angelika Graf-Cuiper, Anne Hacket, Christian Lindmeier, Klaus Pehl) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 68-80.
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: VS.
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 49/2008, S. 14-22.
- Georg, Werner (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS.
- Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hg.) (2002): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Mengel, Melanie (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Reichart, Elisabeth/ Huntemann, Hella (2009): Volkshochschul-Statistik 2008. 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf> [zuletzt aufgerufen am 26.02.2009].
- Reiter, Stefanie/Wolf, Richard (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Bamberg.
- Rosenblatt, Bernhard v./Bilder, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld.
- Sandbrink, Doris/ Preuß, Sabine (2007): Erschließung individueller Zugänge zu bildungsfernen Beschäftigten aus KMU durch Nutzung kirchlicher Strukturen und Verbände bei der Implementierung Bildungsscheck NRW. Dortmund, Düsseldorf: Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.

- Tietgens, Hans (1978 [1964]): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98–174.
- Tietgens, H. (1984). Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, Enno: Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 446-450.
- Tippelt, Rudolf (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft, S. 69–90.
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kommentierte Literaturtipps zum Thema Weiterbildung und „Bildungsferne“

Bolder, Axel (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Hamburg, S. 26-38

Der Autor hat viele Jahre zum Problem der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung geforscht. Die Perspektive ist dabei, darin nicht (nur) ein Defizit zu sehen, sondern den (guten) Gründen und dem Sinn von Nicht-Teilnahme nachzugehen. Gesprochen wird von aktivem „Widerstand“ gegen Weiterbildung. Indem diese Perspektive eingenommen wird, kann viel zum Verstehen der Gründe von bildungsungewohnten Gruppen beigetragen werden.

Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272

Es geht am Beispiel politischer Bildung darum, wie und warum sich Menschen zum Teil selbst von der Weiterbildungsteilnahme ausschließen (nach dem Motto: „das ist nichts für mich“).

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./ Knoll, Jörg u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 18-92 (zum Einstieg auch 18-31, 76-92)

Die Autoren gehen von einem neuerdings mehr diskutiertem lerntheoretischen (sog. „subjektwissenschaftlichen“) Ansatz aus, bei dem zwischen „expansiven“ und „defensivem“ Lernen unterschieden wird. Sie verdeutlichen das anhand eigener empirischer Untersuchungen. Insgesamt geht es auch hier darum, Lernen von den Lernenden her zu betrachten als ein Handeln, das subjektiv als „sinnvoll“ gesehen wird. Auch das ermöglicht es, Formen von Lernwiderstand besser zu verstehen und von daher auch den pädagogischen Umgang damit zu verändern.

Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/Barz, Heiner/Baum, Dajana: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Band 3: Milieumarketing implementieren. (W. Bertelsmann Verlag). Bielefeld 2008

Die AutorInnen berichten von Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Weiterbildungseinrichtungen, in der auf der Basis des Ansatzes der „sozialen Milieus“ modellartige Angebote entwickelt wurden, um neue Teilnehmergruppe zu erreichen (Übersicht S. 23). Überwiegend geht es um bildungsaktive Milieus, aber einige Teile beziehen sich auf die Gewinnung von bildungsungewohnten Milieus. Auch wenn die AutorInnen m.E. die Problematik oft zu glatt darstellen und den Marketing-Ansatz und -jargon sehr in den Vordergrund stellen, finden sich hier sicher anregende und interessante Hinweise.

Anhang B: Von wissenschaftlicher Begleitung erarbeiteter Evaluationsbogen

[Kopf]

Fragebogen zum Seminar [Titel]

Das Seminar, an dem Sie teilgenommen haben, wird finanziell vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert. Der Grund dafür ist, dass man das Weiterbildungsangebot verbessern will, damit mehr Menschen daran teilnehmen. Ein Team der Universität Duisburg-Essen ist damit beauftragt worden, dieses und andere Seminare wissenschaftlich zu untersuchen.

Uns interessiert deshalb zunächst, wie Ihnen das Seminar gefallen hat. Im zweiten Teil des Fragebogens bitten wir um einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrem Umfeld. Das benötigen wir für statistische Zwecke, damit Angaben vergleichbar werden und verallgemeinert werden können.

Selbstverständlich sind alle Angaben freiwillig, anonym und werden streng vertraulich behandelt. Bei Fragen, die Sie nicht beantworten wollen, kreuzen Sie bitte „keine Angabe“ an. Wir freuen uns über Ihre Bereitschaft, denn je mehr Informationen wir bekommen, desto eher können Weiterbildungsangebote verbessert werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Zunächst einige Fragen zur Veranstaltung, an der Sie teilgenommen haben

1.

Was fanden Sie gut an diesem Seminar? (Sie können mehrere Punkte ankreuzen)

- Dozentin/ Dozent
- das Thema
- die gesamte Gestaltung des Seminars
- man konnte andere Leute kennenlernen
- den Ort, an dem das Seminar stattfand
- weiß nicht
- Sonstiges, und zwar
- keine Angabe

Was hat Ihnen am besten gefallen?

2.

Was hat Ihnen an dem Seminar nicht so gut gefallen? (Sie können mehrere Punkte ankreuzen)

- Dozentin/ Dozent
- das Thema
- die gesamte Gestaltung des Seminars
- die anderen Teilnehmenden
- der Ort, an dem das Seminar stattfand
- weiß nicht
- Sonstiges, und zwar
- keine Angabe

3.

Wenn das Seminar noch einmal stattfinden würde, was sollte man dann auf jeden Fall anders machen?

-
- weiß nicht
 - keine Angabe

4.

Wie sind Sie auf das Seminar aufmerksam gemacht worden?

- Werbung in der Zeitung
- Flyer
- Internet
- Jemand hat mich persönlich darauf aufmerksam gemacht.
- Sonstiges, und zwar
- keine Angabe

Wenn ja, wer hat Sie auf das Seminar aufmerksam gemacht?

- Partnerin/Partner
- Freundin/ Freund
- Kollegin/ Kollege
- jemand anders, und zwar

5.

Was waren die Gründe für Ihre Teilnahme an dem Seminar?

- etwas Neues Lernen
- neue Leute kennenlernen
- mal rauskommen
- Sonstiges, und zwar
- keine Angabe

6.

Würden Sie anderen das Seminar weiterempfehlen?

- Ja, auf jeden Fall
- vielleicht
- Nein
- weiß nicht
- keine Angabe

7.

Haben Sie schon häufiger an Weiterbildungen/ Kursen teilgenommen?

- Ja
- Nein
- keine Angabe

Wenn ja, um was für Angeboten handelte es sich?

.....
.....
.....

Nun einige Fragen zu Ihrer Person

8.

Bitte nennen Sie uns Ihr Geburtsjahr. keine Angabe

9.

Bitte nennen Sie uns Ihr Geschlecht. männlich
 weiblich
 keine Angabe

10.

Aus welchem Land kommen Sie bzw. Ihre Familie ursprünglich?
 keine Angabe

11.

Sind Sie verheiratet oder leben Sie in einer Partnerschaft?
 Ich bin verheiratet.
 Ich lebe in einer Partnerschaft.
 Ich lebe zurzeit alleine.
 Sonstiges, und zwar
 keine Angabe

12.

Wie viele Kinder haben Sie?
 keine
 keine Angabe

13.

Was ist Ihr höchster Schulabschluss?
 keine Angabe

14.

Haben Sie eine Berufsausbildung? Ja
 Nein
 keine Angabe

Wenn ja, welchen Beruf haben Sie erlernt
 keine Angabe

15.

- Derzeit
- bin ich erwerbstätig, und zwar als
 - bin ich erwerbslos
 - betreue ich unsere/ meine Kinder
 - gehe ich zur Schule
 - befinde ich mich in einer Ausbildung
 - mache ich sonstiges, und zwar
 - keine Angabe

Abschließend einige Fragen zu Ihrem persönlichen Umfeld

16.

- Nur wenn Sie in einer Partnerschaft leben:
Welchen höchsten Schulabschluss hat Ihre Partnerin/ ihr Partner
-
- weiß ich nicht
 - keine Angabe
- Was macht Ihre Partnerin/ Ihr Partner beruflich ?
-
- weiß ich nicht
 - keine Angabe

17.

- Welchen höchsten Schulabschluss hat Ihr Vater?
-
- weiß ich nicht
 - keine Angabe
- Was macht Ihr Vater beruflich/ hat er beruflich gemacht?
-
- weiß ich nicht
 - keine Angabe

18.

- Welchen höchsten Schulabschluss hat Ihre Mutter?
-
- weiß ich nicht
 - keine Angabe
- Was macht Ihre Mutter beruflich/ hat sie beruflich gemacht?
-
- weiß ich nicht
 - keine Angabe

Das war's schon! Vielen Dank! 😊

Anhang C: Handreichung für die Kursverantwortlichen



FAKULTÄT FÜR
BILDUNGSWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR BERUFS- UND
WEITERBILDUNG
PROF. DR. HELMUT BREMER
DIPL. SOZIALWISS. MARK KLEEMANN

Telefon	0201/183 2210/2823
Fax	0201/183 4267
E-Mail	helmut.bremer@uni-due.de mark.kleemann@uni-due.de
Gebäude	Berliner Platz 6-8 45127 Essen
Datum	September 2009

Information zum Evaluationsbogen für Ihr Seminar im Rahmen des Projektes „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“

Sehr geehrte Seminarleiterin, sehr geehrter Seminarleiter,

der beigefügte Evaluationsbogen ist vermutlich umfangreicher als die üblicherweise von Ihnen verwendeten Instrumente zur Seminarevaluation. Einige der Fragen, insbesondere die zur Person und zum persönlichen Umfeld der Teilnehmenden, werden Sie vielleicht ungewöhnlich finden und könnten möglicherweise bei den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern auf Überraschung oder sogar auch auf Widerstand stoßen.

Deshalb möchten wir Ihnen in diesem Beiblatt zum einen erläutern, warum wir einen Bogen in dieser Form verwenden und zum anderen eine Argumentationshilfe gegenüber Ihren Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern geben. Unserer Erfahrung nach werden die Fragen bereitwillig beantwortet, wenn man den Fragebogen erläutert und vermittelt, dass die Beantwortung wichtig ist.

Wozu dient dieser Fragebogen?

Ihr Seminar findet im Rahmen des Projektes „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ statt, das vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen finanziert wird. Wir sind mit der wissenschaftlichen Begleitung dieses Projektes betraut und sollen den Projektverlauf und dessen Ergebnisse evaluieren.

Das Projekt zielt darauf, vor allem sozial benachteiligte Menschen für Weiterbildung zu gewinnen, die bekanntlich wenig von Weiterbildungsangeboten erreicht werden. Im Projekt sollen dazu neue Wege der Ansprache, der thematischen Ausrichtung und der Gestaltung von Angeboten erprobt werden.

Neben der üblichen Evaluation des stattgefundenen Seminars soll uns der Fragebogen ermöglichen, genau das zu überprüfen, d.h.: Konnten tatsächlich Gruppen für Weiterbildung gewonnen werden, die bisher wenig oder gar nicht teilgenommen haben und die als „sozial benachteiligt“ gelten können? Die Fragen zur Person, zum persönlichen Umfeld und zum sozialen Hintergrund (u.a. Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) sollen uns dazu Hinweise geben. Diese Aussagen wollen wir dann gerne mit den allgemein bekannten Daten zur sozialen Zusammensetzung der nicht an Weiterbildung Teilnehmenden abgleichen.

Argumentationshilfen

Wir haben hier einige Argumente zusammen gestellt, die Ihnen im Seminar helfen können, den Sinn des Fragebogens zu erläutern, für das Ausfüllen zu motivieren und auf mögliche Fragen bzw. Bedenken einzugehen.

- Mit Hilfe der ausgefüllten Fragebögen soll festgestellt werden, ob Menschen von dem Seminar erreicht wurden, die sonst nicht oder nur sehr selten an Weiterbildungsangeboten teilnehmen, und wie zufrieden sie damit sind. Für die Planung künftiger Angebote ist es wichtig, darüber **mehr zu erfahren**.
- Verweisen Sie bitte auf die **Freiwilligkeit** der Teilnahme sowie auf Anonymität und Vertraulichkeit, die von unserer Seite aus garantiert werden.
- Bei allen Fragen besteht die Möglichkeit das Feld „**keine Angaben**“ anzukreuzen, wenn man sie nicht beantworten möchte.
- Zum Schutz der Vertrauensbeziehung zwischen Ihnen und den Seminarteilnehmenden können Sie selbst die **Verantwortung für den Fragebogen von sich weisen**, indem Sie auf das Projekt des MSW und dessen wissenschaftliche Begleitung verweisen. Sie müssen sich deshalb also nicht für dessen Inhalt rechtfertigen.

Üblicherweise sollen die Teilnehmenden den Fragebogen natürlich selbst ausfüllen. Es kann aber sinnvoll sein, dass Sie sie dabei unterstützen (beispielsweise aufgrund von Sprachproblemen).

Vielleicht kommen Sie dennoch zu der Einschätzung, dass eine Verteilung des Bogens im Seminar problematisch ist. In diesem Fall wäre unsere Bitte, dass Sie selbst zumindest teilweise Angaben zu den Teilnehmenden machen, denn erfahrungsgemäß erfahren die SeminarleiterInnen im Verlauf eines Seminars viel über die Teilnehmenden. Dazu könnten Sie unseren Fragebogen als Leitfaden nehmen.

Uns geht es wie gesagt darum, mehr Informationen zu bekommen im Hinblick auf eine Verbesserung des Weiterbildungsangebots für sozial benachteiligte Zielgruppen. Dazu benötigen wir möglichst viele Informationen; aber auch wenige Angaben helfen uns bereits sehr.

Sollten Sie noch Fragen haben, stehen wir Ihnen gerne für deren Beantwortung zu Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

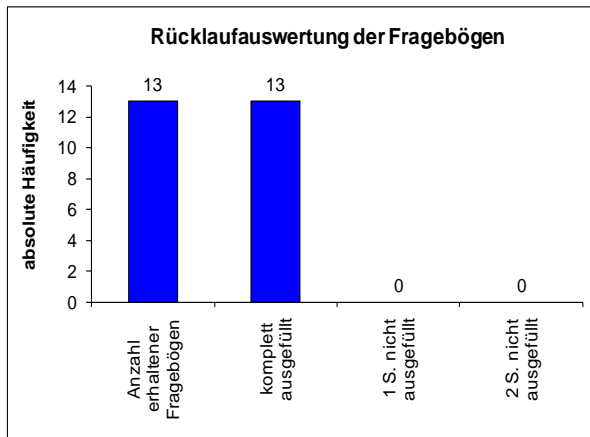
Prof. Dr. Helmut Bremer

Dipl. Sozialwiss. Mark Kleemann

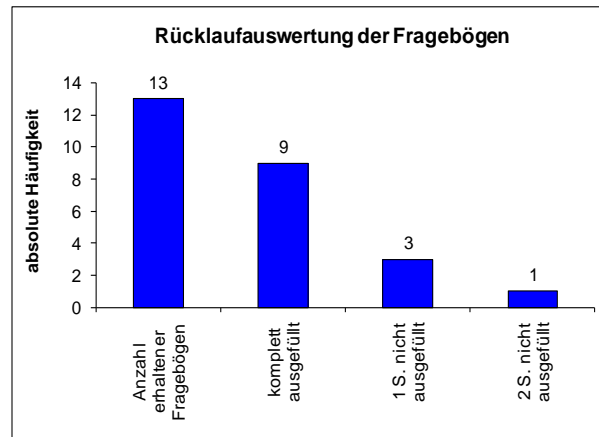
Anhang D: Gesamtauswertung der Evaluationsbögen

Rücklauf aller Fragebögen

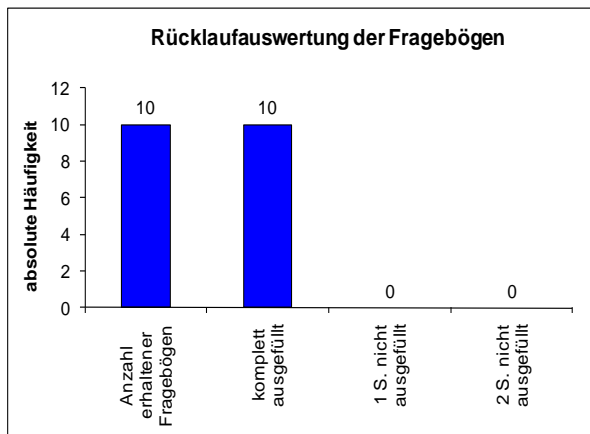
Nell-Breuning-Haus Herzogenrath



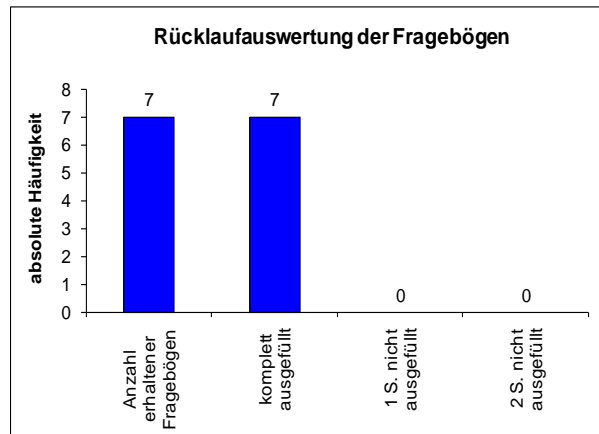
Volkshochschule Kreis Herford



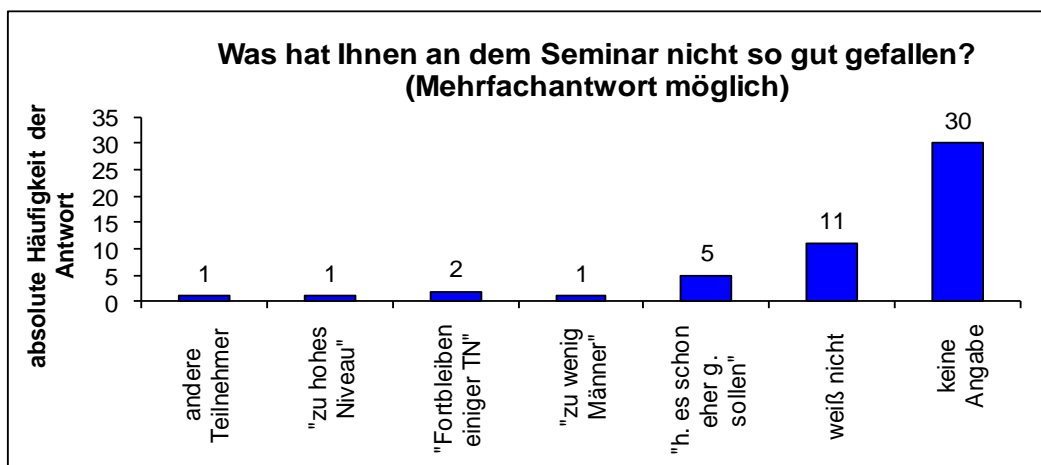
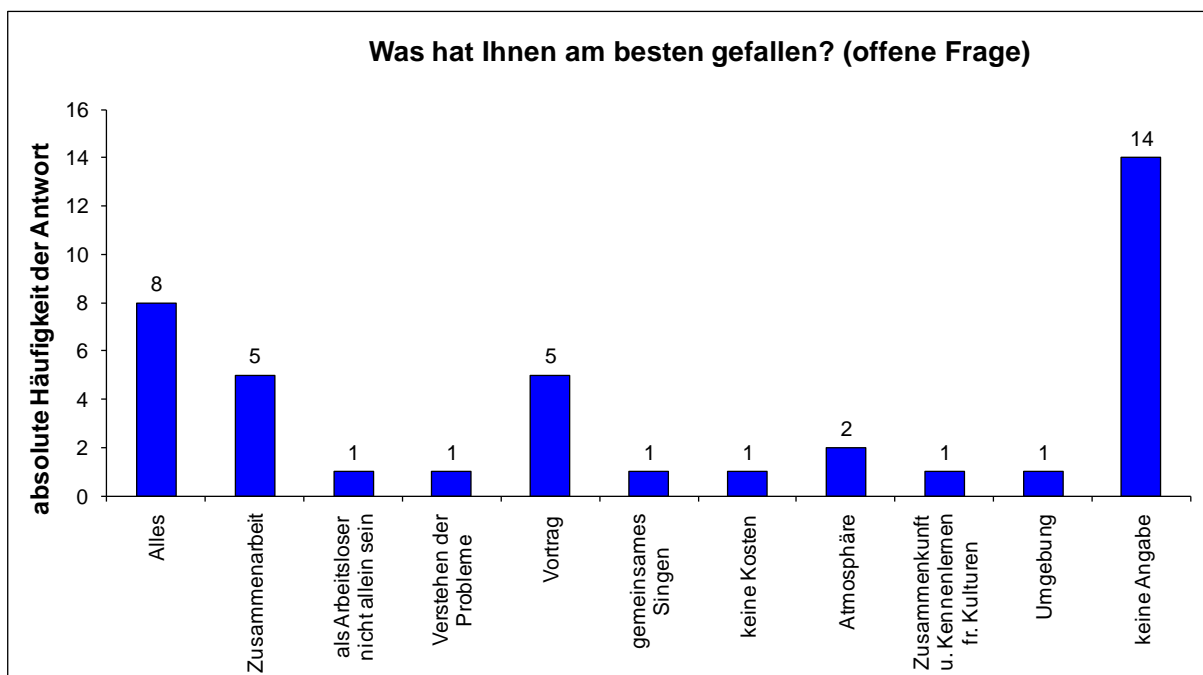
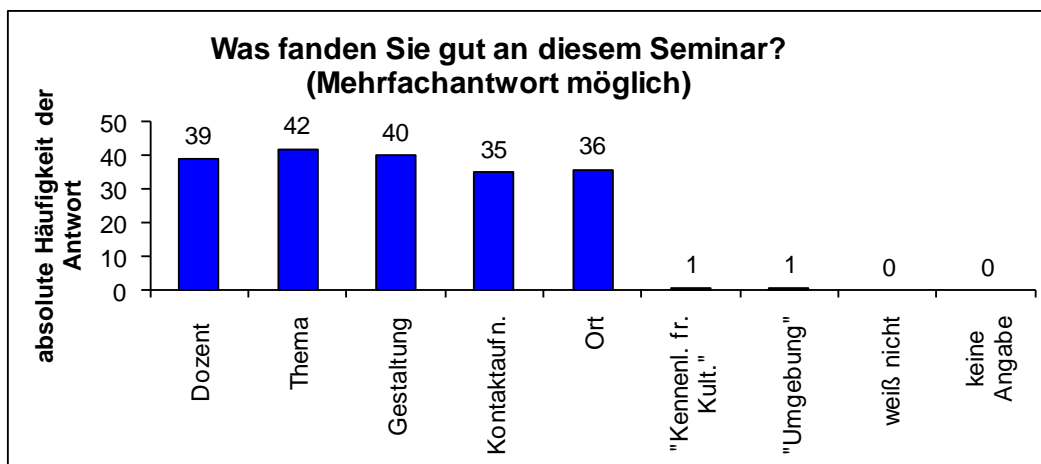
AKE-Bildungswerk Vlotho
Seminar „Gemeinsam stark sein“



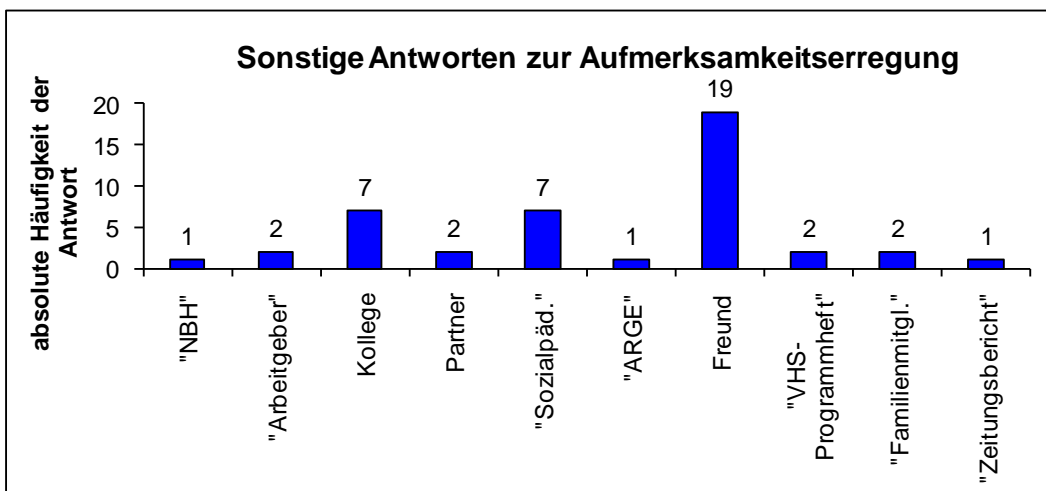
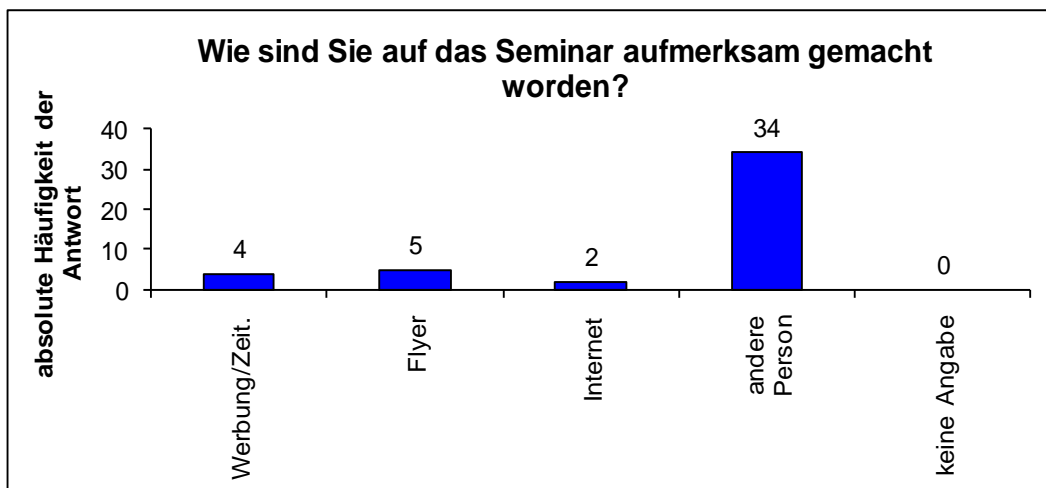
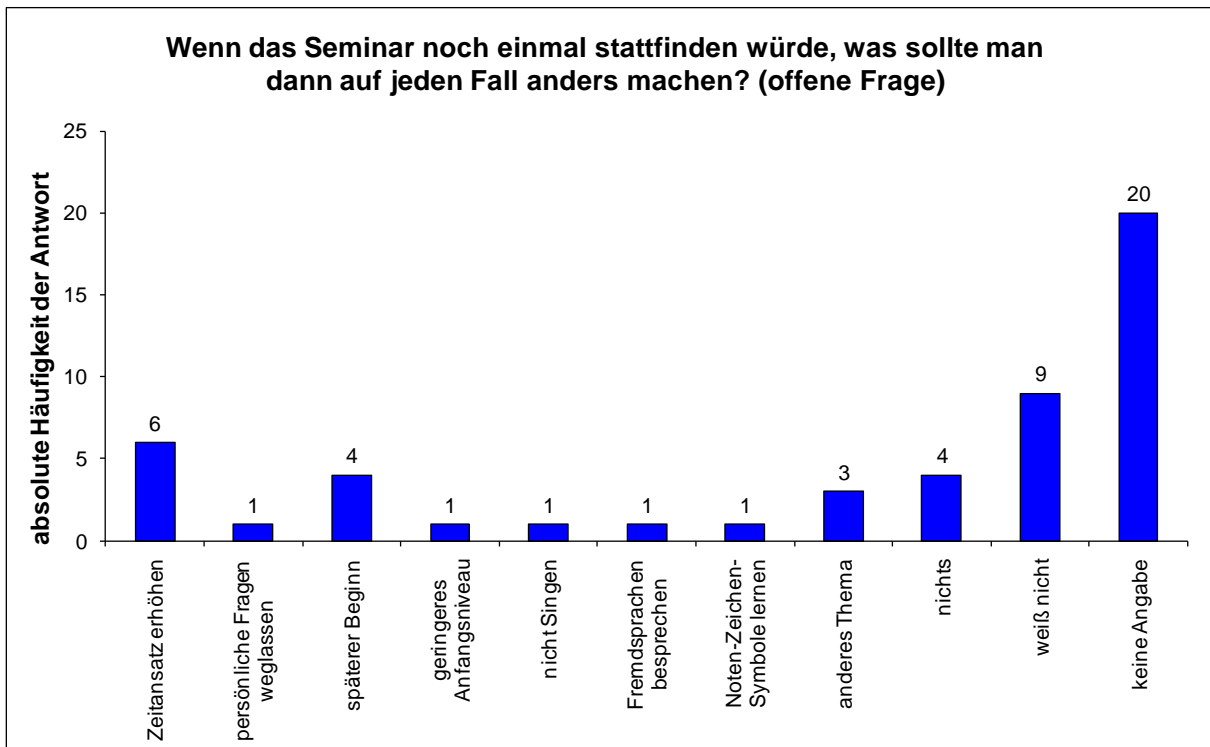
AKE-Bildungswerk Vlotho
Seminar „Interkulturelle Begegnung
und eigene Zukunftsperspektiven“

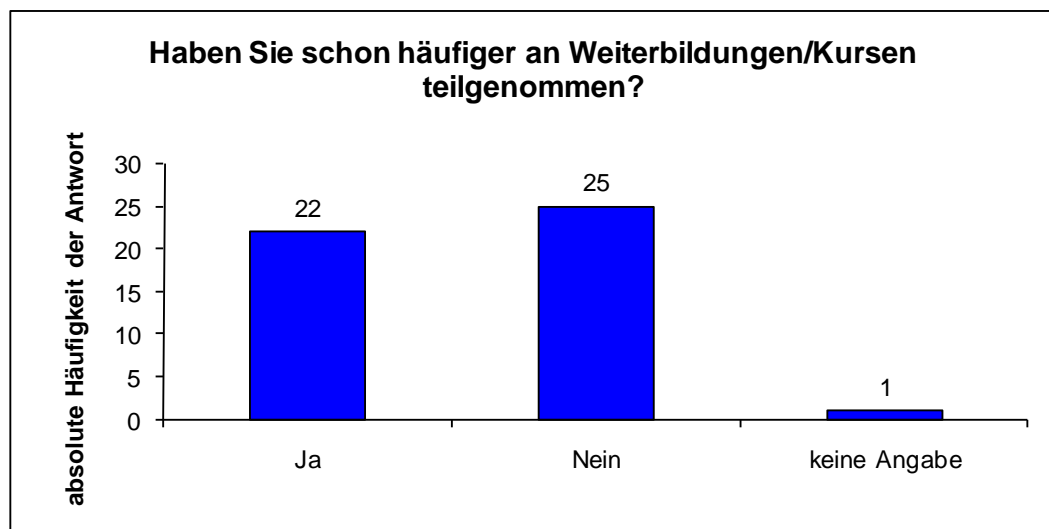
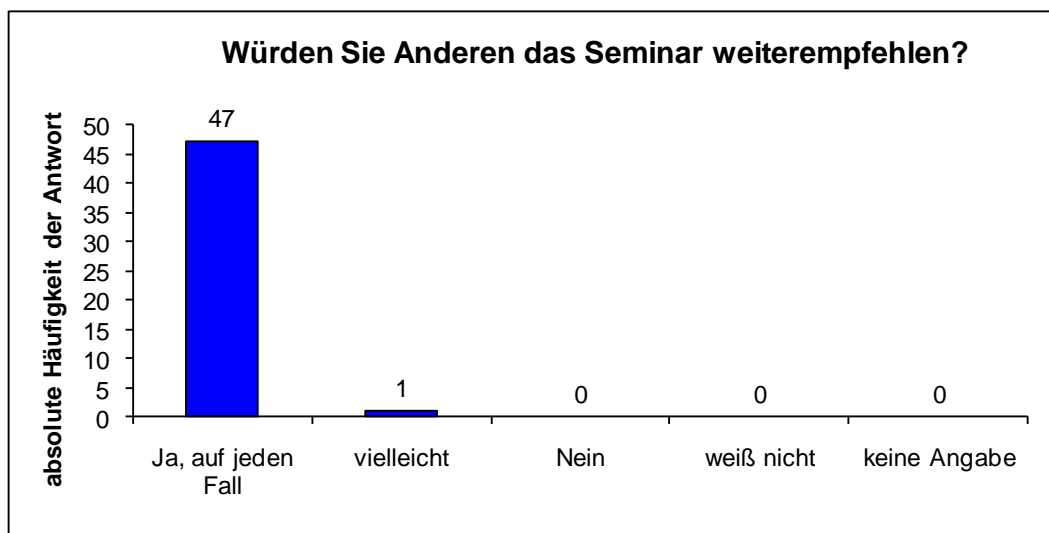
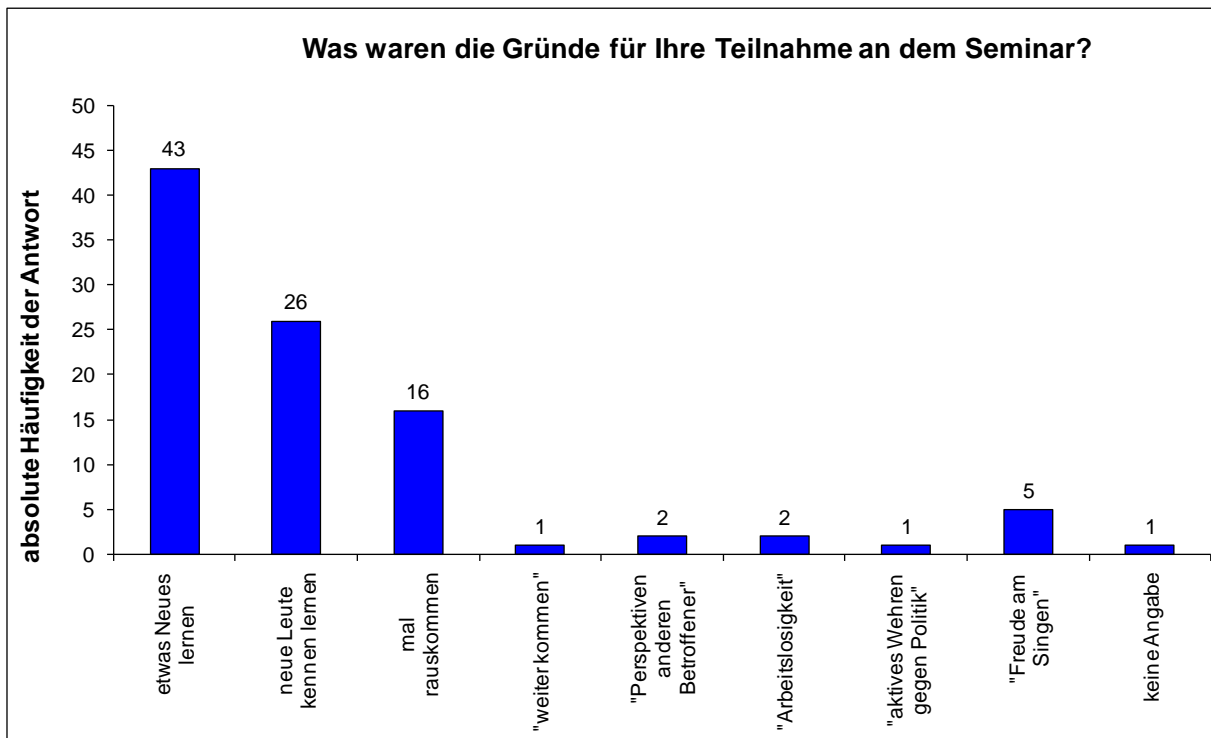


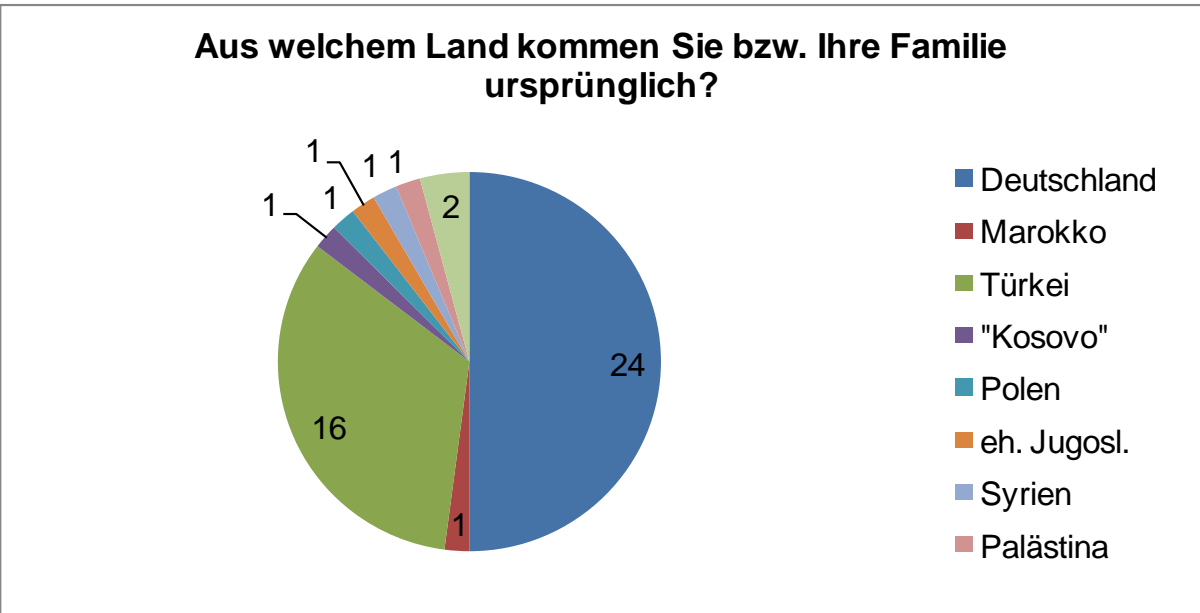
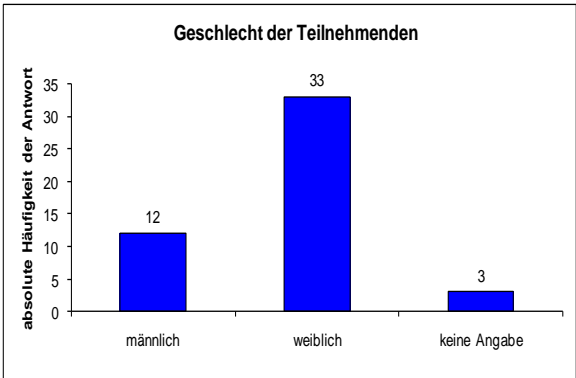
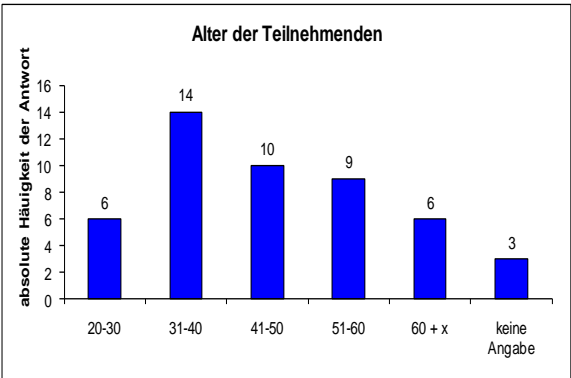
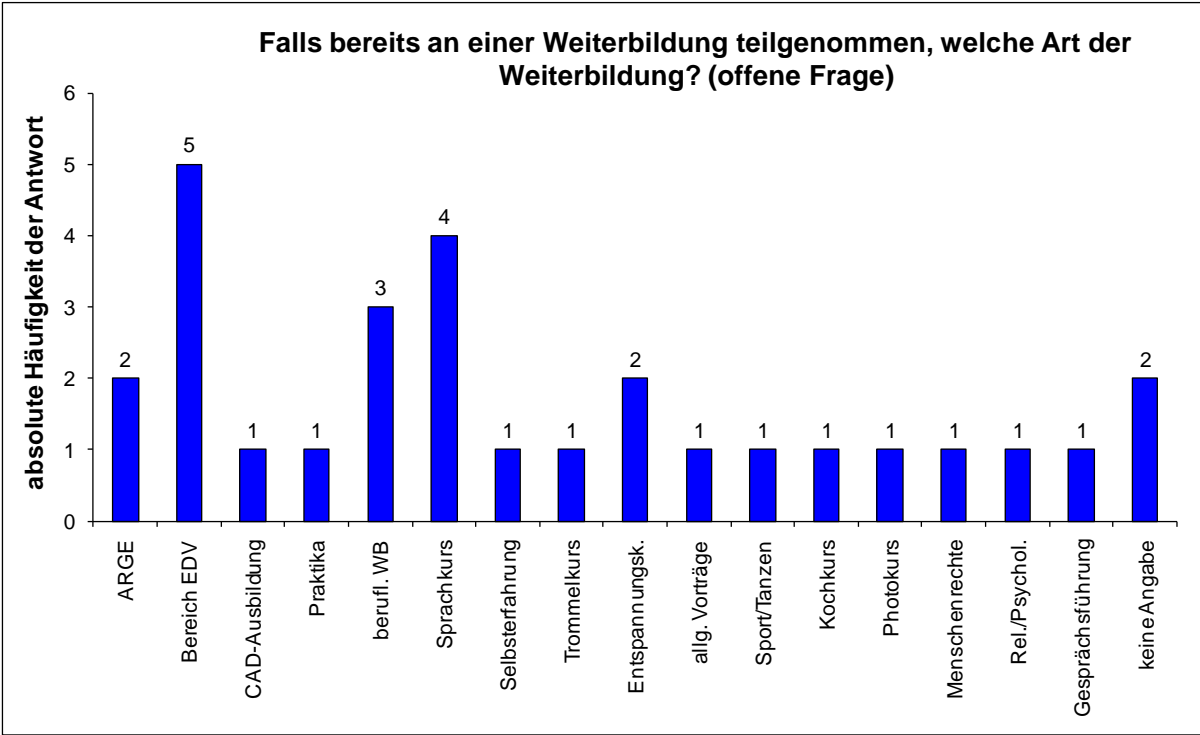
Gesamtauswertung aller Seminare¹

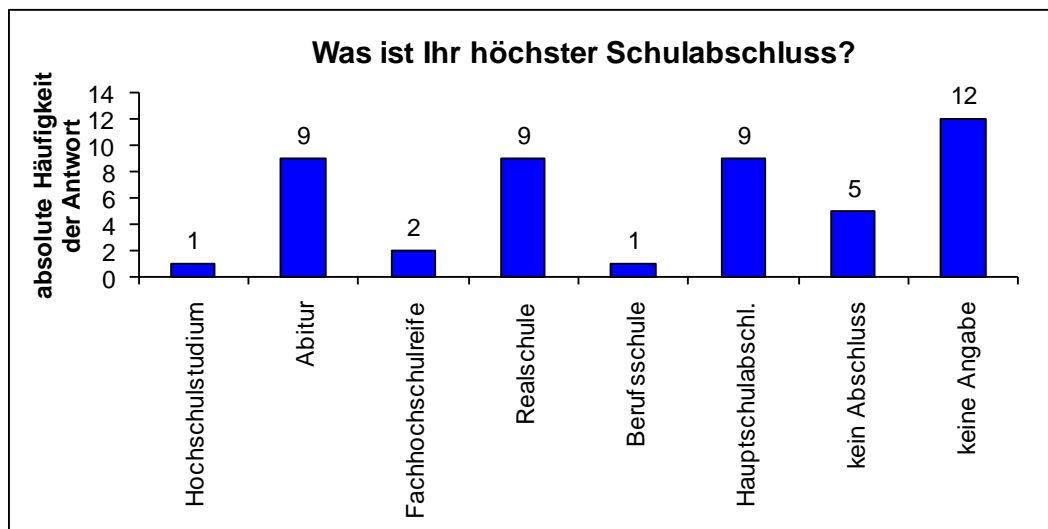
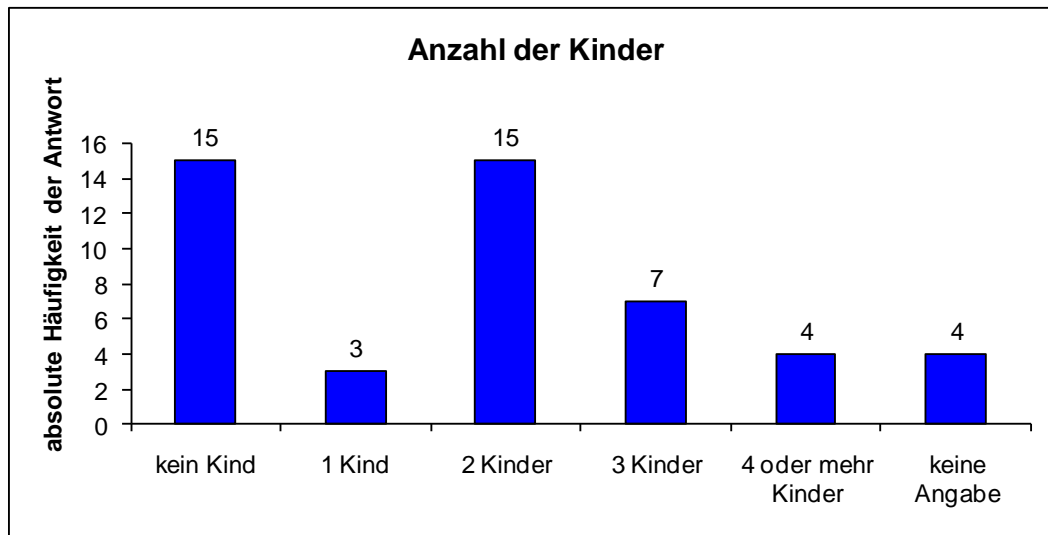
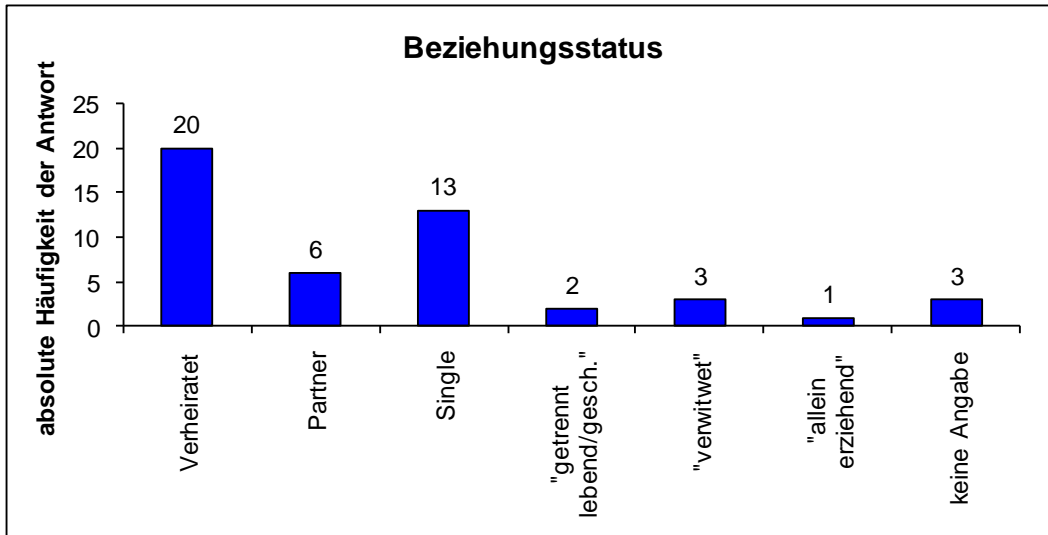


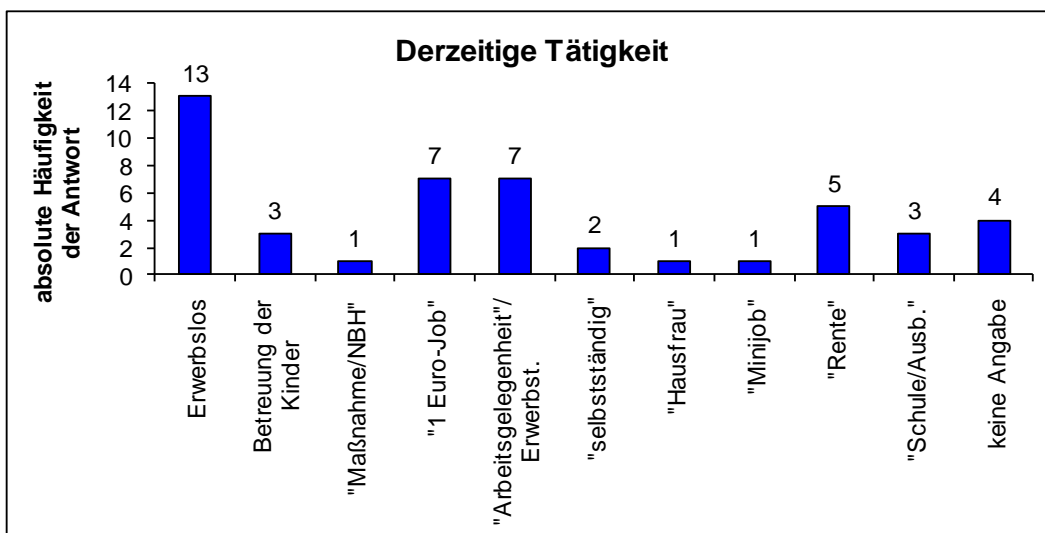
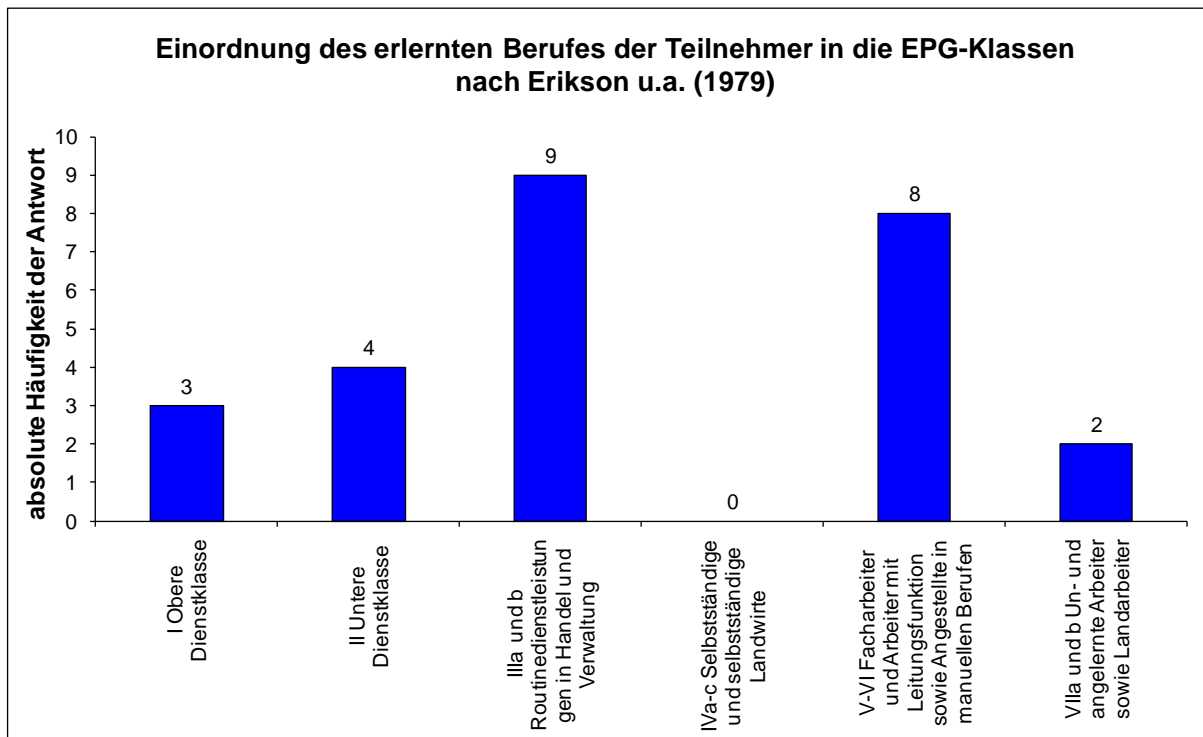
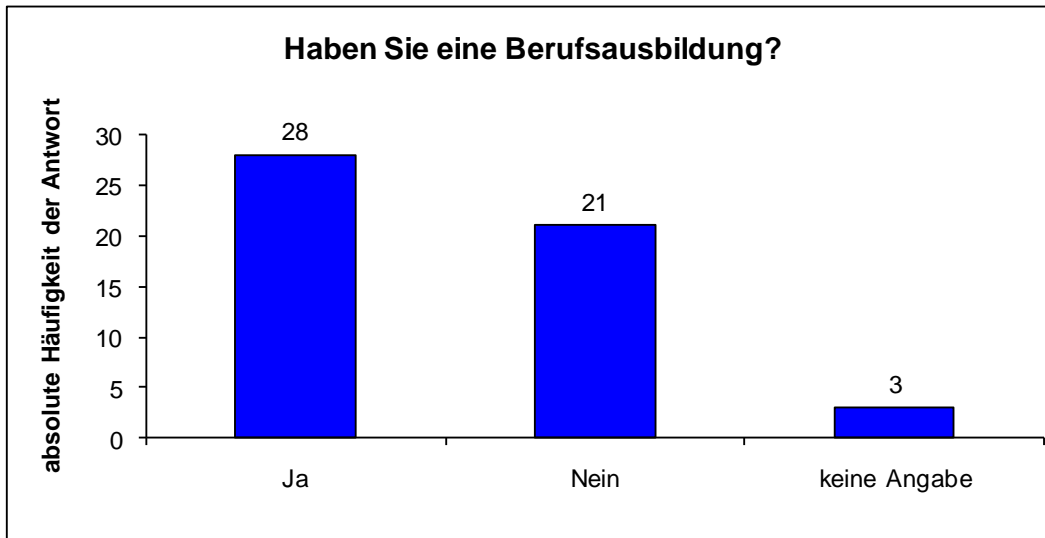
¹ Anm.: Angaben in Anführungszeichen sind Freitextantworten

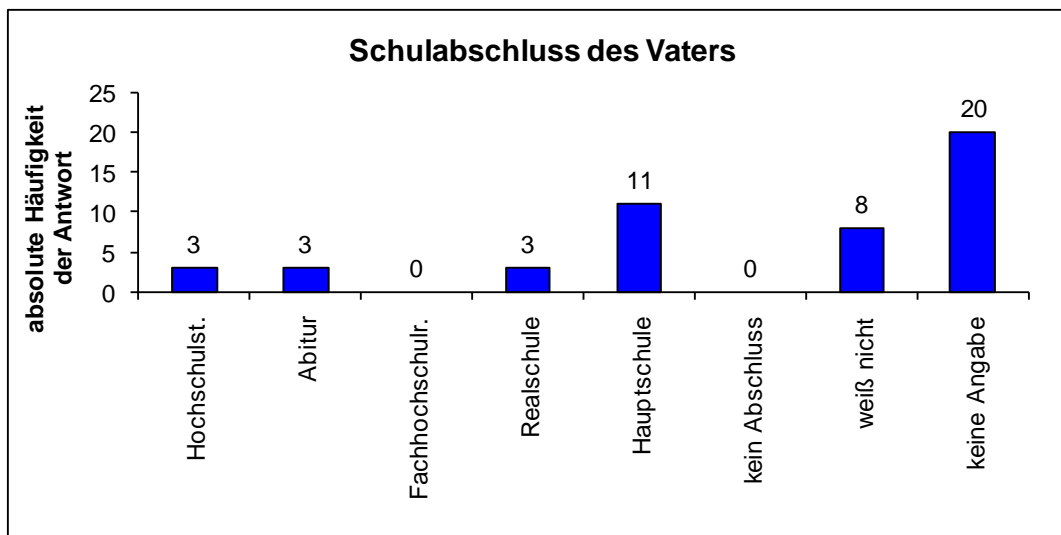
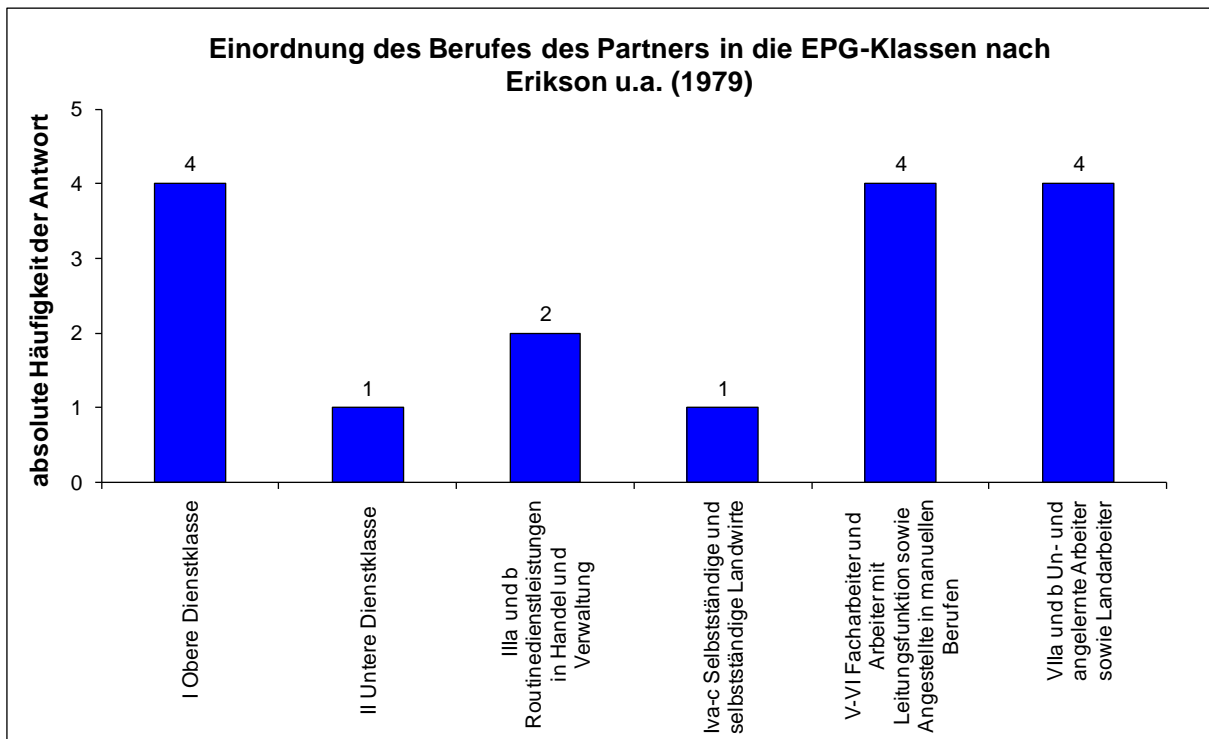
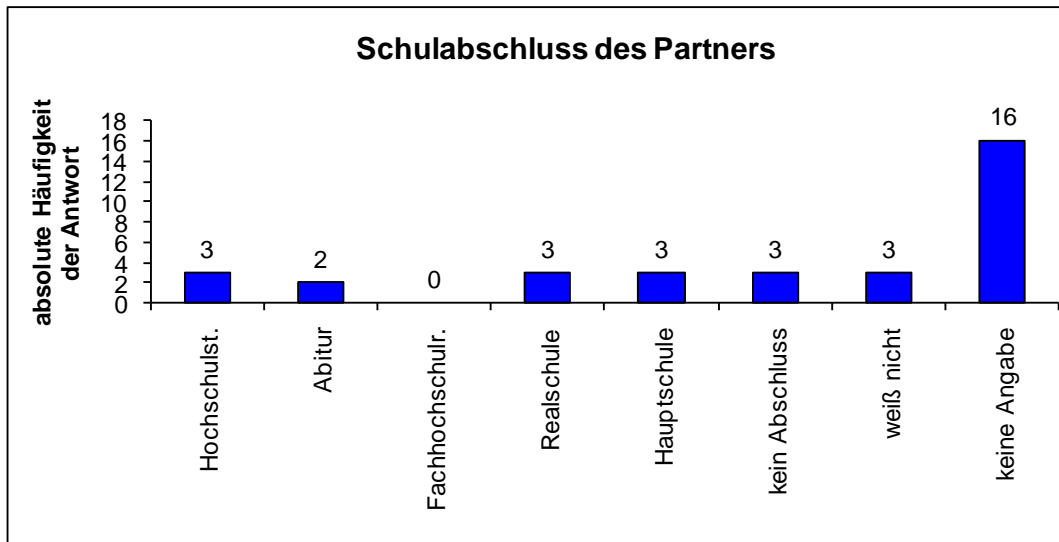


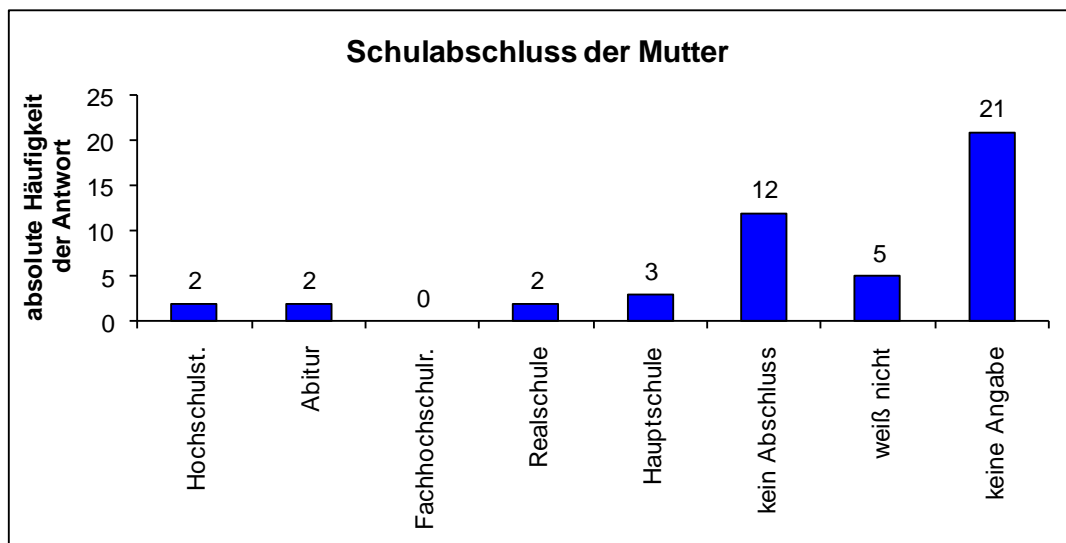
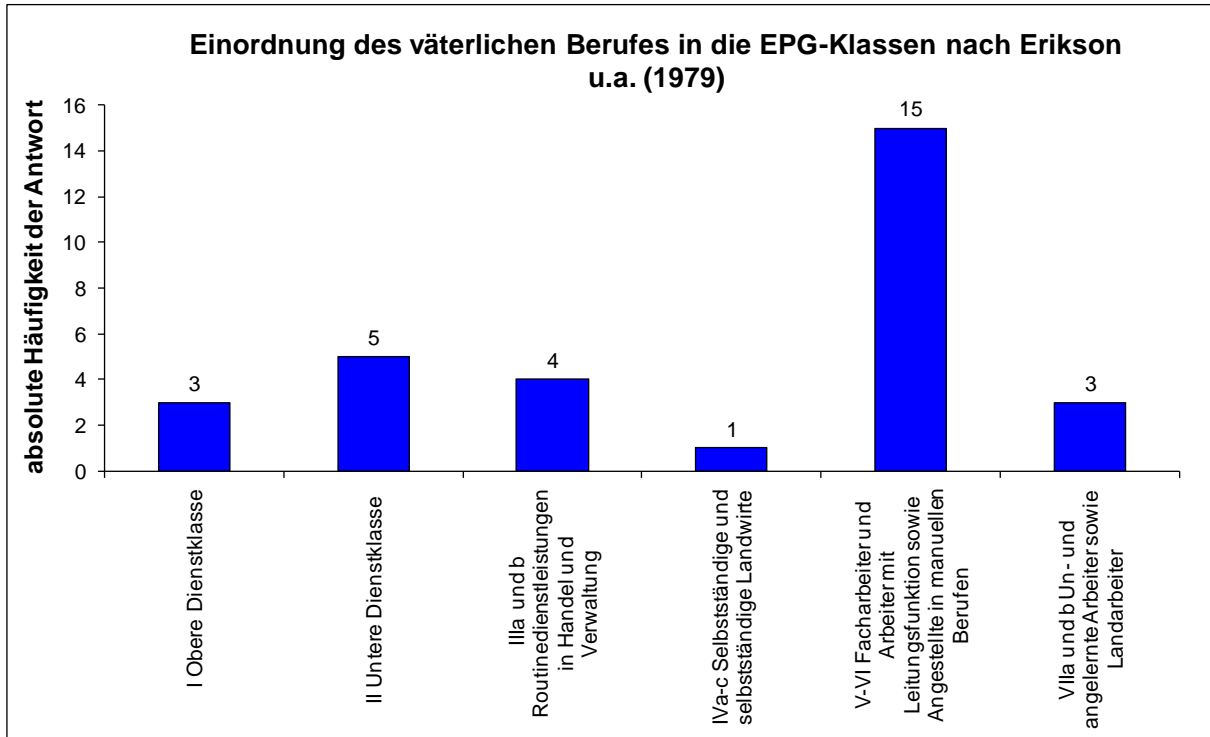




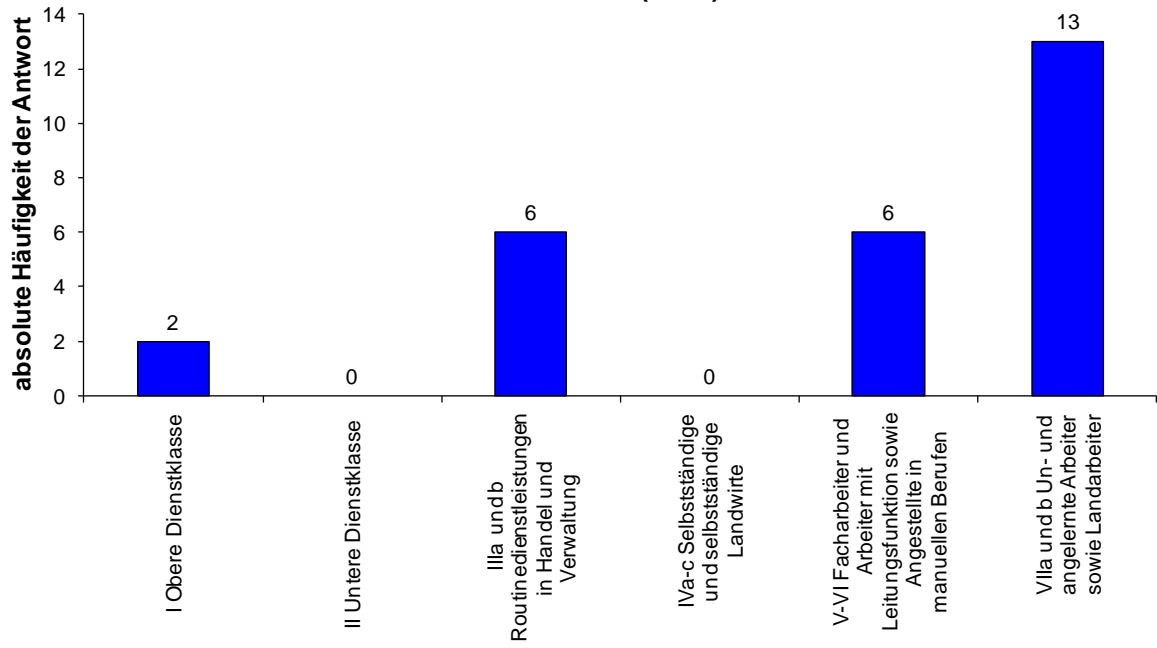




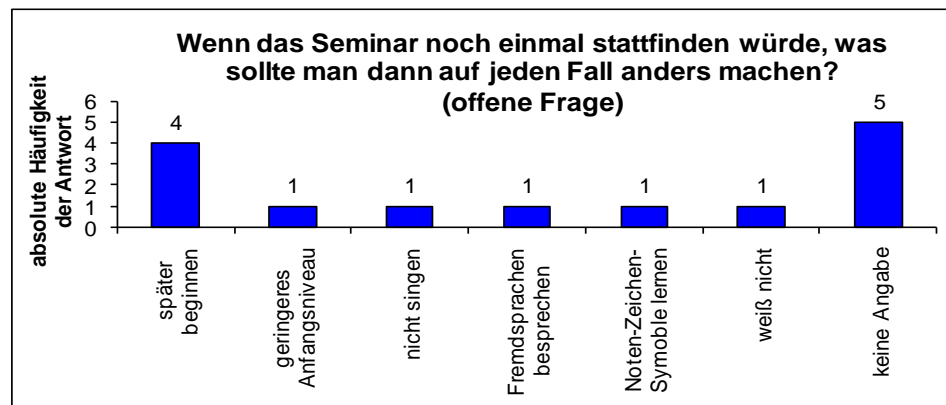
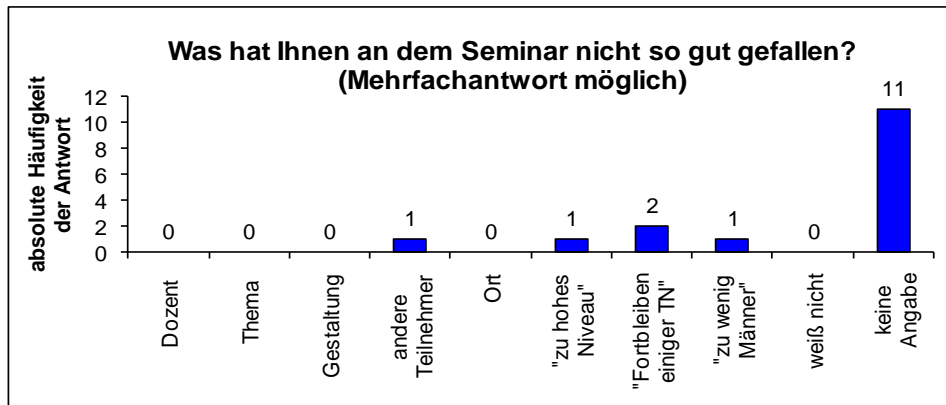
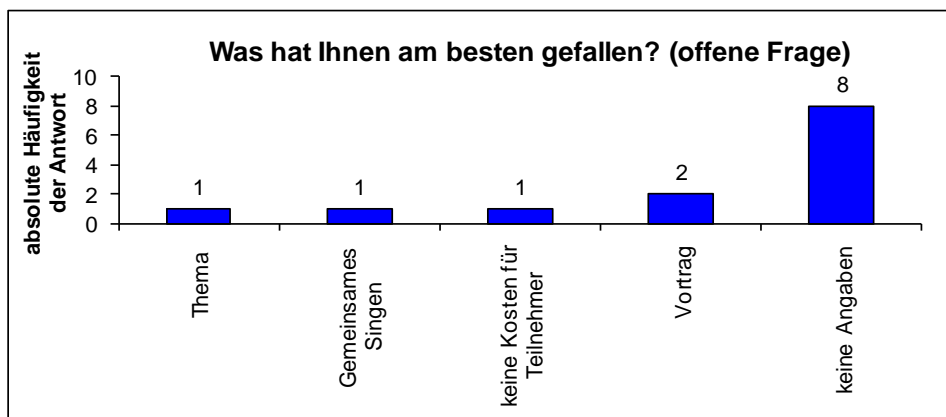
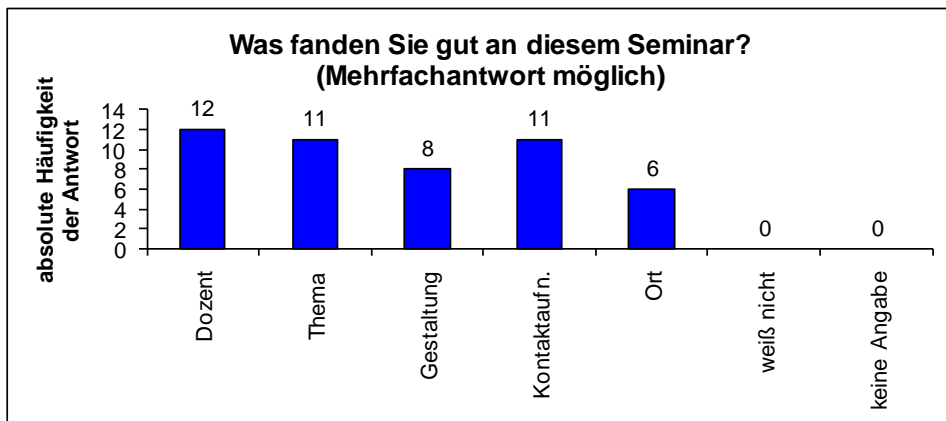


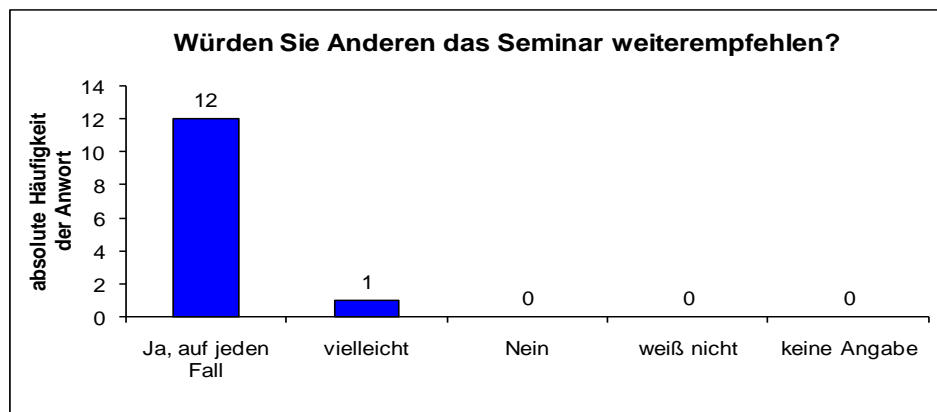
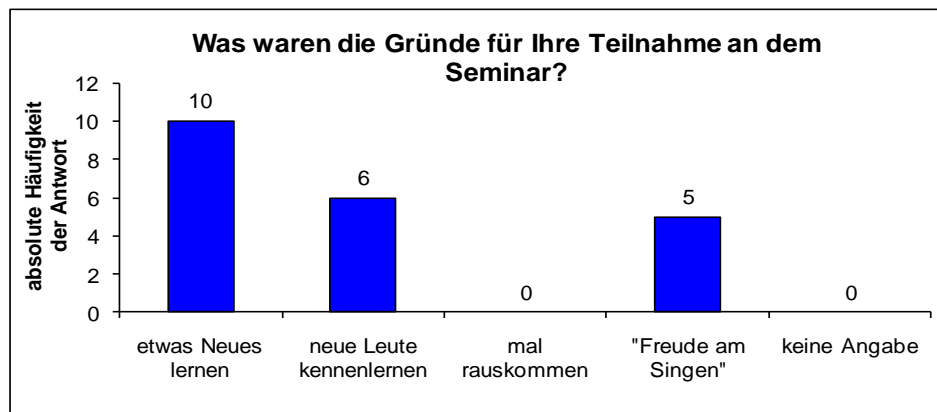
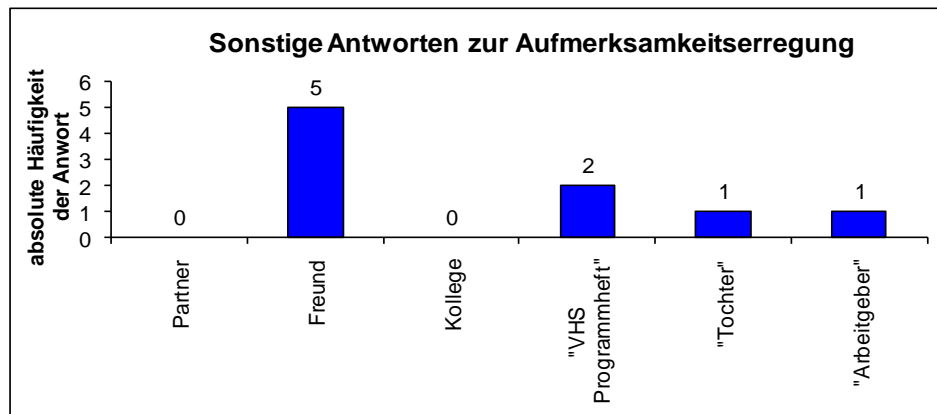
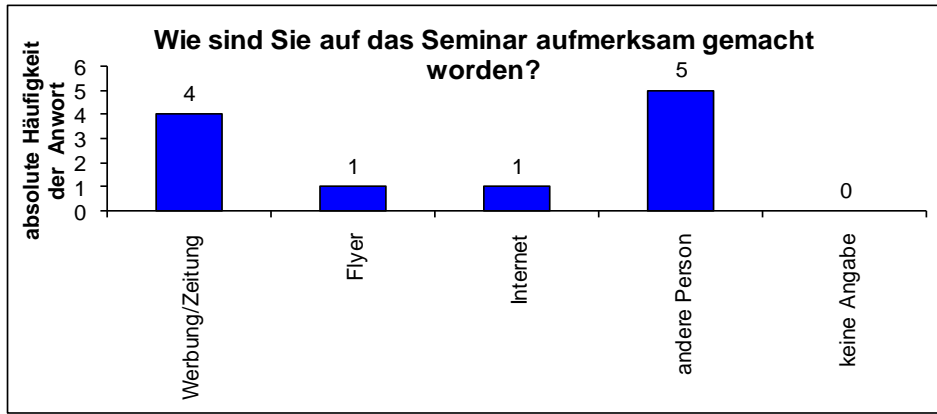


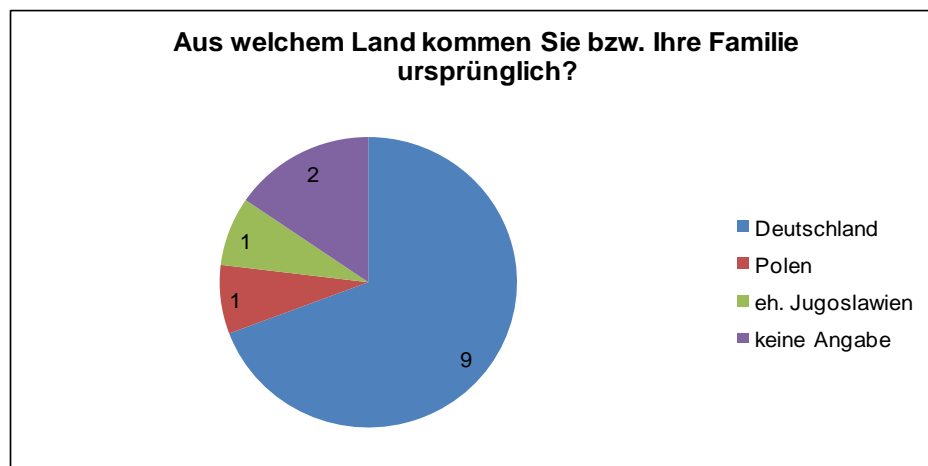
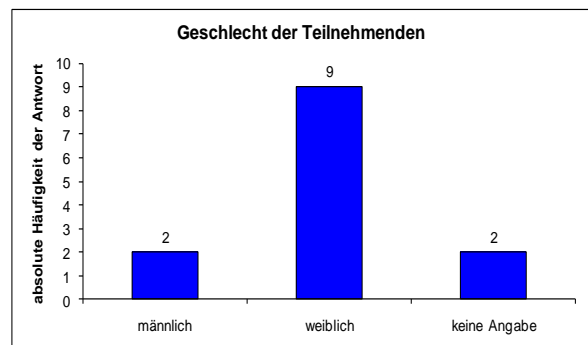
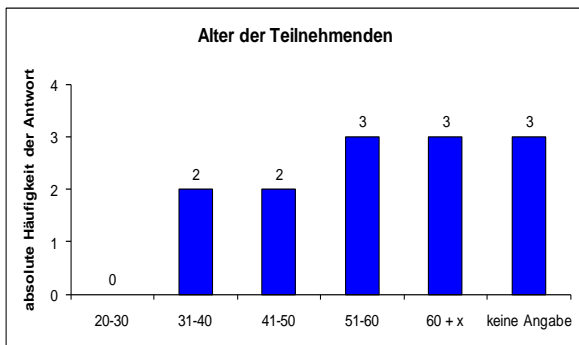
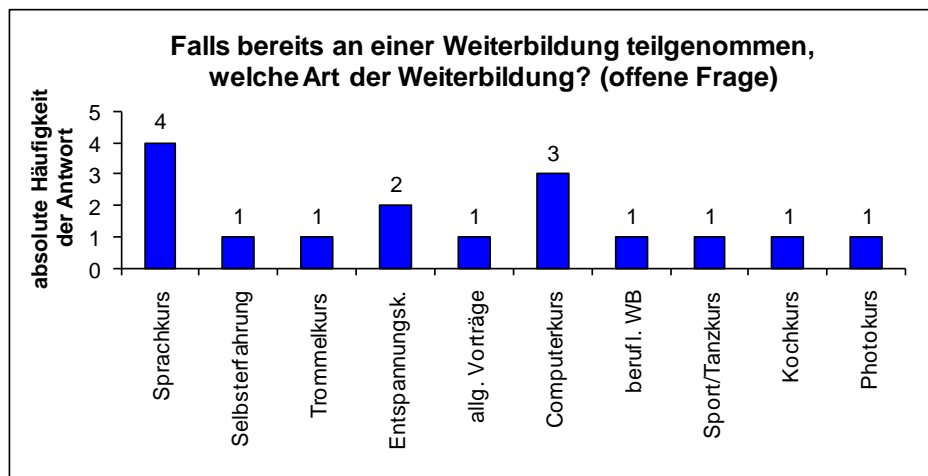
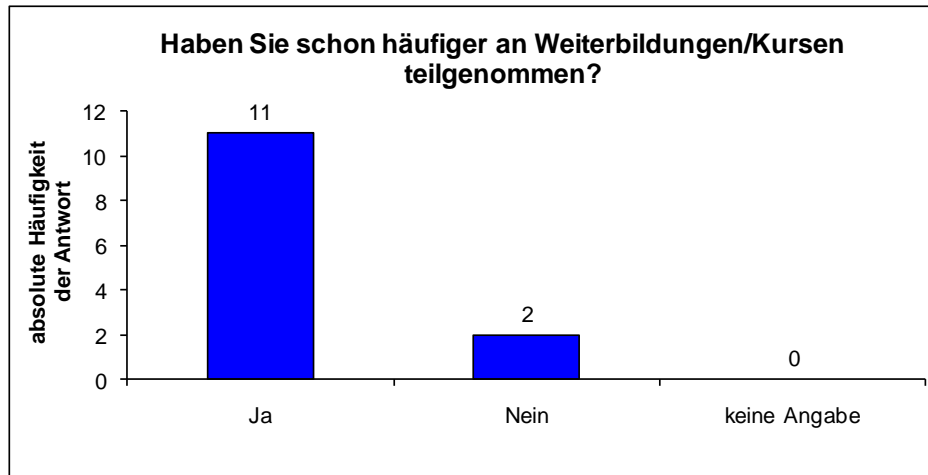
Einordnung des mütterlichen Berufes in die EPG-Klassen nach Erikson u.a. (1979)

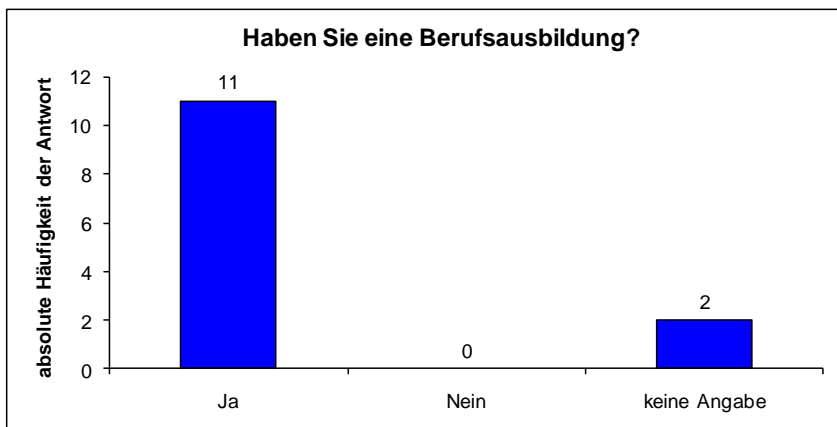
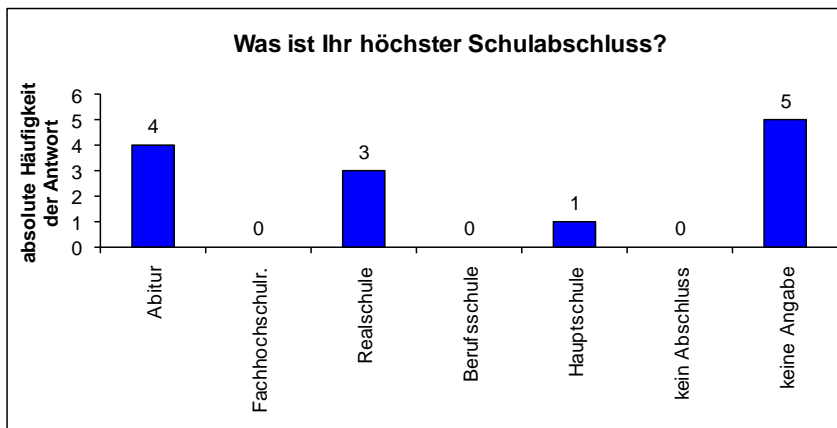
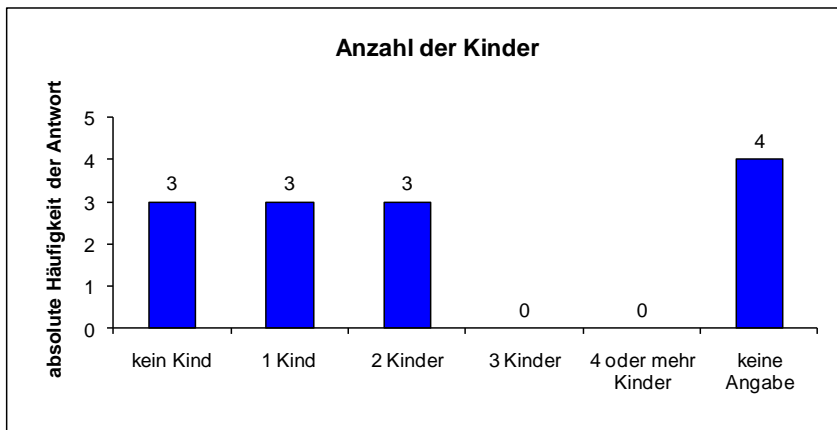
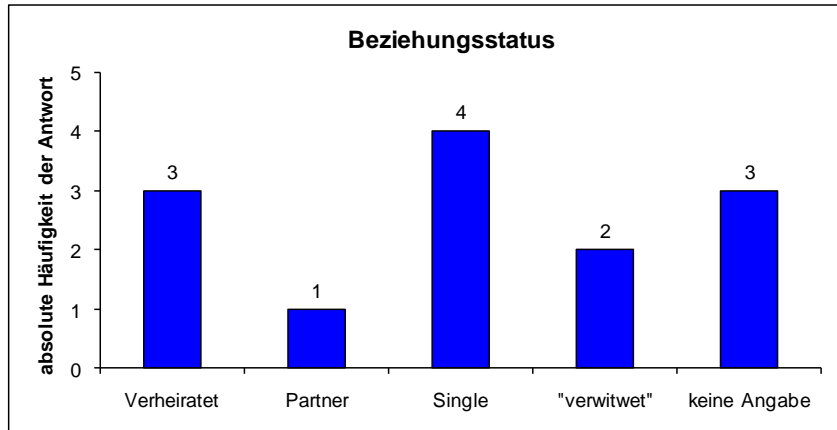


Auswertung des Seminars „Interkultureller Chor“ an der VHS Herford

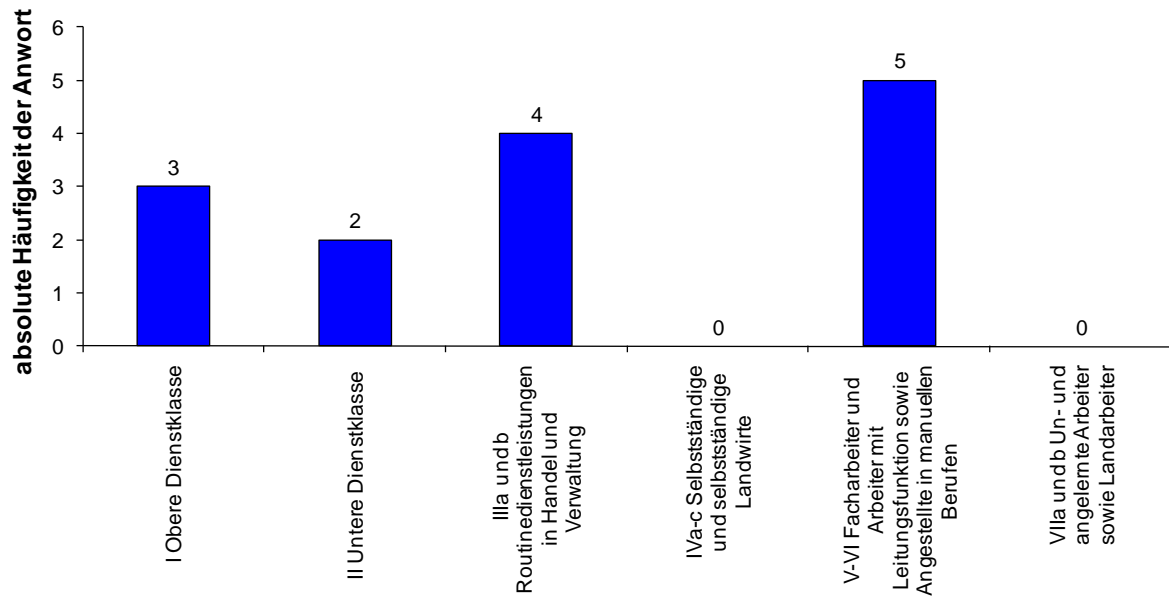




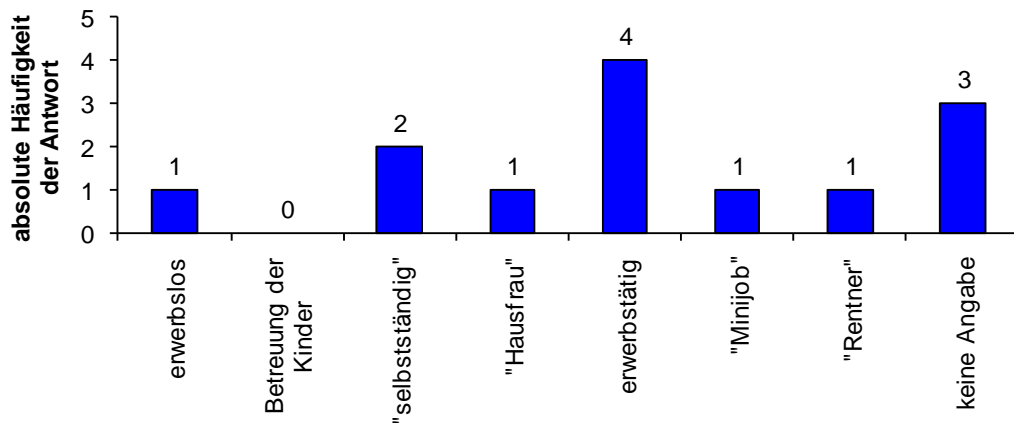




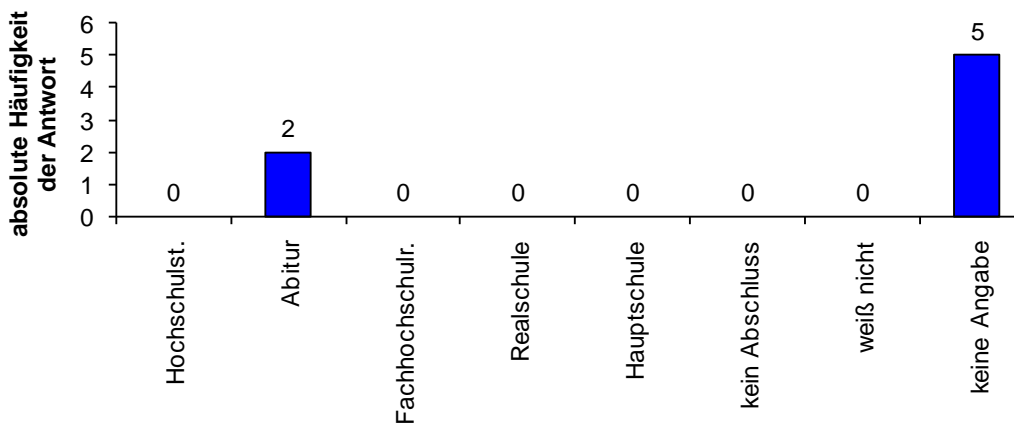
Einordnung der erlernten Berufe der Teilnehmer in die EPG-Klassen nach Erikson u.a. (1979)



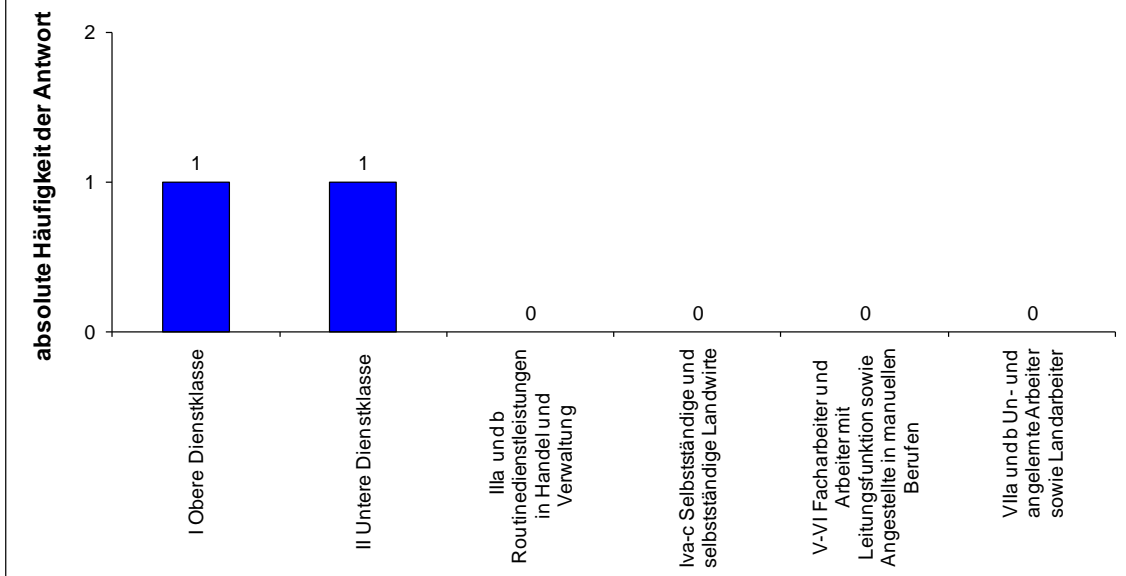
Derzeitige Tätigkeit



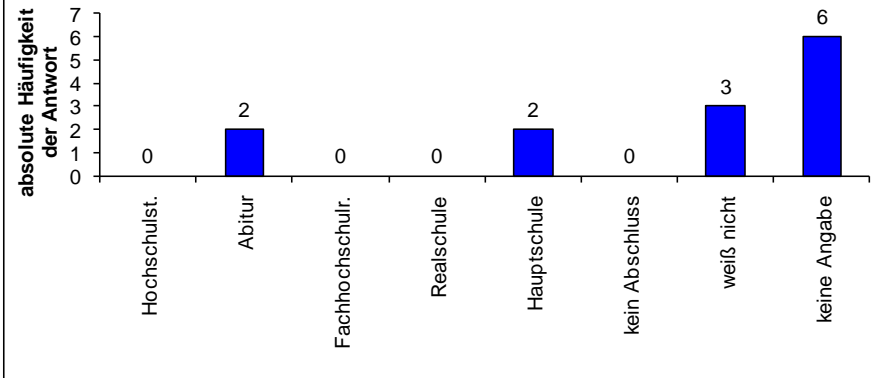
Schulabschluss des Partners



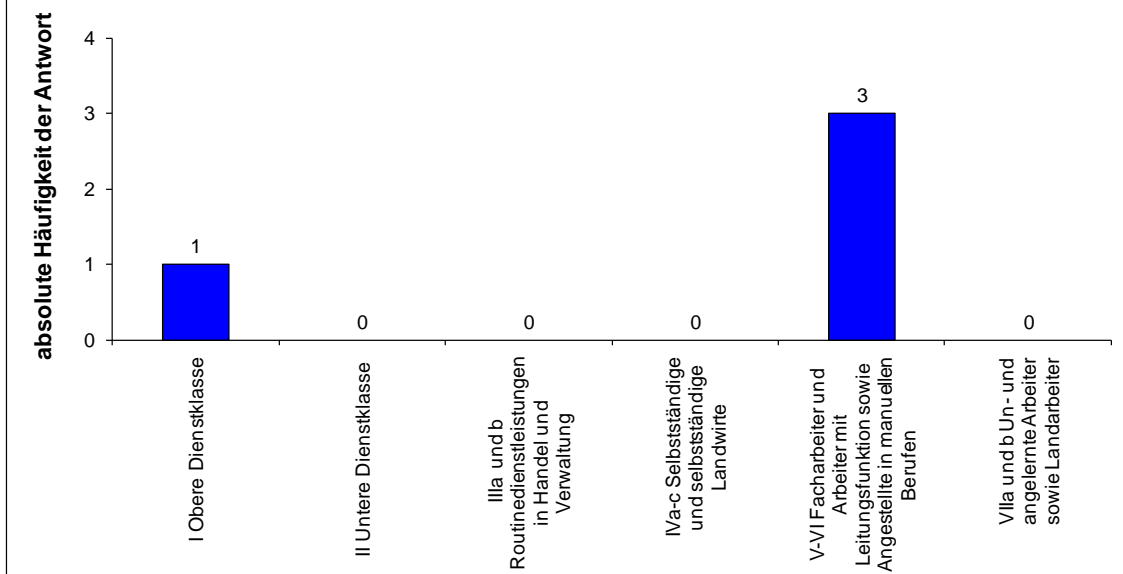
Einordnung des Berufes des Partnes in die EPG-Klassen nach Erikson u.a. (1979)

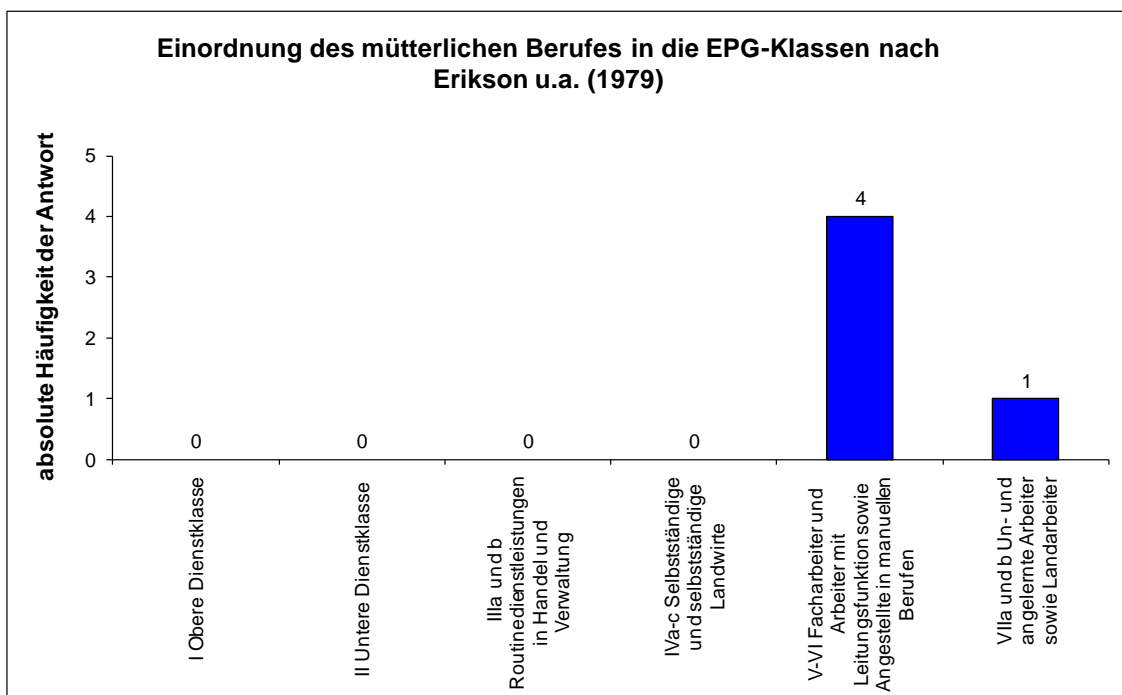
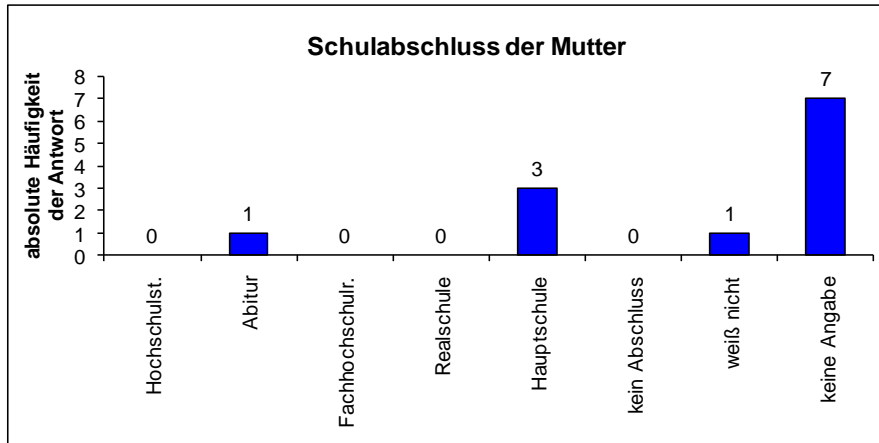


Schulabschluss des Vaters

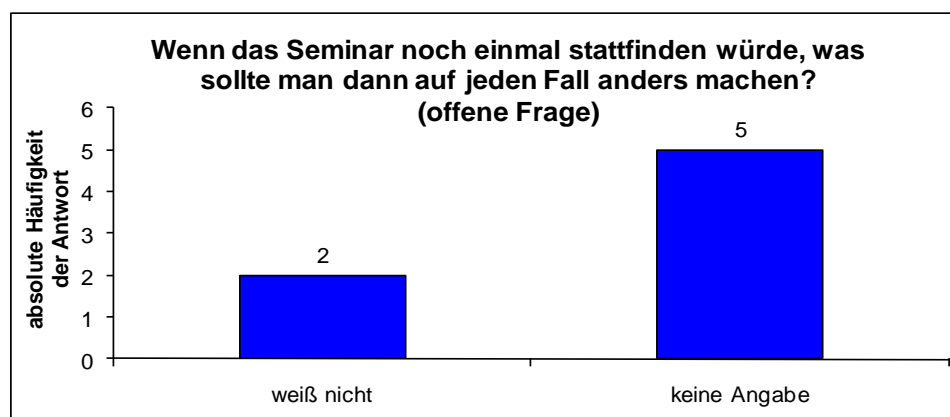
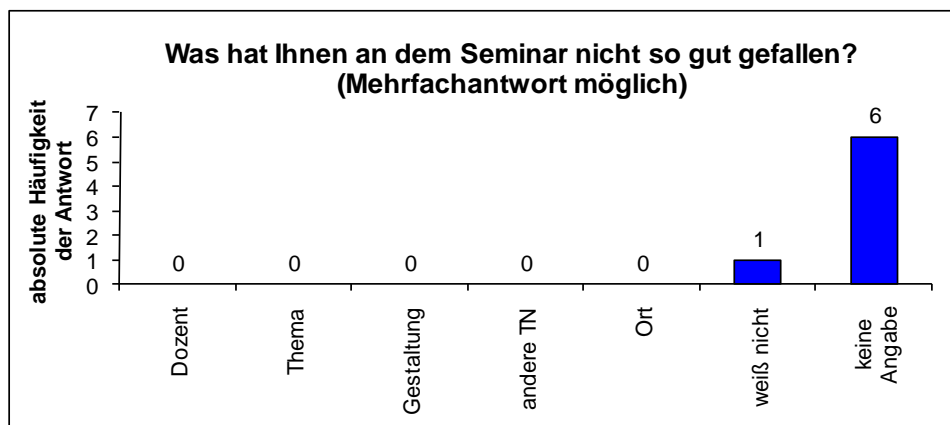
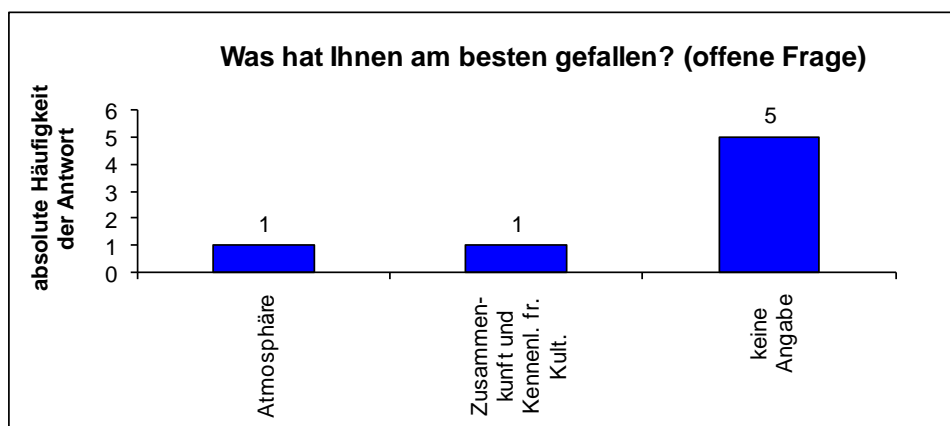
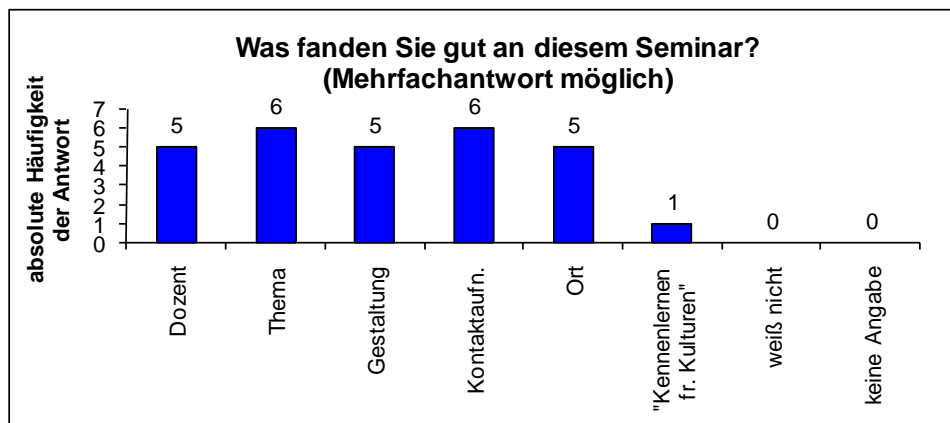


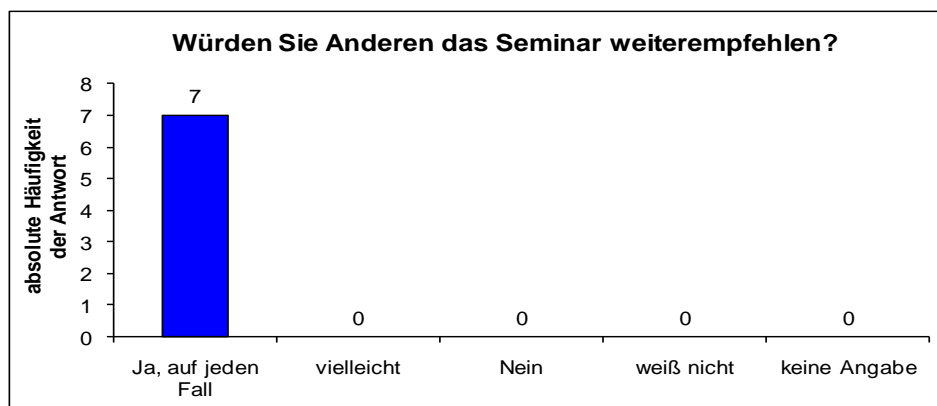
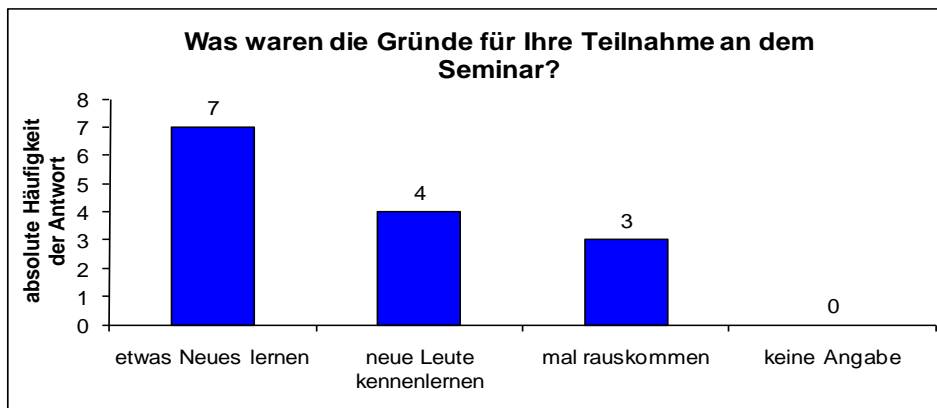
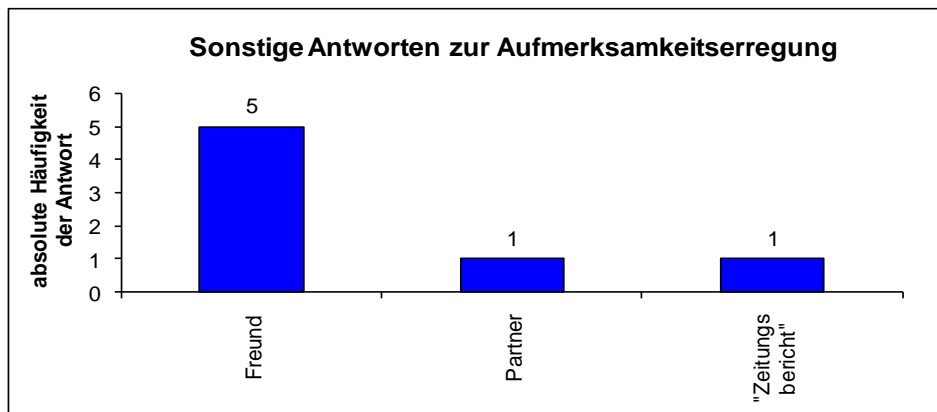
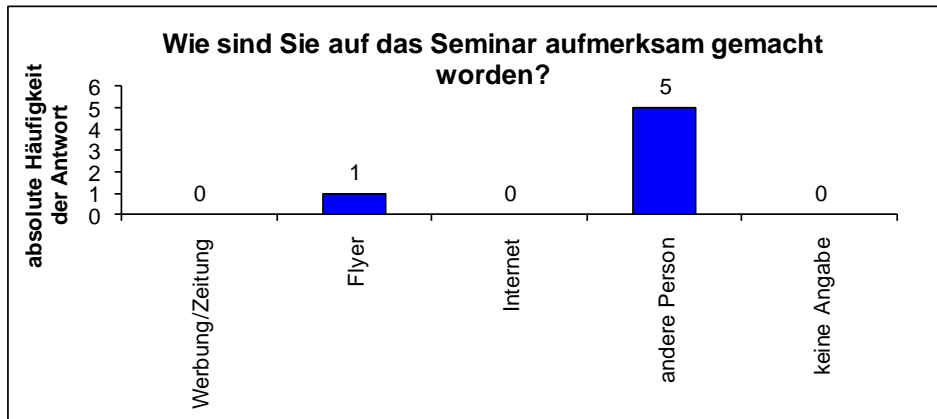
Einordnung des väterlichen Berufes in die EPG-Klassen nach Erikson u.a. (1979)

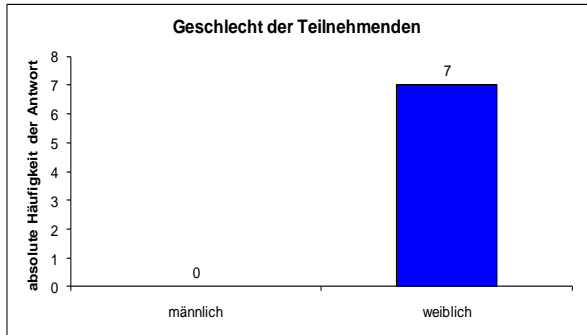
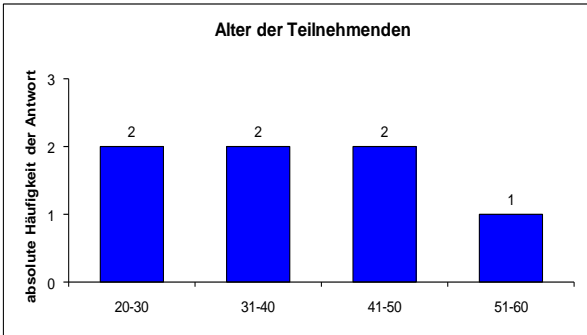
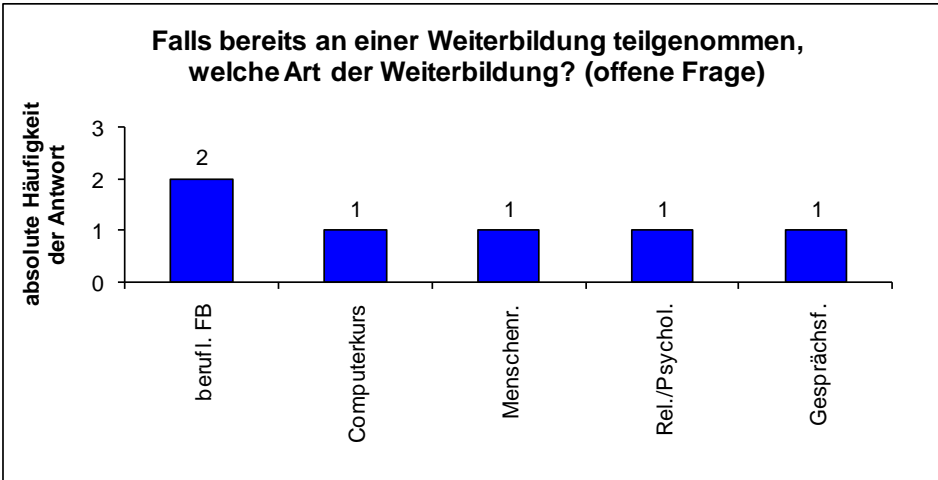
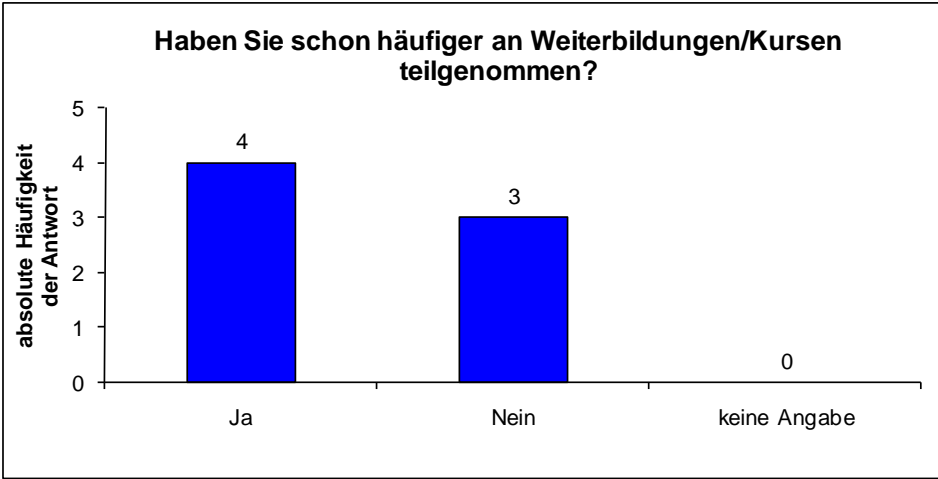


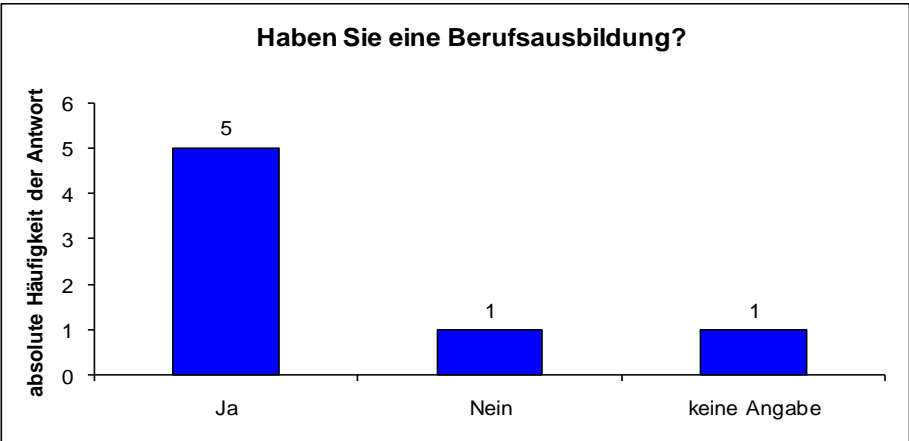
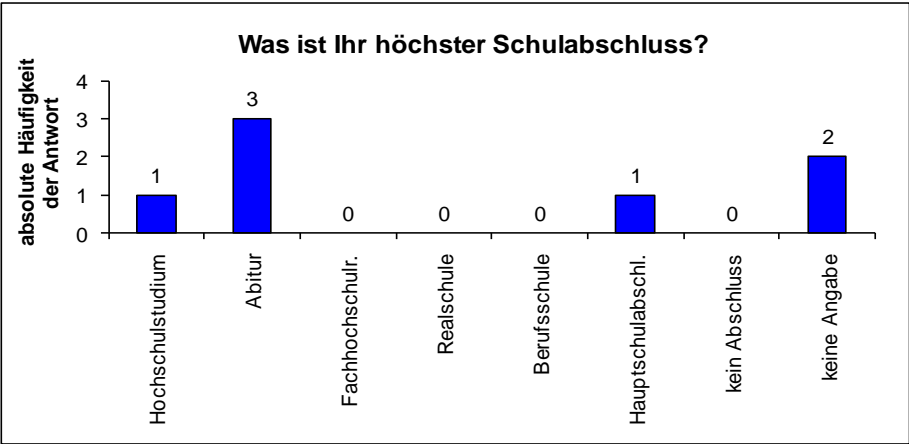
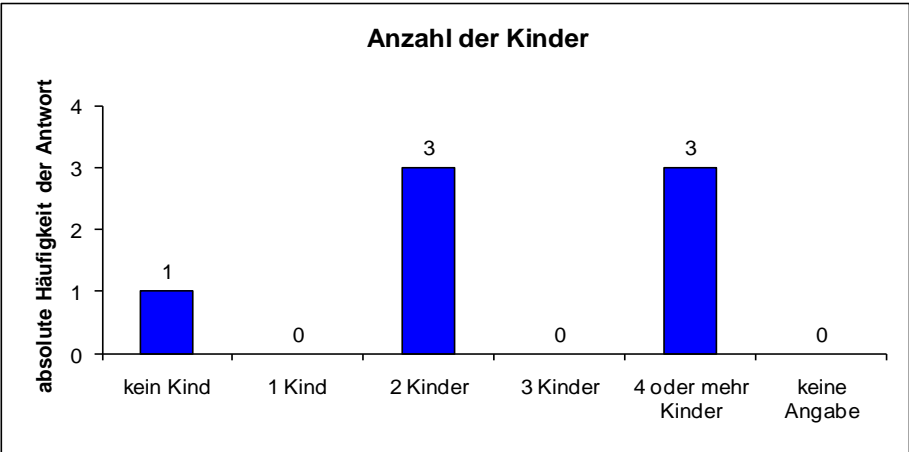
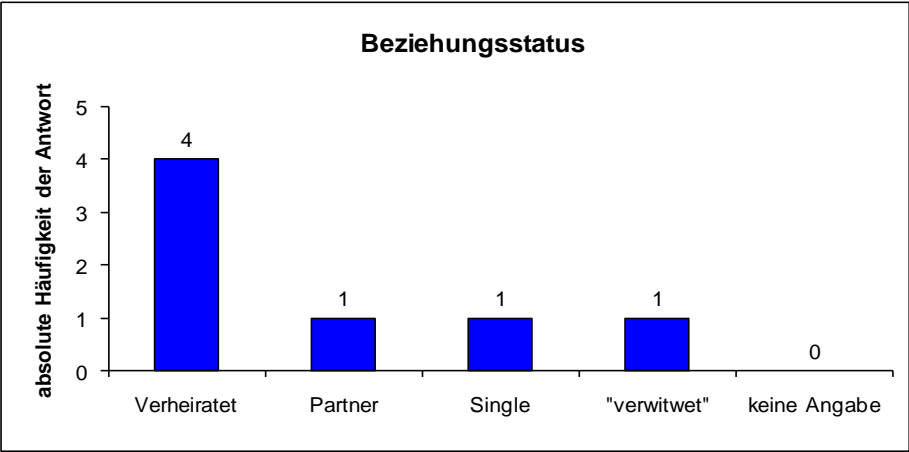


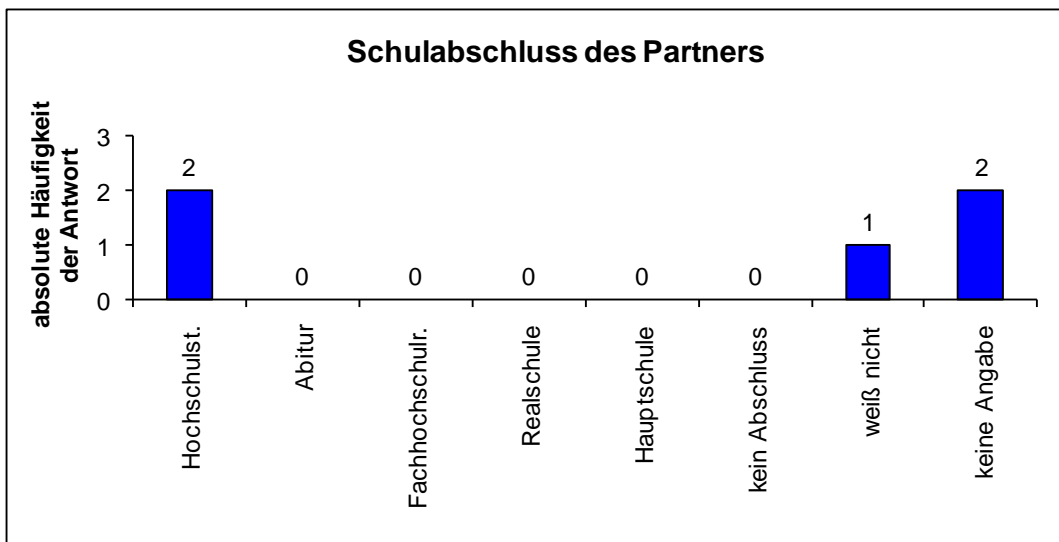
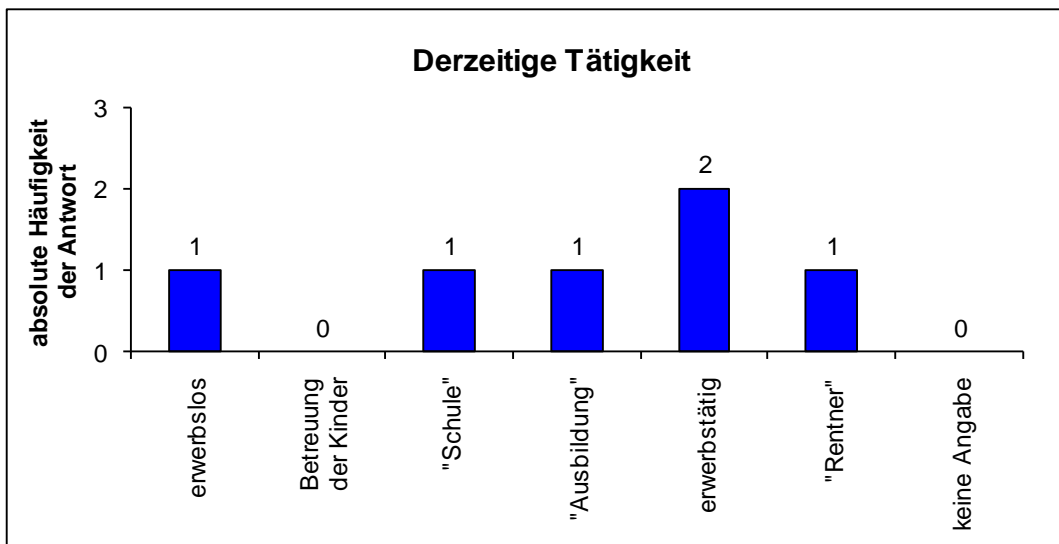
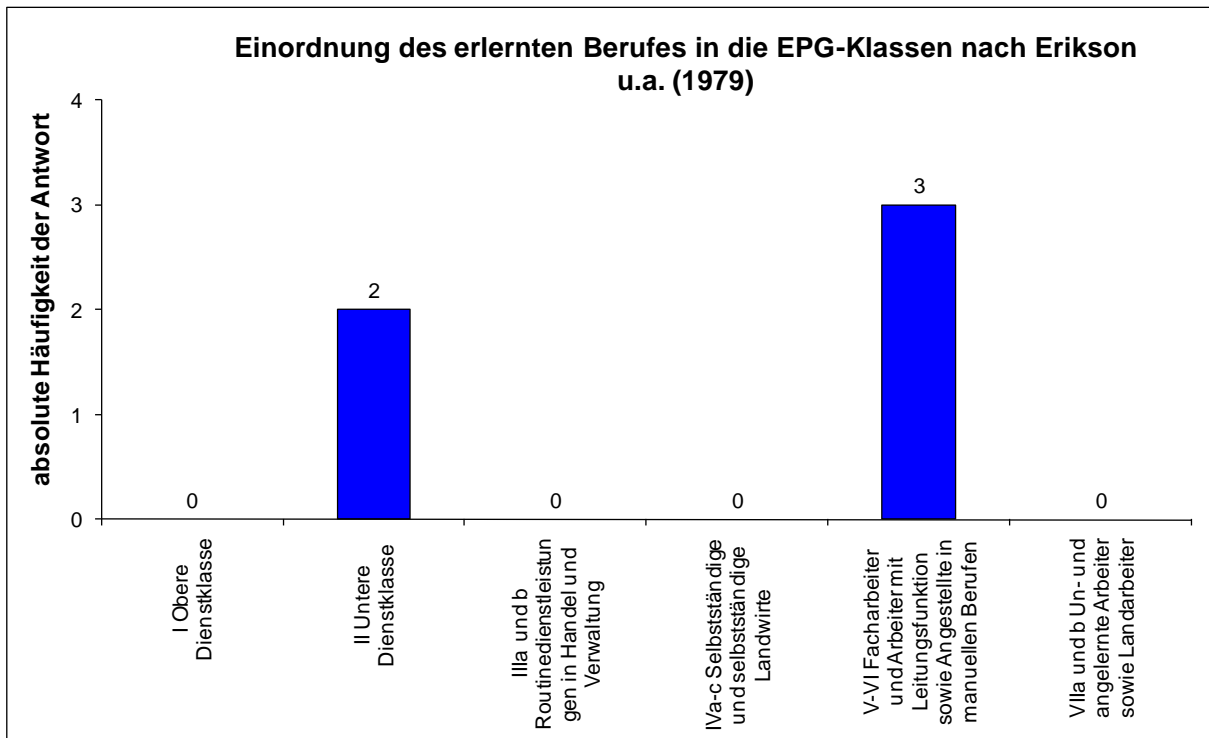
Auswertung des Seminars „Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven“ im AKE-Bildungswerk Vlotho

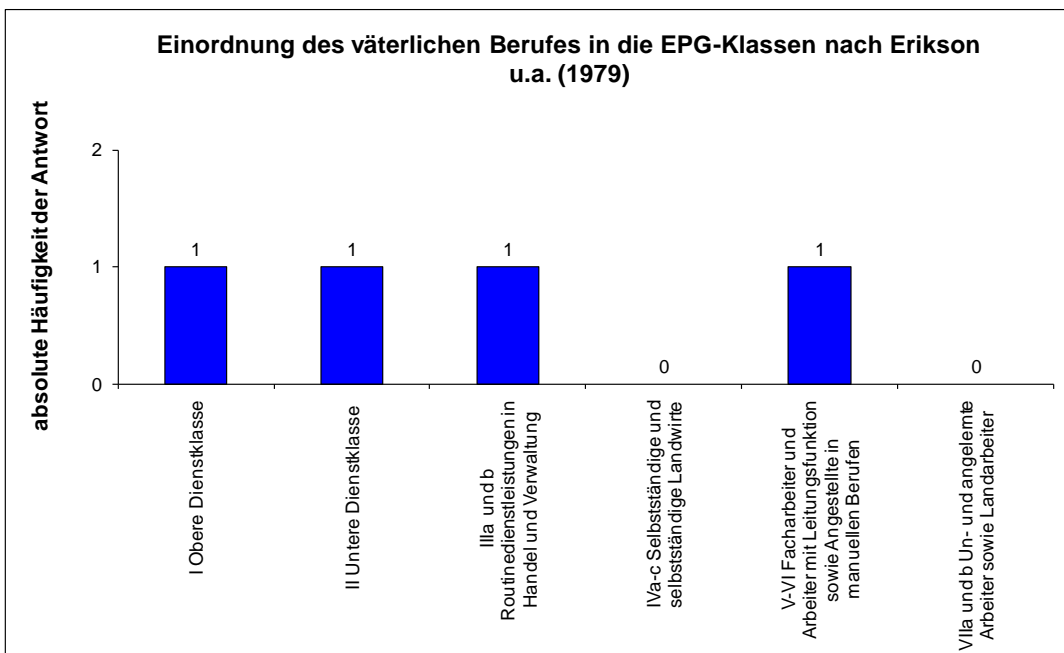
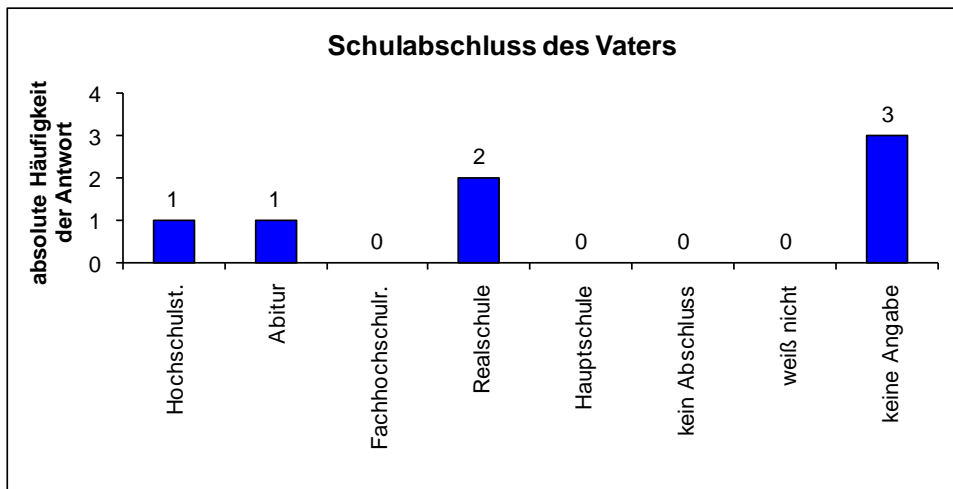
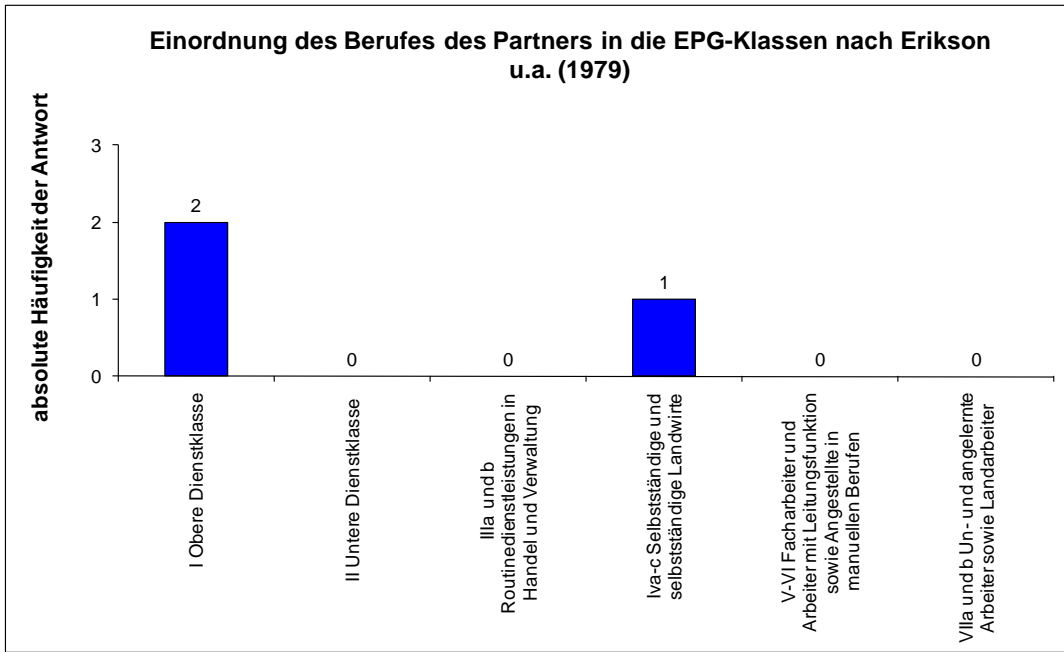


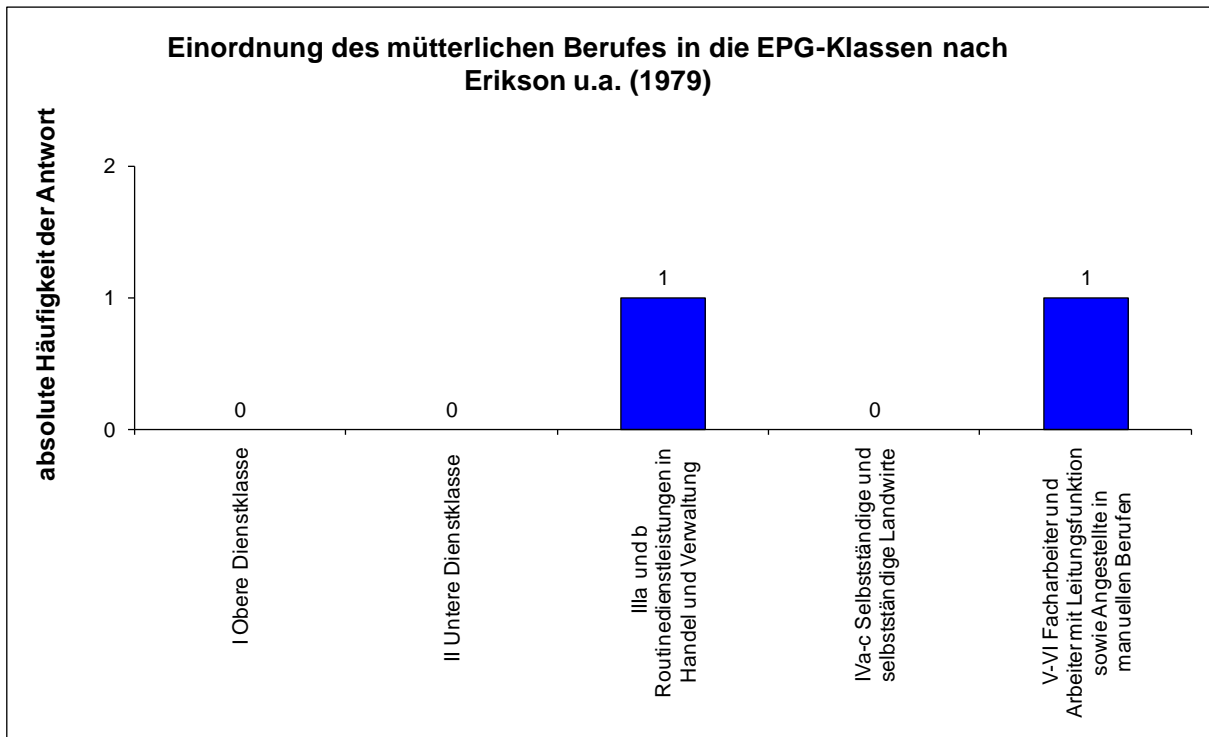
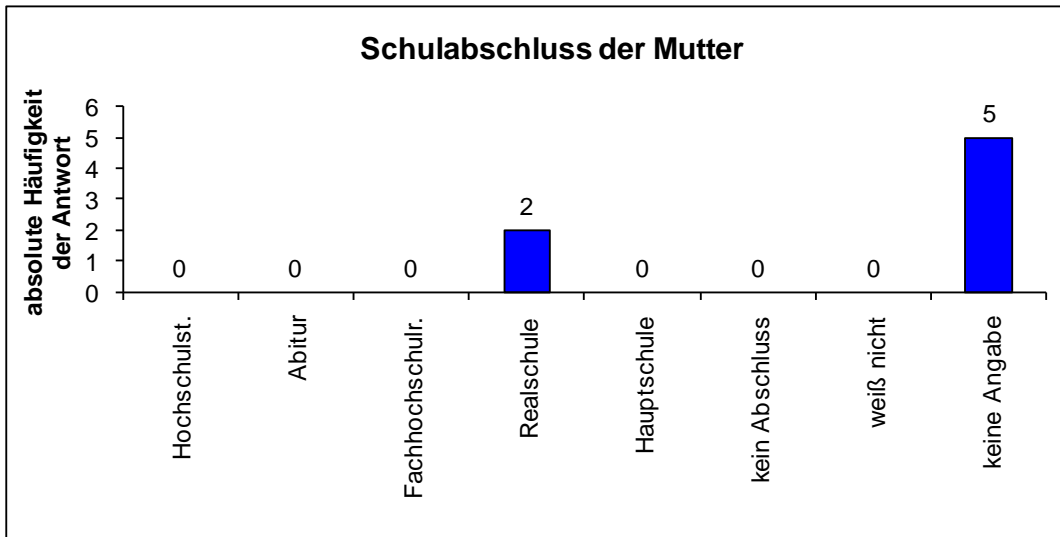




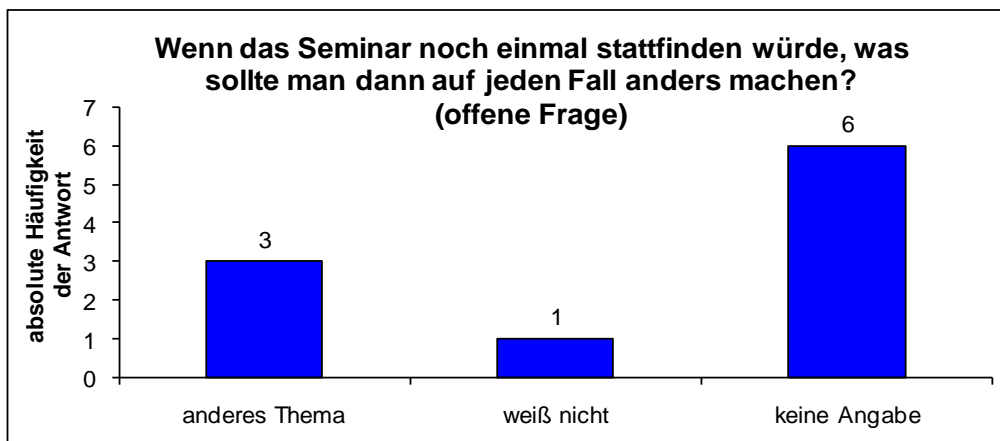
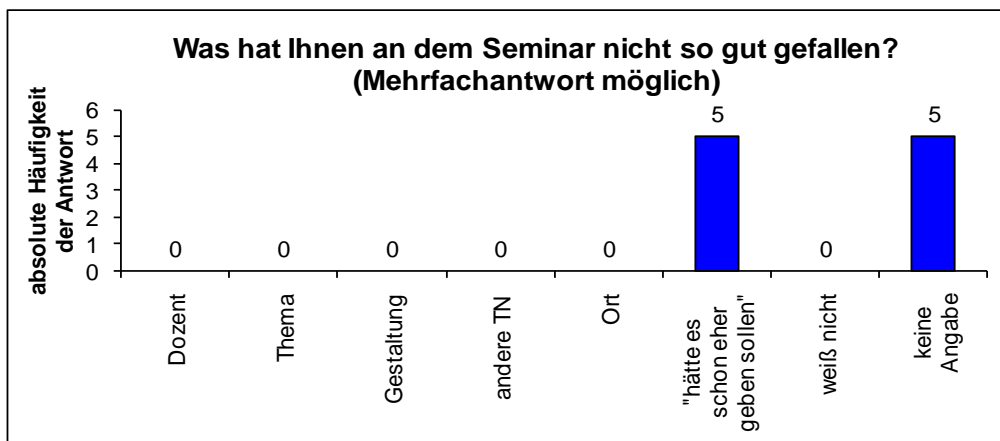
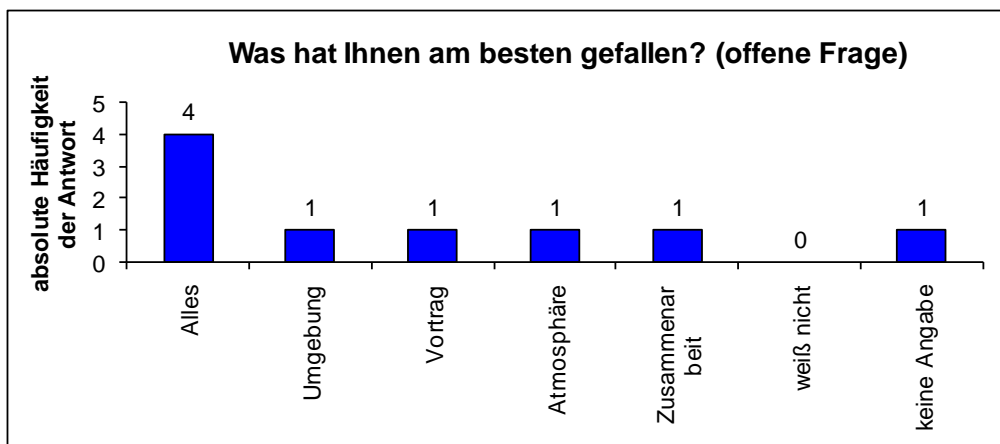
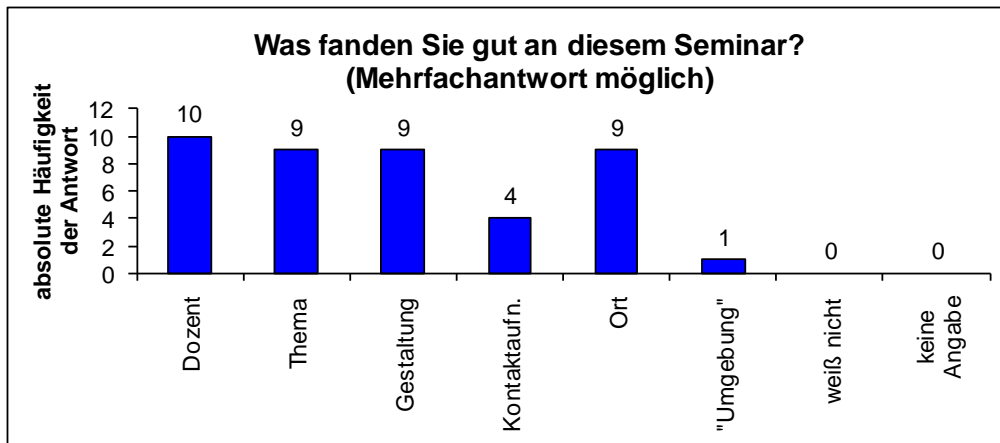


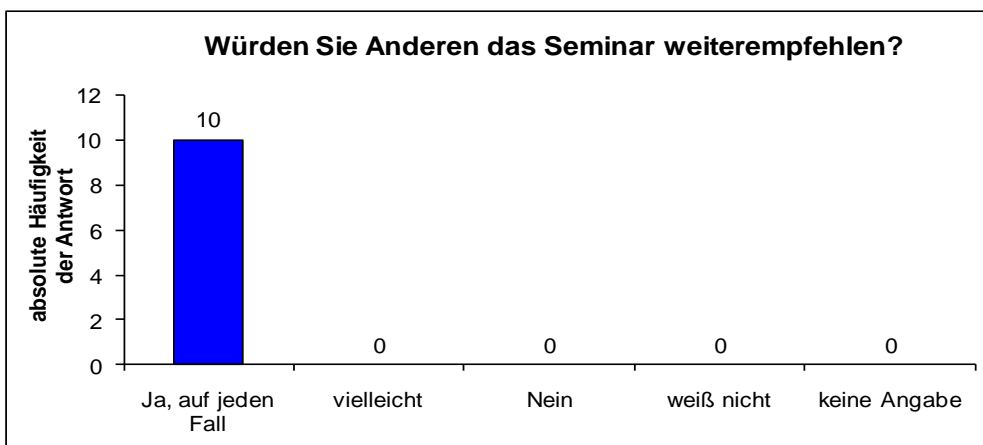
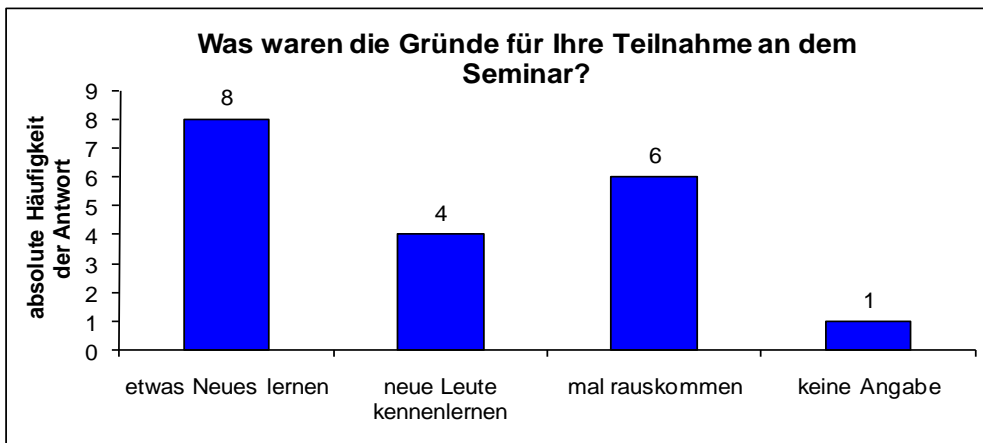
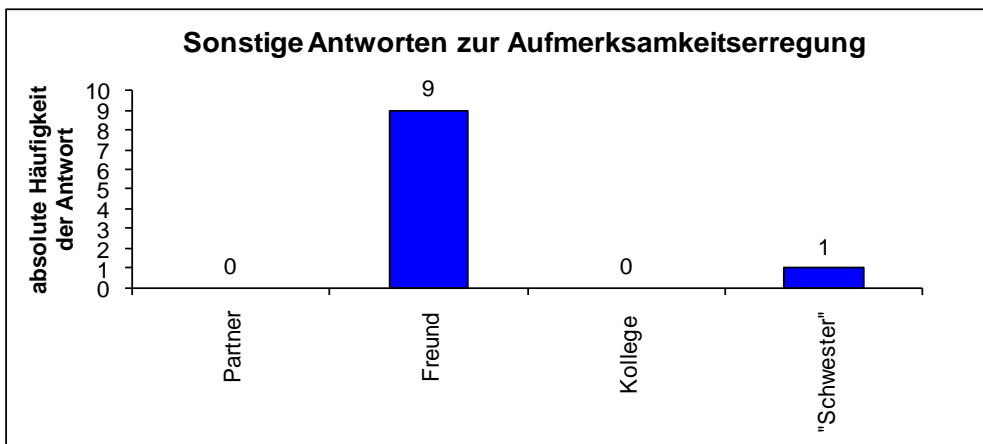
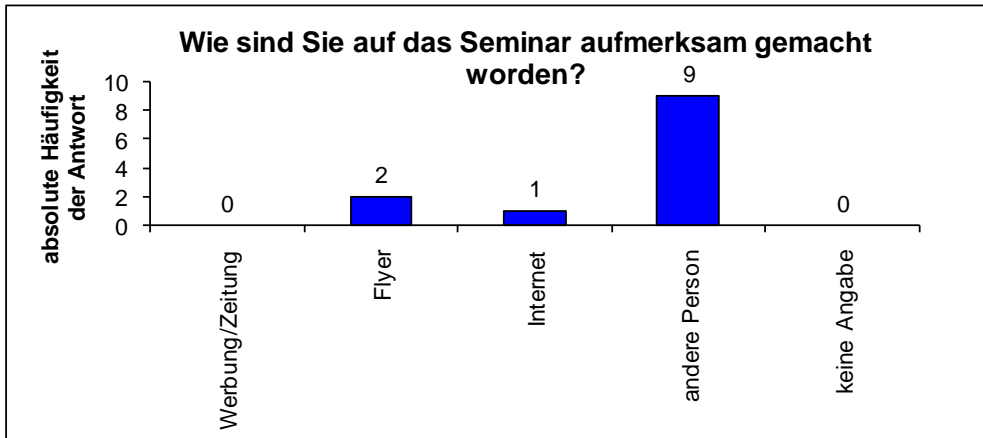


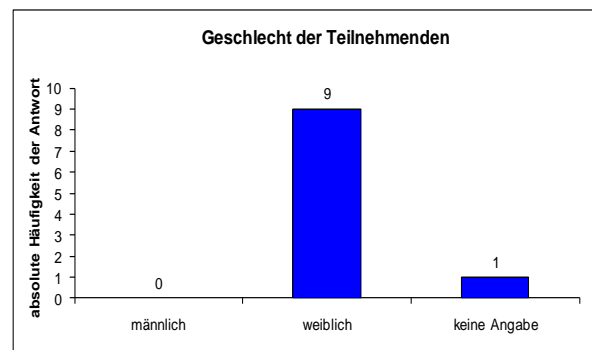
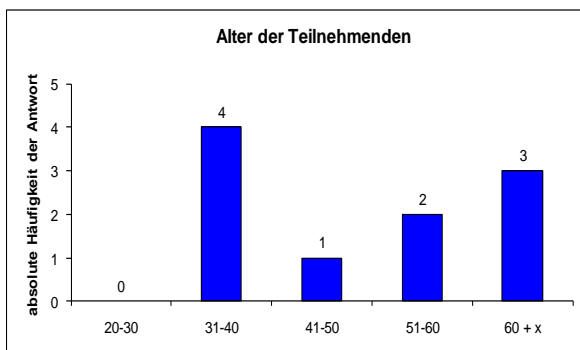
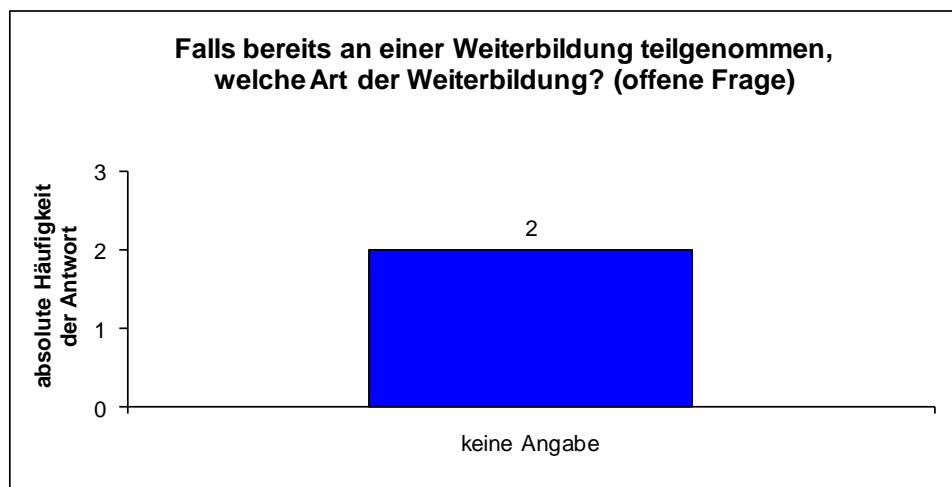
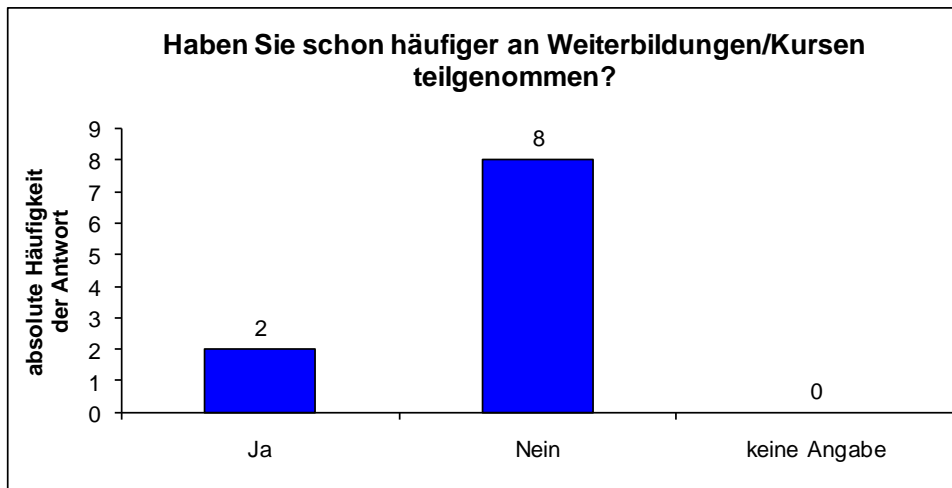


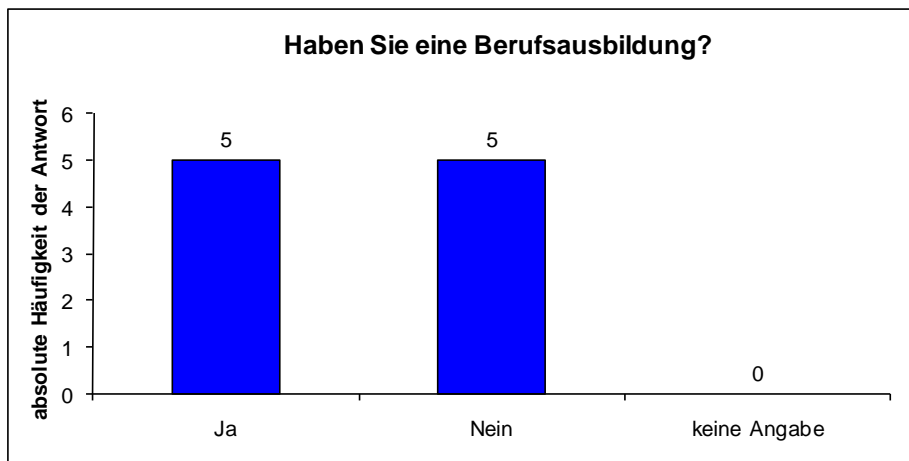
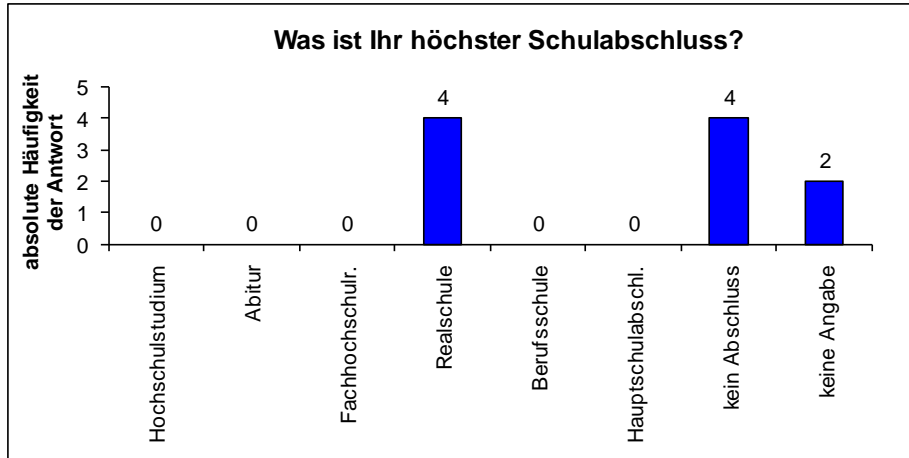
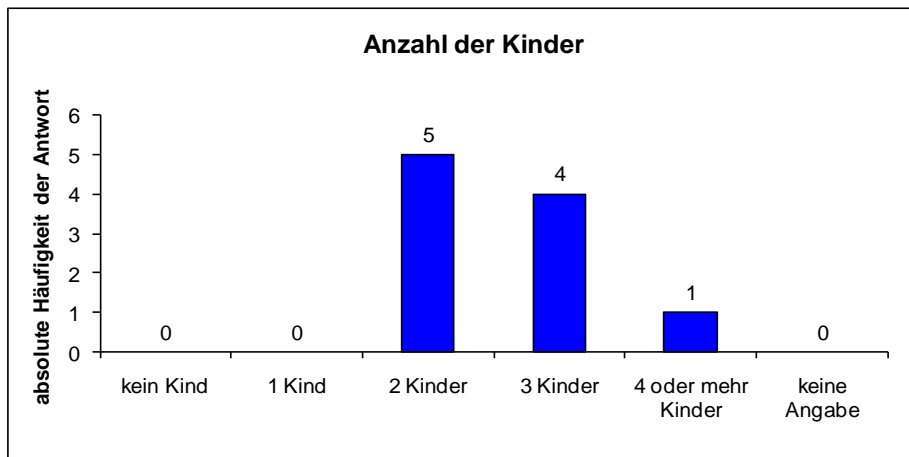
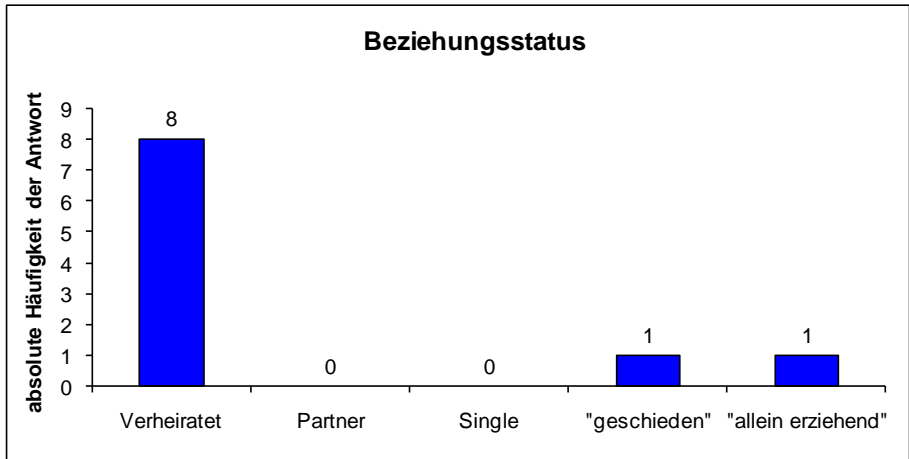


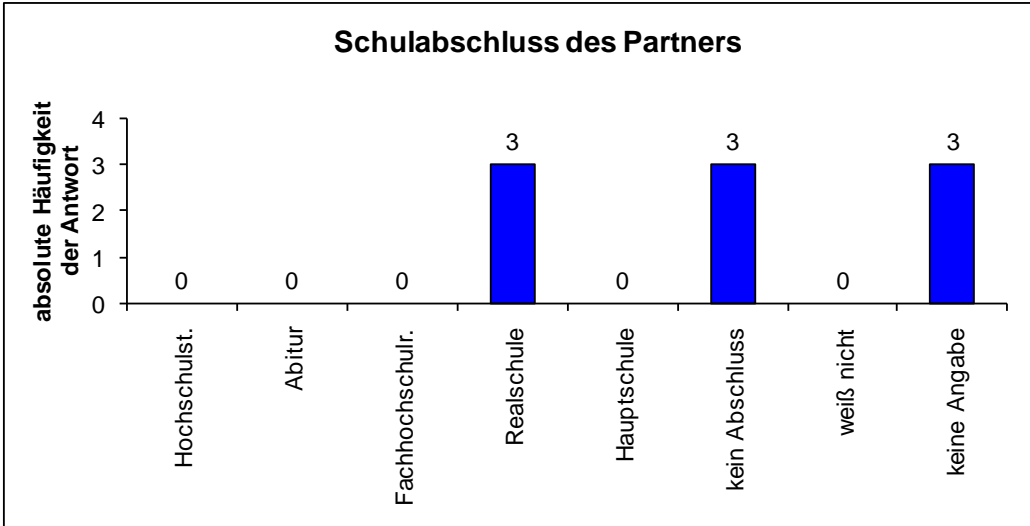
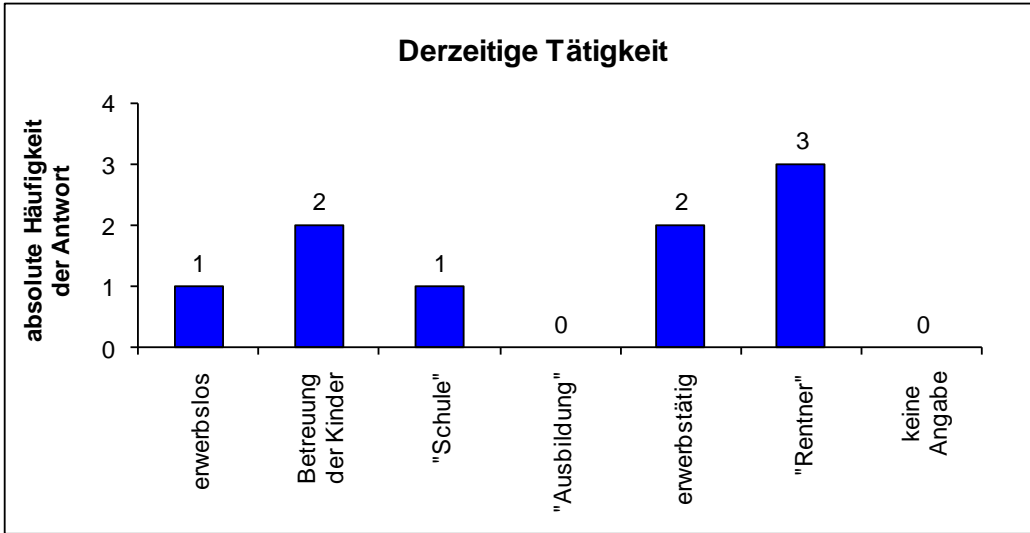
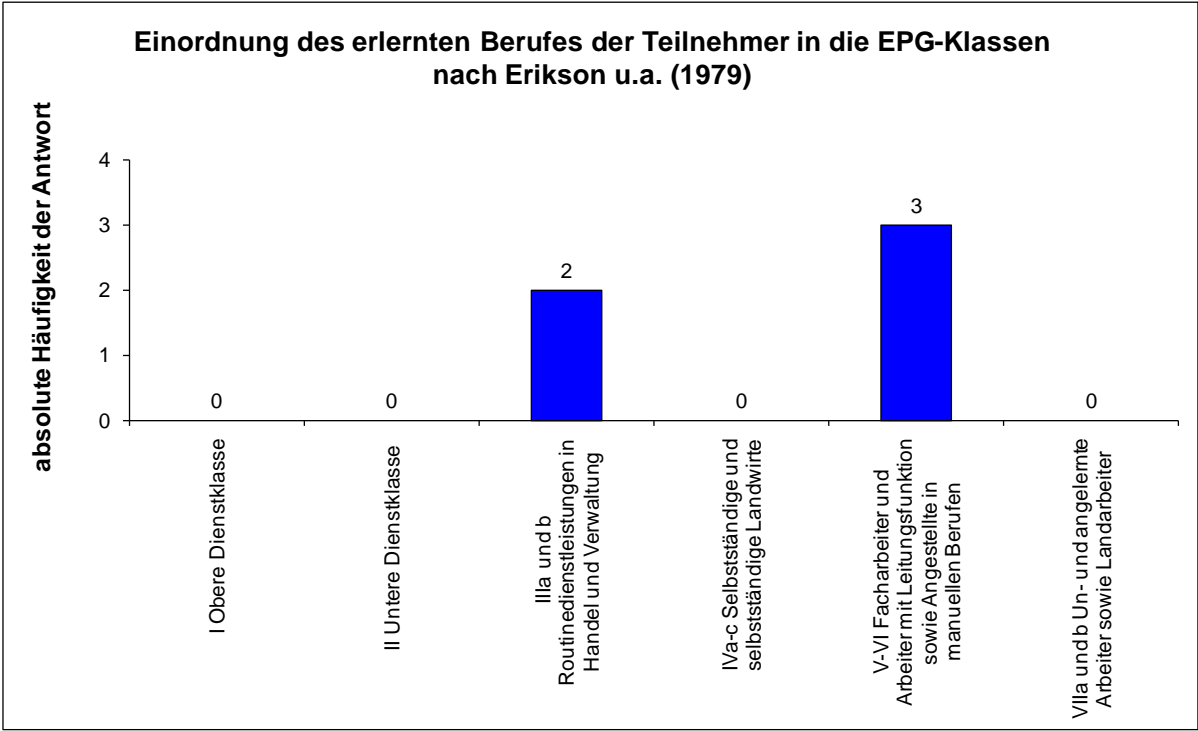
Auswertung des Seminars „Gemeinsam stark sein“ im AKE-Bildungswerk Vlotho

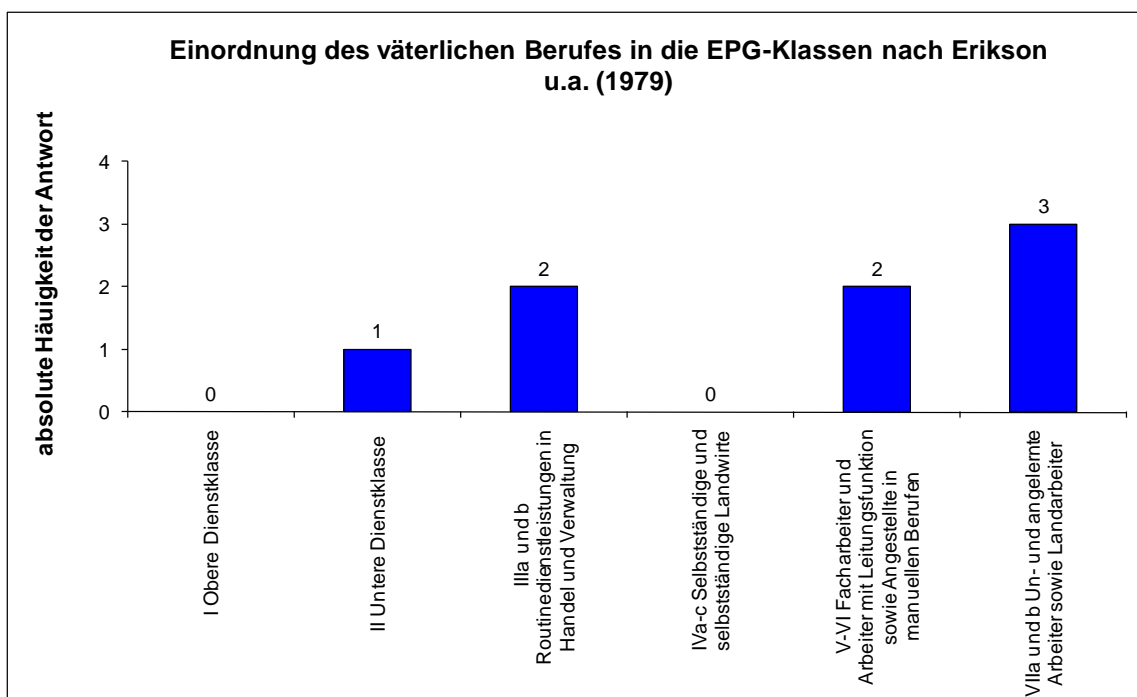
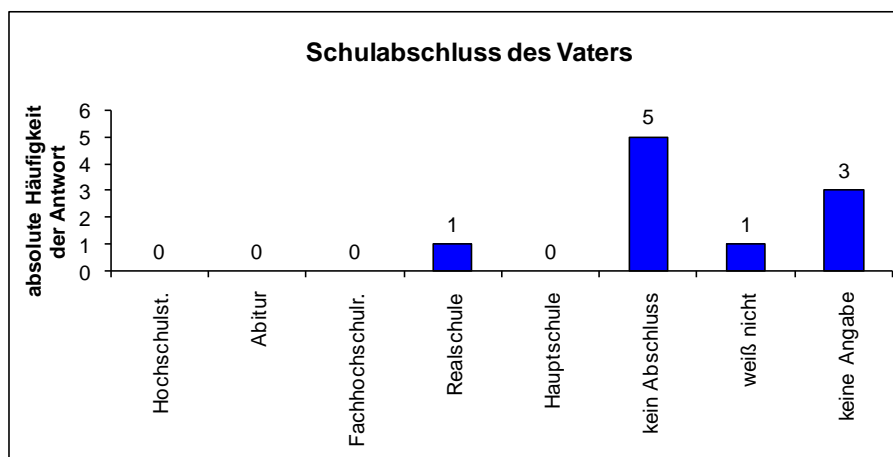
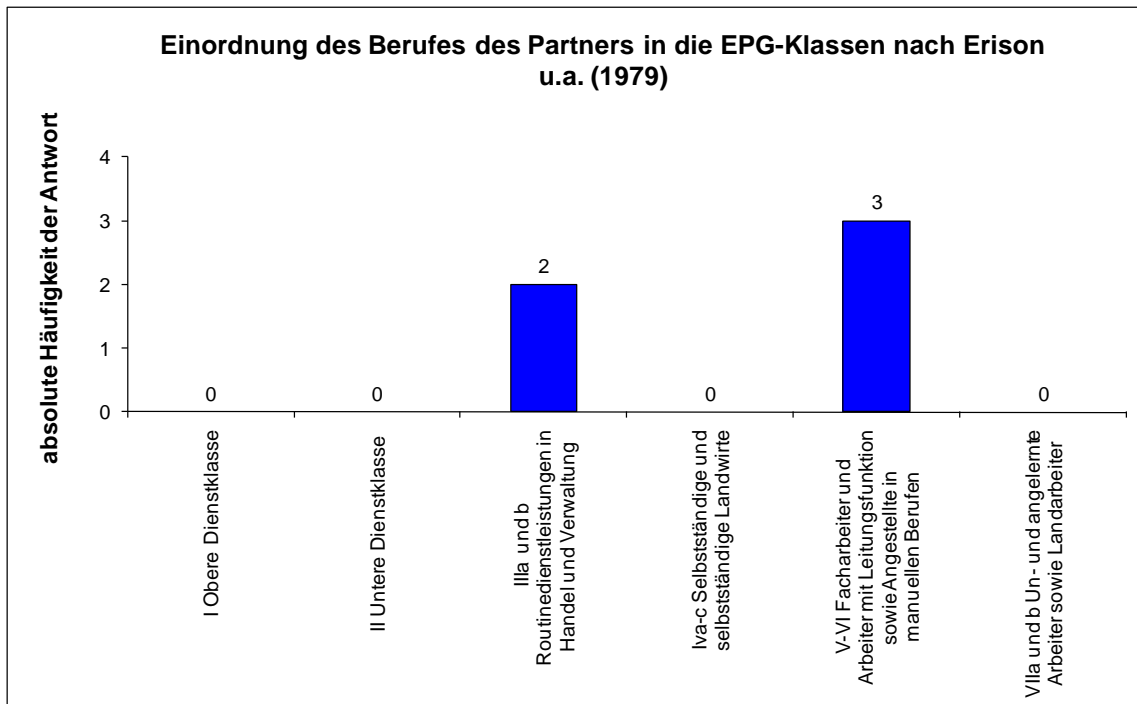


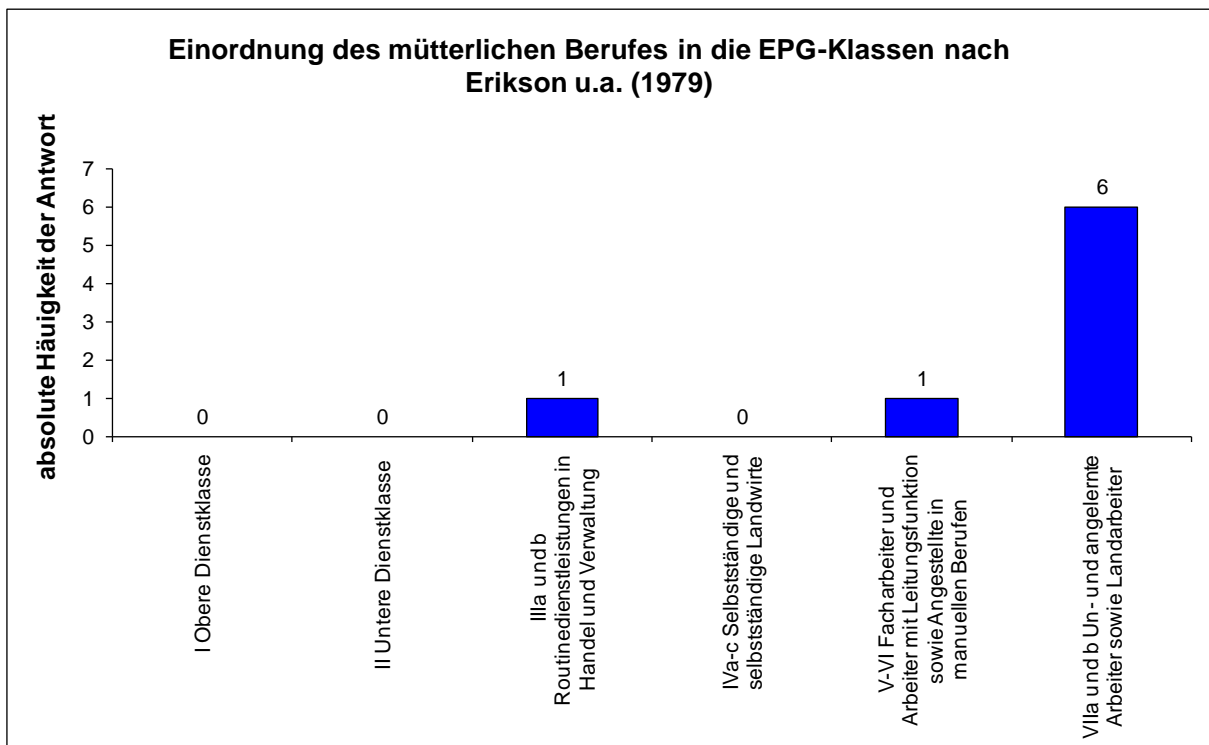
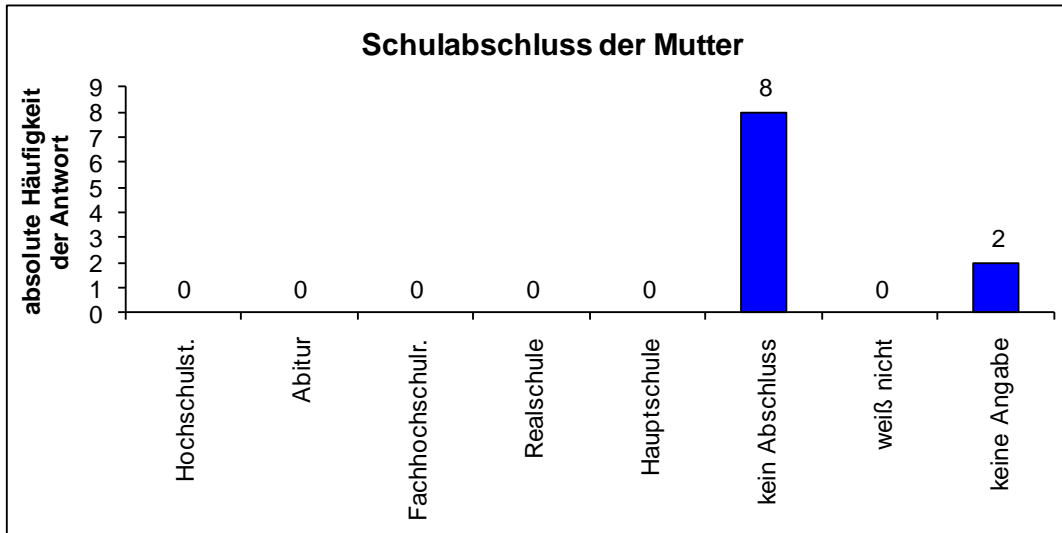












Auswertung des Seminars „Das Leben ist kein Pony-Hof“ des Nell-Breuning-Hauses

