

Gerhild Brüning

Benachteiligte in der Weiterbildung

Projektabschlussbericht

Fon 0 69/9 56 26-0
Fax 0 69/9 56 26 – 174
e-mail (name)@die-frankfurt.de
www.die-frankfurt.de

Hansaallee 150
D-60320 Frankfurt am Main

DIE Auß enstelle Bonn
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 Bonn

August 2001

Gerhild Brüning

unter Mitarbeit von Christian Lindmeier und Klaus Pehl

Benachteiligte in der Weiterbildung

Abschlussbericht, August 2001

Förderungsnummer: BMBF W 1132.00

Inhalt

I.	Zusammenfassung	I-7
<i>I.1</i>	<i>Benachteiligte und Benachteiligung</i>	<i>I-7</i>
<i>I.2</i>	<i>Weiterbildungsverhalten</i>	<i>I-8</i>
<i>I.3</i>	<i>Benachteiligte Zielgruppen</i>	<i>I-9</i>
<i>I.4</i>	<i>Empfehlungen aus Weiterbildungsprojekten.....</i>	<i>I-11</i>
<i>I.5</i>	<i>Notwendige Handlungsorientierungen.....</i>	<i>I-11</i>
<i>I.6</i>	<i>Forschungs- und Entwicklungsfelder</i>	<i>I-13</i>
II.	Einleitung	II-15
<i>II.1</i>	<i>Ansatz des Projektes</i>	<i>II-15</i>
<i>II.2</i>	<i>Ziele des Projekts</i>	<i>II-16</i>
<i>II.3</i>	<i>Aufbau des Berichts</i>	<i>II-16</i>
<i>II.4</i>	<i>Vorgehen</i>	<i>II-18</i>
III.	Benachteiligte und Benachteiligung - Begrifflichkeiten	III-19
<i>III.1</i>	<i>Gesellschaftspolitische Entwicklung</i>	<i>III-19</i>
<i>III.2</i>	<i>Systematisierte Begriffsbestimmung</i>	<i>III-21</i>
<i>III.3</i>	<i>Gesellschaftliche Zielsetzungen</i>	<i>III-22</i>
<i>III.4</i>	<i>Benachteiligung und soziale Ausgrenzung</i>	<i>III-24</i>
<i>III.5</i>	<i>Faktoren der Benachteiligung</i>	<i>III-26</i>
<i>III.6</i>	<i>Benachteiligte, Benachteiligung und Chancengleichheit .</i>	<i>III-30</i>
<i>III.7</i>	<i>Literatur zum Kapitel.....</i>	<i>III-32</i>
IV.	Weiterbildungsverhalten	IV-34
<i>IV.1</i>	<i>Bildungsbeteiligung.....</i>	<i>IV-34</i>
<i>IV.2</i>	<i>Faktoren der Beteiligung.....</i>	<i>IV-34</i>
<i>IV.3</i>	<i>Subjektive Faktoren</i>	<i>IV-35</i>
<i>IV.4</i>	<i>Motivationsstruktur</i>	<i>IV-37</i>
<i>IV.5</i>	<i>Soziodemographische Faktoren</i>	<i>IV-39</i>

IV.5.1	Schul- und Berufsbildung.....	IV-39
IV.5.2	Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit ..	IV-41
IV.5.3	Geschlecht	IV-42
IV.5.4	Alter.....	IV-43
IV.5.5	Nicht-Deutsche	IV-44
IV.6	<i>Literatur zum Kapitel.....</i>	<i>IV-44</i>
V.	Benachteiligte Zielgruppen	V-46
V.1	<i>Das Konzept der Zielgruppenorientierung</i>	<i>V-46</i>
V.2	<i>Kritik des Zielgruppenansatzes</i>	<i>V-47</i>
V.2.1	Literatur zum Abschnitt.....	V-48
V.3	<i>Benachteiligte Zielgruppen.....</i>	<i>V-48</i>
V.3.1	Junge Erwachsene ohne Schul- und BerufsabschlussV-51	
	Literatur zum Abschnitt.....	V-53
V.3.2	Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe- Empfänger/innen	V-54
	Literatur zum Abschnitt.....	V-58
V.3.3	Frauen	V-59
	Literatur zum Abschnitt.....	V-60
V.3.4	Migrantinnen und Migranten	V-61
	Literatur zum Abschnitt.....	V-62
V.3.5	Analphabeten	V-63
	Literatur zum Abschnitt.....	V-64
V.4	<i>Neue Benachteiligungen</i>	<i>V-65</i>
V.4.1	Literatur zum Abschnitt.....	V-66
VI.	Empfehlungen aus Weiterbildungsprojekten.....	VI-67
VI.1	<i>Erfahrungen aus den Förderprogrammen</i>	<i>VI-67</i>
VI.2	<i>Empfehlungsgrundlagen</i>	<i>VI-68</i>
VI.3	<i>Empfehlungen.....</i>	<i>VI-69</i>
VI.3.1	Junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsausbildung ..	VI-69
	Empfehlungen.....	VI-69
	Literatur zum Abschnitt.....	VI-72
VI.3.2	Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, Sozialhilfe- Empfänger/innen	VI-73
	Empfehlungen.....	VI-74
	Literatur zum Abschnitt.....	VI-79
VI.3.3	Frauen	VI-79
	Empfehlungen.....	VI-80
	Literatur zum Abschnitt.....	VI-83
VI.3.4	Migrantinnen und Migranten	VI-83
	Empfehlungen.....	VI-84
	Literatur zum Abschnitt.....	VI-90
VI.3.5	Analphabeten	VI-91
	Empfehlungen.....	VI-91

Literatur zum Abschnitt	VI-95
VI.3.6 Behinderte (Christian Lindmeier)	VI-95
Empfehlungen	VI-97
Literatur zum Abschnitt	VI-98
VII. Notwendige Handlungsorientierungen.....	VII-100
<i>VII.1 Zentrale Probleme bei der Umsetzung der Empfehlungen aus den Projekten.....</i>	<i>VII-100</i>
VII.1.1 Informationsprobleme	VII-101
VII.1.2 Unzureichende Kommunikation der Beteiligten	VII-101
<i>VII.2 Prävention als politisches Handlungserfordernis</i>	<i>VII-102</i>
VII.2.1 Reduzierung von Benachteiligung als politisches Ziel...	VII-102
VII.2.2 Systematische Überprüfung des Weiterbildungssystems	VII-103
VII.2.3 Unterstützung des Transfers	VII-105
VII.2.4 Förderung der Nachhaltigkeit	VII-106
<i>VII.3 Anforderungen an das Bildungssystem</i>	<i>VII-106</i>
VII.3.1 Anforderungen an Bildungseinrichtungen	VII-107
VII.3.2 Pädagogisches Personal	VII-108
VII.3.3 Kooperation und Vernetzung	VII-109
VII.3.4 Didaktik und Methodik	VII-110
VII.3.5 Ausbau und Systematisierung der Supportsysteme	VII-112
<i>VII.4 Literatur</i>	<i>VII-114</i>
VIII. Forschungs- und Entwicklungsfelder	VIII-116
<i>VIII.1 Allgemeine Forschungs- und Entwicklungsfragen ..</i>	<i>VIII-116</i>
<i>VIII.2 Junge Erwachsene</i>	<i>VIII-118</i>
<i>VIII.3 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen</i>	<i>VIII-119</i>
<i>VIII.4 Frauen</i>	<i>VIII-121</i>
<i>VIII.5 Migrantinnen und Migranten</i>	<i>VIII-121</i>
<i>VIII.6 Analphabeten</i>	<i>VIII-122</i>
<i>VIII.7 Behinderte.....</i>	<i>VIII-123</i>
<i>VIII.8 Literatur zum Kapitel.....</i>	<i>VIII-124</i>
IX. Anhänge	IX-126
<i>IX.1 Literaturverzeichnis.....</i>	<i>IX-126</i>
<i>IX.2 Experteninterviews</i>	<i>IX-136</i>
IX.2.1 Interviewleitfaden.....	IX-136
IX.2.2 Verzeichnis der interviewten Experten/innen.....	IX-138
<i>IX.3 Expertenkolloquium am 7. Mai 2001</i>	<i>IX-140</i>

IX.3.1	Programm	IX-140
IX.3.2	Verzeichnis der Teilnehmenden	IX-140
<i>IX.4 Ergebnisse des Mikrozensus 1999 unter dem Gesichtspunkt sozialer Ausgrenzung und Weiterbildungsbeteiligung (Klaus Pehl)</i>		
		<i>IX-142</i>
IX.4.1	Vorbemerkungen.....	IX-142
IX.4.2	Ergebnisse Mikrozensus 1999.....	IX-143
	Teilnahme an Bildungsmaßnahmen	IX-143
	Alter und Geschlecht	IX-144
	Einkommen	IX-145
	Beteiligung am Erwerbsleben	IX-147
	Schulischer Abschluss	IX-148
	Beruflicher Abschluss	IX-150
	Stellung im Beruf	IX-150
	Betriebsgröße	IX-151
	Nationalität	IX-151
	Arbeitsverhältnisse	IX-152
	Behinderung	IX-153
	Familientypen und Alter der Kinder	IX-153
IX.4.3	Zusammenfassung	IX-154
<i>IX.5 Ausgewählte Erklärungen und Dokumente zu Benachteiligung IX-156</i>		
IX.5.1	Berliner Manifest Erwachsenenbildung und Behinderung IX-156	
IX.5.2	Gemeinschaftsinitiative EQUAL – Auszüge aus den Leitlinien	IX-162
IX.5.3	EG-Vertrag - Auszüge	IX-167
IX.6	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	IX-168

I. Zusammenfassung

1.1 Benachteiligte und Benachteiligung

Je nach gesellschaftspolitischer Konstellation stehen Benachteiligte und Benachteiligung in der Weiterbildung thematisch mehr oder weniger stark im Vordergrund. Mit der Bildungsdiskussion, die Ende der 50er Jahre einsetzte, wurde von Bildungspolitikern eine Öffnung des Bildungssystems gefordert, um Bildungsreserven zu mobilisieren und statt einer Elitebildung eine Massenbildung zu ermöglichen. Die Forderung nach Chancengleichheit wurde zum demokratischen Postulat wie zur ökonomischen Notwendigkeit. Dieses Konzept hatte solange Chancen der Verwirklichung, wie die Wirtschaft Arbeitskräftebedarf anmeldete. Konjunkturelle Einbrüche des Arbeitsmarktes und Rationalisierungen in der Industrie führten zu einem vehementen Arbeitsplatzabbau gerade für An- und Ungelernte. Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre wurden daher von der Bundesregierung Programme unter dem expliziten Titel „Benachteiligtenförderung“ aufgelegt, um die Reintegration in den Arbeitsmarkt zu fördern. Die Orientierung der Programme basierte auf der Prämisse, dass unsere Gesellschaft eine Erwerbsgesellschaft ist und die Teilhabe an der Gesellschaft sich wesentlich über Teilhabe an Erwerbsarbeit definiert.

Die Begriffe Benachteiligte und Benachteiligung müssen unter systematischen Gesichtspunkten von der Warte der Gesellschaft und von der Warte des Individuums aus betrachtet werden. Unter dem gesellschaftlichen Blickwinkel ist die Reduzierung von Benachteiligung eine gesellschaftspolitische Aufgabe, die sich immer wieder stellt. Gesellschaften wandeln sich und die Benachteiligungen von heute müssen nicht die gleichen wie die von morgen sein. Auf der Ebene des Subjekts ist Benachteiligung zwar aufhebbar oder reduzierbar, aber es gibt bislang zu wenig Kenntnisse darüber, welche Faktoren dafür eine Rolle spielen und welche Bedeutung Benachteiligung und auch aufgehobene Benachteiligung im Kontext des weiteren Lebensverlaufs hat.

Benachteiligung muss unter gesellschaftspolitischen, arbeitsmarktpolitischen, sozialpolitischen, wirtschaftspolitischen und bildungspolitischen Aspekten betrachtet werden. Weiterbildung ist daher nur eine von mehreren Herangehensweisen, um Benachteiligung – insbesondere soziale – zu reduzieren.

Benachteiligung muss immer auf das hin beurteilt werden, was als Zielsetzung bei der Verminderung oder Aufhebung von Benachteiligung postuliert wird. Zielsetzungen sind nicht feststehend. Sie verändern, erweitern, verengen sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen, politischen Wertorientierungen und beruflichen Anforderungen.

Benachteiligung ist noch keine Ausgrenzung, aber sie kann die Vorstufe dafür sein. In der Literatur werden sechs zentrale Dimensionen aufgeführt, in denen sich soziale Ausgrenzung manifestiert: Ausgrenzung am Arbeitsmarkt, ökonomische und kulturelle Ausgrenzung, Ausgren-

zung durch gesellschaftliche Isolation, räumliche und institutionelle Ausgrenzung. Wenn mehr als drei dieser Dimensionen zusammentreffen, so ist soziale Ausgrenzung wahrscheinlich.

Faktoren, die zur Benachteiligung beitragen, liegen auf der subjektiven und sozialen Ebene des Individuums. Sie zeigen sich darüber hinaus als Zugangsbarrieren zu Bildung und Weiterbildung, die durch die Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen, der geförderten wie der individuellen Finanzierungsmöglichkeiten und der gesetzlichen Grundlagen gezogen werden. Allerdings ist nicht nur ein einzelner Faktor ausschlaggebend, um als benachteiligt zu gelten oder zu sein, sondern es ist die Kumulation von Faktoren, die zu Benachteiligung in der Weiterbildung wie in der Gesellschaft führt.

Die in der Regel verwendeten Begriffe „Benachteiligte, benachteiligte Zielgruppen, Benachteiligtenförderung“ sind eine unzulässige Verkürzung der dahinter liegenden individuellen wie gesellschaftlichen Problemlagen. Sie verfestigen die Defizitsicht auf die Person und lassen deren Kompetenzen außer Acht. Der Blick auf die Einzelperson blendet jedoch den sozialen Kontext aus, in dem jeder lebt, und der die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens beeinflusst, prägt, erweitert wie auch einschränkt. Der Begriff Benachteiligung ist angemessener, da er den Wahrnehmungshorizont für diejenigen Faktoren erweitert, die außerhalb des Einzelnen liegen und die Entstehung von Benachteiligung in starkem Maße beeinflussen.

Auch die positive Wendung des Begriffs Benachteiligung in den der Chancengleichheit ist nicht zufriedenstellend. Er trägt den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Prozesscharakter des Wandels zu wenig Rechnung. Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens müssten Chancen auch lebenslang vorhanden sein. Wenn Wissen und Kompetenzen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich das, was inhaltlich in Schule und Ausbildung einmal gelernt wurde. Ob der Begriff Gleichstellung der Thematik wie der Realität angemessener wäre, bleibt zu diskutieren.

1.2 Weiterbildungsverhalten

Der Rekurs auf Bildungsbeteiligung im Kontext von Benachteiligung geht von der Annahme aus, dass durch Weiterbildung Benachteiligung vermindert bzw. sie präventiv gegen Benachteiligung wirksam werden kann. Wenn sich die Faktoren herausfinden lassen, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen, so können auch leichter Aussagen darüber gemacht werden, welche Faktoren zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung führen. Diese Zusammenschau ist insofern von Bedeutung, als davon ausgegangen werden kann, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit Bildungsbenachteiligung, aus der berufliche und auch soziale Benachteiligung erwächst, in Zusammenhang steht.

Die Entscheidung über die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hängt von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen ab. Es werden subjektive und soziodemographische Faktoren (*Mikroebene*) unter-

schieden. Darüber hinaus spielen die finanziellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Lernangebote, der Bildungseinrichtungen, der Förderprogramme und Projekte und der Supportstrukturen (*Mesoebene*), die Struktur des Bildungssystems als solches, die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung sowie die gesamtgesellschaftliche Struktur (*Makroebene*) eine bedeutsame Rolle.

Zu den *subjektiven* Faktoren gehören das Lerninteresse, das Verwertungsinteresse und die individuellen Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung. Sie bilden die Grundlage für die Motivationsstruktur, die letztendlich entscheidend dafür ist, ob es zu einer Beteiligung an Weiterbildung kommt oder nicht.

Als wesentliche *soziodemographische* Faktoren, die auf die Weiterbildungsentscheidung Einfluss haben, sind anzusehen: Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und Nationalität.

- Je höher die *Schulbildung* ist, desto höher ist auch die Weiterbildungsbeteiligung und sie steigt mit zunehmender beruflicher Qualifikation.
- Die Schulbildung kanalisiert bereits den Weg der *beruflichen Ausbildung* und den beruflichen wie auch den sozialen Status, auch wenn seit der Bildungsreform das Bildungssystem durchlässiger geworden ist.
- *Erwerbstätigkeit* verstärkt das Interesse an Weiterbildung.
- Die Beteiligung von *Männern und Frauen* an Weiterbildung hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. In der beruflichen Bildung allerdings liegen die Anteile der Männer sowohl bei den Erwerbstätigen wie bei den Nicht-Erwerbstätigen höher als bei den Frauen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bei den Frauen weitere Einflussfaktoren betrachtet werden müssen, die die Weiterbildungsteilnahme hemmen, und zwar Teilzeitbeschäftigung und Familienarbeit.
- *Jüngere* nehmen häufiger an Weiterbildung teil als *Ältere*. Es scheint eine Altersgrenze für betriebliche Weiterbildungsangebote zu geben, die bei 40 Jahren liegt. Ältere erhalten keine Weiterbildungsangebote vom Arbeitgeber mehr. Sie halten sich aber auch selbst für zu alt, um an Weiterbildung teilzunehmen.
- *Nicht-Deutsche* wurden 1997 zum ersten Mal zu ihrem Weiterbildungsverhalten befragt. Die Teilnahmequote liegt erheblich unter der von Deutschen.

1.3 Benachteiligte Zielgruppen

Das pädagogische Konzept der Zielgruppenorientierung ist unmittelbar aus der gesellschaftspolitischen Reformdiskussion entstanden. Es liegt den meisten Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Bildung, den Förderprogrammen und -maßnahmen zugrunde.

Das Zielgruppenkonzept enthält unterschiedliche Akzentsetzungen:

- Der *lernpsychologisch* begründete Ansatz geht von den spezifischen Bedingungen des Erwachsenenlernens aus.
- Der *politisch* akzentuierte Zielgruppenansatz wird als umfassender aktiver politischer Lernprozess verstanden, der gesellschaftliche Veränderungen anstoßen und begleiten soll. In diesen Bereich gehört die Gemeinwesenarbeit.
- Der dritte Ansatz ist *bildungs- und sozialpolitisch* motiviert. In ihm werden gezielt sozial benachteiligte Gruppen angesprochen, deren Belastungen im Lebensalltag als vielschichtig angesehen werden und die als Ursache für eine Distanz zu Bildungsangeboten interpretiert werden. Die Prämisse, die dieser Herangehensweise zugrunde liegt, geht davon aus, dass durch Bildung auch soziale Benachteiligung reduziert werden kann.

Die Ansätze des Zielgruppenkonzepts werden zunehmend kritisch hinterfragt. Die Zuordnung von Personen zu Zielgruppen lässt bildungsrelevante Lebensbereiche außer Acht. Vor allem der bildungs- und sozialpolitisch motivierte Ansatz des Zielgruppenkonzepts ist in den letzten Jahren in die Kritik geraten, da mit ihm eine Defizitsicht konnotiert wird, aus der heraus Stigmatisierung und auch Ausgrenzung erfolgen kann. Weiterbildung für benachteiligte Zielgruppen birgt in sich auch die Gefahr der Instrumentalisierung, wenn durch sie sozial- und arbeitsmarktpolitische Probleme gelöst werden sollen.

Die verstärkt seit Beginn der 80er Jahre aufgelegten Förderprogramme für Benachteiligte gingen vom Zielgruppenkonzept aus. Für die Entstehung von Benachteiligung legten sie eine Kumulation von Faktoren zugrunde, die je nach Zielgruppe variierte. Im diesem Bericht sind ausgewählte Zielgruppen und die sie benachteiligenden Faktoren exemplarisch beschrieben:

Junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsausbildung sind benachteiligt wegen Lernbeeinträchtigungen, Sozialisationsschwierigkeiten, fehlendem Schulabschluss, fehlendem Ausbildungsplatz und abgebrochener Ausbildung.

Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen sind benachteiligt wegen fehlender Berufsausbildung, nicht nachgefragter Qualifikationen, des Alters, gesundheitlicher Einschränkungen, fehlender Angebote, fehlender Infrastruktur, des Geschlechts, der Nationalität.

Frauen sind benachteiligt wegen fehlender Geschlechterdemokratie, eingeschränkter Berufswahlmöglichkeiten, eingeschränkter beruflicher Möglichkeiten, doppelter Vergesellschaftung, geringer gesellschaftlicher und politischer Partizipationsmöglichkeiten.

Migrantinnen sind benachteiligt wegen des rechtlichen Status, der Nicht-Anerkennung von Schul-, Berufs- und Universitätsabschlüssen,

geringer Sprachkenntnisse, der Unübersichtlichkeit des Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystems.

Analphabeten sind benachteiligt wegen schwieriger familiärer Verhältnisse, Lernproblemen bereits in den ersten Grundschuljahren, fehlendem Schul-/Berufsabschluss.

Neben den klassischen Zielgruppen wird es auch solche mit *neuen Benachteiligungen* geben. Dazu werden diejenigen gehören, die keinen Zugang zu den neuen Medien haben, die in aussterbenden Berufen tätig sind, die keinen Zugang zu Weiterbildung haben und/oder sie nicht bezahlen können.

1.4 Empfehlungen aus Weiterbildungsprojekten

Im Laufe der Jahre sind immer wieder Empfehlungen publiziert worden, wie Maßnahmen für Zielgruppen mit Benachteiligungen zu konzeptionieren seien. In einem Vergleich der Empfehlungen der letzten 20 Jahre bezogen auf die „exemplarischen“ Zielgruppen hat sich herausgestellt, dass es keine wesentlichen Veränderungen in den Konzepten gegeben hat. Auch lassen sich bestimmte Vorgehensweisen auf alle Zielgruppen anwenden:

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

In neueren Konzepten wird darauf hingewiesen, dass zusätzlich

- die Orientierung am Kompetenzansatz notwendig ist,
- eine Potentialanalyse erfolgen sollte,
- die Heterogenität in den Gruppen als positiv zu werten ist und
- die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung stärker gewichtet werden muss.

1.5 Notwendige Handlungsorientierungen

Die Umsetzung der Empfehlungen aus den Projekten war vor zentrale Probleme gestellt. Zum einen lagen die Probleme in der Unverbindlichkeit der Empfehlungen selbst. Ob und/oder von wem sie umgesetzt werden sollten, war nicht geregelt. Zudem gab es Informations- und Verbreitungsprobleme, da die meisten Empfehlungen nur in einem relativ kleinen Rahmen und meistens lokal begrenzt eingesetzt wurden.

Darüber hinaus erwies sich die Kommunikation aller Beteiligten untereinander als unzureichend. Im Verständigungsprozess wurden weder die unterschiedlichen Interessenslagen noch die unterschiedlichen Rationalitäten, Organisationskulturen und Machtverhältnisse ausreichend berücksichtigt.

Die Empfehlungen aus den Projekten und die Ergebnisse aus dieser Expertise legen folgende Handlungsorientierungen nahe:

- Prävention muss als übergeordnetes und erklärtes Ziel zur Vorbeugung gegen Benachteiligung zum politischen Handlungserfordernis werden. Dazu gehört ein System der ausdrücklichen Vorsorge.
- Die Reduzierung von Benachteiligung ist als politisches Ziel zu formulieren. Die Wertorientierung an sozialer Gerechtigkeit sollte politisch effizienter und kontinuierlicher umgesetzt werden. Dazu ist ein *System* zu installieren, das die *Reduzierung von Benachteiligung* als *ständige Aufgabe* verfolgt. Das Weiterbildungssystem muss systematisch auf inhärente Benachteiligungsfaktoren überprüft werden. Darunter fällt, dass die gesetzlichen Grundlagen des Weiterbildungssystems durch die Art und Weise der inhaltlichen Ausgestaltung und der Formulierung keine ausgrenzenden Leitlinien – wenn auch ungewollt – vorgeben. Ebenso müssen die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung, die Übergänge im Bildungssystem (Schule – Ausbildung – Weiterbildung) und die Schnittstellen in Teilsystemen der Weiterbildung wie auch die Finanzierung auf Benachteiligungsmöglichkeiten untersucht werden.
- Dem Transfer der Erfahrungen aus den Projekten ist bislang zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden. Gerade in Modellprojekten sollten verstärkt Evaluationen durchgeführt werden, die die Transfermöglichkeiten der Ergebnisse in den Alltag überprüfen. Dazu kann es hilfreich sein, eine Umsetzungsinstanz für Transfer einzurichten („*Transferagentur*“)
- Die Förderung der *Nachhaltigkeit* muss einen höheren Stellenwert erhalten. Erkenntnisse und Erfahrungen aus Maßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen müssen viel stärker aus sozialpolitischen und aus Kostengründen auf ihre Nachhaltigkeit überprüft werden.
- Auch die Anforderungen an das Bildungssystem haben sich geändert. Bildungseinrichtungen müssen sich zu lernenden Organisationen und zu *Kompetenzzentren* entwickeln. Das pädagogische Personal muss zukünftig verstärkt über *Beratungsqualifikationen* verfügen, betriebswirtschaftliche Kenntnisse mitbringen und im Team arbeiten können.
- Um die knapper werdenden Ressourcen besser nutzen zu können und Synergieeffektive zu erreichen, muss die *Kooperation und Vernetzung* sowohl der Bildungseinrichtungen wie aller beteiligten Akteure verbessert werden. Dies ist auch nötig, um Fördermöglichkeiten zu Förderketten bündeln zu können.

- *Didaktik und Methodik* müssen erwachsenengerecht konzipiert werden. Als durchgängiges Prinzip sind Kompetenzansatz und Potentialanalyse, Lebensweltbezug, Lernen lernen und die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit den neuen Medien in die Bildungsmaßnahmen zu integrieren.
- Die Vielfalt und die Unübersichtlichkeit der Weiterbildungsangebote wie der Weiterbildungseinrichtungen macht es nötig, den *Ausbau und die Systematisierung des Supportsystems* voranzutreiben. Schwerpunktmäßig müssen die Informationssysteme für Adressaten wie für Bildungseinrichtungen und weitere Akteure verbessert werden. Das Beratungsangebot ist auf allen Ebenen zu effektivieren. Die Transparenz und Übersichtlichkeit der Angebote sind zu erhöhen. Foren zum interdisziplinären Austausch sind einzurichten und Diskurse zu ermöglichen. Die Fortbildung und Unterstützung des pädagogischen Personals muss zur Selbstverständlichkeit werden.

1.6 Forschungs- und Entwicklungsfelder

Als Empfehlungen besonderer Art sind die Fragen zur Präventions- und Wirkungsforschung anzusehen. Trotz aller Bemühungen ist Benachteiligung nicht oder kaum reduziert worden.

Aus der Analyse der Situation von benachteiligten Personen ist festzustellen, dass trotz vielfältiger Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen Benachteiligung immer noch einen selbstverständlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens darstellt. Es ist zu fragen, warum trotz aller Modellprojekte und Förderprogramme Benachteiligung nicht wesentlich reduziert worden ist? *Wodurch entsteht Benachteiligung und wie kann sie reduziert werden?*

Weitere, die beschriebenen Zielgruppen übergreifende Fragestellungen für Präventions- und Wirkungsforschung beziehen sich

- auf die Herstellung von *Chancengleichheit* in der Weiterbildung,
- auf das Zusammenwirken einzelner *Faktoren* (subjektive, soziale, institutionelle und strukturelle) für Benachteiligung und
- auf den Stellenwert der *Zugangsbarrieren* zu Weiterbildung.
- auf *Lernstrategien und Lernwege* und
- auf die Art und Weise der Vermittlung von „*weichen*“ *Kompetenzen*.

Zu den einzelnen, in der Expertise dargestellten Zielgruppen mit Benachteiligungen werden darüber hinaus noch spezifische Forschungs- und Entwicklungsfragen formuliert. In dieser komprimierten Darstellung werden jeweils nur die *Leitfragen* zu den einzelnen Zielgruppen benannt.

Junge Erwachsene

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

Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

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

Frauen

Wie kann Geschlechterdemokratie hergestellt werden?

Migranten/innen

Wie können die Potentiale, die in ihrer Vielfalt stecken, genutzt werden und in ein Konzept des „managing diversity“ integriert werden?

Analphabeten/innen

Wie kann sichergestellt werden, dass Analphabeten das, was sie in Alphabetisierungskursen gelernt haben, im Alltag nicht wieder verlernen?

Menschen mit Behinderungen

Inwieweit wirken die Leitbilder und Strukturen von Erwachsenenbildungseinrichtungen ausschließend?

II. Einleitung

II.1 *Ansatz des Projektes*

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

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

Weiterbildung wird als eine Investition in die Zukunft angesehen, an der sich in Deutschland immer größere Teile der Bevölkerung beteiligen. Auch wenn diese kontinuierlich wachsende Weiterbildungsbeteiligung grundsätzlich positiv zu bewerten ist, ist doch offensichtlich, dass vor allem diejenigen an Weiterbildung teilnehmen, die bereits gut gebildet sind und dass immer noch mehr als die Hälfte der Bevölkerung nicht an Angeboten der Weiterbildung teilnimmt. Dieses Potential gilt es zu nutzen. Fehlende Bildung wird als eine der wesentlichen Ursachen für Benachteiligung und „social exclusion“ angesehen. Soll Benachteiligung vermindert werden, so muss auch unter diesem Aspekt die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden.

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

Status in der Erwerbstätigkeit häufiger an Weiterbildung teil als Personen ohne Schul-/Berufsabschluss .

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

II.2 Ziele des Projekts

Ziele des Projektes sind,

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

II.3 Aufbau des Berichts

Das erste Kapitel enthält eine komprimierte Zusammenfassung der Ergebnisse des Projektes, so dass ein schneller Überblick möglich ist.

Im zweiten Kapitel werden der Ansatz des Projektes und seine Ziele definiert. Es werden der Aufbau des Projektes und die Vorgehensweise vorgestellt.

Im dritten Kapitel werden im Hinblick auf die Projektziele gesellschaftliche Zielsetzungen und sozialpolitische wie bildungspolitische Optionen benannt. Die Formulierung der Ziele ist insofern bedeutsam, als nur unter dem Blickwinkel der Ziele d.h. ihrer Erreichung bzw. ihrer Nicht-Erreichung Kriterien festgelegt werden können, was unter Benachteiligung zu verstehen ist. Vor diesem Hintergrund wird auf die Begriffe Benachteiligten bzw. Benachteiligung eingegangen und die Faktoren beschrieben, die als wesentliche Prädiktoren der Benachteiligung fungieren. Sie sollen dazu beitragen, den Begriff der „benachteiligten Gruppen“ zu operationalisieren und auch zu problematisieren.

Das vierte Kapitel gibt einen Überblick über wichtige Aspekte des allgemeinen Weiterbildungsverhaltens. Es werden die Faktoren dargestellt, die auf die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung Einfluss haben. Dabei wird noch nicht auf diejenigen Personengruppen eingegangen, die als benachteiligt bezeichnet werden. Der Rekurs auf die gesamtgesellschaftlichen Daten soll deutlich machen, welche indi-

viduellen Faktoren und welche strukturellen Barrieren die Weiterbildungsbeteiligung hemmen. Er soll darüber hinaus auf die Vielzahl der Faktoren hinweisen, die für die Teilnahme an Weiterbildung eine Rolle spielen. Die Faktoren, die für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung von Bedeutung sind, sind im wesentlichen die gleichen Faktoren, die auch Benachteiligung nach sich ziehen.

Im fünften Kapitel wird der Zielgruppenansatz und die in den letzten Jahren verstärkte Kritik an ihm rezipiert. Es werden quantitative und qualitative Daten zur Beschreibung der besonders benachteiligten Personengruppen

- der jungen Erwachsenen, die keine abgeschlossene Schul-/Berufsausbildung haben,
- der Arbeitslosen, Langzeitarbeitslosen, Sozialhilfe-Empfänger/innen
- der Frauen
- der Migranten/innen
- der Analphabeten

in einer exemplarischen Darstellung zusammengetragen. Anhand dieser Daten werden allgemeine Dimensionen von Benachteiligung und deren Merkmalsausprägungen herausgearbeitet. Die jeweils besonderen Probleme des Zugangs zur Weiterbildung und des Verbleibs in Weiterbildungsmaßnahmen für diese Personengruppen werden dargestellt. Darüber hinaus wird auf Formen zukünftiger Benachteiligung aufmerksam gemacht.

Im sechsten Kapitel werden Weiterbildungsangebote in ihrer Spezifik mit und für die besonders benachteiligten Zielgruppen herausgearbeitet. Einen besonderen Schwerpunkt bilden die in den letzten 20 Jahren erfolgten Empfehlungen, die auf den Erfahrungen aus Förderprogrammen und Modellprojekten beruhen. Die Empfehlungen richten sich auf die curriculare und organisatorische Gestaltung von Maßnahmen, auf Supportstrukturen und auf Finanzierungsmodalitäten. Aus diesen Empfehlungen hätten sich bereits frühzeitig Konsequenzen für die Bildungspolitik schlussfolgern lassen, die jedoch nicht erfolgt sind.

Im siebten Kapitel geht es in einem besonderen Maße um politische Handlungserfordernisse, die auf der Basis der Literaturrecherche, der Empfehlungen, der Expertengespräche und des Expertenkolloquiums zu setzen sind, wenn Benachteiligung als gesellschaftliches Ziel so weit wie möglich vermieden werden soll.

Im letzten Kapitel werden resümierend aus den Ergebnissen der Literaturrecherche, den Expertengesprächen, dem Expertenkolloquium und den Empfehlungen aus den Projektberichten Hinweise und Fragen für notwendige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten aufzeigt, die die Grundlagen für eine effektivere künftige Förderung benachteiligter Personengruppen liefern können.

Im sechsten wie im letzten Kapitel sind auch Beschreibungen, Empfehlungen und Forschungsfragen zur Zielgruppe der Menschen mit Behinderungen zu finden. Diese Angaben sind einer Expertise von Christian Lindmeier, Universität Koblenz/Landau, Abt. Landau entnommen, die dieser als Ergänzung zu dem Projektbericht verfasst. Herrn Lindmeier sei an dieser Stelle ausdrücklich für seine Unterstützung gedankt.

II.4 Vorgehen

Das Projekt hat eine systematische Bestandsaufnahme vorgenommen, um Bedarfe konkret und zielgerichtet entwickeln zu können. Dazu hat es sich auf die Zusammenstellung und Sichtung der Literatur der letzten zwanzig Jahre konzentriert. Im Mittelpunkt standen Publikationen zu Ausgrenzung und „social exclusion“, zum Weiterbildungsverhalten, zur Zielgruppenforschung, zur Bildungsarbeit mit benachteiligten Zielgruppen. Außerdem wurden ausgewählte statistische Daten und Informationen ausgewertet. Diese sind durch Expertengespräche (vgl. Anhang IX.2, S. IX-136) ergänzt worden, die sich vor allem auf Lernschwierigkeiten benachteiligter Personengruppen in Deutschland bezogen, auf die Zugangsprobleme zu Weiterbildung, auf die Veränderungen und Ausdifferenzierungen innerhalb der Zielgruppen, auf die Auswirkungen der gesellschaftlichen Entwicklung auf diese Personengruppen und auf Vorschläge zur Reduzierung von Benachteiligung. In den Expertengesprächen wurden

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

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

Anhand dieser Dimensionen werden jeweils Merkmale definiert, die in einem besonderen Ausmaß zur Bildungsbenachteiligung beitragen und Weiterbildungs- und Lernverhalten beeinflussen, wie etwa soziale Herkunft, Erwerbstätigkeit, Geschlecht, Alter und Nationalität.

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

III. Benachteiligte und Benachteiligung - Begrifflichkeiten

III.1 Gesellschaftspolitische Entwicklung

Die Bildungsdiskussion, die Ende der 50er Jahre einsetzte, hatte mit Georg Picht's Konstatierung der ‚Bildungskatastrophe‘ einen Höhepunkt erreicht. Sie hatte ein doppeltes Ziel: Die Forderung nach Verbesserung der Chancengleichheit war sowohl demokratisches Postulat wie ökonomische Notwendigkeit. Bildungspolitiker forderten eine Öffnung des Bildungssystems, um Bildungsreserven zu mobilisieren und statt einer Elitenbildung eine Massenbildung zu ermöglichen. H. Becker sprach von einem „Breitmaschigwerden“ des Bildungssystems (Alheit 1993, S. 90). Die Politik erhob die Chancengleichheit zum Sozialstaatsgebot, da „zunehmend die Legitimität von sozialen Unterschieden aufgrund askriptiver Merkmale der Menschen in Frage gestellt“ wurde (Preißer 1997, S. 10). In der Folge wurden die Rahmenrichtlinien der Lehrpläne in den Schulen an die Forderungen der Bildungspolitiker angepasst. Die Öffnung der Universitäten für Arbeiterkinder wurde propagiert. Die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich wurde etabliert. Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre wurde das Konzept der Gesamtschulen entworfen und umgesetzt.

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

Mit dem konjunkturellen Einbruch des Arbeitsmarktes Anfang der 70er Jahre, dessen Auslöser in der Ölkrise zu sehen ist, rückten die Personen, deren Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt als eingeschränkt angesehen wurden und die folglich als benachteiligt galten, in den Blickpunkt des Interesses. Die weiter fortschreitende Verengung des Arbeitsmarktes aus konjunkturellen wie strukturellen Gründen veranlasste die Bundesregierung, durch besondere sozial- wie arbeitsmarktpolitische Programme Benachteiligte zu fördern. Die Beschäftigungskrise hatte in ihren unerwarteten Dimensionen eine neue Qualität gewonnen. Durch Rationalisierungen trug die Industrie vehement zum Arbeitsplatzabbau gerade für An- und Ungelernte bei. Die Beschäftigungseffekte des wirtschaftlichen Wachstums

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

Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre wurden Programme unter dem expliziten Titel „Benachteiligtenförderung“ aufgelegt. Sie richteten sich an die Zielgruppen, deren Verbleib in Erwerbsarbeit oder deren Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt ohne Unterstützung und Förderung nicht zu erreichen waren. Ein besonderes Gewicht lag auf der Förderung Jugendlicher und junger Erwachsener. Die Orientierung der Programme auf den Arbeitsmarkt basierte auf der Prämisse, dass unsere Gesellschaft eine Erwerbsgesellschaft ist und die Teilhabe an der Gesellschaft sich wesentlich über Teilhabe an Erwerbsarbeit definiert.

Auslöser für die Förderprogramme, die Anfang der 80er Jahre aufgelegt wurden, waren die strukturellen Verengungen des Arbeitsmarktes. Dazu zählten

- konjunkturelle Einbrüche in der Wirtschaft, die zu einer Verengung des Arbeitsmarktes insgesamt führten. Selbst in Phasen des Wirtschaftswachstums führte dies nicht zu einem Beschäftigungswachstum wie in früheren Jahren;
- der sogenannte Babyboom, d.h. die geburtenstarken Jahrgänge hatten das Ausbildungsalter erreicht;
- ein zunehmender Verdrängungswettbewerb um Ausbildungsplätze, weil Schulabgänger, die früher auf ein Studium orientiert gewesen wären, nun eine Ausbildung im dualen System einem Studium vorzogen. Dies führte zu einer Auslese der „Besten“ bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz;
- ein starkes Interesse von Frauen, während bzw. nach der Familienphase wieder in den Beruf zurückzukehren.

Darüber hinaus zeigte sich ein zunehmender Bedarf an weiterführenden Bildungsabschlüssen.

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

Als Folge der Wiedervereinigung 1990 wurde als Gegenmaßnahme gegen den strukturellen Zusammenbruch der Wirtschaft in Ostdeutsch-

land eine Qualifizierungsoffensive gestartet, die durch Qualifizierung und öffentlich geförderte Beschäftigung den Transformationsprozess stützen sollte.

Im Rahmen der EU gibt es besondere Förderprogramme seit Anfang der 90er Jahre (ESF, Einzelprogramme, Strukturentwicklungsfonds). Ihre globalen Ziele sind die Beschäftigungsförderung und die Unterstützung der EU-Integration.

Trotz der vielfältigen Anstrengungen und Erfolge der Förderprogramme und Pilotprojekte ist Benachteiligung aber als solche nicht aufgehoben worden. Es besteht eine offensichtliche Diskrepanz zwischen der sozialpolitischen Forderung der Reduzierung von Benachteiligung und den Ergebnissen der Programme. Die Segmentierung der Gesellschaft nimmt vielmehr zu. Die Wohlfahrtsverbände konstatieren in ihrem letzten Sozialbericht, dass etwa 20% der Bevölkerung an und unter der Armutsgrenze leben (vgl. Anhang IX.4.2 Ergebnisse Mikrozensus 1999).

III.2 Systematisierte Begriffsbestimmung

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

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

Aus der Sicht des Subjekts stellt sich Benachteiligung als eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft im ökonomischen, kulturellen und politischen Bereich dar. Will der Einzelne die Beschränkung aufheben, muss er davon ausgehen können, dass Benachteiligung auflösbar oder doch reduzierbar ist. Ansonsten würden z. B. seine Bildungsan-

strengungen ins Leere laufen. Wenn er nicht die Gewissheit oder die Hoffnung hätte, der Benachteiligung entkommen zu können, würde er sich nicht auf den Weg machen d.h. es müssen Ziele vorhanden sein, deren Erreichen auch vorstellbar ist und realistisch erscheint.

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

Unter systematisierten Gesichtspunkten muss Benachteiligung unter dem Blickwinkel der Gesellschaft als Momentaufnahme (Anteil der Menschen mit Benachteiligungen) wie als Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet werden (Zunahme-/Abnahmetrends). Unter dem Blickwinkel des Individuums muss Benachteiligung ebenfalls als Momentaufnahme (Ausmaß der Benachteiligung) gesehen werden, aber auch im Prozess des Lebenslaufes (Verlauf).

III.3 Gesellschaftliche Zielsetzungen

Der Begriff Benachteiligte ist facettenreich. Es gibt ihn in der Zusammensetzung von bildungsbenachteiligt, sozial benachteiligt, beruflich benachteiligt, markt-benachteiligt. Wer bildungsbenachteiligt ist, ist in der Regel auch beruflich benachteiligt. Aber nicht jeder, der beruflich benachteiligt ist, muss auch bildungsbenachteiligt sein. Beispiel Frauen: Ihre Bildungsbeteiligung im Schulsystem ist gestiegen. Sie haben mittlerweile die besseren schulischen Abschlüsse und weniger Abbrüche im schulischen wie im Ausbildungsbereich. Beim Zugang zum Ausbildungs- wie Erwerbsbereich und besonders auch zum beruflichen Weiterbildungsbereich sind sie unterrepräsentiert und damit letztlich auch benachteiligt.

Benachteiligung muss immer auf das hin beurteilt werden, was als Zielsetzung bei der Verminderung oder Aufhebung von Benachteiligung postuliert wird. Zielsetzungen sind nicht feststehend. Sie verändern, erweitern, verengen sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen, politischen Wertorientierungen und beruflichen Anforderungen. Wertorientierungen bündeln die Erfahrungen der Vergangenheit. Zielperspektiven sind auf die Zukunft gerichtet. Da Gesellschaften sich in einem beständigen Wandlungsprozess befinden, unterliegen auch die Wertorientierungen und die Zielperspektiven Veränderungen, die zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ausgehandelt werden müssen. Klaffen die Wertorientierungen und Zielsetzungen des Einzelnen mit denen der Gesellschaft stark auseinander, so kann dies zu Rückzug des Einzelnen oder zu Ausgrenzung und Benachteiligung als gesellschaftliche Sanktion für den Einzelnen führen. Da Ausgrenzung

als offiziell postuliertes gesellschaftliches Ziel politisch nicht akzeptabel ist, muss es Integrationsangebote geben, die sich z.B. unter dem Imperativ der Chancengleichheit zusammenfassen lassen.

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

- damit der Einzelne mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten kann. Sie dient der Persönlichkeitsentwicklung.
- unter demokratisch-emanzipatorischen Gesichtspunkten, damit der Einzelne aktiv an der Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft teilnimmt.
- unter ökonomischen Gesichtspunkten, um zur individuellen Stabilisierung bzw. zum Erhalt der eigenen Erwerbsfähigkeit (employability) beitragen zu können
- unter volkswirtschaftlichen Aspekten zur Standortssicherung Deutschlands bei zunehmend stärker werdendem Konkurrenzdruck von innen und von außen
- unter sozialen Gesichtspunkten, um gesellschaftliche Ausgrenzung/social exclusion zu reduzieren bzw. zu vermeiden und so zum sozialen Frieden beizutragen.

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

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

Beiträge zur Umsetzung der gesellschaftlichen Wertorientierungen und Zielsetzungen werden selbstverständlich auch von der Weiterbildung erwartet z.B. beim Einstieg bzw. Rückkehr in Erwerbstätigkeit (durch berufliche Bildung) oder für die Partizipation an der Gestaltung des Gemeinwesens (durch politische Bildung). Der Zusammenhang und das Zusammenspiel von allgemeiner, kultureller, politischer und beruflicher

Bildung ist immer wieder gefordert worden. Gemäß der gesellschaftlichen Orientierung auf Erwerbsarbeit werden aber Bildungsfragen vorrangig als Ausbildungs- und Qualifizierungsfragen verstanden. Der ganzheitliche Aspekt sowohl von Seiten des Einzelnen wie von Seiten der Gesellschaft geht dabei tendenziell verloren.

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

III.4 Benachteiligung und soziale Ausgrenzung

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

- **Ausgrenzung am Arbeitsmarkt.** Sie liegt vor, wenn die Rückkehr oder der Eintritt in reguläre Erwerbsarbeit dauerhaft versperrt ist. Diese Personen werden zu den „Entbehrlichen der Arbeitsgesellschaft“.
- **Ökonomische Ausgrenzung.** Sie schlägt sich im Verlust der Fähigkeit nieder, innerhalb des regulären Erwerbssystems für den eigenen Lebensunterhalt oder den des gemeinsamen Haushalts aufzukommen und so in die finanzielle Abhängigkeit von Leistungen des Sozialstaats zu geraten. Problem der Alimentierung.
- **Kulturelle Ausgrenzung.** Sie bedeutet, von der Möglichkeit abgeschnitten zu sein, den gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmustern, Lebenszielen und Werten entsprechend zu leben und zu partizipieren.
- **Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation.** Diese Dimension bezieht sich sowohl auf die Reichweite als auch auf die Qualität sozialer Beziehungen und somit wesentlich auf soziale Identität. Dabei

kann soziale Isolierung in Richtung Vereinzelung gehen wie auch in Richtung von Gruppen- und Milieubildung.

- **Räumliche Ausgrenzung** durch räumliche Konzentration auf bestimmte Stadtviertel z. B. soziale Brennpunkte und Gettoisierung und damit einhergehend ein verengter Bewegungsraum.
- **Institutionelle Ausgrenzung.**
 - Schule und Ausbildungseinrichtungen bereiten den Weg für Exklusion und Inklusion. Sie werden als Weichensteller für ein gelingendes Leben immer wichtiger. Zugleich tragen sie in einem besonderen Maße dazu bei, dass Jugendliche berufliches Scheitern als persönliches Versagen erleben.
 - Arbeits- und Sozialämter als die Institutionen der Verwaltung von Arbeitslosigkeit und Armut. Sie unterliegen dem Paradoxon des „Einschließens“ und „Ausschließens“ zugleich. Je weniger sie in der Lage sind, aus Arbeitslosigkeit und Armut herauszuhelfen, um so stärker tragen sie zur Reproduktion des status quo bei.
 - Öffentliche und private Dienstleistungen ziehen sich aus der Versorgung der Ausgeschlossenen zurück.

Eine dieser Dimensionen allein führt nach Kronauer noch nicht zu sozialer Ausgrenzung. Wenn jedoch mehr als drei Dimensionen zusammentreffen, so ist Ausgrenzung wahrscheinlich. Große Bedeutung kommen in jedem Fall der ökonomischen Ausgrenzung und der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt zu. „Wenn es richtig ist, dass der Erwerbsarbeit und der durch sie vermittelten Einbindung in kollektive Regelungen im Integrationsmodus der Bundesrepublik bislang die zentrale Rolle zukommt, steht mit der aktuellen Massenarbeitslosigkeit dieser integrative Kern in Frage.“ (a.a.O. S.37)

Die subjektive Sicht der Betroffenen auf ihre soziale Realität und deren psychosoziale Verarbeitungsform macht Kronauer am Beispiel der Armut deutlich. Er unterscheidet in bezug auf den Benachteiligungsfaktor Armut drei theoretische Positionen, wie die Personen mit dieser sozialen Situation umgehen (1997, S. 40f.). Kronauers Vorgehensweise wird hier eingefügt, weil zu überprüfen wäre, ob diese Form der Analyse auch auf weitere Faktoren der Benachteiligung anwendbar ist.

- Die erste Position geht von der Existenz einer eigenständigen Armutskultur aus. Sie ist eine Art moralische Unterwelt des abweichenden Verhaltens vom gesellschaftlichen Werte-Mainstream. Sie reproduziert sich selbst und ist daher das eigentliche Hindernis für die Überwindung der Armut.
- Die zweite Position geht davon aus, dass die Armen sich noch an den Werten der Gesellschaft orientieren. Im Alltag aber praktisch und ideell mit der Diskrepanz zwischen diesen Werten und ihren eigenen Möglichkeiten fertig werden müssen.

- Die dritte Position betont zwar die eigenständige Bedeutung spezifischer Verhaltensweisen und Orientierungen sozial Ausgegrenzter. Sie deutet sie aber auch als die sozialpolitischen Konsequenzen der gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen.

Die dritte Position eröffnet am ehesten Handlungsalternativen. Die Einbeziehung der gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen einerseits und der individuellen Verhaltensmuster andererseits in die Analyse der individuellen Situation kann dem Einzelnen aufzeigen, wo er Spielräume hat und wo diese durch äußere Bedingungen eingeschränkt sind. Möglicherweise eröffnen sich durch eine genaue Betrachtung auch Handlungsmöglichkeiten, die vorher nicht sichtbar waren.

III.5 Faktoren der Benachteiligung

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

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

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

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

- Soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie
- Erwerbstätigkeit
- Berufliche Status und Einkommen
- Alter
- Geschlecht
- Familienstand
- Nationalität/Ethnizität

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

- Soziale Beziehungen
- Religionszugehörigkeit
- Freizeitvolumen

- Regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land).

Faktoren für Benachteiligung sind auch zu sehen in den

- Veränderungen in den Arbeitsanforderungen, die nicht rechtzeitig erkannt bzw. auf die nicht hingewiesen wird,
- Einstellung der Arbeitgeber zu Weiterbildung bzw. Förderung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber.

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

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

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

- das Bildungssystem
- die gesetzlichen Grundlagen des Aus- und Weiterbildungssystems
- Förderprogramme.

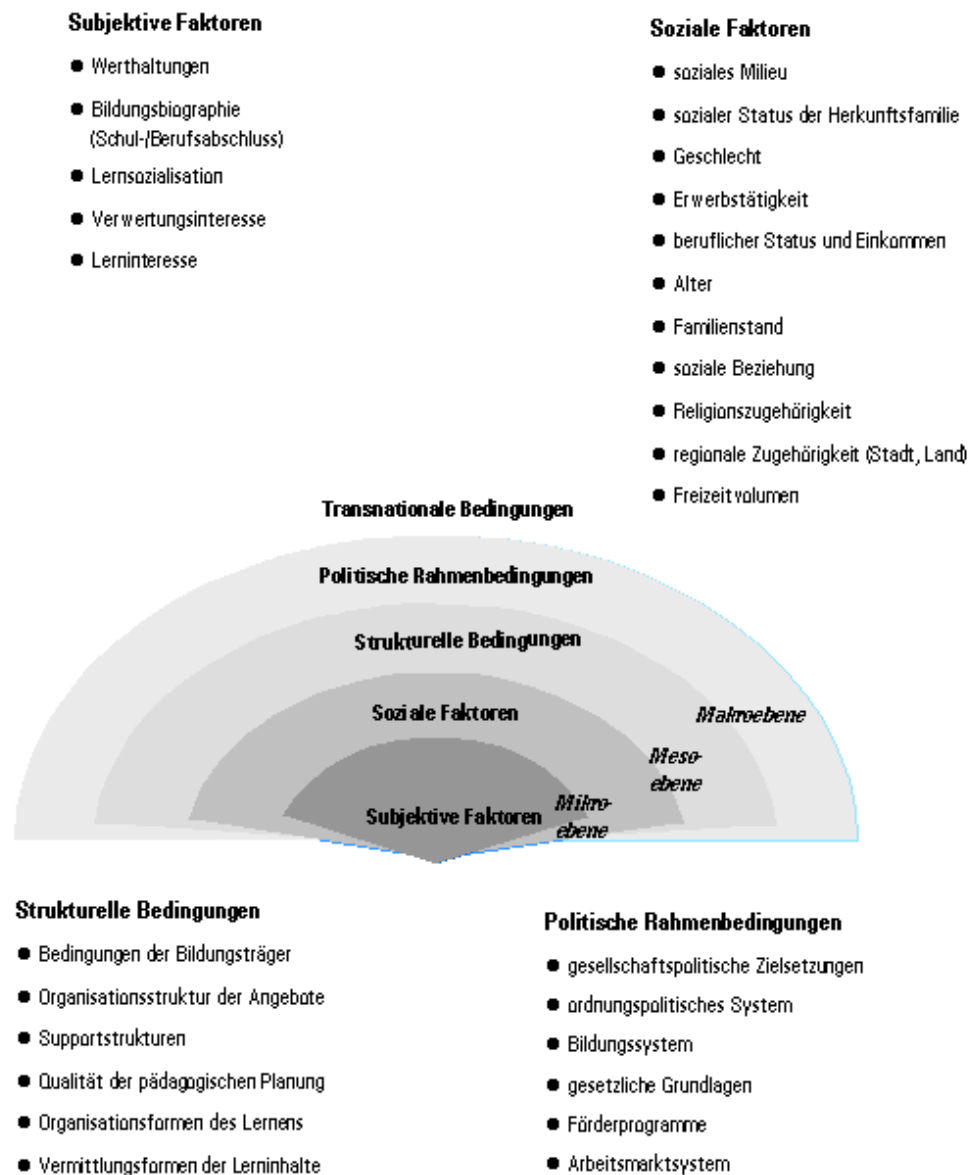
Die Zusammenstellung der Faktoren ist nicht vollständig. Jeder dieser Faktoren beeinflusst den Erfolg des Lernens bzw. die Wirksamkeit von Bildung positiv oder negativ (s. Abbildung 1, III-29)

Aus den Projektergebnissen der Förderprogramme und den zu den verschiedenen Zielgruppen durchgeführten Untersuchungen geht hervor, dass nicht nur ein Faktor eine Rolle spielt, um als benachteiligt zu gelten und es auch zu sein, sondern dass eine Kumulation von Faktoren zur Benachteiligung in der Weiterbildung wie in der Gesellschaft führt. Große Bedeutung für die Entstehung von Benachteiligung und auch ihrer Reduzierung wird den Rahmenbedingungen zugemessen (vgl. OECD-Studie, Kronauer). Sie haben Einfluss sowohl darauf wie Be-

nachteiligung entsteht als auch darauf, wie und wo an die Verminderung von Benachteiligung herangegangen werden kann bzw. muss. Unbestritten ist der Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung. Ebenso unbestritten ist, dass soziale Benachteiligung nicht durch Weiterbildung allein aufgehoben werden kann.

Das Zusammenwirken einzelner Faktoren (subjektive, soziale) für soziale Benachteiligung und der Stellenwert der Barrieren (institutionelle und strukturelle) ist unzureichend erforscht. Zwar korreliert ein niedriger Bildungsabschluss mit einer geringen Teilnahme an Weiterbildung. Es gibt aber zu wenig Erkenntnisse darüber, ob und wie die schlechteren Ausgangsbedingungen kompensiert werden können oder ob einmal erlebte Benachteiligung sich wie ein roter Faden durch das ganze Leben zieht.

Abbildung 1 Einflussfaktoren der Benachteiligung



Gerhild Brüning "Benachteiligung in der Weiterbildung"

Bislang lassen sich die theoretischen Diskussionen dahingehend unterscheiden,

- ob sie annehmen, dass durch die Primärsozialisation und das soziale Umfeld die individuellen Lebenschancen so vorgeprägt sind, dass eine Veränderung kaum möglich erscheint. Diese theoretische Position geht demnach davon aus, dass die didaktisch-methodischen Ansätze, die die Selbstreflexion und die Thematisierung biographischer Ereignisse berücksichtigen, um z.B. Lernblockaden aufzulösen, nur wenig wirksam sind.

- oder ob sie davon ausgehen, dass durch ergänzende, stützende und Ressourcen entwickelnde Maßnahmen, die auf die jeweilige Person zugeschnitten sind, negative Bedingungen und Umstände wie z.B. Benachteiligung minimiert oder aufgehoben werden können.

Es stellen sich also generelle Fragen, unter welchen inneren, individuellen und auf Personen bezogenen Gegebenheiten Veränderungen überhaupt möglich sind. Welche von außen kommende Faktoren wirken auf Veränderungen ein und unterstützen sie bzw. welche können gezielt eingesetzt werden, um Veränderungen hervorzurufen?

III.6 Benachteiligte, Benachteiligung und Chancengleichheit

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

Der Begriff Benachteiligung ist angemessener als der der Benachteiligten. Benachteiligung ist abhängig von der je gegebenen gesellschaftlichen Situation und den damit verbundenen individuellen Möglichkeiten. Nach Nuissl/Sutter ist unter Benachteiligung zu verstehen, „dass die Chancen eines einzelnen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, aufgrund von Faktoren, die er nicht oder kaum beeinflussen kann, stark vermindert werden.“ (Nuissl/Sutter 1979, S. 3) Diese Begriffsverwendung erweitert den Wahrnehmungshorizont für die Faktoren, die außerhalb des Einzelnen liegen und die Entstehung von Benachteiligung beeinflussen. Klare Begriffsdefinitionen tragen zur Analyse der Ursachen und zur Klärung der Hintergründe bei und führen so eher zu adäquaten Lösungsvorschlägen.

Die Analyse einzelner Faktoren oder Rahmenbedingungen allein reicht zur Begriffsdefinition bzw. zur Beschreibung von Benachteiligung bei weitem nicht aus. Mehrperspektivität ist notwendig, die den Fokus auf das Zusammenwirken der strukturellen, politisch-systemischen und individuellen Bedingungen legt und die die unterschiedlichen Rationalitäten, Kulturen und das Alltagshandeln der verschiedenen Ebenen be-

rücksichtigt. Erst das Zusammentreffen von spezifischen subjektiven und objektiven Faktoren in Kombination mit nicht adäquaten Rahmenbedingungen, die dadurch eine neue negative Qualität erhalten, führt zu Benachteiligung, die bis zu sozialer Ausgrenzung gehen kann.

In den letzten Jahren sind Chancengleichheit und ihre Herstellung, Benachteiligung und ihre Reduzierung als Themen der Auseinandersetzung und in der praktischen Umsetzung wieder aktueller geworden. Die Diskussionen werden verstärkt durch die gesellschaftlichen Auswirkungen des technologischen Wandels und durch die Folgen des Transformationsprozesses, der durch den Anschluss der DDR an die BRD notwendig wurde. Die ‚Wiederentdeckung der Ungleichheit‘ - so der Titel des Jahrbuchs „Bildung und Arbeit‘96“ - ist abzulesen an immer wieder neu aufgelegten Förderprogrammen, an der Vielzahl von Fachveranstaltungen über Benachteiligte und über die Ergebnisse von Modellprojekten sowie an der Zunahme der Literatur in den letzten Jahren zu dem Thema. Dabei stehen bei dieser wieder aufgenommenen Diskussion nicht so sehr die Defizite der Benachteiligten im Vordergrund. Von Benachteiligten wird nicht so viel gesprochen, sondern die Diskussionen richten sich auf die Herstellung von Chancengleichheit, von „Bildung & Gerechtigkeit“¹ oder von „qualifizierter Berufsausbildung für alle!“². Was aber unter Chancengleichheit letztendlich zu verstehen ist, darüber war keine einheitliche Meinung z. B. beim Expertenkolloquium zu erzielen. Die Konnotationen des Begriffs sind geprägt vom jeweiligen sozialen Umfeld. Unter Chancengleichheit kann die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen gemeint sein. Sie kann als Prozess bei der Lebensbegleitung verstanden werden (z.B. als Frage, ob Benachteiligung - auch individuell - überhaupt aufgehoben werden kann oder sich immer wieder geriert). Es wurde auch thematisiert, ob statt des Begriffs der Chancengleichheit nicht andere Begriffe aussagekräftiger und realitätsnäher wären wie z.B. der Begriff der Gleichstellung.

Zwar kann mit dem Begriff der Chancengleichheit die Stigmatisierung der Benachteiligten als solche vermieden werden, er kann aber auch zur Schönfärberei der realen Verhältnisse verleiten.

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

Reduzierung von Benachteiligung einerseits und Hinführung zu lebenslangem Lernen können als übergreifende gesellschaftliche Zielsetzungen angesehen werden. Es wurde bereits thematisiert, ob der Begriff

¹ So der Titel einer Veranstaltung der Bildungskommission bei der Heinrich-Böll-Stiftung im März 2000

² So der Titel einer Veranstaltung des Forum Bildung, Bonn, im September 2000

Benachteiligung ein angemessener ist. Die Hinwendung oder häufigere Verwendung des Begriffs Chancengleichheit entspricht jedoch auch nicht den Erfordernissen nach größerer Klarheit, da er den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Prozesscharakter des Wandels zu wenig Rechnung trägt. Bei einer sinkenden Halbwertszeit des Wissens ist eine einmalige Chance schnell vertan. Auch wenn das, was als zweite Chance genannt wird, genutzt wurde, ist dies keine Gewähr für Chancengleichheit. Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens müssten auch Chancen lebenslang vorhanden sein. Wenn Wissen und Kompetenzen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich das, was inhaltlich in Schule und Ausbildung einmal gelernt wurde. Weiterbildung erhält einen deutlich wichtigeren Stellenwert (Forum Bildung 2001, S. 90). Allerdings zeigt sich in der Realität nach wie vor, dass diejenigen, die eine gute Schulbildung haben, über eine qualifiziertere Berufsausbildung verfügen, eine höhere Stellung im Beruf erhalten und dadurch häufiger an Weiterbildung teilnehmen. Unter normativen Gesichtspunkten ist daher – um auf die Begrifflichkeiten zurückzukommen – der Begriff Gleichberechtigung oder Gleichstellung im Hinblick auf Bildung/Weiterbildung möglicherweise angemessener als der der Chancengleichheit. Er unterstreicht den Prozesscharakter und er impliziert individuelle Fördermöglichkeiten und Unterstützungsangebote auch unter dem Aspekt der individuellen Zielerreichung und der sozialen Integration und nicht nur unter dem Aspekt der Ausgangsposition. Daher ist es zu problematisieren, inwiefern der verwendete Begriff Chancengleichheit der gesellschaftlichen Realität und/oder den politischen Wertorientierungen und Zielsetzungen entspricht und/oder ob es Begriffe gibt, die dem Sachverhalt adäquater wären.

III.7 Literatur zum Kapitel

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

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

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

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

Freyberg, T. von (1997): Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47 (1997) 4, S.305-312

Kronauer, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviathan 1/1997, S. 28-49

Minsel, W./Scheller, R. (1981): Prävention. München

Newman, K. (2000): Kummervolle Zeiten. In: Mittelweg 36, S. 8-10

Nuissl, E./Sutter, H. (1981): Bildungsbenachteiligte Personengruppen in Nordrhein-Westfalen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg

OECD (1999): Overcoming Exclusion through Adult Learning. Paris

Preißer, R. (1997): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen – Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln

Willisch, A. (2000): „Überflüssige“ – Verwundbarkeit und Prozesse der Marginalisierung. Editorial. In: Mittelweg 36

IV. Weiterbildungsverhalten

IV.1 Bildungsbeteiligung

Der Rekurs auf Bildungsbeteiligung im Kontext von Benachteiligung geht von der Prämisse aus, dass durch Weiterbildung Benachteiligung vermindert bzw. sie präventiv gegen Benachteiligung wirksam werden kann. Vor dem Hintergrund der postulierten Wissensgesellschaft und dem Ansatz des lebenslangen Lernens sollen im folgenden die Beteiligungsdimensionen an Weiterbildung aufgezeigt werden. Diese Angaben sind dem Berichtssystem Weiterbildung VII (BSW VII) entnommen, das im Jahr 2000 erschienen ist. Die Daten basieren auf repräsentativen Befragungen der erwerbsfähigen Bevölkerung von 1997 und teilweise auch auf einem Zeitvergleich von 1979-1997. Es sind gesamtgesellschaftliche Ergebnisse, aus denen sich Faktoren für Benachteiligungen ablesen lassen.

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

Die Beteiligung an Weiterbildung hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verdoppelt. Auf der Basis der repräsentativen Befragung nahmen 1979 23% der Befragten an Weiterbildung teil. 1997 haben bereits 48% der befragten Erwachsenen zwischen 19-64 Jahren einen Kurs oder Lehrgang besucht (BSW VII 2000, S. 22). Das ist fast die Hälfte der Bevölkerung. 70% haben sich informell durch Lernen am Arbeitsplatz oder Lesen von Fachliteratur und durch andere Formen des Wissenserwerbs weitergebildet. 90% der Personen aus dieser Befragung meinen, dass jeder bereit sein sollte sich weiterzubilden. Dieser hohe Wert der Zustimmung zu Weiterbildung bedeutet ein Potential an Weiterbildungswilligen, das noch nicht ausgeschöpft ist, da bislang erst 48% tatsächlich an Weiterbildung teilnehmen.

IV.2 Faktoren der Beteiligung

Wenn sich die Faktoren herausfinden lassen, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen, so können leichter Aussagen darüber gemacht werden, welche Faktoren zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung führen. Diese Zusammenschau ist insofern von Bedeutung, als davon ausgegangen wird, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit Bildungsbenachteiligung, aus der auch soziale Benachteiligung erwächst, in Zusammenhang steht.

Als Datenbasis dienen zunächst die repräsentativen Befragungen des Berichtssystems Weiterbildung VII³. Ergänzt werden diese Daten durch die Ergebnisse aus bildungsbiografischen Längsschnittuntersuchungen (Friebel u.a. 1999)

Die Entscheidung über die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hängt von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen ab. Es werden subjektive und soziodemographische Faktoren (*Mikroebene*) unterschieden. Darüber hinaus spielen die finanziellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Lernangebote, der Bildungseinrichtungen, der Förderprogramme und Projekte und der Supportstrukturen (*Mesoebene*), die Struktur des Bildungssystems als solches, die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung sowie die gesamtgesellschaftliche Struktur (*Makroebene*) eine bedeutsame Rolle. Im Folgenden wird die Ausdifferenzierung der Faktoren, die zu den unterschiedlichen Ebenen gehören, dargestellt (vgl. auch Abbildung 1, S. III-29).

IV.3 Subjektive Faktoren

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

Im Gegensatz zur Schulbildung geht die Erwachsenenbildung von einer Freiwilligkeit der Teilnahme aus, weil sich nur dann aus dem Lerninteresse eine Weiterbildungsabsicht entwickeln kann, die im positiven Fall zur Teilnahmeentscheidung führt. Den Gegenpol bildet die Weiterbildungspflicht, die im wesentlichen von Kontextfaktoren und den Rahmenbedingungen bestimmt wird. Zwischen Freiwilligkeit und Pflicht gibt es fließende Übergänge. Für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung kann eher von Freiwilligkeit ausgegangen werden als bei beruflicher Weiterbildung. Wenn aber lebenslanges Lernen immer mehr zur selbstverständlichen Bringschuld der Arbeitnehmer wird, entwickeln sich sehr implizite Zwänge. Schon die Annahme, dass berufliche Weiterbildung als Voraussetzung für den beruflichen Statuserhalt angesehen wird, stellt eine Form von Druck dar. Zwang spielt auch dann eine Rolle, wenn der Arbeitgeber den Erwerbstätigen implizit oder explizit zur Teilnahme verpflichtet oder das Arbeitsamt die Teilnahme veranlasst. Die Entscheidung gegen die Weiterbildungsteilnahme könnte negative berufliche bzw. finanzielle Konsequenzen haben.

Das Verwertungsinteresse hängt von individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen ab. Nach Bolder werden die Daten, die von dem Individuum selbst für relevant gehalten werden, „in einem mehr oder weniger expliziten Abwägungsprozess, in dem der Aufwand dem erwartbaren Nutzen gegenübergestellt wird, gewichtet und zur Entscheidung herangezogen. Erst die subjektive Verarbeitung führt zur individuellen, über die Weiterbildungsteilnahme entscheidenden Kosten-Nutzen-

³ Die Grundgesamtheit der BSW-Erhebung umfasste alle während des Befragungszeitraums in Privathaushalten lebenden Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren.

Saldierung, die ihrerseits explizit ... immer nur dann erfolgt, wenn die alltäglichen Routinen durch neue subjektive Relevanzen in Frage gestellt werden.“ (Bolder 1994, S. 9). Diese Aufwand-Ertrags-Überlegungen, die sich auf eine eventuelle Teilnahme beziehen, müssten unter den gegenwärtigen Arbeitsmarktbedingungen erweitert werden und auch die aus einer Bildungsenthaltung möglicherweise resultierenden Schäden berücksichtigen.

Werthaltungen und Einstellungen stehen in Zusammenhang und sind geprägt durch die biografischen Erfahrungen und das jeweilige soziale Milieu, dem sich der einzelne zuordnet.

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

– **Konservatives gehobenes Milieu (8%)⁴**

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

– **Kleinbürgerliches Milieu (22%)**

Bildung dient der Statussicherung und der Horizonterweiterung, zur sozialen und beruflichen Integration und zur fachlichen Fortbildung. Diese Milieuangehörigen sind eine wichtige Zielgruppe für kirchliche Träger wie für die VHS.

– **Traditionelles Arbeitermilieu (5%)**

Lernbarrieren aus der Schulzeit wirken nach. Bildung wird als Notwendigkeit erlebt, um die Arbeitsplatzsicherheit zu erhalten und berufliche Verantwortung übernehmen zu können. Nachgefragt werden besonders gewerkschaftliche Träger.

– **Traditionsloses Arbeitermilieu (12%)**

Bildung dient/gilt als Ablenkung vom Alltag. Die Teilnahme an Weiterbildung wird durch Schwellenängste, Informationsdefizite und geringes Budget blockiert.

⁴Die Angaben zum quantitativen Umfang des jeweiligen Milieus sind der SINUS-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1993, S. 22 entnommen.

– **Neues Arbeitnehmermilieu (5%)**

Lebenslanges Lernen wird als notwendig angesehen mit der Dominanz in den Bereichen Computer und Rhetorik. Weiterbildung dient dem Ausgleich von Mängeln und Defiziten. Es werden berufsbildende Kurse an der VHS und auch solche bei privaten Anbietern besucht.

– **Aufstiegsorientiertes Milieu (24%)**

Weiterbildung dient dem beruflichen und sozialen Aufstieg. Es bestehen keine bildungsbürgerlichen Ambitionen, sondern eher eine Ambivalenz gegenüber höherer Bildung. Angebote im Bereich Qualifizierung, Gesundheit und Selbstmanagement werden durchaus an der VHS besucht.

– **Technokratisch-liberales Milieu (9%)**

Bildung wird auch unter dem Aspekt von Kontemplation und individueller Persönlichkeitsentfaltung gesehen. Die Interessen sind breit gefächert: Kreativität, Kunst, Sprachen, Politik. Angebote der VHS wie die von privaten Trägern werden besucht. Milieuangehörige bieten auch selbst Kurse an.

– **Hedonistisches Milieu (13%)**

Es besteht eine Distanz zu organisierten Bildungsanstrengungen. Etablierte Träger werden als langweilig und dogmatisch abgelehnt. Weiterbildung als soziale und (jugend-)kulturelle Veranstaltung angesehen. Lebenslanges Lernen wird abgelehnt.

– **Alternatives Milieu (2%)**

Das Interesse liegt bei politischen und kreativen Angeboten. Handlungsorientierte Angebote werden bevorzugt. Es gibt eine Offenheit für methodische und gruppendynamische Innovationen. Die VHS ist interessant. Themen wie Umwelt und Esoterik werden häufig bei privaten Anbietern belegt.

Betrachtet man die Milieus unter Weiterbildungsaspekten, so ist etwa ein Viertel der Gesellschaft an Weiterbildung nicht sonderlich interessiert. Tatsächlich aber haben 1997 nur 48% der erwerbsfähigen Bevölkerung an Weiterbildung teilgenommen. Es gibt also noch ein Potential von ca. ein Viertel der Gesellschaft, das durchaus für Weiterbildung zu motivieren wäre.

IV.4 Motivationsstruktur

Lerninteresse, Verwertungsinteresse, Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung bilden die Grundlage für die Motivationsstruktur, die letztendlich entscheidend dafür ist, ob es zu einer Beteiligung an Weiterbildung kommt oder nicht. Nicht immer sind Bildungsinteressen ausschlaggebend für die Teilnahme an Weiterbildung. Es können auch Motive eine Rolle spielen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang

mit Lerninteressen stehen. Zu diesen möglichen Motiven, deren Reihenfolgen keine Rangfolge darstellt, gehören:

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

In einer neueren Schweizer Studie (Schröder-Naef 1997) zum Lern- und Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen ist der Versuch unternommen worden, die Teilnahmemotive zu systematisieren und theoretisch zu ordnen. Teilnahmemotive können sich überlagern und ergänzen. Eine systematische Abgrenzung ist daher auch hier nicht möglich. Zu Analyse Zwecken ist die Trennung jedoch sinnvoll.

- Teilnahme und Nicht-Teilnahme hängen von dem Ausmaß der Befriedigung primärer und sekundärer Bedürfnisse und dem Einfluss positiver und negativer Kräfte ab. Steigt der sozioökonomische Status, so kann davon ausgegangen werden, dass primäre Bedürfnisse befriedigt sind und höherwertige Bedürfnisse aktiviert werden („Bedürfnishierarchie“).
- Die Teilnahmewahrscheinlichkeit wächst, wenn zwischen dem Selbstbild der Lernenden und Art und Umfeld des Weiterbildungsangebots Kongruenz besteht („Kongruenz-Theorie“).
- Die Teilnahmemotivation ergibt sich aus der Interaktion von Erwartungen und der Summe der positiven und negativen Werte, die ein Individuum den Lernaktivitäten zuschreibt („Kraft-Feld-Theorie“).
- Die Entscheidung zur Teilnahme fällt häufig mit Wechseln in Lebenssituationen zusammen („Lebensübergänge-Theorie“).
- Das Teilnahmeverhalten ist abhängig davon, inwieweit es mit dem Verhalten der jeweiligen sozialen und kulturellen Referenzgruppe übereinstimmt („Referenzgruppen-Theorie“).
- Teilnahme an Weiterbildung korrespondiert mit Teilnahme am sozialen Leben überhaupt („soziale Partizipation“) (a.a.O., S. 39).

An der Vielzahl und der Vielfältigkeit der möglichen Motive wird deutlich, wie komplex bereits die subjektiven Hintergründe sind, die zur Entscheidung über die Teilnahme an Weiterbildung beitragen. Die Autoren des Berichtssystems Weiterbildung VII ziehen daraus die Konsequenz, dass die Bestimmungsgründe für die Teilnahme an Weiterbildung „im Rahmen von repräsentativen Befragungen kaum umfassend berücksichtigt werden können. Quantitative Befragungen können zwar wichtige Hinweise zur Weiterbildungsnachfrage und zu ungenutzten Weiterbildungspotentialen liefern, ermöglichen jedoch keine unmittel-

bare Umsetzung von Ergebnissen in eine Angebotsplanung von Weiterbildungsmaßnahmen“ (BSW VII 2000, S. 75).

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

IV.5 Soziodemographische Faktoren

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

IV.5.1 Schul- und Berufsbildung

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

- Niedrige Schulbildung: Kein Abschluss, Volksschul-, Hauptschulabschluss
- Mittlere Schulbildung: Mittlere Reife, Realschulabschluss
- Abitur: Abitur, Hochschulzugang

Die dreigliedrige Kategorisierung scheint sich für das Berichtssystem Weiterbildung angeboten zu haben. Aus seinen Daten lässt sich jedoch nicht entnehmen, ob sich das Weiterbildungsverhalten derjenigen ohne Schulabschluss von dem Verhalten derjenigen mit niedriger Schulbildung unterscheidet. Im Kontext der Diskussionen um Benachteiligung wäre eine weitere Aufteilung bei „niedrige Schulbildung“ in „kein Abschluss“ und „Volksschul-, Hauptschulabschluss“ aussagekräftiger, da gerade diejenigen Personen Benachteiligungen erfahren, die ihren Lebens- und Berufsweg ohne Schulabschluss gestalten müssen. Die Zahl derjenigen, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht. 1992 betrug ihr Anteil an den 15-17 Jährigen 7,6%. Bis 1998 ist er kontinuierlich auf 9,1% gestiegen (Klemm 2000, S. 24). Dabei lag 1998 der Anteil der männlichen Jugendlichen mit 11,4% deutlich höher als der der weiblichen Jugendlichen mit 6,5%. (ebda.)

Aus den Ergebnissen der repräsentativen Befragung ist in allen schulischen Qualifikationsgruppen seit 1979 ein Anstieg der Weiterbildungsteilnahme zu erkennen (vgl. Tabelle 1, IV-40). Je höher allerdings die Schulbildung ist, desto höher ist auch die Weiterbildungsbeteiligung. 1979 haben 16% mit niedriger Schulbildung an Weiterbildung teilgenommen; bei den Personen mit Abitur betrug diese Quote 43%.

nommen; bei den Personen mit Abitur betrug diese Quote 43%. 1997 hat sich der Anteil der Personen mit niedriger Schulbildung mehr als verdoppelt. Er lag bei 34%, während er bei Personen mit Abitur bei 65% lag.

Tabelle 1 Teilnahme an Weiterbildung nach Schulbildung 1979 und 1997

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

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, 2000, S. 108

Die Schulbildung kanalisiert bereits den Weg der beruflichen Ausbildung, den beruflichen Status und auch den sozialen Status, auch wenn seit der Bildungsreform die Durchlässigkeit der Bildungssysteme größer geworden ist. Daher überrascht es nicht, wenn mit zunehmender beruflicher Qualifikation auch die Teilnahme an Weiterbildung steigt (vgl. Tabelle 2, S. IV-41). 1997 haben bundesweit 69% der Personen mit Hochschulabschluss an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen, während es in der Gruppe mit Personen ohne Berufsausbildung 24% waren. An beruflicher Bildung haben lediglich 9% der Personen ohne Berufsausbildung teilgenommen. Bei den Personen mit Hochschulabschluss lag diese Quote bei 48%. Daraus lässt sich nicht linear auf Desinteresse der Personen ohne Berufsabschluss an Weiterbildung schließen. Zwar wird häufig von bildungsfernen Gruppen gesprochen und damit unterstellt, dass bestimmte Gruppen kein Interesse an Weiterbildung haben. Mit der Fokussierung auf die Zielgruppen wird jedoch verschleiert, dass die Angebote ‚gruppenfern‘ sein können und nicht den Weg zu den Teilnehmenden finden oder dass die organisatorischen wie die finanziellen Rahmenbedingungen für bestimmte Personen/Gruppen nicht adäquat sind. Die Gemeinwesenarbeit trägt diesem Umstand Rechnung, in dem sie Beratungsangebote vor Ort macht. Zur Erhöhung der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung werden auch neue Lernformen und neue Lernorte z.B. in Einkaufszentren erprobt (accidental learning).

Tabelle 2 Teilnahme an Weiterbildung 1979 und 1997 nach beruflicher Qualifikation

Teilnahmequote in %	Weiterbildung ins- gesamt		Allgemeine Wei- terbildung		Berufliche Weiter- bildung	
	1979	1997	1979	1997	1979	1997
S.						
Keine Berufsausbil- dung	12	24	10	19	4	9
Lehre/Berufsfach- schule	21	45	16	29	10	28
Meister-, andere Fachschule	32	58	20	34	20	42
Hochschulabschluss	45	69	31	45	24	48

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, 2000, S. 115

IV.5.2 Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit

Wie aus dem BSW VII hervorgeht, ist die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Auch die Bildungsabschlüsse haben sich verbessert. Es gibt eine Steigerung der Quoten bei allen Schulabschlüssen. Das höhere Bildungsniveau hat trotzdem nicht automatisch zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt geführt. War früher der Realschulabschluss z.B. eine gute Grundlage für eine Banklehre, so ist heute diese Schulbildung kein Garant für einen Ausbildungsplatz, sondern eher prekär (vgl. Friebe 1999). Das höhere Bildungsniveau geht im Vergleich zu früher häufig auch mit einer Entwertung von Bildungstiteln einher. „Der Sohn des Dorfschullehrers, der Oberstudienrat wird und damit zwar einen höheren Bildungstitel besitzt als sein Vater, jedoch in eine gesellschaftliche Position eingerückt ist, die – ironischerweise – gerade dadurch strukturell entwertet wurde, dass er und seinesgleichen sie besetzen“. (Alheit 1993, S. 92) Ähnliches findet sich wieder, wenn die Erwerbsbereiche betrachtet werden, in denen Frauen tätig sind. In der Regel sind diese Tätigkeitsfelder sozial wie auch finanziell abgewertet worden, sobald Frauen sie übernommen haben. Diskriminierung ist nicht allein durch eine bessere Qualifizierung der Diskriminierten aufzuheben, sondern sie muss durch eine Strukturveränderung des Bildungssystems auf der Meso- und Makroebene begleitet werden.

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

Wird bei der Weiterbildung unterschieden in allgemeine und berufliche Weiterbildung, so ergeben sich noch größere Diskrepanzen (vgl. Tabelle 3, S. IV-42). An beruflicher Weiterbildung beteiligen sich 42%

der Erwerbstätigen, während dies nur 12% der Nicht-Erwerbstätigen tun. Bei der allgemeinen Weiterbildung sind die Unterschiede zwar auch vorhanden, aber längst nicht so stark. 34% der Erwerbstätigen nehmen an allgemeiner Weiterbildung teil; bei den Nicht-Erwerbstätigen sind dies 27%.

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

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

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

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, 2000, S. 122

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

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

IV.5.3 Geschlecht

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

Bei der Beteiligung der Frauen an Weiterbildung müssen weitere Einflussfaktoren betrachtet werden, die für die Entscheidung zur Weiterbildung eine Rolle spielen. Dies sind: Erwerbstätigkeit, Teilzeitbeschäftigung, Berufsbildung, berufliche Stellung und Familienstand.

Bundesweit ist nicht einmal die Hälfte aller erwerbsfähigen Frauen erwerbstätig. Bei den Männern beträgt dieser Anteil fast drei Viertel.

Viele Frauen sind teilzeitbeschäftigt. Frauen in Teilzeitbeschäftigung beteiligen sich seltener an Weiterbildung als vollzeitbeschäftigte. Betrachtet man nur voll erwerbstätige Männer und Frauen, so liegt bundesweit die Teilnahmequote der Frauen sogar etwas höher als die der Männer (45% versus 43%) (BSW VII, S. 137)

Mehr Frauen als Männer haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Auch die berufliche Stellung der Frauen ist niedriger als die der Männer. Es wurde bereits erwähnt, dass eine niedrige berufliche Stellung die Weiterbildungsbeteiligung senkt. Sind aber die Lebenssituationen von Frauen und Männern vergleichbar, so liegen die Teilnahmequoten der Frauen eher höher als die der Männer (vgl. Kuwan 1993 nach BSW, S. 140).

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

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

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VII, 2000, S. 139

IV.5.4 Alter

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

Bei der Aufgliederung der Weiterbildung in allgemeine und berufliche Weiterbildung fällt auf, dass die Jüngeren (19-34 jährigen) stärker in der allgemeinen als in der beruflichen Weiterbildung vertreten sind. Dies hängt maßgeblich damit zusammen, dass in dieser Altersgruppe die Zahl derjenigen, die sich noch in der Ausbildung befinden, deutlich

zugenommen hat. Jugendliche und junge Erwachsene haben heute längere Ausbildungszeiten und verbleiben länger in Ausbildung als das früher der Fall war.

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

IV.5.5 Nicht-Deutsche

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

Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung nehmen Nicht-Deutsche vor allem an Sprachkursen teil. Wahrscheinlich handelt es sich dabei vorwiegend um Deutschkurse. Nach der VHS-Statistik für das Arbeitsjahr 1999 betreffen 94% der für Ausländer/innen angebotenen Kurse Sprachkurse.

IV.6 Literatur zum Kapitel

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

Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999. S. 121-144

Bolder, A. u.a. (Hrsg.) (1994): Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. Köln

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

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

Klemm, K. (2001): Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In: Arbeitsstab Forum Bildung 2001: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S.18-27

Schröder-Naef, R. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zürich

V. Benachteiligte Zielgruppen

V.1 Das Konzept der Zielgruppenorientierung

Das pädagogische Konzept der Zielgruppenorientierung ist unmittelbar aus der gesellschaftspolitischen Reformdiskussion entstanden. Es liegt den meisten Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Bildung, den Förderprogrammen und -maßnahmen zugrunde. Etwa zeitgleich wurde das Programm der Benachteiligtenförderung aufgelegt. Hinter diesem Ansatz steht ein Minderheitenkonzept, demzufolge „im Prinzip die gesamte Bevölkerung unter verschiedenen – sozial durchaus bedeutsamen – Gesichtspunkten einer Minderheit und damit einer Zielgruppe zuzurechnen ist“ (Schiersmann 1984, S. 14). Dieses Zitat stammt aus dem Jahr 1984. Seine Aussage gilt mit Ausdifferenzierungen und Erweiterungen auch heute noch. Da mit diesem Konzept jedoch Stigmatisierungen verbunden werden, spricht man heute eher von Adressatenbezug.

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

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

Distanz zu Bildungsangeboten bewirken. Die Prämisse, die dieser Herangehensweise zugrunde liegt, geht davon aus, dass durch Bildung auch soziale Benachteiligung reduziert werden kann. Es werden also hohe Erwartungen an die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen gestellt. Das Problem besteht jedoch darin, dass bislang zu wenig bekannt ist, welche Reichweite Bildung hat, was sie zur Reduzierung von Benachteiligung letztendlich beitragen kann oder wie sie – ganz im Gegensatz zu ihrer Intention – Benachteiligung sogar verstärkt.

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

V.2 Kritik des Zielgruppenansatzes

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

Wie bereits dargestellt (s. IV Weiterbildungsverhalten) ist zudem die Motivationsstruktur, die Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung hat, höchst komplex. Offensichtliche Motive und Lernziele müssen nicht notwendigerweise ausschlaggebend für die Weiterbildungsteilnahme sein. Bildungsträger verschenken Möglichkeiten, wenn sie nicht auch auf unterschwellige Bedürfnisse reagieren. Darüber hinaus kann es auch während eines Bildungsangebots zu einer Verschiebung und Umbewertung von Lernzielen kommen (vgl. Meier 1998, S. 189). Die Thematisierung derartiger Veränderungen wäre aber aus lernpsychologischen Gründen notwendig.

Die in Bildungseinrichtungen anzutreffende zielgruppenspezifische Unterteilung der Fachbereiche z. B. für Frauen oder Migranten/innen, kann dazu führen, dass Bildungsangebote und Bildungsbedarfe außerhalb der Wahrnehmung sowohl der Bildungseinrichtungen wie der Personen bleiben. Die Zuordnung von Personen zu Zielgruppen lässt bildungsrelevante Lebensbereiche außer Acht. Frauen auf den geschlechts- bzw. genderspezifischen Aspekt zu reduzieren, entspricht

nicht ihrer Lebenswirklichkeit. Genauso wenig sind Migranten/innen nur unter dem Aspekt der Zuwanderung zu betrachten.

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

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

V.2.1 Literatur zum Abschnitt

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

Klemm, U. (Mitarb.) u.a. (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt am Main

Schiersmann, Ch. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 557-565

Schiersmann, Ch. (1992): Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: Literatur- und Forschungsreport Nr. 30. S. 40-45

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M. (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn

Tippelt, R. (1997): Soziale Milieus und Marketing in der Weiterbildung. In: Geissler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied

V.3 Benachteiligte Zielgruppen

Die seit der Bildungsreformdiskussion und verstärkt seit Beginn der 80er Jahre aufgelegten zielgruppenbezogenen Qualifizierungsprogramme für Benachteiligte zielen insbesondere auf Erwerbstätigkeit und Integration in den Arbeitsmarkt ab. Sie werden im Bereich der beruflichen Bildung rubriziert. Das Nachholen von Schulabschlüssen, Alphabetisierungslehrgänge und die Unterstützung von Frauen, die in den

Beruf zurückkehren wollen, fällt dagegen in den Zuordnungsbereich der allgemeinen Bildung, obwohl sie für eine berufliche Qualifizierung und damit für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in der Regel notwendig sind. In den Eingliederungsbilanzen der Bundesanstalt für Arbeit werden die Kurse für Berufsrückkehrerinnen explizit aufgeführt. Auch hier zeigt sich, wie stark die Weiterbildung auf den Arbeitsmarkt orientiert ist, ohne dass in den Förderstrukturen diese Verkettung berücksichtigt oder sogar gefördert wird. Die Zuordnungen ziehen damit systematisch strukturelle Benachteiligung nach sich. Es lässt sich auch kaum eine Trennung der benachteiligenden Faktoren für die allgemeine wie für die berufliche Weiterbildung aufstellen. In der Umsetzung der Programme hat die Integration und Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung in vielen Formen bereits stattgefunden. Ihre Trennung in den Förderbedingungen ist überholt und muss überdacht werden.

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

Wie schon ausgeführt entstehen Benachteiligungen immer dann, wenn mehrere Faktoren der Benachteiligung zusammenspielen. Die Tragweite der einzelnen Faktoren ist unterschiedlich. Als wesentlich haben sich „Beruflicher Bildungsabschluss“, „Stellung im Beruf“, „Berufsbereich“, „Geschlecht“, „Nationalität“ und „Alter“ herausgestellt. Die Forschungsergebnisse hinsichtlich der Gewichtung der Segmentierungsmerkmale differieren. Uneinigkeit herrscht darüber, ob Geschlecht oder soziale Herkunft von größerer Bedeutung sind. Eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die von der Darmstädter Universität durchgeführt wurde (FR vom 4.1.2001), kommt in einer Längsschnittuntersuchung über den Verbleib von Doktoranden zu dem Ergebnis, dass hohe Managerposten in der Industrie zu 60% von Personen eingenommen werden, die aus besser gestellten Kreisen wie akademische Freiberufler, höhere Beamte, Unternehmer, besondere leitende Angestellte kommen. Der Anteil der Frauen, die den gleichen sozialen Hintergrund haben und gleichzeitig promoviert sind, beträgt lediglich 4,2%. Trotz dieser hervorragenden Voraussetzungen bleibt ihnen der Weg in das obere Management so gut wie versperrt. Demnach wäre Geschlecht der herausragende Ausgrenzungsfaktor, der selbst durch hohen beruflichen Abschluss und durch hohen sozialen Status der Herkunftsfamilie nicht kompensiert werden kann. Wenn dieser Ausgrenzungsmechanismus sogar bei gut ausgebildeten Frauen

greift, um wie viel stärker wirkt er bei Frauen ohne Berufsausbildung. Oder lassen sich diese Forschungsergebnisse auch dahingehend interpretieren, dass Frauen gerade wegen ihrer guten Qualifizierung verstärkt berufliche Ausgrenzung erfahren, damit ihr Einfluss- und Machtbereich begrenzt bleibt?

Zu den klassischen Zielgruppen der Förderprogramme gehören:

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

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

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

den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Beschäftigungsprojekten des zweiten Arbeitsmarktes sind zwar oftmals Qualifizierungsanteile enthalten, die die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt erleichtern sollen. Allerdings bezogen sich die Qualifizierungen oft nur auf einfache Tätigkeiten. Eine Qualifizierung in IT-Berufen wurde nicht gefördert. Andererseits wurde auch über eine mögliche Nachfrage hinaus umgeschult (Floristinnen, im kaufmännischen Bereich). Der Kreislauf von Arbeitslosigkeit – Arbeitsbeschaffungsmaßnahme – Weiterbildung – Arbeitslosigkeit usw. hat in weiten Teilen die positive Einstellung zu Weiterbildung untergraben. Zwar wird durchaus anerkannt, dass Weiterbildung ein Wert an sich darstellt. Dennoch bleibt die vorrangige Zielsetzung, durch sie die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen. Dieses Ziel kann Weiterbildung unter den gegebenen Bedingungen nicht einlösen.

Um die Kumulierung benachteiligender Faktoren und deren Auswirkungen deutlich zu machen, sind fünf Zielgruppen ausgewählt worden, die im folgenden genauer beschrieben werden. Als exemplarische Zielgruppen wurden für diese Darstellung ausgewählt:

- Junge Erwachsene ohne Schul- bzw. Berufsabschluss
- Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, Sozialhilfeempfänger/innen
- Frauen
- Migranten/innen
- Analphabeten.

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

V.3.1 Junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss

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

Es werden insbesondere die Jugendlichen benachteiligt, die Lern- und Sozialisationsschwierigkeiten haben. Das führt häufig dazu, dass sie weder einen Schul- noch einen Berufsabschluss erreichen. Ihre Startchancen in das Erwachsenen- und Berufsleben sind folglich ungünstig. Auch wenn die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen insgesamt in den letzten Jahren erheblich gestiegen ist und die Jugendlichen länger im Schul- wie Ausbildungssystem verbleiben, ist die Zahl derjenigen, die keinen Abschluss haben, sehr hoch und in den letzten Jahren sogar wieder gestiegen. Anfang der 80er Jahre haben 7% der Jugendlichen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Zwar gab es nachgehende Begleitprogramme, um den Abschluss nachzuholen. Aber seit Beginn der 90er Jahre steigt die Zahl derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, wieder an. 1998 lag sie bei 9,1% (vgl. Klemm 2001, S. 24).

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

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

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

Junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss:***Benachteiligt wegen***

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

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

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

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

Hinzu kamen Verschlechterungen in der Finanzierung der Benachteiligten-Programme.

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

Literatur zum Abschnitt

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

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

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

Ehmann, Ch. (1999): Jump! – Aber wohin? Das Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit springt zu kurz. In: Pädagogik 6/99, S.48-51

Ehmann, Ch. (1998): Das Benachteiligtenprogramm nach § 40c AFG – eine Nachlese. In: RdJB 4/98, S. 451-466

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

Klemm, K. (2001): Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In: Arbeitsstab Forum Bildung 2001: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn.

V.3.2 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

Die Massenarbeitslosigkeit ist in den letzten Jahren nur geringfügig zurückgegangen. Laut Bundesanstalt für Arbeit betrug die Arbeitslosenquote im September 2000 10,1% (ANBA 11/2000, 1281). Der Anteil der Männer lag bei 9,2%, der der Frauen bei 11,1% (ebda.) Etwa ein Drittel der Arbeitslosen sind Langzeitarbeitslose. Das waren im September 2000 1,343 Millionen Menschen. Die Angaben geben nur eine Momentaufnahme wieder. Die konkrete Zahl der Langzeitarbeitslosen ist höher, da schon eine sehr kurzzeitige Arbeitsaufnahme, Krankheit o.ä. sie aus dieser Statistik herausfallen lässt. Die Fluktuation zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit ist ausgesprochen hoch. Arbeitslose nehmen in einem hohen Maße bereits vorweg, was als zukünftiger „normaler“ Berufsverlauf prognostiziert wird: ein perforierter diskontinuierlicher Erwerbsverlauf. An dieser Prognose wird aber auch deutlich, dass der Bezugsrahmen sich an einer männlichen Erwerbsbiografie orientiert. Frauen kennen seit Langem diskontinuierliche Berufsverläufe und die Schwierigkeiten und Abwertungen, die daraus entstehen können.

Die deutsche Vereinigung und der sich daraus entwickelnde gesellschaftliche Transformationsprozess haben die strukturelle Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik beschleunigt. Verbunden mit den Rationalisierungs- und Reorganisationsprozessen in der Industrie und im Produktionsbereich hat die Freisetzung von Arbeitskräften ein Ausmaß angenommen, die mit Weiterbildung nicht zu bekämpfen ist. Sie würde lediglich eine Individualisierung des Problems bedeuten. Gleichzeitig gibt es jedoch die paradoxe Situation, dass Massenarbeitslosigkeit und Facharbeitermangel nebeneinander existieren. Ein einfaches Gegenrechnen verlockt zwar, ist jedoch nicht möglich, da die gesuchten und vorhandenen Qualifikationen zusammenpassen müssen. Arbeitsplätze finden sich zumeist in den Regionen, in denen die Arbeitslosigkeit nicht so hoch ist, während dort, wo Arbeitskräfte vorhanden sind, ein Mangel an Arbeitsplätzen herrscht. Die von den Arbeitslosen und Langzeitarbeitslosen geforderte Mobilität haben viele aufgebracht. Manche

Städte und Regionen in Ostdeutschland haben bis zu 20% ihrer Einwohnerzahl verloren. In der Regel waren dies junge und gut ausgebildete Arbeitskräfte. Was diese Abwanderung für die Zukunft der Regionen bedeutet, ist noch gar nicht absehbar.

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

- mit Qualifikationsdefiziten. Eine nicht-abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung wird als besonders vermittlungshemmend angesehen.
- die älter als 45 Jahre sind
- mit gesundheitlichen Einschränkungen
- in Regionen mit Strukturbrüchen
- Frauen⁵
- Migranten/innen.

Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

Benachteiligt wegen

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

Auch die Dauer der Arbeitslosigkeit hat Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Reintegration in den Arbeitsmarkt. Bereits nach einem halben Jahr Arbeitslosigkeit verringern sich die Chancen der Reintegration.

Auf Sozialhilfe-Empfänger/innen treffen die genannten Benachteiligungsfaktoren genau so zu. Unter ihnen sind häufig alleinerziehende Mütter zu finden.

Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und arbeitslose Sozialhilfeempfänger/innen stehen unter komplexen Anforderungen. Sie sollen ihre fachliche Qualifikation erhalten und möglichst an die arbeitsmarktlichen Bedingungen anpassen. Sie sollen mit den psychischen und sozialen Problemen der Arbeitslosigkeit umgehen können; sie sollen, um mit

⁵ Auf Frauen und Migranten/innen wird in eigenen Kapiteln ausführlicher eingegangen.

dem gesellschaftlichen Wandel Schritt halten zu können, ein Leben lang lernen.

Zur Reduzierung von Arbeitslosigkeit ist 1969 das Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) geschaffen worden. Schon bald verlor es seine präventi-ve Funktion. Bis zu seiner Abschaffung ist es durch zwölf Novellierun-gen ergänzt worden. An seine Stelle trat am 1.1.1998 das Sozialge-setzbuch III (SGB). Analysen haben ergeben, dass das SGB III eine nochmalige Verschlechterung der Förderbedingungen für Arbeitslose und Langzeitarbeitslose zur Folge hat (BAG Arbeit 2000).

Die zur Reduzierung von Arbeitslosigkeit aufgelegten Förderprogramme und Pilotprojekte von Bund und Ländern sind reaktive Maßnahmen, die dann greifen, wenn Arbeitslosigkeit bereits eingetreten ist. Sie sind darauf gerichtet, die Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. zu re-integrieren. Nur wenige Maßnahmen greifen bereits so früh-zeitig, dass Arbeitslosigkeit vermieden wird. Zwar wurde im AFG betont, dass auch von Arbeitslosigkeit Bedrohte in den Genuss des AFG kommen könnten. Da aber die Arbeitslosigkeit in den letzten Jah-ren so stark gestiegen bzw. auf einem hohen Sockel verblieben ist, haben präventive Maßnahmen keine Chancen der Förderung. Die Re-Integration in den Arbeitsmarkt glückt bei etwa einem Drittel der Teil-nehmenden.

Befragungen, die Meier (1998) bei Ostdeutschen in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen durchgeführt hat, haben ergeben, dass der individuelle Nutzen der Weiterbildung unterschiedlich eingeschätzt wird. In der Regel wurden die Maßnahmen von den Teilnehmenden positiv bewertet, auch wenn sie nicht in die Erwerbstätigkeit führten. Für Meyer ergeben sich auf der Mikroebene, der Ebene der handelnden Subjekte, daraus folgende Konklusionen:

- „Die Motive, die Erwartungen und die Folgenantizipationen der Teil-nehmer an Maßnahmen von Fortbildung und Umschulung (FuU) weichen in vielerlei Hinsicht noch während der Lehrgänge, erst recht jedoch danach, von den gesetzlich verankerten arbeitsmarkt-politischen Zielen und den erklärten Absichten der institutionellen Akteure ab“ (Meier 1998, S. 189f.). Die Teilnehmenden sind be-reits zu Beginn sehr skeptisch, was ihre Vermittlungschancen be-trifft. Es gibt eine Bereitschaft, sich realistisch mit den gebotenen Bildungschancen wie mit den verwehrten Arbeitschancen ausein-ander zu setzen.
- Die Teilnehmenden „ziehen aus den Kursen einen nachweisbaren Nutzen, auch wenn dieser streckenweise anders als erwartet aus-fällt“ (a.a.O. S. 191). Etwa 80% sahen sowohl während der Maß-nahmen wie danach einen Nutzen in der Teilnahme. Da das offiziel-le Ziel der Maßnahme – die Reintegration in den Arbeitsmarkt – nur für wenige erreichbar ist, werden die individuellen Bewertungsmaß-stäbe umformuliert. Während der Kurse rangiert der beabsichtige Qualifizierungsgewinn vor den finanziellen und sozialen Beweg-

gründen. Nach Beendigung der Kurse wird der Nutzen eher in der umgekehrten Reihenfolge gesehen.

- Die Teilnehmenden „verhalten sich weniger zukunfts- als vielmehr sehr stark gegenwartsorientiert“ (a.a.O. S. 193) Sie können ihr Handeln kaum an angeblichen zukünftigen Erfordernissen ausrichten, sondern sie müssen versuchen, ihre aktuellen Bedürfnisse auch durch Fortbildung und Umschulung einigermaßen zu befriedigen. „Im Bewusstsein und Handeln der Teilnehmer (sind) die strukturellen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und die der Weiterbildungsveranstaltungen bereits deutlich auseinander getreten“ (a.a.O. S. 193).

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

Die Folgen von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit sowohl für die von ihnen betroffenen Personen wie auch für die Gesellschaft sind in ihren sozialen und volkswirtschaftlichen Gesamtkosten bislang nicht errechnet worden. Auch der Aspekt des Potentialverfalls wurde kaum in seiner volkswirtschaftlichen Größe betrachtet. Lediglich zur Begründung der Maßnahmen „Hilfe zur Arbeit“ gab es Anfang der 90er Jahre Berechnungen über die Kostenverteilung, die als Argumentationshilfen zur Bewilligung von Geldern dienten. Diese Berechnungen belegen eindeutig mittelfristig Einsparungen im Sozialhaushalt. Zu Recht wurde jedoch darauf verwiesen, dass durch die Maßnahmen zwar der Sozialhaushalt entlastet würde - häufig aber zu Lasten der Arbeitslosenversicherung. Unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten gäbe es also nur eine Verschiebung der Kosten und keine Gesamtentlastung.

In mehreren Experteninterviews wurde betont, dass die Arbeitslosigkeit auf ein Versagen der Arbeitsmarktpolitik zurückzuführen ist. Sie hat zu wenig integrierende Konzepte entwickelt, die die Interessenslagen und Möglichkeiten von Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik, Bildungspolitik und nicht zuletzt Wirtschaftspolitik vereinigen. Die Arbeits-

marktpolitik berücksichtigt zu wenig die strukturellen Bedingungen, unter denen Arbeitslosigkeit entstanden ist.

Hondrich hat als Gegenposition zur Reduzierung der Arbeitslosigkeit den Nutzen herausgestellt, den eine Gesellschaft aus der Arbeitslosigkeit zieht. Er argumentiert aus systemischer Sicht:

- „Arbeitslosigkeit ist eine Lösung für das Problem der gesellschaftlichen Flexibilität. Moderne Gesellschaften sind bewegliche Gesellschaften. ... Arbeitslosigkeit als gesellschaftliche Institution stellt für Unternehmen ein Reservoir dar, aus dem sie schöpfen können“ (Reservearmee, stille Reserve, erwerbsnahe Beschäftigte).
- Arbeitslosigkeit löst Probleme der Loyalität und Disziplin.
- Arbeitslosigkeit steigert die Produktivität. „Mit weniger Menschen und Arbeitsstunden kann ein besseres Arbeitsergebnis erzielt werden.“
- „Steigt die Produktivität, können auch die Löhne steigen.“
- „Hohe Löhne treiben die Unternehmer an, teure Arbeit durch immer modernere, arbeitssparende Technologie zu ersetzen.“
- Arbeitslosigkeit hier trägt zur Nachfrage nach Waren aus Billiglohnländern bei und führt dort zu Einkommen. „Sie sorgt dafür, dass das Problem der ungeheuren Einkommens- und Wohlstandsunterschiede nicht immer größer wird.“ (Hondrich 1998, S. 497f.)

Literatur zum Abschnitt

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

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

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

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

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

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

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

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

Klähn, M. (1998): Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.)/Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, S. 149-154

Meier, A./Böhmer, S./Möller, B./Neuberg, K. (1998): Weiterbildungsnutzen. Berlin

Morgenroth, Ch. (2001): Schock, Scham und Schuldgefühle. Ein Gespräch. Frankfurter Rundschau 28.05.2001

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1992): Berufliche Bildung von Männern und Frauen – Chancen für alle. Dokumentation einer Info-Börse über innovative Ansätze in der beruflichen Integration von Erwerbslosen. Frankfurt am Main

V.3.3 Frauen

Der Gleichbehandlungsgrundsatz wie er im Grundgesetz verankert ist, geht von der Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gesellschaft aus. Diese ist faktisch nicht erreicht. Die Orientierung am männlichen Modell als dem allgemeinen und dem weiblichen als dem besonderen unterschlägt die Geschlechterdifferenz. Ihre Thematisierung würde zugleich die Thematisierung von Machtverhältnissen bedeuten und damit „aus der Perspektive von Jungen und Männern – auch den Verlust von Privilegien“ (Oechsle/Wetterau 2000, S. 20). Das asymmetrische Geschlechterverhältnis deutet auf ein „grundlegendes Demokratiedefizit“ hin (ebda. S. 21), das strukturell bedingt ist. Die Benachteiligung der Frauen zeigt sich im Zugang zu Weiterbildung, im beruflichen Bereich und in den politischen und gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten. In einigen Experteninterviews wurde nicht mehr von Benachteiligung gesprochen, sondern von Unterdrückung. Zwar hat die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen erheblich zugenommen. Sie ist fast so hoch wie die der Männer. Erst in der Ausdifferenzierung von allgemeiner und beruflicher Bildung stellt sich heraus, dass Frauen seltener an beruflicher Bildung teilnehmen. Die niedrigere Beteiligung ist im Zusammenhang mit der Lebenssituation der Frauen zu sehen. Ihre Benachteiligung ist nicht (mehr) als allgemeine Bildungsbenachteiligung anzusehen, sondern sie kommt mit dem Eintritt ins Berufsleben und zwar bereits bei den Ausbildungsmöglichkeiten zum Tragen. In den ca. 360 Ausbildungsberufen finden sich Frauen vorwiegend in 10 Berufen wieder, die als typisch weiblich apostrophiert werden. Die Benachteiligung wird verstärkt, wenn die Vereinbarung von Familie und Beruf zum Thema wird und dann noch einmal mit der Elternschaft. „Mütter ‚muttern‘, Väter machen Weiterbildung.“ (Friebel 2000, S. 269).

97% der Teilzeitbeschäftigten sind Frauen. Eine Teilzeitbeschäftigung wurde in der Regel aufgenommen, um Familie und Beruf mit einander

zu vereinbaren. So nimmt es nicht wunder, dass diese Frauen sich seltener an Weiterbildung beteiligen, die wahrgenommenen Angebote kürzer sind und am Wochenende stattfinden, wenn der Ehemann auf die Kinder aufpassen kann. Die Weiterbildungsangebote für Mütter haben folglich eine andere zeitliche Struktur als die der berufstätigen Väter.

Frauen

Benachteiligt wegen:

- **fehlender Geschlechterdemokratie (strukturelle Basis der Ungleichheit)**
- **eingeschränkter Berufswahlmöglichkeiten**
- **eingeschränkter beruflicher Möglichkeit**
- **doppelter Vergesellschaftung (Erwerbstätigkeit, Reproduktionsarbeit)**
- **geringe gesellschaftliche und politische Partizipationsmöglichkeiten**

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

In den Experteninterviews wurde insbesondere von Frauen betont, dass die berufliche Relevanz der oft diskutierten Überlegenheit der Frauen in den im Familienalltag erworbenen Qualifikationen wie z. B. soziale Kompetenz, Organisations- und Managementkompetenzen nicht untermauert ist. Auch wenn soziale und personale Kompetenzen im beruflichen Alltag eine zunehmend wichtigere Rolle spielen, so scheint es eher so zu sein, dass sich die Männer diese Kompetenzen nicht durch Familienarbeit, sondern in entsprechenden Weiterbildungsangeboten und häufig auch im Sport erwerben.

Literatur zum Abschnitt

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

Borst, E./Maul, B./Meueler, E. (Hrsg.) (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz

Brüning, G. (1999b): „Nicht die Frauen müssen sich ändern, sondern die Strukturen.“ In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Frauen III/99. DIE Frankfurt am Main, S. 44-46

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

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

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

Kaschuba, G. (1998): Bildungshorizonte. Biografien und Bildungserfahrungen von Frauen in ländlichen Regionen. Tübingen

Meckl, U. (1996): Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung. Aachen

Oechsle M./Wetterau K. (2000): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren. In: Oechsle M./Wetterau K. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 7.26

Puhlmann, A. (1998): Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierungen von Frauen in Ostdeutschland. Berufsbiographien und berufliche Qualifizierung im Umbruch. Hrsg. vom BIBB. Berlin

V.3.4 Migrantinnen und Migranten

Ein derart großes Ausmaß an Heterogenität weist keine Zielgruppe sonst auf. Wie bei keiner anderen Zielgruppe sind bereits die Begrifflichkeiten mit politisch-rechtlichen Zuordnungen verknüpft. So sind zwar Aussiedler/innen im strengen Sinn des Wortes Migranten/innen, aber nach ihrem rechtlichen Status sind sie Deutsche, auch wenn deutsche Sprachkenntnisse und Kenntnisse der deutschen Gesellschaftsordnung oft nur rudimentär vorhanden sind. Die größte Gruppe sind die angeworbenen Arbeitnehmer/innen mit ihren Familien und Nachkommen. Ein Teil von ihnen sind EU-Bürger/innen, die sich auf der Grundlage der EU-internen Freizügigkeit hier aufhalten. Außerdem gibt es die Gruppe der Flüchtlinge, die sich je nach Rechtsstatus in die Gruppe der Asylbewerber/innen, anerkannte politische Flüchtlinge und Flüchtlinge auf der Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention unterscheidet.

Wie bei keiner anderen Zielgruppe sonst kumulieren sich Benachteiligungsfaktoren: bereits der rechtliche Status kanalisiert den Zugang zum Weiterbildungssystem. Schul- und Universitätsabschlüsse werden, wenn sie vorhanden sind, häufig nicht als gleichwertig zu deutschen Abschlüssen anerkannt; ein Arbeitsplatz kann nur dann mit einem Ausländer besetzt werden, wenn kein Deutscher oder kein EU-Bürger dafür zur Verfügung steht. Das bedeutet, dass anspruchsvollere Tätigkeiten aufgrund der Gesetzeslage an sie nicht vergeben werden können. Da die Teilnahme an Weiterbildung mit der Stellung im Beruf zusammenhängt (BSW VII, Kuwan 1990), fallen gering Qualifizierte heraus. Dies hat mehrere Gründe:

- Arbeitgeber machen ihnen keine Weiterbildungsangebote bzw. weisen sie nicht auf Weiterbildung und deren Notwendigkeit hin;
- Sie fühlen sich den vermuteten Lernanforderungen nicht gewachsen;

- Die Sprachkenntnisse reichen für eine Weiterbildung nicht aus;
- Es gibt keine zweisprachigen Weiterbildungsangebote (in deutsch und in der Muttersprache).

Migrantinnen und Migranten

Benachteiligt wegen:

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

Die Sprachkenntnisse, die für den Alltagsgebrauch ausreichend sind, sind unzureichend, insbesondere wenn es sich um berufsfachliche Themen, Fachsprache und „Lernen lernen“ in der Weiterbildung handelt.

Die staatlich geförderte Zuwanderung begann bereits Ende der 50er Jahre. In die Repräsentativbefragung des BSW werden die in Deutschland lebenden Ausländer erstmals 1997 mit einbezogen – das ist 40 Jahre später. Im Handbuch „Migration und Integration in Zahlen“, das 1997 von der Bundesbeauftragten für Ausländerfragen herausgegeben worden ist, findet sich der Begriff „Weiterbildung“ nicht (vgl. Hamburger 1999, S. 623). Die „Nicht-Wahrnehmung“ von in Deutschland lebenden Ausländern findet sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Die Thematisierung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leistungen wird erst seit kurzem im öffentlichen Raum vollzogen. Seit Mitte der 70er Jahre standen eher negative Konnotationen im Vordergrund, die zu einer Verstärkung von Vorurteilsstrukturen führten: hohe Kriminalitätsrate, hohes Maß an Arbeitslosigkeit, Ausländer nehmen die Arbeitsplätze weg; Ausländer kommen wegen des sozialen Netzes nach Deutschland. Die Ausdifferenzierung der ethnic communities, das Maß an Integrationsleistungen, die die Migranten/innen erbracht haben, die Erweiterung und Bereicherung des gesellschaftlichen Lebens und ihr Beitrag zur wirtschaftlichen Stabilisierung bleiben außerhalb der Blickrichtungen.

Im AFG wurden ausländische Jugendliche explizit gefördert. Im SGB III ist dies nicht mehr der Fall. In Programmen der EU-Förderung sind auch Migranten/innen vorgesehen. In der Regel werden Sprachkurse angeboten. In Modellversuchsreihen sind häufig auch Projekte für Migranten/innen angesiedelt, die eine Berufsausbildung oder eine Nachqualifizierung zum Ziel haben.

Literatur zum Abschnitt

Baumeister, H.-P. (Hrsg.) 1991: Integration von Aussiedlern. Weinheim

Djafari, N./Brüning, G. u.a.(1994): Ausländerinnen in der beruflichen Qualifizierung. Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) – Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt am Main

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

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

Lutz, H. (2000): Geschlecht, Ethnizität, Profession. Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik. Münster

Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. DIE Frankfurt am Main

V.3.5 Analphabeten

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

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

Analphabetismus wird erst seit ca. 30 Jahren als Problem gesehen, als es die ersten konjunkturellen Einbrüche am Arbeitsmarkt gab. Als erste wurden An- und Ungelernte entlassen, die in der Regel keinen Schul- und/oder Berufsabschluss hatten. Erst in den Weiterbildungsmaßnahmen des AFG wurde Analphabetismus sichtbar.

Gründe für Analphabetismus sind zu sehen in

- Der alltäglichen Vernachlässigung als Kind im Elternhaus (anrengungsarmes Elternhaus, stressbesetzte soziale Bedingungen in der Familie wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit, Gewalt)
- Schulische Faktoren (Defizite im Lesen und schreiben Lernen in den ersten zwei Schuljahren, keine Berücksichtigung des Lebensumfeldes des Kindes)

- Unzureichende Professionalität der Lehrer im Umgang mit Analphabetismus. Weder ist Analphabetismus ein eigenständiges Thema in der Lehrerbildung, noch gibt es einen eigenen Studiengang Alphabetisierung.

Analphabeten

Benachteiligt wegen:

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

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

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

Literatur zum Abschnitt

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

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

Lenhart, V./Maier, M. (1999): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Opladen 1999. S. 536-553

Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven. Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung 7. Frankfurt am Main,

Namgalies, L./Heling, B./Schwaenke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg

OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ontario, Canada

V.4 Neue Benachteiligungen

Die beschriebenen Benachteiligtengruppen sind diejenigen, die in der Vergangenheit im Mittelpunkt der Diskussionen standen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen wird es immer Formen von Benachteiligung geben, allerdings werden bestimmte benachteiligte Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität wahrgenommen. Als Gründe dafür können (neue) soziale Bewegungen genannt werden, aktuelle politische Diskussionen, Strukturkrisen von Wirtschaft und Gesellschaft, strukturelle und konjunkturelle Bedingungen des Arbeitsmarktes, wissenschaftliche Diskussionen.

Mit dem gesellschaftlichen und dem technologischen Wandel und der stärkeren Marktorientierung der Gesellschaft werden voraussichtlich auch neue benachteiligte Gruppen entstehen. Zukünftig werden z. B. auch diejenigen benachteiligt sein:

- die keinen Zugang zu den neuen Medien erhalten. Es wird Personen geben, die für sich keinen Zugang zu diesem Medium finden. Auch wird es Personen geben, die keine Möglichkeiten haben, sich in diesem Bereich weiterzubilden. Die technische Ausstattung veraltet aufgrund der technologischen Weiterentwicklung schnell und müsste immer wieder ersetzt werden. Diese Erneuerung wie die damit verbundene notwendige Weiterbildung können sich nur Personen leisten, die bereits gut verdienen. Diejenigen, die sich hauptsächlich mit den neuen Medien beschäftigen, sind jung, gebildet und männlich. Frauen sind in diesem Bereich nach wie vor unterrepräsentiert;
- die in aussterbenden und entwerteten Berufen tätig sind wie z.B. in der Textilindustrie. Ihre erworbenen Kompetenzen lassen sich durch Weiterbildungsmaßnahmen kaum oder nur mit großem zeitlichen und finanziellem Aufwand in zukunftssträchtigere Erwerbsbereiche transferieren.

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

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

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

V.4.1 Literatur zum Abschnitt

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

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

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

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

VI. Empfehlungen aus Weiterbildungsprojekten

Die Erfahrungen mit mittelschicht-orientierter Bildung wie die Schule sie vermittelt von Personengruppen mit Benachteiligungen sind eher negativ. Das trifft insbesondere auf diejenigen zu, die keinen oder einen niedrigen Schulabschluss haben. Die vermittelten Inhalte hatten häufig nur einen geringen Bezug zur Lebensrealität der Schüler/innen. Diese Lernerfahrungen bleiben prägend für das Bild von Weiterbildung und beeinflussen die Teilnahmebereitschaft.

Anstöße zur Veränderung und Erweiterung der Bildungsinhalte wie der Vermittlungsformen gaben die Bildungsreformdiskussion wie auch die Frauenbewegung. Wie bereits w.o. dargestellt basiert das Zielgruppenkonzept u.a. auf der Reduzierung der Heterogenität der Teilnehmenden. Durch die gezielte Ansprache von Personengruppen in einer ähnlichen Lebenssituation und durch die Vorgabe der Ziele der Weiterbildung soll eine stärkere Homogenität erreicht werden, um die Effizienz des Lernprozesses zu steigern und die organisatorische Planung der Angebote zu erleichtern. Dies war und ist insofern wichtig, als z.B. bei Umschulungen berufsfachliche Ziele im Vordergrund stehen, die sich an den regulären Ausbildungsrichtlinien orientieren und prüfungsrelevant sind. Aufgrund sehr unterschiedlicher Lebenssituationen, Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden ist Heterogenität aber der Normalfall in Weiterbildungsmaßnahmen.

VI.1 Erfahrungen aus den Förderprogrammen

Seit Anfang der 80er Jahre gibt es eine Vielzahl von Förderprogrammen und Modellprojekten, die sich mit benachteiligten Zielgruppen befassen haben. Die Projekte sind zumeist in der beruflichen Bildung angesiedelt. In diesen Projekten wurden Wege erprobt und Maßnahmen beschrieben, wie Bildungsbenachteiligung reduziert, wie Integration bzw. Reintegration in den Arbeitsmarkt erreicht und wie soziale Ausgrenzung vermieden werden kann. Es wurden umfangreiche Kataloge erstellt, was getan werden muss. Die Empfehlungen richteten sich vor allem an Bildungseinrichtungen, an Bildungspolitiker, an Verantwortliche für die Gestaltung der Förderprogramme und nicht nur an die Teilnehmenden. Über die Umsetzung der Empfehlungen in die Alltagspraxis und über deren positive wie negative Erfahrungen liegen kaum Angaben und Berichte vor. Die Übernahme erfolgversprechender Ansätze in Regelmaßnahmen ist nicht erfolgt. Der Mangel an Finanzierungsmöglichkeiten scheint nicht das Umsetzungshindernis zu sein (Forum Jugend-Bildung-Arbeit 1998, S. 69). Das Problem ist eher eine zu kurz greifende Zielorientierung der Maßnahmen, Planungs- und Finanzierungsunsicherheit der Träger und eine nicht optimal genutzte regionale Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, Arbeitsamt, Betrieben usw. (vgl. Dokumentation der Fachtagung der BLK „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen“ am 25. November 1998). Auch die unterschiedlichen Rationalitäten, Kulturen und das Alltagshandeln der verschiedenen politischen Ebenen

haben die Verbreitung und die Nutzung der Ergebnisse aus den Förderprogrammen behindert. Es fehlt der übergreifende politische Wille, Benachteiligung nachhaltig zu bekämpfen, sowohl präventiv wie kurativ.

VI.2 Empfehlungsgrundlagen

Für die weiter oben beschriebenen Zielgruppen sind in der Literatur und in Berichten die Besonderheiten dieser Gruppen sehr detailliert dargestellt worden. Es sind die Bedingungen beschrieben worden, unter denen für sie das Lernen optimal stattfinden kann. Es gibt ausführliche Hinweise darauf, wie die Angebote zu planen, zu organisieren und durchzuführen sind. Auch wird immer wieder angesprochen, wie die Rahmenbedingungen gestaltet sein müssen, damit sie nicht zu Barrieren der Weiterbildung werden, sondern die Weiterbildung erfolgreich machen. Die Empfehlungen wurden von Bildungsverantwortlichen der unterschiedlichen Ebenen herausgegeben:

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

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

Eine dritte Ebene sind programmatische Erklärungen, die auf Weiterbildung und Benachteiligung im gesamtgesellschaftlichen und europäischen Kontext abzielen wie z.B. Artikel 13 des Gründungsvertrags der Europäischen Gemeinschaft (vgl. S. IX-162) oder die Leitlinien der Gemeinschaftsinitiative EQUAL (vgl. S. IX-157). In dem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ mit dem Titel „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, das Ende 1995 von der europäischen Kommission vorgelegt wurde (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995, S. 46), wird allerdings nicht von Benachteiligten gesprochen, sondern von dem Prinzip der Gleichberechtigung.

Im Folgenden werden nach einer kurzen Skizzierung der Situation der exemplarischen Zielgruppen die im Laufe der letzten 20 Jahre entwickelten Empfehlungen zur Gestaltung von Bildungsmaßnahmen für die jeweilige Zielgruppe aufgeführt. Soweit vorhanden wurden Empfehlungen vom Anfang der 80er Jahre, vom Anfang der 90er Jahre und vom Ende der 90er Jahre bis heute dokumentiert. Die Empfehlungen sind

- Projektberichten
- Diskussionsbeiträgen auf Fachveranstaltungen
- der Literatur

entnommen worden. Sie orientieren sich einerseits an den Erfordernissen, die für die jeweilige Zielgruppe der Benachteiligten (Mikro-Ebene) für notwendig erachtet werden. Außerdem werden in die Empfehlungen auch die Meso - und die Makro-Ebene einbezogen, d.h. die institutionellen wie die gesetzlichen Rahmenbedingungen. Die verschiedenen Zeitbezüge lassen Veränderungen deutlich werden, die sich weniger in der didaktisch-methodischen Ausgestaltung der Bildungsmaßnahmen zeigen als vielmehr in der verwendeten Sprache und in einer Verstärkung des Blicks auf strukturelle Bedingungen.

VI.3 Empfehlungen

VI.3.1 Junge Erwachsene ohne Schul-/Berufsausbildung

Die Qualifizierungsoffensive der 80er Jahre führte zu dem Programm der „Benachteiligtenförderung“. Es bezog sich vor allem auf Jugendliche und junge Erwachsene, die keinen Schulabschluss und/oder keinen Berufsabschluss erreicht hatten. Da sich die Problematik der jungen Erwachsenen in den letzten Jahren nicht verbessert hat, sondern eher prekär geworden ist, wurde 1998 ein weiteres Programm aufgelegt, das sich jedoch nicht wesentlich vom vorhergehenden unterscheidet. Die Angebote reichen von zweiwöchigen Orientierungskursen bis zu außerbetrieblichen Ausbildungen.

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

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

Empfehlungen

1985 gab das BiBB eine Sonderveröffentlichung heraus, in der Forschungsergebnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung von Personen mit Benachteiligungen zusammengefasst worden waren. Zu diesen Personengruppen gehörten neben Frauen mit geringer Qualifikation, Ausländer/innen, Behinderte, Erwachsene mit

Lernproblemen auch Jugendliche/junge Erwachsene mit Lern- und Sozialisationsschwierigkeiten. Die Empfehlungen sind aus Projekten der Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung und der Berufseingliederung gewonnen worden. Die generelle Ausgangshypothese der Projekte war, „dass selbst Jugendliche mit erheblichen Lern- und Sozialisationsschwierigkeiten ausbildungsfähig sind (und) einen erfolgreichen Abschluss in anerkannten Ausbildungsberufen erreichen können“ (BiBB 1985, S. 64). Folgende Bedingungsfaktoren wurden dafür als wesentlich herausgefunden:

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

Als unerlässliche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein:

- Quantitativ hinreichendes und vielseitig qualifiziertes Personal
- Institutionalisierte Formen zur Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Berufsgruppen,
- die enge Zusammenarbeit mit der Berufsschule.“ (a.a.O. S.64ff)

Es wurde in den Berichten angemerkt, dass es sich bei den Trägern der Modellprojekte um außerbetriebliche Einrichtungen handelt, die unter anderen Voraussetzungen arbeiten als marktwirtschaftlich orientierte Unternehmen. Die außerbetrieblichen Bedingungen kommen zwar den Bedürfnissen der jungen Erwachsenen entgegen, gleichzeitig erschwe-

ren sie jedoch den Ernstcharakter der Ausbildungssituation. Als mögliche Lösung wurde eine betriebliche Ausbildung vorgeschlagen, die durch das Förderinstrument der ausbildungsbegleitenden Hilfen ergänzt wird.

Knapp 20 Jahre später umfassen die Empfehlungen ein Spektrum, das neben dem Subjektbezug in der didaktisch-methodischen Herangehensweise und sozialpädagogischer Begleitung auch allgemeine Kenntnisse in zukunftsnotwendigen Bereichen und politischer Bildung vermittelt. Darüber hinaus werden Teilabschlüsse (modularisierte Ausbildung) empfohlen, um den Jugendlichen eine bessere Übersicht über die Ausbildung und frühzeitige Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Auf der Fachtagung des Forum Bildung "Qualifizierte Berufsausbildung für alle!" wurden von Bothmer u. Fülbier (2000, S. 199ff.) folgende pädagogischen Standards für die Förderung junger Erwachsener als besonders wichtig erachtet.

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

Zusammenfassung

Vergleicht man die Empfehlungen der verschiedenen Jahre, so müssen für die Konzeption und Durchführung von Bildungsmaßnahmen folgen-

de Empfehlungen vorrangig und als besonders notwendig berücksichtigt werden:

- Bereits in der Schule müsste vermittelt werden, wie man sich in der Gesellschaft orientieren kann. Dazu gehört auch das Kennenlernen des beruflichen Alltags.
- Professionelle Unterstützung des Übergangs von Schule in Ausbildung und von Ausbildung in Erwerbstätigkeit
- Weiterbildung muss an den Kompetenzen, nicht an den Defiziten ansetzen.
- Das pädagogische Handeln muss konsequent an den Bedürfnissen und Befindlichkeiten jedes einzelnen Jugendlichen ansetzen und sich an dessen Biografie und aktueller Lebenssituation orientieren.
- Entwicklung von individuellen Förderplänen, die fördern und fordern in den Mittelpunkt stellen
- Lernberatung und gegebenenfalls Stütz- und Förderunterricht
- Lernen lernen und Vermeidung schulischer Formen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen
- Neben der Vermittlung von berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen auch Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen.
- Mehr Ausbildung in modernen, zukunftsfähigen und breiter qualifizierenden Berufen.
- Modularisierung der Ausbildung
- Für die Erfordernisse der Zielgruppe qualifiziertes Personal
- Casemanagement
- Institutionalisierte Formen der Kooperation und Abstimmung zwischen den beteiligten Berufsgruppen
- Enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren wie Bildungseinrichtungen, Berufsschule, Arbeitsamt, Kammern.

Literatur zum Abschnitt

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

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

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

VI.3.2 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, Sozialhilfe-Empfänger/-innen

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

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

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

umdefiniert werden und sich so veränderte Perspektiven mit positiver Konnotation herausbilden.

Etwa Mitte der 90er Jahre sind Konzepte wie „Maatwerk“ und „Matchwork“ entstanden, in denen Berater/innen als Vermittler zwischen Sozialhilfe-Empfänger/innen und erstem Arbeitsmarkt eingesetzt werden. Die Berater/innen unterstützen Sozialhilfe-Empfänger/innen einerseits durch Bewerbungstrainings, durch die Förderung von Arbeitstugenden, die häufig unterentwickelt oder verloren gegangen sind, und durch den Aufbau eines effektiven Selbstmanagements. Gleichzeitig suchen sie im ersten Arbeitsmarkt nach passenden Arbeitsplätzen für die Sozialhilfe-Empfänger/innen. Sie suchen nach entsprechenden Betrieben, stellen den Kontakt zu ihnen her und übernehmen die Vermittlung der Personen. Durch die enge Zusammenarbeit gerade mit Klein- und Mittelbetrieben haben die Vermittler/innen einen guten Einblick in die Betriebsstruktur und können so für die Betriebe auch als Berater/innen fungieren, sowohl was die Organisationsstruktur, die Arbeitszuschnitte als auch den Weiterbildungsbedarf aller Mitarbeiter/innen des Betriebes betrifft.

Empfehlungen

In dem hier betrachteten Zeitraum der letzten 20 Jahre wurde 1984 vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, eine Publikation zur „Weiterbildung mit Benachteiligten“ herausgegeben, in der auch Arbeitslose als Zielgruppe enthalten waren. Die Darstellung der Kernpunkte für die Weiterbildung mit dieser Zielgruppe enthält bereits die meisten Elemente, die auch heute noch trotz einer stark veränderten Arbeitsmarktsituation für wichtig erachtet werden (S. 41 ff):

- Arbeitslosigkeit ist eine den ganzen Menschen betreffende Problemsituation. Für die Weiterbildung heißt dies, dass der Integration von sachbezogener, beruflicher, politischer Bildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei dieser Zielgruppe eine besondere Bedeutung zukommt.
- Die Lebenssituation des einzelnen Arbeitslosen muss zum Ausgangspunkt in der Bildungsarbeit gemacht werden. Diese Vorgehensweise ist nicht als methodischer Einstieg, sondern als durchgängiges Prinzip zu sehen.
- Besonders wichtig sind Methoden, die die Eigenaktivität fördern, damit die Betroffenen ihre eigenen Möglichkeiten erkennen und erweitern können.
- Inhalte, die die subjektive Stabilisierung betreffen, haben Vorrang vor der Vermittlung kognitiver Inhalte. In der Bildungsmaßnahme muss es die Möglichkeit für die Arbeitslosen geben, sich mit den individuellen Konsequenzen der Arbeitslosigkeit auseinander zu setzen. Dadurch wird die Voraussetzung für einen anderen, weniger deprimierenden Umgang mit diesem politisch zu lösenden Problem geschaffen.

- Einzelberatung und intensive persönliche Begleitung sind notwendig, um die Teilnehmenden wieder dialog- und gruppenfähig zu machen.
- Der Zugang zur Zielgruppe ist mit den herkömmlichen Mitteln der Bildungswerbung kaum zu erreichen. Entscheidend für die Teilnehmer-Gewinnung ist es, die Arbeitslosen in für sie bedeutsamen Situationen (z.B. in Arbeits- und Sozialämtern) aufzusuchen und Multiplikatoren zu finden (z.B. Gewerkschaften, Beratungsstellen), „die in dem krisenhaften Lebenszusammenhang der Betroffenen eine Rolle spielen.“ (S.44)
- Die Rolle des Pädagogen erfordert Glaubwürdigkeit und eindeutige Parteinahme für die Arbeitslosen. Außerdem muss die Fähigkeit und die Bereitschaft vorhanden sein, auf die durch die Bildungsprozesse ausgelösten Lernerlebnisse eingehen zu können.
- Die engen Finanzierungsbedingungen in der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen haben befristete Verträge des pädagogischen Personals zur Folge. Das verhindert mittel- und langfristige Planungen, erhöht das Arbeitsvolumen und die psychische Belastung. Es verhindert auch, dass gesammelte Erfahrungen weiterverwertet werden können.
- Statt der häufig anzutreffenden Trägerkonkurrenz wären Institutions-Verbünde z. B. zwischen Arbeitsamt, VHS, DGB-Bildungswerk, Beratungsstellen und kirchlichen Einrichtungen erforderlich, um umfassende Hilfestellung für Arbeitslose zu ermöglichen.

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

1990 wurde im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft ein Expertengespräch zu „Berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen“ durchgeführt. Die Ergebnisse des Gesprächs waren die Grundlage für die „Empfehlung zur Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen“, die vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung am 31.1./1.2.1991 beschlossen und im Bundesanzeiger Nr. 48 vom 9.3.1991 Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ Nr. 3/91 veröffentlicht wurden. Die Empfehlungen zum weiteren Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit setzen auf einen verstärkten Einsatz bewährter Instrumente. Diese sind durch zielgruppenorientierte Aspekte in der Maßnahmegestaltung zu ergänzen. Im einzelnen wurden folgende Empfehlungen beschlossen:

- die Betriebe sollen sich bei der Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen nicht allein an den staatlichen Fördermöglichkeiten orientieren. Private wie öffentliche Arbeitgeber sollten Qualifizierungsmöglichkeiten für Langzeitarbeitslose selbst vorhalten. Zudem sollten sie ihre Weiterbildungsaktivitäten für Un- und Angelernte, ältere Arbeitnehmer und von Arbeitslosigkeit Bedrohte intensivieren.
- Arbeitslose müssen sofort nach Beendigung ihres Arbeitsverhältnisses hinsichtlich ihrer Qualifizierungsmöglichkeiten beraten werden, um zur Vermeidung von den psychosozialen Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit möglichst rasch an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen.
- Arbeitslose selbst sollen alle Informations- und Beratungsmöglichkeiten nutzen und eigenverantwortlich ihre Qualifizierungsinteressen verfolgen.
- Die Ansätze der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen sollen ausgebaut werden. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sollen auch für Lernzwecke genutzt werden. Betriebliche Einarbeitung und Fortbildungsmaßnahmen sollen stärker verbunden werden.
- Langzeitarbeitslose mit beruflichem Abschluss sollen Anpassungsfortbildungen zur Vermittlung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen erhalten. Auch Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung sind nicht ausgeschlossen.
- Für Langzeitarbeitslose ohne beruflichen Abschluss sollen Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden, die durch modular gestaltete Lehrgänge eine Zertifizierung von Teilabschlüssen ermöglichen. Verstärkt sollen betriebliche Einzelumschulungsmaßnahmen in Kooperation mit Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt werden.

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

- es zusätzliche Zeiten für Vor- und Nachbereitung geben
- das Lernen sehr praxisorientiert ausgerichtet sein,
- sozialpädagogische Betreuung angeboten werden
- Lernberatung sowie Stütz- und Förderunterricht möglich sein
- Erweiterung der Kinderbetreuung durch verlängerte Öffnungszeiten
- Sicherstellung der finanziellen Förderung der Lernenden, insbesondere bei Langzeitmaßnahmen.

Diese Empfehlungen basieren noch auf den Erfahrungen, dass eine ausreichende individuelle Qualifizierung z. B. durch Umschulung durchaus zur Reintegration in den Arbeitsmarkt führen kann. Die Empfehlung, die Betriebe in die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit stärker einzubinden, wäre ein sehr effizienter An-

satz, wenn die Betriebe dies als ihre Aufgabe ansähen. Aber dazu fehlte den Empfehlungen die Durchsetzungskraft.

Mit der Wende, dem wirtschaftlichen Zusammenbruch Ostdeutschlands und einem Ausmaß an struktureller Massenarbeitslosigkeit, von dem man früher angenommen hätte, dass es zum Zusammenbruch des Sozialstaats führen würde, verschlechterten sich in einem erheblichen Ausmaß für Arbeitslose und Langzeitarbeitslose die Möglichkeiten der Reintegration in den Arbeitsmarkt. Es wurden neue Konzepte erprobt, die in einem stärkeren Umfang Beschäftigung und Qualifizierung – häufig im Rahmen öffentlich geförderter Beschäftigung - miteinander verknüpften. M. Klähn geht in ihrem Abschlußbericht zu dem Projekt „Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen“, das von 1995-1997 am Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde, insbesondere auf die Verknüpfung von Beschäftigung und Qualifizierung ein und kommt zu folgendem, vorsichtigen Fazit:

In kombinierten Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kann durch Weiterbildung die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen wesentlich gefördert werden.

Insbesondere die Modelle, die

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

scheinen erfolgreich. Des weiteren haben sich folgende Vorgehensweisen als notwendig erwiesen:

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

Die vorsichtige Formulierung der Empfehlungen hat ihre Ursachen möglicherweise in der Antizipation der vermuteten Unmöglichkeit der Umsetzung. Insbesondere in Ostdeutschland und dort in ländlichen Regionen mit Strukturbrüchen gibt es ein hohes Maß an Langzeitarbeitslosigkeit. Eine Qualifizierung mit der Perspektive auf einen Ar-

beitsplatz ist ein großer Glücksfall oder eher die Ausnahme. Die Kontinuität des pädagogischen Personals lässt sich finanz- bzw. fördertechnisch nicht gewährleisten.

Es ist erstaunlich wie wenig sich gerade die Konzepte der Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose im Laufe der Zeit geändert haben. Als wesentlich neuer Aspekt zeigt sich die Anforderung, auch zu thematisieren, dass die Re-Integration in Erwerbsarbeit möglicherweise gar nicht oder nur sporadisch glückt. Wie dieses Thema konzeptionell gestaltet werden kann, darüber gibt es bislang keine Berichte. Es gibt auch keine Aussagen darüber, welche Auswirkungen es auf Langzeitarbeitslose hat, wenn einerseits das offizielle Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen die Integration in den ersten Arbeitsmarkt ist, andererseits aber gerade in diesen Maßnahmen mehr oder weniger offen Perspektiven außerhalb von Erwerbsarbeit diskutiert werden.

Zusammenfassung

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

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

Literatur zum Abschnitt

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

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

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

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

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

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest

VI.3.3 Frauen

Seit etwa des Beginns der 80er Jahre hat Frauenbildung eine starke Ausdifferenzierung erfahren. Die Weiterbildungskonzepte öffneten sich und orientierten sich stärker an den Lebenslagen der Frauen. Es gab eine Ausweitung der Themen auf den Gesundheits- und den kreativen Bereich. Die didaktisch-methodischen Konzeptionen gingen vermehrt von der Subjektorientierung aus. Die Organisation der Angebote wurde auf die Bedürfnisse der Frauen zugeschnitten. Im Zuge einer stärkeren Orientierung der Frauen an Selbständigkeit, finanzieller Unabhängigkeit und veränderten Lebensstilen (Steigen der Scheidungsquote, Arbeitslosigkeit, Abbröckeln der Position des Mannes als Ernährer der Familie) trat Erwerbstätigkeit stärker in den Vordergrund. Die veränderte Struktur des Arbeitsmarktes erschwerte den Einstieg bzw. die Rückkehr in die Erwerbstätigkeit. Es muss allerdings konstatiert werden, dass durch die Ausweitung des Dienstleistungsbereichs Arbeitsplätze geschaffen wurden, die vor allem von Frauen besetzt wurden.

Es wurde eine Vielzahl von Projekten entwickelt, die den sehr unterschiedlichen Interessenslagen der Frauen entsprachen und ihnen den Zugang zu oder die Wiedereingliederung in Erwerbstätigkeit erleichtern sollten. Aus den gewonnenen Erfahrungen wurden zahlreiche Empfehlungen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lebenslage und unter Berücksichtigung ihrer Verantwortung für die Reproduktion entwickelt. Eine besondere Förderung erfuhren Frauen mit geringer Vorqualifikation. In den 80er Jahren wurden auch Projekte gefördert, die Frauen für Männer- bzw. technische Berufe qualifizierten. Bereits Mitte der 80er Jahre wurde aber auch in vielen Forschungsberichten auf die strukturelle Dimension der Benachteiligung der Frauen hingewiesen. (vgl. Meckl 1996, Fahrenberg 1989), die besonders beim Zugang zum Ar-

beitsmarkt zum Tragen kommt. Welche Möglichkeiten Weiterbildung hat, Rollenmuster und den gesellschaftlichen Wertekanon hinsichtlich von Gleichstellung zu verändern, ist offen. Neuere politische Strategien finden sich im gender mainstreaming wieder. Sie sind im Amsterdamer Vertrag der EU niedergelegt. Die Bundesregierung hat sie in ihre politischen Leitlinien aufgenommen. Der Ansatz des gender mainstreaming geht von der Geschlechterdemokratie aus und thematisiert die Geschlechterdifferenz, ohne sie jedoch mit natur- und hierarchiebezogenen Dimensionen zu verbinden (Schiersmann 1999, S. 593). Gender mainstreaming ist eine Aufgabe für Männer und Frauen gemeinsam. In viele frauenspezifischen Angeboten sind die Rollenmuster bereits thematisiert worden. Auseinandersetzungen und Trainings müssen aber auch gemeinsam mit Männern erfolgen, wenn sie Wirkung haben sollen. Nur durch die gemeinsame Hinterfragung und Problematisierung der Geschlechterrollen und der in ihnen verankerten Machtbeziehungen, die aus soziologischer Perspektive als historisch vermittelte soziale Konstrukte anzusehen sind, können die Differenzen festgestellt und Veränderungen in Angriff genommen werden.

Empfehlungen

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

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

Aus den Projektergebnissen lassen sich folgende Empfehlungen ableiten (a.a.O. S.9f):

- Der Motivationsphase, die noch vor der konkreten Bildungsmaßnahme liegt, kommt eine ausgesprochen große Bedeutung zu, da in ihr noch einmal der Informationsbedarf der Teilnehmerin überprüft und gedeckt und so die berufliche Orientierung geklärt werden kann. Auch müssen die Vorerfahrungen mit den Anforderungen einer Qualifizierungsmaßnahme abgeglichen werden.
- Die Weiterbildungsangebote sollten an den Bedarfen der Frauen orientiert sein.

- Sie sollten die individuelle Situation der Frauen berücksichtigen und eine Klärung von Berufs- und Familienrolle anstreben
- Sie sollen über eine erwachsenengerechte Didaktik verfügen
- Berufsqualifizierende Maßnahmen für arbeitslose Frauen sollten über eine sozialpädagogische Begleitung verfügen (zur Verbesserung des Lernklimas, zum Abbau von Defiziten aus vorangegangener Bildungsbenachteiligung, zur Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft)
- Es sollte insgesamt mehr Öffentlichkeitsarbeit für diese Maßnahmen gemacht werden
- Es müsste der politische Wille deutlich werden, dass mehr Frauen in gewerblich/technischen Berufen ausgebildet und beschäftigt werden sollen.

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

Die Gruppe „Weiterbildung von Frauen“ der konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW) hat seit ihrer Gründung im Jahr 1989 eine Vielzahl von Empfehlungen erarbeitet, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen (BMBF 1996). Sie verweisen darauf, wo für Frauen die eklatantesten Benachteiligungsfaktoren anzutreffen sind:

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

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

Einen sehr differenzierten und systematisch aufgebauten Katalog von Empfehlungen zur Förderung von Frauen hat Grossenbacher (1998) zusammengestellt. Um Chancengleichheit herzustellen, ist eine Veränderung auf vielen Ebenen der Gesellschaft notwendig. Zwar sind die

gesellschaftlichen Strukturen und Normen insgesamt im Wandel begriffen, so dass auch die Implementierung der Gleichberechtigung von Frauen in den gesellschaftlichen Wandel einbezogen werden könnte. Doch der Wandel erfolgt langsam, ungleichzeitig, kaum planbar und verursacht vielfältige Widersprüche. Die Autorin nimmt für ihre Empfehlungen den geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsmarkt als Bezugsrahmen. Da in der Regel nicht wahrgenommen wird, wie geschlechtsspezifische Ausgrenzungen funktionieren, müssen immer wieder Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifische Interessensteuerungen aufgezeigt und thematisiert werden. Diese Form der Aufklärung sollte für beide Geschlechter so früh wie möglich beginnen. Dabei geht es nicht um Schuldzuweisungen, sondern um die Akzeptanz unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Deutungs- und Sozialisationsweisen. Das setzt ein verändertes didaktisch-methodisches Verständnis und ein höheres als bisher übliches Maß an Support für die Frauen voraus. Die Empfehlungen von Grossenbacher beziehen sich auf den gesamten Bildungsbereich, zu dem für sie auch bereits die Kindergartenzeit gehört. Von besonderer Bedeutung hält sie

- die Berufsfindungsphase (Sensibilisierung, Berufswahlvorbereitung, Schul-, Berufs- und Laufbahnberatung)
- die Ausbildungsphase (betriebliche und schulische Seite der Ausbildung, soziales Umfeld)
- die Weiterbildungsphase (Sensibilisierung zu Weiterbildung durch Betriebe, Verwaltung und Gewerkschaften; frauenfreundliche Struktur der Weiterbildungsangebote; Berücksichtigung von außerberuflich erworbenen Schlüsselqualifikationen) (Grossenbacher 1998, S. 61 ff.).

Weil die Benachteiligung von Frauen besonders bei der Berufsausbildung, bei der Erwerbstätigkeit und bei der gesellschaftliche Teilhabe hervortritt. Um weibliche Benachteiligung nachhaltig zu reduzieren, ist für Gossenbacher die Förderung von Chancengleichheit nur als Querschnittsaufgabe durchführbar, die alle gesellschaftlichen Bereiche einbeziehen muss.

Zusammenfassung

Die Empfehlungen für Frauen mit Benachteiligungen bzw. für Frauen allgemein liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Zum einen beziehen sie sich auf Bildungsbenachteiligung. Bei dieser Form der Benachteiligung sind für die optimale Gestaltung von Bildungsmaßnahmen alle die Empfehlungen zu berücksichtigen, die auch für junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss gelten wie auch die Empfehlungen für Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen. Die zweite Ebene der Empfehlungen zielt auf die Gleichstellung der Frauen im gesellschaftspolitischen Bereich.

- Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation und der Lebens- und Berufsbiografie
- Klärung der Berufs- und Familienrolle

- Förderung von Chancengleichheit bzw. der Geschlechterdemokratie als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe
- Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Ausgrenzung
- Organisierte Kinderbetreuung
- Sozialpädagogische Begleitung

Literatur zum Abschnitt

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

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

Fahrenberg, B. (1989): Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Soziales und Raumordnung Baden-Württemberg. Freiburg

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

Meckl, U. (1996): Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung. Aachen

Schiersmann, Ch. (1999): Frauenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999. S. 588-593

VI.3.4 Migrantinnen und Migranten

Hinter dem Begriff Ausländer verbirgt sich eine sehr große Heterogenität von Personen aufgrund unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft, aufgrund unterschiedlicher Sozialisationen, aufgrund unterschiedlicher Migrationserfahrungen, aufgrund ihres unterschiedlichen rechtlichen Status in Deutschland. Die Heterogenität wird noch vergrößert durch die seit kurzem geführte Diskussion um gesetzlich zu gestattende Zuwanderung (green card) für hochspezialisierte Fachkräfte. Der rechtliche Status beeinflusst die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung und prägt damit das Weiterbildungsverhalten. So ist für Aussiedler/innen ein anderes System der Weiterbildung institutionalisiert worden als für Ausländer/innen. Die Vorgaben der politischen Programme wirken sich sehr direkt auf das Weiterbildungsverhalten aus. (Hamburger 1999, S.621 ff.). Die Angebote konzentrieren sich auf den beruflichen wie den sozialpolitischen Bereich. In den Maßnahmen der beruflichen Bildung sind Ausländer/innen sowohl in Relation zu ihrem Anteil an der deutschen Gesellschaft (ca. 9%) wie zu ihrem Anteil an Arbeitslosen von 15,9% (ANBA 11/2000, S. 1242) unterrepräsentiert. Durch die arbeitsrechtlichen Regelungen sind sie in ei-

nem bestimmten Arbeitssegment platziert worden, das sowohl die Stereotypisierungen wie die Selbstzuschreibungen stabilisiert.

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

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

Die Angebote haben also unterschiedliche Adressaten und liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Zur Integration gehören zwei Seiten.

Empfehlungen

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

So unterschiedlich diese beiden Zielgruppen sind, für die Angebote entwickelt wurden, so gibt es doch zwei Elemente, die in beiden Bildungsangeboten eine herausragende Rolle spielen: das eine ist der Spracherwerb bzw. die Verbesserung der Sprachkenntnisse, auch unter beruflichen Aspekten (berufsbezogenes Deutsch), das andere sind vertrauensbildende Maßnahmen von Seiten des Trägers und der Dozenten, die auf einer grundlegenden Akzeptanz der Zielgruppe basieren.

Die Erfahrungen aus diesen Bildungsangeboten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Teilnehmer/innengewinnung ist nicht mit der üblichen Werbung zu leisten. Es müssen die für die Zielgruppe typischen Informati-

onskanäle genutzt werden (Hausbesuche, Frauenfeste). Die Teilnehmerwerbung darf nicht zu einem zusätzlichen Selektionsmittel in Integrationswillige und –unwillige werden.

- Lernen wird bei dieser Zielgruppe mit Schule gleichgesetzt, die negative Erinnerungen und Ängste wach ruft. Das o.a. Angebot für türkische Frauen wurde durch Sozialarbeit vorbereitet (Gespräche über Alltagsprobleme). Erst zu einem späteren Zeitpunkt konnte ein Sprachkurs angeschlossen werden.
- Da die Frauen über keine systematischen Lernerfahrungen verfügten und bislang keine Gelegenheit hatten, organisiertes Lernverhalten zu üben, wurde darauf geachtet, dass jede Kursstunde mit einem konkreten Ergebnis endete.
- Team-teaching mit deutschem und ausländischem Teamer, um die Vertrauensbildung und die gegenseitigen Verstehens-Prozesse zu unterstützen.
- Kenntnisse über die spezifischen Eigenarten der jeweiligen ausländischen Zielgruppe (Nationalität, Subkultur, soziale Schicht).
- Teamer (Pädagogen), die eine bewusste Einstellung zu dem eigenen kulturellen Wertsystem, Bewusstheit über persönliche und gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen sowie eine feste Verwurzelung bzw. Bekanntheit der eigenen kulturellen Tradition haben.
- Eine den Zielen der Bildungsmaßnahme angemessene Veranstaltungsform
- Insbesondere für Berufsvorbereitungsklassen, die einen hohen Ausländeranteil mit mangelhaften Sprachkenntnissen haben, wäre es sinnvoll, für alle gemeinsam einwöchige Maßnahmen unter dem Aspekt Integration/soziales Lernen und Sprachkurs anzubieten, um den Jugendlichen in der berufsbezogenen Ausbildung Lernerfolge zu ermöglichen
- Bessere Kooperation der Organisationen, die ähnliche Arbeit mit ausländischen Mitbürgern leisten über Schwerpunktsetzungen, Informationsweitergabe.

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

- Notwendig werdende Sprachkurse können je nach Zielgruppe und Lerninteresse auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein (Vermittlung von Fachtexten, fachtheoretischer Unterricht, Vermittlung von sozialkundlichen Themen).
- Prinzip des selbständigen Lernens. Bei bildungsungewohnten Teilnehmer/innen hat es sich bewährt, von der Fachpraxis auszugehen und erst dann die Fachtheorie zu vermitteln

und erst dann die Fachtheorie zu vermitteln (Fachfragen sollen selbst entdeckt und gelöst werden).

- Die Erarbeitung didaktischer Konzeptionen sollte nicht nur von einer Defizitanalyse ausgehen, sondern auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden anerkennen.
- Personenbezogene und zielgruppengerecht angewandte Fördermaßnahmen zur Verstärkung der Motivation für Weiterbildung.
- Analyse der Teilnehmervoraussetzungen.
- Zielgruppengerechte Aufbereitung des Lehrmaterials.
- Verbindung von Berufsberatung und Elternarbeit.
- Fächerübergreifender Unterricht mit sozialpädagogischer Begleitung.
- Team teaching.
- Bessere Koordination von Maßnahmen der Aus- und Fortbildung auf regionaler Ebene (Ausländer, Träger, örtliches Arbeitsamt usw.) zur besseren Berücksichtigung der Lage auf dem Arbeitsmarkt und der Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten.
- Umfassende Information und eine individuelle, die Interessen und Wünsche der Adressaten berücksichtigende Berufs-/Bildungsberatung.
- Ein insgesamt abgestimmtes, transparentes Baukastensystem der verschiedenen Maßnahmen. Institutioneller Rahmen für eine derartige Koordination und Kooperation der Träger könnten Arbeitskreise/Gremien auf regionaler Ebene sein, die ihr Bildungsangebot auf einander abstimmen und gemeinsame Curriculumentwicklung und Dozentenfortbildung betreiben.

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

PAS/DIE haben 1994 und 1996 zwei Publikationen veröffentlicht, in der es um die Gestaltung von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Migranten /innen geht. Die Publikation von 1994 wertet die Erfahrungen aus, die in der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ und in weiteren Qualifizierungsprojekten für Migranten/innen zusammengetragen worden sind. Die Publikation von 1996 ist der Abschlußbericht des Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/innen“, das vom DIE selbst durchgeführt wurde. Die Empfehlungen bestätigen bereits frühe-

re Erfahrungen. Allerdings verlagern sie das Schwergewicht von den Teilnehmer/innen auf die Rahmenbedingungen.

- Verstärkter Informationsaustausch der beteiligten Organisationen zur beruflichen Weiterbildung von Ausländer/innen (Nispel 1996, S. 116)
- Teilnehmergewinning nicht nur über die Kanäle, die üblicherweise verwendet werden, sondern entsprechend den Informationsgepflogenheiten der Zielgruppe. (Djafari 1994, S. 26f.)
- Gezielte Öffentlichkeitsarbeit, um ausländische Arbeitskräfte über die Zusammenhänge von Qualifizierung und (Re)Integration in den Arbeitsmarkt zu informieren (Nispel 1994, S. 117)
- Umfassende Beratung über die Inhalte, Voraussetzungen und Struktur der Qualifizierungsmaßnahme durch speziell geschulte Fachkräfte (Djafari 1994, S. 28; Nispel 1996 S. 117)
- Das pädagogische Personal sollte ausgewiesene interkulturelle Kompetenzen bzw. zielgruppenspezifische Kenntnisse besitzen (Djafari 1994, S. 29; Nispel 1996, S. 117)
- Es sollten ausländische Fachkräfte für die Qualifizierungsmaßnahmen eingestellt werden (Djafari 1994, S. 29; Nispel 1996, S. 118)
- Weiterbildungsangebote sollten mit anerkannten Abschlüssen enden (Nispel 1996, S. 117)
- Es sollten fakultativ weiterbildungsbegleitende Hilfen insbesondere am Anfang und vor Prüfungen angeboten werden. Besonders wichtig ist auch die Aufarbeitung von Problemen im berufsbezogenen Deutsch. (Nispel 1996, S. 117)

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

Bothmer (2000, S. 37f.) fordert für Konzepte pädagogischen Handelns die Berücksichtigung der Heterogenität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft. In Maßnahmen mit hohem Migrantenanteil sollten sie nicht „so mitlaufen“, sondern es sollten spezifische Konzepte entwickelt werden. Dabei sollten Ansätze und Methoden berücksichtigt werden, die sowohl die Zielgruppen wie auch das Lernumfeld im Blick haben.

Hierzu gehört, bezogen auf die *Zielgruppe*:

- Wahrnehmung der Individualität des Einzelnen und des jeweiligen kulturellen Hintergrundes und stärkere Beachtung der daraus er-

wachsenden Kompetenzen statt der Defizite - z.B. konstruktive Nutzung und bewusste Einbeziehung des vorhandenen Potentials an Mehrsprachigkeit und Bikulturalität;

- Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen, mit der Fähigkeit Fremdheit zuzulassen, einüben von solidarischem Verhalten usw.;
- Spezifische Angebote für Mädchen und junge Frauen, ggf. mit begleitenden Wohnangeboten;
- Berücksichtigung der Lebenssituation und -planung zugewanderter junger Erwachsener, die häufig bereits eine Familie haben.

Bezogen auf die *Methodik und Fachdidaktik*:

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

Bezogen auf das *Personal*:

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

Bezogen auf die *Institutionen bzw. Einrichtungen*:

- Interkulturelles Selbstverständnis von Einrichtungen, z.B. internationale Partnerschaften, Austausch mit Einrichtungen in anderen Ländern usw.;
- Umsetzung in der räumlichen und organisatorischen Gestaltung, z.B. Plakate in unterschiedlichen Sprachen, Essensangebote, PC mit kyrillischer bzw. griechischer Tastenbenutzung usw.;

- Vernetzung und Verknüpfung der Angebote mit Einrichtungen der Migrantenberatung und –förderungen, Migrantenorganisationen, ausländischen Wirtschaftsbetrieben usw.

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

- Bei der Teilnehmer/innengewinnung müssen die für die Zielgruppe typischen Informationskanäle genutzt werden.
- Gezielte Öffentlichkeitsarbeit, um ausländische Arbeitskräfte über die Zusammenhänge von Qualifizierung und (Re)Integration in den Arbeitsmarkt zu informieren

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

Literatur zum Abschnitt

Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA) (2000): 48. Jahrg. Nr. 11, Nürnberg

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

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

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

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

Djafari, N./Brüning, G. u.a.(1994): Ausländerinnen in der beruflichen Qualifizierung. Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) – Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt am Main

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

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

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest

Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. DIE Frankfurt am Main.

VI.3.5 Analphabeten

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

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

Empfehlungen

Decroll und Müller haben 1981 ein Memorandum „Für ein Recht auf Lesen“ (Decroll/Müller 1981, S. 165) entworfen. Mit dem Begriff Lesen ist sowohl die Tätigkeit als solches wie aber auch das umfassendere Recht auf Bildung gemeint. Der Entwurf beschreibt Schritte, die zur Umsetzung eines Rechts auf Lesen unternommen werden müssen. Die wichtigsten Schritte sollen hier aufgeführt werden:

- Bund und Länder sollen einen Alphabetisierungsfonds einrichten, der ressourcenübergreifend finanziert werden soll.

- Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene sind keine organisatorische Angelegenheit des Schulwesens und auch keine primäre Aufgabe des sozialen Dienstes.
- Volkshochschulen werden für die Durchführung von Maßnahmen als besonders günstig angesehen.
- Die Kursformen und Zeitstrukturen müssen flexibel sein und an die Lernerfordernisse angepasst werden.
- Es sollte eine zentrale Koordinationsstelle eingerichtet werden, die Begleitforschung initiiert und für Mitarbeiterfortbildung und Öffentlichkeitsarbeit zuständig ist.

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

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

- Schaffung einer landes- und bundesweiten Infrastruktur und Vernetzung. Aufgabe des Verbundsystems könnte sein: Öffentlichkeitsarbeit, Sicherstellen eines funktionierenden und ausreichenden Beratungs- und Kursangebotes auf lokaler, regionaler, Landes- und Bundesebene, Umsetzung der vorhandenen Alphabetisierungskonzepte und Entwickeln von Finanzierungsmodellen.
- Einrichtung einer bundesweiten Koordinierungsstelle mit Daueraufgaben. Zu diesen Aufgaben sollten gehören: Schaffung bundesweiter Strukturen, Herstellung von Transparenz, Gewährleistung des Erfahrungsaustausches, Sicherung der Qualitätsstandards, Verbreitung innovativer Ansätze, Durchführung von Bundeskonferenzen, Förderung des Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis.

- Qualitätssicherung
- Gute organisatorische Rahmenbedingungen wie: geeignete Einstiegs- und Lernmöglichkeiten, Beratung, keine oder nur geringe Kursgebühren, Kursgruppen mit nicht mehr als sechs Teilnehmenden, adäquate Räume.
- Umsetzung der als positiv zu bewertenden Vermittlungs- und Beratungskonzepte
- Qualifiziertes pädagogisches Personal.

Nach Tröster (2000, S. 23) gehen die Entwicklungen in folgende Richtung:

- Die konzeptionellen Neuansätze orientieren sich an den Erkenntnissen der aktuellen Lehr-/Lerndiskussion,
 - die die Individualisierung und Flexibilisierung von Angeboten berücksichtigen,
 - die die Fragen der Lernorte bedenken
 - die gemeinsam mit den Teilnehmenden individuelle Förderpläne erstellen
- Die Komplexität der Thematik wie auch die knapper werdenden finanziellen Ressourcen erfordern mehr Kooperation und Verzahnung und dies sowohl auf lokaler, regionaler als auch auf Landes- und Bundesebene.
- Die Professionalisierung des Personals muss ein erweitertes Lehr-/Lernverständnis einschließen, das
 - gemeinsame Lernprozesse initiieren kann,
 - Selbstreflexion und Methoden- wie Prozessreflexion unterstützen kann
 - Lehrende wie Lernende befähigt, mit Ungewissheiten und unterschiedlichen Deutungsmustern umzugehen
- Die Bildung übergreifender Foren zur Diskussion aktueller Fragestellungen, an denen auch fachfremde Experten teilnehmen, ermöglicht die Einbettung in gesamtgesellschaftliche Fragestellungen und gibt durch die anderen Sicht- und Vorgehensweisen Anregungen für das eigene Handeln.
- Neue Lernformen wie. Z.B. „Zukunftswerkstatt“ oder „Open Space“ bieten die Möglichkeit, sich von vertrauten Vorgehensweisen zu lösen und gewohnte Pfade zu verlassen, was neue Möglichkeiten eröffnet. Eingeschliffene und begrenzende Denkweisen können überwunden werden und neue Lösungen und kreative Ideen können Gestalt annehmen. Da diese Methoden nicht zu den in der Schule gelernten gehören, finden sich Alphabeten in einem Feld wieder, das auch für alle anderen neu ist. Dies ist auch eine Möglichkeit, Ausgrenzung zu vermeiden.

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

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

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

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

Zusammenfassung

Vergleicht man die Empfehlungen im Verlauf der Jahre, so wird deutlich, dass folgende Forderungen immer wieder auftauchen. Sie sind im wesentlichen auch auf andere benachteiligte Zielgruppen übertragbar: Als Handlungsbedarfe stellen sich dar:

- Gesetzliche und finanzielle Absicherung der Alphabetisierung
- Stärkung der Verbandsstruktur
- Verstärkte Prävention bereits in den Schulen
- Kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit
- Einbindung der Alphabetisierung in ein Gesamtkonzept von Grundbildung
- Professionalisierung des pädagogischen Personals durch die Entwicklung von Fortbildungskonzepten
- Qualitätsentwicklung durch Weiterentwicklung von Curricula, Standards und neuen Lernformen. Individualisierung und Flexibilisierung von Angeboten. Gemeinsam mit den Teilnehmenden zu entwickelnde individuelle Förderpläne

- Internationaler Erfahrungsaustausch und Überprüfung von Adaptionsmöglichkeiten.

Literatur zum Abschnitt

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

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

Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven. Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung 7. Frankfurt am Main

Namgalies, L./Heling, B./Schwaenke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg

Nuissl, E. (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Handbuch Lesen. München

Tröster, M. (2000): Grundbildung – Fakten, Entwicklungen, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.) 2000: Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-28

VI.3.6 Behinderte⁶

Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen gehören zu den klassischen Zielgruppen der Benachteiligtenförderung in der Weiterbildung. Seit Mitte der 80-er Jahre ist allerdings zu beobachten, dass diese Zielgruppe immer mehr zum ‚Stiefkind‘ der Weiterbildungspolitik und -forschung geworden ist. Anders als bei anderen benachteiligten Zielgruppen der Weiterbildung liegt der letzte Forschungsreport zur Weiterbildung behinderter Menschen, an dem ein Verband der allgemeinen Erwachsenenbildung beteiligt war, 15 Jahre zurück (vgl. Schuchardt 1987). Die Zuordnung von Personen zu Zielgruppen und die Fokussierung auf kompensatorische Bildung wurde in bezug auf behinderte Menschen kaum kritisch diskutiert, anders als dies in bezug auf andere benachteiligte Zielgruppen geschehen ist. Wie die Verschiedenheit behinderter Menschen im Rahmen der Weiterbildung thematisiert werden kann, ist bisher nicht Inhalt theoretischer Reflexion in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Lindmeier 1998; Lindmeier u.a. 2000).

Diese Entwicklung wurde dadurch gefördert, dass sich etwa seit der Mitte der 80er-Jahre Strukturen einer ‚Sondererwachsenenbildung‘ für behinderte Menschen nach dem Muster der Sonderschulen und der Sonderberufsausbildungen herauszubilden begannen. Sie fanden ihren

⁶ Dieses Kapitel entstammt der Expertise „Menschen mit Behinderungen als benachteiligte Zielgruppe der Weiterbildung“ von Prof. Christian Lindmeier, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, die er für diesen Bericht angefertigt hat.

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

1989 kam es zur Gründung eines internationalen Interessensverbandes, der sich 1996 in nationale Vereinigungen aufgespalten hat und in Deutschland unter dem Vereinsnamen ‚Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. Deutschland‘ existiert. Diese Gesellschaft, die vor allem Lobbyarbeit für erwachsene Menschen mit *geistiger* Behinderung betreibt, organisiert regelmäßig Tagungen. Auf der Berliner Tagung ‚Aufbruch, Umbruch, Horizonte‘ hat sie mit dem Berliner Manifest (vgl. 1996 und Anhang S. IX - 151) ihr erstes (weiter-) bildungspolitisches Grundsatzpapier verabschiedet. Außerdem besitzt sie seit 1990 ein eigenes Publikationsorgan und führt regelmäßig zertifizierte Fortbildungen zur FachpädagogIn für Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung durch. Neuerdings wird auch eine Weiterbildung für Fachkräfte im Bereich ‚Berufliche Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung‘ angeboten. Die Gesellschaft arbeitet außerdem mit den Fachverbänden der Behindertenhilfe zusammen, die auf Bundes- wie auf Länder- und Kreisebene zahlreiche Weiterbildungsangebote organisieren, und teilweise auch Ausschüsse für Erwachsenen- und Freizeitpädagogik besitzen (vgl. insb. die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.). Zahlreiche Tagungsberichte und Monographien beweisen die erfolgreiche Arbeit dieser Gesellschaft. Gegenwärtig arbeitet die Gesellschaft an einem neuen Grundsatzprogramm, dass stärker als die bisherigen Verlautbarungen die Kooperation mit der allgemeinen Erwachsenenbildung und die integrative Ausrichtung der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen betont. Dabei wird explizit auf die neue differenztheoretische Fundierung integrativer Er-

wachsenenbildung Bezug genommen. Im Bereich der Sondererwachsenenbildung beginnt man sich also damit zu beschäftigen, wie biographische und lebensweltliche Differenzen in einer für behinderte wie nicht behinderte Erwachsene bildungsrelevanten Weise thematisiert werden können, damit soziale Desintegration behinderter Menschen in der und durch die Weiterbildung abgebaut werden können.

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

Empfehlungen⁷

Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen werden vielfach wegen des Fehlens eines pädagogischen Konzepts, des Mangels an Personal und dessen Qualifizierung und wegen der unzureichenden räumlichen Ausstattung und der fehlenden Zugänglichkeit der Kursorte an der Weiterbildungsteilnahme gehindert. Das größte Hindernis stellen dabei allerdings die Informations- und Kommunikationsbarrieren dar. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Professionalität der haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung; indirekt aber auch mit dem Leitbild der Einrichtungen und ihrer Angebotsstruktur. Dass auch die administrativen Grundlagen und die Finanzausstattung eine entscheidende Rolle spielen, versteht sich von selbst.

Zielgruppenarbeit für behinderte Menschen mit speziellem Bildungsbedarf⁸ beansprucht – ähnlich wie die Alphabetisierung (vgl. Bundesverband Alphabetisierung e. V. 2001) – außergewöhnliche Rahmenbedingungen:

⁷ Die Empfehlungen enthalten keinen Zeitvergleich wie bei den vorher benannten Zielgruppen. Sie basieren auf der Expertise von Lindmeier, 2001. Da sie den augenblicklichen Diskussionsstand widerspiegeln erfolgt auch keine Zusammenfassung.

⁸ Diese Formulierung lehnt sich an die im schulischen Bereich üblich gewordene Formulierung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ an. Nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen haben auch einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Das Gleiche gilt natürlich auch für erwachsene und alte Menschen mit Behinderung. Liegt allerdings ein spezieller Weiterbildungsbedarf vor, so müssen auch zusätzliche Ressourcen gewährt werden.

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

Literatur zum Abschnitt

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

Lindmeier, C. (1998): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 67 (1998), S. 149-164

Lindmeier, B./Lindmeier, C./Ryffel, G./Skelton, R. (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Perspektiven und Praxis im internationalen Vergleich Neuwied, Berlin: Luchterhand 2000

Meisel, K. (1998): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Martinsclub Bremen e. V. (Hrsg.): Dialoge. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bremen 1998, 14-16

Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ottfried (Hrsg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S.11-42

Schuchardt, E. (1987) (Hrsg.): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn

Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn

VII. Notwendige Handlungsorientierungen

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

Präventive Maßnahmen gegen Benachteiligung müssen auf den gleichen Ebenen liegen, die für ihre Entstehung eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Abbildung 1, S. III-29). Das ist zum einen die Ebene der politischen Rahmenbedingungen mit den Schwerpunkten der gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, des Bildungssystems, des Arbeitsmarktsystems, der gesetzlichen Grundlagen und der Förderprogramme. Auch transnationale Bedingungen spielen eine zunehmend wichtigere Rolle.

Zum anderen ist die Ebene der strukturellen Bedingungen zu berücksichtigen. Dazu gehören die Bedingungen der Bildungseinrichtungen, die Organisationsstruktur der Angebote, die Supportstrukturen, die Professionalität des pädagogischen Personals, die Organisationsformen des Lernens und die Vermittlungsformen der Lerninhalte.

VII.1 Zentrale Probleme bei der Umsetzung der Empfehlungen aus den Projekten

Die für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen formulierten Empfehlungen (vgl. Kap. VI) sind nicht gleichzusetzen mit der konkreten Praxis. Sie entstammen zwar der Praxis und der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten, aber ihre Verbreitung in die Weiterbildungspraxis hinein ist wenig sichtbar. Die Ergebnisse der Projekte haben als reaktive (kurative) Maßnahmen sicherlich ihre Wirksamkeit entfaltet. Sie haben die Personen, die an ihnen teilgenommen haben, stabilisiert, ihnen Berufsperspektiven eröffnet und ihnen z.T. die Integration in den ersten Arbeitsmarkt ermöglicht. Durch sie ist die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Förderprogrammen unterstrichen worden, die auch weiterhin notwendig sein werden. Ungeklärt ist bislang jedoch, was mit den Empfehlungen geschehen ist; in welchem Maß sie in die Alltagspraxis übernommen wurden und welche Wirkungen sie nach sich gezogen haben. Nicht umsonst wurde von den Projektträgern häufig beklagt, dass die Empfehlungen zu selten in Regelfördermaßnahmen über-

nommen worden sind. In den Experteninterviews und beim Expertenkolloquium wurde wiederholt die Frage nach Evaluationen gestellt: Wo wurde Benachteiligung durch Bildung aufgehoben? Welche Empfehlungen wurden umgesetzt und mit welchem Erfolg? Wie sieht es mit der Transferierbarkeit der Ergebnisse aus den Modellvorhaben aus?

VII.1.1 Informationsprobleme

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

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

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

VII.1.2 Unzureichende Kommunikation der Beteiligten

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

- Die Abstimmung unter den an einer Bildungsmaßnahme beteiligten Akteuren ist mühselig und zeitaufwändig. Die Beteiligten müssen sich (fach-)sprachlich verständigen können, was selbst mit Vertreter/innen von fachlich angrenzenden Arbeitsfeldern schwierig sein kann.
- Über die sprachlichen Probleme hinaus unterliegen die Beteiligten auch unterschiedlichen Zielsetzungen und berufsspezifischen Vorgehensweisen und Denkstrukturen, deren sie sich bewusst werden müssen, wenn es in den Diskussionen zu einem Konsens kommen soll.

- Organisationsspezifische Kulturen und Verhaltensmuster erfahren in interdisziplinären Diskursen einen Bedeutungsverlust und verlieren ihre Verbindlichkeit. Es müssen – direkt oder indirekt – über die Vorgehensweise neue Regeln ausgehandelt werden. Wenn dies nicht geschieht, wird es keine inhaltliche Annäherung und keine zufriedenstellende Ergebnisse aus den Diskursen geben.
- Bei interdisziplinären Diskursen sind auch die unterschiedlichen Interessenslagen zu berücksichtigen, die einen erheblichen Einfluss auf die Offenheit der Kommunikation und auf die Zielerreichung haben.
- Claim-denken und Erhalt bzw. Verbesserung der Machtposition erschweren die Kommunikation und verhindern die Umsetzung innovativer Ergebnisse.

VII.2 Prävention als politisches Handlungserfordernis

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

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

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

VII.2.1 Reduzierung von Benachteiligung als politisches Ziel

Empfehlungen

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

Die Reduzierung von Benachteiligung als übergeordnetes politisches Ziel ist kaum sichtbar. Als präventive Maßnahmen sind daher im politischen Kontext diejenigen Vorgehensweisen zu verstehen, die bereits die Entstehung von Benachteiligung verhindern. Dazu gehört auf der Ebene der politischen Rahmenbedingungen das Sozialstaatsgebot der

Chancengleichheit – oder anders ausgedrückt die gesellschaftspolitische Wertorientierung an Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit (Makro-Ebene). Wenn diese Wertorientierungen auf die Alltagspraxis Einfluss nehmen sollen, müssen sie politisch verankert sein d.h. der politische Wille ihrer Umsetzung muss deutlich werden. Und dies in zwei Richtungen: im Rahmen von politischer Öffentlichkeitsarbeit muss deutlich erkennbar werden, dass es sich bei der Reduzierung von Benachteiligung um ein gewolltes, langfristiges politisches Ziel handelt und nicht um ein Wahlkampfthema. Zum zweiten muss der politische Einfluss bis in die Finanzierungsstrukturen reichen, d.h. Politik und politische Administration müssen gleichermaßen von der Notwendigkeit und Umsetzbarkeit überzeugt sein. Dazu kann es notwendig sein, dass die Dialogfähigkeit und die Konsensfähigkeit der unterschiedlichen politischen Ebenen und Bereiche verbessert werden muss.

VII.2.2 Systematische Überprüfung des Weiterbildungssystems

Empfehlungen

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

Es ist genauer zu prüfen, wie das Bildungssystem durch seine gesetzlichen Grundlagen Lebenschancen bereits sehr frühzeitig kanalisiert und welche Gegenmaßnahmen ergriffen werden müssen, so dass ein möglichst hohes Maß an Chancengleichheit hergestellt werden kann. Unter dem Aspekt der Förderung von Begabungen selektiert das Bildungssystem zwar, aber es muss überprüft werden, wo die Kanalisierung zu sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung führt und wie gegengesteuert werden kann.

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

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

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

VII.2.3 Unterstützung des Transfers

Empfehlungen

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

Um innovative Projektergebnisse über den regionalen Bezug hinaus nutzbar zu machen, müssen sie einerseits verallgemeinerbar und an die gegenwärtig vorhandenen Standards adaptierbar sein. Andererseits müssen Strategien zu ihrer Implementierung formuliert werden, die auch direkt in den Bereich der Politik-Gestaltung eingreifen. Dies ist vor allem Aufgabe von Intermediären und politischen Akteuren und nicht mehr der Projektverantwortlichen. Seyfried (2000, S. 109) unterscheidet zwischen horizontalem und vertikalem Transfer. Horizontaler Transfer findet statt, wenn innovative Ergebnisse an Projektakteure weitergegeben und in einem erweiterten Maßstab genutzt werden. Beim vertikalen Transfer ist auch die Politikebene involviert. Ihre Aufgabe ist es, den weiteren Prozess des Transfers zu organisieren. Um den vertikalen Transfer zu ermöglichen, müssen die innovativen Entwicklungen aus Projekten und Programmen von politisch-administrativen Akteuren aufgegriffen, bewertet, an vorhandene Standards adaptiert und implementiert werden. Sie werden dann zum Regelfall und führen so zu einer Veränderung von Rahmenbedingungen.

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

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

Erhebungen aus einer Evaluation der Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG zeigen, dass nur ein relativ kleiner Prozentsatz der Projektergebnisse in den vertikalen Transfer Eingang gefunden hat z. B. in die Arbeitsmarktpolitik. Das ist nicht automatisch eine Frage der Qualität der Ergebnisse. Die meisten Projektergebnisse tangieren vor allem die didaktisch-methodische Ebene und zielen auf eine methodi-

sche Erneuerung ab. Eine entwickelte Lernsoftware z. B. kann überall in der Bundesrepublik eingesetzt werden. Die Übernahme von Projektergebnissen in Regelfördermaßnahmen erfordern gesetzliche Veränderungen, die nur über den Weg des vertikalen Transfers erreichbar sind. Eine Transferagentur kann diese Wege vorzeichnen und begleiten.

VII.2.4 Förderung der Nachhaltigkeit

Empfehlungen

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

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

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

VII.3 Anforderungen an das Bildungssystem

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

- Lerninitiativen

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

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

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

VII.3.1 Anforderungen an Bildungseinrichtungen

Empfehlungen

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

Es wird eine Veränderung der Organisationsstrukturen der Bildungseinrichtungen wie der Bildungsangebote gefordert. Die Veränderungen der Gesellschaft, das Paradigma des lebenslangen Lernens und Planungs- wie Finanzierungsunsicherheiten fordern von den Bildungseinrichtungen, sich zu „lernenden Organisationen“ zu wandeln und sich zu Lern- und Kompetenzzentren wie zu Lernagenturen zu entwickeln. Dazu ist eine Know how-Bündelung innerhalb der Bildungseinrichtung notwendig, die sich auf die Organisationsstruktur, Fragen der Finanzierung,

Qualitätsstandards, Fragen des Outputs bezieht wie auf die Qualifizierung der Teilnehmenden (Konzeptentwicklung, Stärkung der Selbstverantwortung, Erstellung von Qualifizierungs- und Vermittlungsplänen).

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

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

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

VII.3.2 Pädagogisches Personal

Empfehlungen

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

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

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

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

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

VII.3.3 Kooperation und Vernetzung

Empfehlungen

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

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

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

Kooperation und Vernetzung aller an der Weiterbildung beteiligten Akteure hat sich insbesondere in Maßnahmen für benachteiligte Zielgruppen als unerlässlich erwiesen. Kooperationen und Vernetzung sind notwendig, um sowohl bei der Verminderung von Benachteiligung wie bei der Erreichung der Ziele der beteiligten Akteure als auch bei der Kostenminimierung zu Synergieeffekten zu kommen. Bildungssektoren übergreifende Kooperationen sollten viel stärker genutzt werden, um

strukturelle Benachteiligung so früh wie möglich abzubauen. Die frühzeitige Einbeziehung des Arbeitsamtes z.B. in die Konzeption von Maßnahmen erhöht die Chancen der Bewilligung, da Zielorientierungen und Verfahrensweisen abgeklärt werden können. Die Einbeziehung der Kammern und Betrieben erhöht das Verständnis für die Probleme von Benachteiligten. Es erhöhen sich auch die Chancen der Teilnehmenden, nach Ende der Maßnahme einen Arbeitsplatz zu finden. Allerdings müssen die spezifischen Bedingungen der Unternehmen von den Bildungseinrichtungen sehr genau berücksichtigt werden, wenn die Kooperation erfolgreich sein soll. Immer noch zu selten wird thematisiert, wie die Kooperationen mit Betrieben erfolgreich zu gestalten sind und welche Hemmnisse ihr entgegenstehen. Aber auch hier gibt es sehr positive Beispiele aus Modellprojekten, die viel zu wenig bekannt sind⁹ und deren umfassendere Implementierung wünschenswert wäre.

Die Notwendigkeiten von Kooperationen mit den beteiligten Akteuren werden zwar vielfach gesehen, aber die Umsetzung erscheint immer noch äußerst schwierig zu sein. Kooperationen sind jedoch nur dann effektiv, wenn die Partialinteressen der Beteiligten ausreichend befriedigt werden. Diesem Punkt ist bislang zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden.

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

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

VII.3.4 Didaktik und Methodik

Empfehlungen

In die Bildungsmaßnahmen sind als durchgängiges Prinzip Kompetenzansatz und Potentialanalyse, Lebensweltbezug und Lernen lernen, sowie Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Medien zu integrieren. Leitziele in Bildungsmaßnahmen sind, demokratische Vorgehensweisen

⁹ Es sei hier insbesondere verwiesen auf die bereits abgeschlossenen Projekte „abschlussbezogene Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Sozialhilfe-Empfänger/innen“ (AQLS) der „Neuen Arbeit Saar“, Saarbrücken und das Projekt „Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte“ (BQN), das von der Gesellschaft für berufliche Förderung in der Wirtschaft, Köln, durchgeführt wurde.

einzuüben und Konzepte der Lebensplanung unter Berücksichtigung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe zu entwickeln. Dabei müssen die Förderregelungen an die didaktisch-methodischen und sozialpädagogischen Erfordernisse angepasst werden.

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

Die Reflexion der eigenen Lebenssituation eröffnet Möglichkeiten, die gegenwärtige Situation in den biografischen Kontext einzubetten, eigene Verhaltensmuster zu erkennen und für die Erreichung individueller Ziele im positiven Fall Handlungsalternativen zu entwickeln. Die Thematisierung der individuellen Lebenssituation ist auch deswegen notwendig, um den Zusammenhang und die enge Verknüpfung mit sozialpolitischen Rahmenbedingungen bewusst zu machen. Die individuellen Zuschreibungen, ob z. B. Arbeitslosigkeit selbst verschuldet oder auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückzuführen ist (vgl. Kronauer 1997, Sennett 1998, Epping 2001), haben Auswirkungen auf das Verhältnis zu bzw. die Bewältigung der Benachteiligung. Allerdings besteht gerade in den Maßnahmen für Arbeitslose die Gefahr, dass die strukturellen Probleme des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft pädagogisiert werden. Dadurch können Bildungsprozesse instrumentalisiert werden. Probleme lassen sich langfristig jedoch nur auf der Ebene lösen, auf der sie auch entstanden sind.

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

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

Bei Personen mit Benachteiligungen besteht ein besonderer Bedarf an gesellschaftlicher Orientierung und individueller Standortbestimmung. Im Zuge einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft und größeren Unverbindlichkeit sozialer Werte und Normen bekommen individuelle Wertmaßstäbe und die individuelle Verortung im sozialen Umfeld eine wichtigere Bedeutung. Der gesellschaftliche Wandel erschwert die Sinnfindung. Unter veränderten sozialen Bezügen und stärkeren diskontinuierlichen Lebensverläufen ist die Unterstützung der Sinnfindung auch Aufgabe der Bildung. In einer Gesellschaft zudem, deren Identität auf Erwerbsarbeit basiert, Langzeitarbeitslose oder junge Erwachsene ohne Berufsabschluss mental auf Zeiten von Erwerbs-

losigkeit vorzubereiten, verfestigt geradezu die Identitätsbildung durch Erwerbsarbeit. Sinnvoller und sinnstiftender wäre es, Lebensperspektiven zu entwickeln, die zwar vorrangig auf Erwerbsarbeit orientieren – dies aber in einem erweiterten Spektrum von Arbeit überhaupt.

Unabdingbar ist eine sozialpädagogische Begleitung, die auch individuelle Förder-, Qualifizierungs- und Vermittlungspläne erstellt. Die Förderpläne erleichtern es dem Einzelnen, seine Lernschritte zu überprüfen, Verbindlichkeiten nachzukommen und Selbstverantwortung zu übernehmen. Für die Bildungseinrichtung bedeutet die Erstellung von Förderplänen zu Beginn einer Maßnahme zwar einen zusätzlichen Zeitaufwand, der aber durch Passgenauigkeit der Maßnahme, größere Zufriedenheit der Teilnehmenden, weniger Abbrüche, kostengünstigere Kalkulation und erfolgreichere Arbeit der Bildungseinrichtung kompensiert werden kann.

In der Regel gibt es nach einer gewissen Dauer der Maßnahmen krisenhafte Situationen, die zum Abbruch der Maßnahme führen können. Auch Prüfungsvorbereitungen und die Prüfungen selbst bedürfen einer zusätzlichen Stützung.

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

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

VII.3.5 Ausbau und Systematisierung der Supportsysteme

Empfehlungen

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

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

te wie für Bildungseinrichtungen, wie Supportstrukturen zu nutzen sind.

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

- Verbesserung der Informationssysteme: Bei Zielgruppen mit Benachteiligungen ist die Datenlage nicht ausreichend (Langzeitarbeitslose, Analphabeten, Behinderte). Diese muss optimiert, für die Nutzung über Datenbanken aufbereitet und auch zugänglich gemacht werden. Das vorhandene Wissen über Zielgruppen sollte erweitert, zusammengefasst und in Berichtssystemen niedergelegt werden. Dazu ist die Einrichtung von Clearingstellen notwendig.
- Ausbau des Beratungsangebots: Das Spektrum der Beratungsmöglichkeiten reicht von individuellen Angeboten z. B. Weiterbildungsberatung, Lebensberatung bis zu Organisationsberatung z. B. Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligung. Zur Optimierung der bereits bestehenden Beratungsmöglichkeiten ist zu überprüfen, wo ein verstärktes Casemanagement sinnvoll ist. Die Konzentration von Beratungsstellen ermöglicht den Ratsuchenden einen besseren Überblick über Beratungsangebote. Außerdem wird die Beratung effizienter, da die gleiche Person nicht gleichzeitig von mehreren Beratungsstellen beraten wird.

Eine bessere Beratung von Einzelpersonen und von Bildungseinrichtungen im Hinblick auf Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildung erhöht die Effektivität und die Effizienz der vorhandenen Mittel.

- Transparenz des Angebots: Die Vielzahl von Bildungseinrichtungen und die Unübersichtlichkeit des Bildungsangebotes erfordern Orientierungsmöglichkeiten. Weiterbildungsdatenbanken, die regionale Besonderheiten berücksichtigen, ermöglichen die Wahl einer passgenauen, auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittenen Weiterbildungsmaßnahme. Die bereits vorhandenen Weiterbildungsdatenbanken sind zu verstetigen und ihre Inanspruchnahme ist zu dokumentieren.
- Einrichtung von Foren und Diskurse: der Austausch von best-practice-Ansätzen für die Weiterbildungspraxis (horizontaler Transfer) ist zu verstärken und zu systematisieren wie dies z. B. im „good-practice-center“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) begonnen wurde. Die Einrichtung interdisziplinärer Foren und Dis-

kurse zur Verknüpfung von Praxis und Politik (vertikaler Transfer) ist dringend geboten, da nur bei einer interdisziplinären Vorgehensweise Benachteiligung nachhaltig reduziert werden kann. Um das Thema stärker ins gesellschaftliche Bewusstsein zu heben und die Öffentlichkeit für die Belange von Benachteiligten zu sensibilisieren, ist eine imagefördernde Öffentlichkeitsarbeit notwendig.

- *Fortbildung und Unterstützung des pädagogischen Personals:* Das pädagogische Personal in Maßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen ist besonderen Anforderungen ausgesetzt. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist die Verbesserung der Professionalität durch Fortbildungen erforderlich. Die Inhalte der Fortbildungen sollten sich auf die Vermittlung von Kenntnissen über die Besonderheiten von Zielgruppen mit Benachteiligungen beziehen. Sie sollten ein verändertes Lehrverständnis thematisieren, das in der Didaktik-Methodik von erwachsenengerechtem Lernen ausgeht und stärker Aspekte der Lernberatung integriert.

Die Kontinuität des pädagogischen Personals ist zu sichern, um Erfahrungswissen besser nutzen zu können.

Gerade in Maßnahmen für Personengruppen mit Benachteiligungen ist eine psychosoziale Entlastung des pädagogischen Personals notwendig, um burn-out-Syndrome zu verhindern.

- *Präventions- und Wirkungsforschung:* Die Erforschung der Entstehung wie der Reduzierung von Benachteiligung ist unzureichend. So gibt es z. B. zu wenig Kenntnisse über die Entstehung von Analphabetismus, über den langfristigen Zusammenhang von Schulverweigerung und Weiterbildungsteilnahme, über die Auswirkungen der Integration von Behinderten auf das Sozialgefüge. Eine detaillierte Zusammenstellung von Forschungsdesideraten sowohl zur Entstehung und Reduzierung von Benachteiligung als auch zu den einzelnen Zielgruppen mit Benachteiligung enthält das nachfolgende Kapitel.

VII.4 Literatur

Forum Bildung (2001): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

Meisel K. (2000): Support für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2000. Frankfurt am Main, S. 39

Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Systemberatung. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Beratung. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 46. Bielefeld, S. 40-49

Seyfried, E./Mauruszat, R./Kohlmeyer, K. (2000): Evaluierung der GI Beschäftigung. Abschlußbericht zur ersten Förderperiode (1995-1997). Band 22 Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation Berlin

Seyfried, E./Bühler, A./Kohlmeyer, K. (1998): Innovationstransfer und Mainstreaming. Ergebnisse der GI Beschäftigung. Band 21 Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation Berlin

VIII. Forschungs- und Entwicklungsfelder

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

Im folgenden sollen die Forschungs- und Entwicklungsfragen zusammengetragen werden, die sich aus der Literaturrecherche, den Experteninterviews und dem Expertenkolloquium ergeben haben. Die Fragen ergänzen die politischen Handlungserfordernisse, die im vorhergehenden Kapitel als notwendig erachtet wurden: Zum Teil überschneiden sie sich auch. Entsprechend der Struktur des Berichts sind die Fragen im Hinblick auf die beschriebenen Zielgruppen geordnet worden. Sie berühren die unterschiedlichen Ebenen der Mikro-, Meso- und Makrostruktur.

VIII.1 Allgemeine Forschungs- und Entwicklungsfragen

Aus der Analyse der Situation von benachteiligten Personen ist festzustellen, dass trotz vielfältiger Bemühungen auf unterschiedlichen Ebenen Benachteiligung immer noch einen selbstverständlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens darstellt. Es ist zu fragen, warum trotz aller Ansätze und Förderprogramme Benachteiligung nicht wesentlich reduziert worden ist. Dies kann in den komplexeren Anforderungen, die die Gesellschaft an den einzelnen stellt, liegen. Es kann aber auch seine Gründe darin haben, dass Benachteiligung viel stärker öffentlich sichtbar gemacht wurde. Es kann aber auch darin begründet sein, dass die gesellschaftlichen wie individuellen Bewältigungsstrategien, die früher erfolgreich waren, den heutigen Anforderungen nicht mehr genügen.

Übergreifend stellt sich folgende

Leitfrage

Wodurch entsteht Benachteiligung und wie kann sie reduziert werden?

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

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

*Detailfragen: Wie kann **Chancengleichheit** in der Weiterbildung hergestellt werden? Welche Reformen sind notwendig für ein differenziertes, erschwingliches, erreichbares und zielgruppenorientiertes Angebot? Welche Instrumente der Förderung der Weiterbildungsbereitschaft, der*

Weiterbildungswerbung, Information und Beratung müssen eingesetzt werden? Wie kann gewährleistet werden, dass materielle Gründe nicht zu Weiterbildungshemmnissen werden und soziale Polarisierung gefördert wird?

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

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

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

*Detailfragen: Welche Bedingungen benötigen Zielgruppen mit Benachteiligungen, um ihnen den **Zugang** zu Weiterbildung und Mediennutzung zu ermöglichen?*

Wie muss die Ansprache sein, damit die Distanz zu Weiterbildungsangeboten aufgehoben werden kann? Welchen Stellenwert haben dabei motivationale Faktoren? Wie lässt er sich bestimmen?

Was könnte getan werden, um Zugänge und Beteiligungen nicht nur formal abzusichern, sondern durch inhaltliche, methodische und zielgruppenspezifische Vorkehrungen und Vereinbarungen zu unterstützen?

*Gibt es typische Lernhindernisse für benachteiligte Gruppen und wie können sie aufgelöst werden? Gibt es bevorzugte **Lernstrategien und Lernwege** dieser Gruppen und lassen sie sich im Hinblick auf die intendierten Ziele optimieren?*

Gibt es bestimmte Formen und neuartige Lernarrangements von autodidaktischem, personal und medial unterstütztem Lernen, die für benachteiligte Zielgruppen besonders geeignet sind?

Die Benachteiligtenförderung hat ein spezielles **pädagogisches Konzept** entwickelt, das sich durch die Zusammenarbeit von Berufspädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik in der Berufsausbildung auszeichnet (Bothmer/Fülbier 2000, S. 199). Dieses Konzept wie auch weitere Ansätze sind von der Forschung nicht ausreichend zur Kenntnis genommen worden. Auch stellt die Praxis zu wenig Fragen an die pädagogische Forschung.

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

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

Detailfragen: Wie können „weiche“ Kompetenzen vermittelt werden? Wie müssen die Konzepte inhaltlich aussehen, wenn sie in kurzer Zeit das Selbstvertrauen stärken und das Paradoxon der Orientierung sowohl auf Erwerbsarbeit als auch auf Arbeitslosigkeit bewerkstelligen sollen? Welche Konzepte waren bislang aus der Sicht der Bildungseinrichtungen wie aus der Sicht der Teilnehmenden erfolgreich (Synopsis von best-practices)?

Welche professionellen und institutionellen Unterstützungsformen werden als besonders hilfreich angesehen? Wo liegen ihre Grenzen?

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

Detailfragen: Was sind die Hinderungsgründe für Kooperation? Unter welchen Bedingungen schlägt Kooperation in Konkurrenz um? Sind Intermediäre als Vermittler zwischen unterschiedlichen Interessen eine tragfähige Lösung?

VIII.2 Junge Erwachsene

Leitfrage

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

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

Die Schule vermittelt Grundlagenkenntnisse über die Arbeitswelt, die in der Regel aber nicht so weit reichen, dass die Jugendlichen zu einer realistischen Lebensperspektive kommen und darauf Entscheidungen zur Lebensplanung aufbauen können. In der Regel können Eltern bei den Übergängen innerhalb des Schulsystems unterstützend wirken. Für die Beratung ihrer Kinder beim Übergang von der Schule – mit und ohne Hauptschulabschluss - in das Ausbildungssystem sind die Eltern als

Ratgeber kaum geeignet (Friebel 2000, S. 33). Auch die Berufsberatung und die Arbeitsverwaltung sind mit den individuellen Problemlagen der Schulabgänger überfordert.

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

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

Welche Funktion kann Weiterbildung an und für diese Schnittstellen einnehmen (Beratung, punktuelle Weiterbildung, Begleitung)?

Wie muss das Weiterbildungssystem gestaltet werden, dass es die Durchlässigkeit erhöht und die Möglichkeiten für alternative Bildungsentscheidungen transparent macht?

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

Detailfrage: Welche Qualifikationen/Kernkompetenzen sind notwendig, um von Teilqualifizierungen zu einem Sinnzusammenhang zu kommen?

VIII.3 Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen

Leitfrage

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

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

Detailfragen: Inwiefern werden von den Bildungseinrichtungen, in den Förderprogrammen und auf der gesetzlichen Ebene zukünftige Bedarfe des Arbeitsmarktes in die Planung von Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten für benachteiligte Personen übernommen?

Welche Beratungs- und Vermittlungsformen, Lernarchitekturen und Supportstrukturen benötigen Arbeitslose?

*Was kann Weiterbildung zur **Verzahnung von außerbetrieblicher und betrieblicher Qualifizierung** leisten? Oder: Wie muss Weiterbildung sich ändern, dass sie diese Mediationsaufgabe leisten kann? Wie müsste die außerbetriebliche Ausbildung strukturiert sein (Inhalte, Finanzierungsmodalitäten), dass sie als gleichwertige Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung gewertet wird?*

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

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

Wie können Langzeitarbeitslose ihr Selbstwertgefühl und ihre Identität erhalten in einer Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit wesentlich zur Konstitution von Identität beiträgt?

Welche Möglichkeiten der sozialen Integration bleiben für diejenigen erhalten, die nicht in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden können? Welche Formen der öffentlich geförderten Beschäftigung sind denkbar und sinnvoll über den zweiten Arbeitsmarkt und gemeinnützige Beschäftigung hinaus, die nicht nur einfache Tätigkeiten beinhalten?

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

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

Die Ostdeutschen fühlen sich in zunehmenden Maße als **Verlierer der Wende**.

Detailfragen: Welchen Effekt haben die vielfältigen Beteiligungen an Weiterbildungsmaßnahmen hervorgerufen? In welchem Ausmaß haben sie zu Dequalifikation, Demotivation und Umbewertung der Weiterbildungsziele geführt?

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

Detailfragen: Wie ist das zunehmende Aggressionspotential in seiner Dynamik einzuschätzen? Entwickelt sich daraus eine politische Aggression bis hin zum Terror? Reichen die Programme gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei allen positiven Wirkungen, die sie haben können, aus, um strukturell gesellschaftliche Probleme zu lösen?

VIII.4 Frauen

Leitfrage

Wie kann Geschlechterdemokratie hergestellt werden?

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

*Detailfragen: Welche Wirksamkeit hat **gender training**, das in geschlechtsheterogenen Gruppen zu einer Sensibilisierung für Diskriminierung in der gesellschaftlichen Struktur, im Verhalten und in der Kommunikation führen soll? Welche Rahmenbedingungen brauchen diese Trainings und wie müssten die didaktisch-methodischen Konzeptionen aussehen?*

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

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

Diskontinuierliche Biografien sind Normalbiografien für Frauen, die zukünftig auch für Männer häufiger sein werden.

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

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

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

VIII.5 Migrantinnen und Migranten

Die Heterogenität der in Deutschland lebenden Migranten/innen ist groß. Daher die

Leitfrage

Wie können die Potentiale, die in dieser Vielfalt stecken, genutzt werden und in ein Konzept des „managing diversity“ integriert werden?

Detailfragen: Welche Konzepte gibt es bzw. welche müssen entwickelt werden, um die breitere Sprachkompetenz und den Migrationshintergrund der Migranten als Kompetenz zu nutzen und nicht als Defizit zu sehen?

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

Die Barrieren für Migranten an Weiterbildung teilzunehmen sind höher als für Deutsche.

*Detailfragen: Was und wie können Bildungseinrichtungen dazu beitragen, die **Weiterbildung** zu **öffnen** und die Zugangsbarrieren zu reduzieren? Wie lassen sich die ethnic communities sowohl in die allgemeine wie die berufliche Weiterbildung einbeziehen? Wie müssten die Kooperationen gestaltet sein?*

Welche Bedeutung haben Kenntnisse über die deutsche Gesellschaft für die Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung?

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

Detailfragen: Wie muss Weiterbildung gestaltet sein, dass sie für Migranten/innen auch zum „Lernen lernen“ beiträgt?

Was sind die Gründe für die Schwierigkeit von Migranten Deutsch zu lernen? Wie groß ist das Interesse der Migranten, deutsch zu lernen?

*Welche Formen der **Beratung** benötigen Migranten/innen, um an Weiterbildung teilzunehmen? Welche Informationskanäle erreichen Migrantinnen und Migranten?*

VIII.6 Analphabeten

Leitfragen

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

Der Anteil derjenigen, die Kurse besuchen und Analphabetismus für sich als Problem sehen, ist gemessen an dem vermuteten gesamten Umfang von Analphabetismus verschwindend gering.

Detailfragen: Wie lassen sich die Bewältigungsstrategien derjenigen, die unzureichend lesen und schreiben können, identifizieren und positiv für ihre Zukunft wenden? Welche Transferpotentiale stecken in den Bewältigungsstrategien?

Literarität ist Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Sie vermittelt darüber hinaus auch gesellschaftliche Formen des Denkens, Strukturierens und Wahrnehmens.

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

VIII.7 Behinderte¹⁰

Leitfrage

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

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

Detailfragen: Werden bei der Auswahl der Lernorte die Prinzipien der Normalisierung und Integration als Leitprinzipien der Behindertenarbeit berücksichtigt? Welche besonderen Hilfen benötigen Menschen mit Behinderungen bei der Erschließung der Angebots- und Programmstruktur? Wie muss die Dienstleistung einer Erwachsenenbildungsassistentin konkret aussehen, damit Menschen mit Behinderungen wirksame Unterstützung bei der Teilnahme an nicht zielgruppenspezifischen Kursen erfahren können?

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens bedarf es eines langfristigen Finanzierungskonzeptes, das dem einzelnen Planungssicherheit, Motivation und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit über den individuellen Bildungsweg gewährt. Dies gilt auch für die Frage der Lernzeiten, die eng mit der Finanzierungsfrage zusammenhängt. Auf Grund ihres geringen Einkommens (sowohl in den Werkstätten für Behinderte wie auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt) benötigen Menschen mit Behinderungen in jedem Fall finanzielle Nachteilsausgleiche, um an der Weiterbildung partizipieren zu können.

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

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

Detailfragen: Gibt es typische Lernhindernisse, Lernstrategien, Lernwege und -wirkungen bei der Gruppe der behinderten Menschen, und wie können diese professionell unterstützt werden? Welche intra- und interpersonellen Bedingungen des Lernens und der Interaktion und Kommunikation sind in den ‚Lernsettings‘ zu berücksichtigen? In wie weit

¹⁰ Die Forschungs- und Entwicklungsfragen sind ebenfalls der Expertise von Lindmeier entnommen.

weit spielen auch in der Weiterbildung behinderter Menschen Lernkulturen spezifischer sozialer Milieus und Gruppen eine Rolle?

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

*Detailfragen: Mit welchen allgemeinen und welche **zusätzlichen erwachsenendidaktischen Aufgaben** sehen sich die Kursleitungen in der Weiterbildung mit behinderten Menschen konfrontiert? Welche spezifischen Management-, Planungs- und Beratungsaufgaben stellen sich in der Weiterbildung behinderter Menschen? Von wem werden sie auf welche Weise wahrgenommen? Wie gelingt es, betriebswirtschaftliche Konzepte mit pädagogischen Zielsetzungen zu vereinen bzw. aufgaben- und zielgruppenspezifisch auszubalancieren?*

Der Arbeitsstab des Forums Bildung verweist in seinen vorläufigen Empfehlungen vom 5. Juni 2001 zum Schwerpunkt ‚Lernen, ein Leben lang‘ darauf, dass bei der Entwicklung von Strategien zur Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens u. a. das zunehmende Risiko der Ausgrenzung (soziale Exklusion) zu berücksichtigen sei: „In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung.“ Hiervon sind Menschen mit Benachteiligungen nach wie vor- vermutlich sogar in zunehmendem Maße - bedroht. Allgemeine Erwachsenenbildung und vor allem öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung sollte daher in Zukunft in viel stärkerem Maße in *gemeinsamer* Verantwortung mit weiteren Politikbereichen bildungspolitisch, -theoretisch und -praktisch auf den Abbau der vielfältigen Benachteiligungen und Weiterbildungsbarrieren von benachteiligten Zielgruppen hinwirken.

VIII.8 Literatur zum Kapitel

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

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

Arnold R./Faulstich P./Mader W./Nuissl von Rein E./Schlutz E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum Report. Frankfurt am Main

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

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

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

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

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

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

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

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

IX. Anhänge

IX.1 Literaturverzeichnis

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

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

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

Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA) (2000): 48. Jahrg. Nr. 11 Nürnberg

Arnold R./Faulstich P./Mader W./Nuissl von Rein E./Schlutz E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum Report. Frankfurt am Main

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

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

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

Barz, H. (1995): Soziale Milieus – Orientierungen und Bildungsinteressen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte in der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report des DIE) Frankfurt am Main. S. 79-88

Barz, H. (1996): Bildungsbiographien und Weiterbildungsinteressen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.) (1996): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt am Main, S.97-107

Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 121-144

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

Bélangier, P. (1995): Trends in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/95

Bender, W. u.a. (Hrsg.) (1994a): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze. Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft Bd.1, Frankfurt am Main

Bender, W. u.a. (Hrsg.) (1994): Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft Bd.3. Frankfurt am Main

Bolder, A./Hendrich W./Reimer A. (1995): Weiterbildungsabstinenz. 2. Kontexte des Handelns - Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang. Köln

Bolder, A. u.a. (Hrsg.) (1994): Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. Köln

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

Bolder, A./Hendrich W./Reimer A. (1998): Weiterbildungsabstinenz: 4. Bildungsappell, subjektive Relevanzen und Arbeitsmarktkonformität: Auf der Suche nach Ansatzpunkten pädagogischer Intervention. Köln

Borst, E./Maul, B./Meueler, E. (Hrsg.) (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz

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

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

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

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

Brüning, G. (1999b): „Nicht die Frauen müssen sich ändern, sondern die Strukturen.“ In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Frauen. III/99. DIE Frankfurt am Main. S. 44-46

Brüning G. (Hrsg.) (1998): Innovative Konzepte in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main

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

Buchmann, M./König, M./Jiang Hong Li; Sacchi, St. (1999): Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Chur/Zürich

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

Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Forschungsergebnisse 1998 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Djafari, N./Brüning, G. u.a.(1994): Ausländerinnen in der beruflichen Qualifizierung. Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) – Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt am Main

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

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

Dokumentation der Fachtagung der BLK „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen,“ am 25. November 1998

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

Dröll, H. (1999): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum quartären Bildungssektor. Ein Überblick. Bad Heilbrunn

Eckert, T./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (1997) Beratung und Information in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 12. Baltmannsweiler

Ehmann, Ch. (1998): Das Benachteiligtenprogramm nach § 40c AFG – eine Nachlese. In: RdJB 4/98. S. 451--466

Ehmann, Ch. (1999): Jump! – Aber wohin? Das Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit springt zu kurz. In: Pädagogik 6/99. S. 48-51

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

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

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

Fahrenberg, B. (1989): Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Soziales und Raumordnung Baden-Württemberg. Freiburg

Faulstich, P. (1993): „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleeberg, U. (Hrsg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied. S. 29-46

Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.) (1998): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim

Fischer, A./Fritzsche, Y./Fuchs-Heinritz, W./Münchmeier, R. (2000): 13. Shell Jugendstudie. Opladen

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

Forum Bildung (2001a): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

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

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

Freyberg, T. von (1997): Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (1997) 4, S. 305-312

Friebel, H. u.a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn

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

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (1993): Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung in einer Gesellschaft im Wandel. Bonn

Fuchs-Brueninghoff, E./Pfirrmann, M. (1993): Soziale und personale Kompetenzen als Mittel zur Gestaltung von Arbeit und Zukunft. In: Fuchs-Brueninghoff, E. (Hrsg.): Arbeit und Arbeitslosigkeit. München

Geissler, H. (Hrsg.) (1997) Weiterbildungsmarketing. Neuwied

Gemende M./Schröer W./Sting S. (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1999): Berufliche Bildung von benachteiligten jungen Menschen. Diskussionspapier. Frankfurt am Main.

- Gieseke, W. u.a.** (1997): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest (Hrsg.). Boenen
- Gieseke, W.**/(1996): Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Bildung immer allgemeiner wird. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft „Bildung zwischen Staat und Markt“.. Weinheim und Basel. S. 67-88
- Glücklich, F.** (1988): Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk Hamburg
- Gottschalk, F.** (1999): Auf das Selbstdenken kommt es an... Frauenbildung auf dem Land. Pfaffenweiler
- Grossenbacher, R.** (1998): Berufliche Aus- und Weiterbildung von Frauen. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Bern
- Hamburger, F.** (1999): Weiterbildung von Ausländern und Ausländerinnen. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 618-625
- Heinrich-Böll-Stiftung** (2000): Brücken in die Zukunft. Tagungsdokumentation der Bildungskommission. Berlin
- Helfert M.** (1992): Segmentierung, soziale Ungleichheit und Qualifizierung von An- und Ungelernten. In: WSI Mitteilungen 6/92, S.356--364
- Herkommer S.** (Hrsg.) (1999): Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg
- Heß, G.** (Hrsg.) (1996): Umbruch, Aufbruch, Horizonte. Reihe: Erwachsenenbildung konkret Bd. 5. Berlin
- Holzapfel G./Nuissl, E./Sutter H.** (1976): Soziale Defizite in der Weiterbildung. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung. Heidelberg
- Hondrich, K-O.** (1998): Vom Wert der Arbeit - und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/1998. Opladen. S. 493-500
- Kamper, G.** (1999): Analphabet/innen oder Illiterate. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999. S. 626-636
- Kaschuba, G.** (1998): Bildungshorizonte. Biografien und Bildungserfahrungen von Frauen in ländlichen Regionen. Tübingen
- Klähn, M.** (1998): Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, S.149-154
- Klemm, K.** (2001): Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In: Arbeitsstab Forum Bildung 2001: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn. S. 18-27

Klemm, U. (Mitarb.) u.a. (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt am Main

Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Studien und Berichte 53. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Auszugsweise abgedruckt in: DIE Zeitschrift zur Erwachsenenbildung 3 (1996) 4, S. 46f.

Kronauer, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviathan 1/1997, S.28-49

Kuwan, H. (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer „Nicht-Teilnehmer“ an Weiterbildungsveranstaltungen. Hrsg. vom BMBW. Bonn

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

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest

Lenhart, V./Maier, M. (1999): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung. Opladen. S. 536-553

Leschinsky, A. (1993): Bildung, Ungleichheit und Markt. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/93, S.19-23

Lindmeier C.(2001): Menschen mit Behinderungen als benachteiligte Zielgruppe der Weiterbildung. Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript

Lindmeier, B./Lindmeier, C./Ryffel, G./Skelton, R. (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Perspektiven und Praxis im internationalen Vergleich. Neuwied 2000

Lindmeier, C. (1998): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 67 (1998). S. 149-164

Lutz, H. (2000): Geschlecht, Ethnizität, Profession. Die neue Dienst-mädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik. Münster

Meckl, U. (1996): Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung. Aachen

Meier, A./Böhmer, S./Möller, B./Neuberg, K. (1998): Weiterbildungsnutzen. Berlin

Meier, A./Rabe-Kleeberg, U. (Hrsg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin

Meisel, K. (2000): Support für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2000. Frankfurt am Main

Meisel, K. (1998a): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Martinsclub Bremen e. V. (Hrsg.): Dialoge. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bremen 1998. S. 14-16

Meisel, K. (Hrsg.) (1998b): Schöne Fassaden – schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung 13. Frankfurt am Main, S.39

Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung/Elementarbildung – Stand und Perspektiven. Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung 7. Frankfurt am Main,

Meisel K./Djafari N./Reutter G. (1990): Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt am Main

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen, Brandenburg (1998): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Dokumentation des Kongresses am 19. und 20. März 1998 in Potsdam. Potsdam

Minsel, W./Scheller, R. (1981): Prävention. München

Morgenroth, Ch. (2001): Schock, Scham und Schuldgefühle. Ein Gespräch. Frankfurter Rundschau 28.05.2001

Namgalies, L./Heling, B./Schwaenke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg

Newman, K. (2000): Kummervolle Zeiten. In: Mittelweg 36, S.26-40

Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. DIE Frankfurt am Main

Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Polarisierungen. 8 (2001) 2

Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Systemberatung. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Beratung. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 46. Bielefeld, S. 40-49

Nuissl, E. (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Handbuch Lesen. München

Nuissl, E./Sutter, H. (1981): Bildungsbenachteiligte Personengruppen in Nordrhein-Westfalen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg

OECD (1998): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Paris

OECD (1999): Overcoming Exclusion through Adult Learning. Paris

Oechsle, M./Wetterau K. (2000): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kate-

gorie in die politische Bildung zu integrieren. In: Oechsle M./Wetterau K. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 7-26

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.) (1992): Berufliche Bildung von Männern und Frauen – Chancen für alle. Dokumentation einer Info-Börse über innovative Ansätze in der beruflichen Integration von Erwerbslosen. Frankfurt am Main

Preißer, R. (1997): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen – Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln

Puhmann, A. (1998): Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierungen von Frauen in Ostdeutschland. Berufsbiographien und berufliche Qualifizierung im Umbruch. Hrsg. vom BIBB. Berlin

Rabe-Kleeberg, U. (1993): Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat? In: Meier, Artur; Rabe-Kleeberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied. S. 167-182

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

Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ottfried (Hrsg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S.11-42

Schiersmann, Ch. (1992): Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Nr. 30

Schiersmann, Ch. (1999a): Frauenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999. S. 588-594

Schiersmann, Ch. (1999b): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999. S. 557-565

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M. (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn

Schröder-Naef, R. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zürich

Schuchardt, E. (1987) (Hrsg.): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn

Schulenberg, W. u.a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig

Seifert, M. (1996): Verstehen und verstanden werden. Probleme interkultureller Kommunikation in rheinland-pfälzischen Behörden. Mainz

Seyfried, E./Bühler, A./Kohlmeyer, K. (1998): Innovationstransfer und Mainstreaming. Ergebnisse der GI Beschäftigung. Band 21 Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation Berlin

Seyfried, E./Mauruszat, R./Kohlmeyer, K. (2000): Evaluierung der GI Beschäftigung. Abschlußbericht zur ersten Förderperiode (1995-1997). Band 22 Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation Berlin

Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn

Sünker, H./Timmermann, D./Kolbe, Fritz U. (1994): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt am Main

Tietgens, H. (1993): Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In: Friebe, Harry u.a. 1993: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn. S. 149-159

Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung. Opladen

Tippelt, R./Eckert, T./Barz H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Tippelt, R. (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und Anforderungen der Arbeitswelt. Anmerkungen aus qualifikations- und segmentationstheoretische Sicht. In: Friebe, H. u.a. 1993: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn

Tippelt, R. (1997): Soziale Milieus und Marketing in der Weiterbildung. In: Geissler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied

Tröster, M. (2000): Grundbildung – Fakten, Entwicklungen, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.) 2000: Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld. S. 12-28

Vester, M. (1995): Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 20/95, S. 16-30

Weißhuhn G. (2001): Gutachten zur Bildung in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn

Willisch, A. (2000): „Überflüssige“ – Verwundbarkeit und Prozesse der Marginalisierung. Editorial. In: Mittelweg 36, S. 8-10

IX.2 Experteninterviews

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

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

befragt. Darüber hinaus wurden Gespräche mit Mitarbeitenden des DIE als Serviceeinrichtung geführt, die umfangreiche Erfahrungen in der Arbeit mit und über Personengruppen mit Benachteiligung haben.

IX.2.1 Interviewleitfaden

Kernfragen

Problematik von Benachteiligung in der Weiterbildung

1. Was heißt für Sie Benachteiligung und welche Zusammenhänge sehen Sie zwischen Benachteiligung in der Weiterbildung und „social exclusion“?
2. Welche Ursachen/Faktoren von Benachteiligung in der Weiterbildung sehen Sie auf gesellschaftlicher und individueller Ebene?
3. Welche Bevölkerungsgruppen sind nach Ihrer Erfahrung von Benachteiligung in der Weiterbildung besonders betroffen? In welchen Weiterbildungsbereichen? Haben sich die betroffenen Gruppen verändert?
4. Welche Faktoren innerhalb des Weiterbildungssystems tragen zur Aufrechterhaltung/Verschärfung von Benachteiligung bei? In welchen Angebotsfeldern besonders?

Ziele der Bekämpfung von Benachteiligung in der Weiterbildung

1. Welche konkreten Ziele sollen mit der Förderung Benachteiligter durch Weiterbildung erreicht werden?

2. Woran machen sich die Ziele fest und wann gelten sie als erreicht?

Maßnahmen zur Bekämpfung von Benachteiligung in der Weiterbildung

1. Welche Rolle messen Sie der Weiterbildung bei der Bekämpfung von Benachteiligung bei? Was kann sie leisten, was nicht? Wo ist sie mit Problemen konfrontiert, die außerhalb ihres Einflussbereichs liegen? Welche anderen gesellschaftspolitischen Voraussetzungen müssen gegeben sein, um sozialer Benachteiligung effektiv entgegen zu wirken?

Handlungsbedarfe und Forschungsdesiderate

1. Welche Ansätze halten Sie in der Förderung Benachteiligter für besonders vielversprechend?
2. Welchen Feldern von Benachteiligung sollte Ihrer Meinung nach ein besonderes Forschungsinteresse gelten?
3. Welche Erwartungen haben Sie an das Projekt „Benachteiligte in der Weiterbildung“?

Ergänzende Fragen für die Praxis

1. Welche sind die spezifischen Charakteristika/Faktoren, die eine Benachteiligung der Zielgruppe in der allgemeinen wie der beruflichen Weiterbildung ausmachen?
2. Was sind besondere Probleme der jeweiligen Personengruppen bzgl. des Zugangs zur und des Verbleibs in der Weiterbildung?
3. Gibt es Veränderungen in der Problemlage bzw. in den Faktoren der Benachteiligung? Und wenn ja, wie sehen sie aus?
4. Welche Weiterbildungsmaßnahmen/-programme werden für diese Gruppen nach Ihrer Erfahrung angeboten?
5. Wie erfolgreich waren die bisherigen Bemühungen, Weiterbildungsbenachteiligung abzubauen bzw. woran machen sie die Erfolge fest?
6. Wie müssten Maßnahmen für eine effektive Förderung und Unterstützung dieser Zielgruppe aussehen?
7. Welche (bildungs-)politischen Notwendigkeiten sehen Sie, dem Ziel der Chancengleichheit in der Weiterbildung ein Stück näher zu kommen?

Ergänzende Fragen für die Wissenschaft:

1. Gibt es Veränderungen in dem, was unter Benachteiligung verstanden wird (begrifflich und inhaltlich)?
2. Welche Aufgaben und Steuerungsmöglichkeiten der Wissenschaft sehen Sie, um dem Phänomen der Benachteiligung in der Weiterbildung zu begegnen?

3. Welche Konzepte und Programme tragen insbesondere zur Reduzierung von Bildungsbenachteiligung bei? Wodurch zeichnen sie sich aus?
4. Welche Akzentverschiebungen in den Konzeptionen hat es in den letzten Jahren gegeben?
5. Welche Erfolge hatten bisherige bildungspolitische Initiativen zur Integration Benachteiligter in die Weiterbildung zu verzeichnen? Woran sind sie Ihrer Meinung nach gescheitert?

Ergänzende Fragen für die Bildungspolitik:

1. Welche bildungspolitischen Notwendigkeiten sehen Sie, dem Ziel der Chancengleichheit in der Weiterbildung ein Stück näher zu kommen?
2. Welche bildungspolitischen Steuerungsaufgaben und -möglichkeiten sehen Sie, um dem Phänomen der Benachteiligung in der Weiterbildung zu begegnen?
3. Welche Bevölkerungsgruppen wurden und werden vorrangig gefördert? Welche Gruppen sehen Sie als bisher nicht ausreichend gefördert an?
4. Welche zentralen Probleme sehen Sie aus bildungspolitischer Perspektive bei der Bildungsarbeit mit Benachteiligten?
5. Mit welchen Mitteln werden sie gefördert? Reichen die Gesetze und Verordnungen aus, um Benachteiligung zu reduzieren? Welche Akzentverschiebungen in der Förderpraxis hat es in den letzten Jahren gegeben?
6. Welche Erfolge hatten bisherige bildungspolitische Initiativen zur Integration Benachteiligter in die Weiterbildung zu verzeichnen? Woran sind sie Ihrer Meinung nach gescheitert?

IX.2.2 Verzeichnis der interviewten Experten/innen

Weiterbildungspraxis

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

Weiterbildungsforschung

- Prof. Paul Bélanger; Universität Montreal (Canada), bis 1999 Leiter Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg
- Prof. Dr. Eckehardt Nuißl von Rein, Universität Marburg/Lahn und Direktor des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

- Prof. Dr. Erwin Seyfried; Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation, Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Berlin

Bildungspolitik/-verwaltung

- Dr. Christoph Ehmann; Staatssekretär a.D., Berlin
- Dr. Peter Krug; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland Pfalz, Mainz und Vorsitzender des KMK-Fachausschuss Fort- und Weiterbildung
- Senatsdirektor Achim Meyer auf der Heyde; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg
- Prof. Dr. Rita Süßmuth MdB, Berlin

Service-/Supporteinrichtungen

- Matilde Grünhage-Monetti; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Sylvia Kade; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Gerhard Reutter; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Monika Tröster; Wiss. Mitarb. im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

IX.3 Expertenkolloquium am 7. Mai 2001

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

IX.3.1 Programm

Experten - Kolloquium am 7. Mai 2001, 11.00 – 17.00 Uhr,
Moderation: Dr. Klaus Meisel, DIE

Begrüßung Prof. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein, DIE

Benachteiligung in und durch Weiterbildung

Gerhild Brüning, Einführungsreferat

Weiterbildung von "bildungsfernen" Gruppen

Helmut Kuwan, Projektbericht Infratest Burke, Sozialforschung

Diskussion der Forschungs- und Entwicklungsfragen

anhand des Berichts

1. Forschungsfeld Praxis

Leerstellen in der Praxis oder "mehr vom immer gleichen"?

2. Von der Praxis zur Politik

Verständigungsprobleme oder unvereinbare Zielperspektiven?

3. Übergreifende Felder der Forschung für die Praxis, für Politik und Verwaltung und für die Wissenschaft

Bridging the gaps!

IX.3.2 Verzeichnis der Teilnehmenden

- Katja Barloschky; Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit, Berlin
- Gerhild Brüning, Karben
- Dr. Christoph Ehmann; Staatssekretär a.D., Berlin
- Wolfgang Fehl; Pro Qualifizierung, Köln
- Dr. Gerrit Kaschuba; Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung, Tübingen
- Helmut Kuwan; Freier Mitarbeiter Infratest Burke, Sozialforschung, München
- Dr. Klaus Meisel; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Senatsdirektor Achim Meyer auf der Heyde; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg
- Prof. Dr. Dr. hc Ekkehard Nuisl von Rein; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

- Klaus Pehl; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Monika Peters; Landesverband der VHS Schleswig-Holstein, Kiel
- Helga Reinhardt; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Dr. Angela Rückert-Dahm; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

IX.4 Ergebnisse des Mikrozensus 1999 unter dem Gesichtspunkt sozialer Ausgrenzung und Weiterbildungsbeteiligung

Klaus Pehl, DIE

IX.4.1 Vorbemerkungen

Im Rahmen des Projekts „Benachteiligte in der Weiterbildung“ war ein Teilziel, die statistische Datenlage und Fakten zu klären. Wesentliche Basis dafür sind einmal die Ergebnisse der Repräsentativbefragung 1997 im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung (Kuwan 2001). Sie sind in den Textteil des Abschlussberichts (Brüning 2001a) des Projekts eingearbeitet. Die zweite wichtige Quelle sind die Ergebnisse des vom Statistischen Bundesamt durchgeführten *Mikrozensus*. Seit 1999 sind in dieser regelmäßigen Untersuchung, die bei 350 Tsd. Haushalten in Deutschland repräsentativ durchgeführt wird, auch Fragen einbezogen, die sich auf die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen der „beruflichen Aus- und Fortbildung, Umschulung“ oder „allgemeinen Weiterbildung“ beziehen. Sie gehören allerdings zu den freiwilligen Angaben.

Es ist hier nicht Ziel, methodische Probleme des Mikrozensus etwa im Vergleich zum Berichtssystem Weiterbildung zu erörtern, die bisher regelmäßig dazu geführt haben, dass *Teilnahmequoten* in beiden Berichtssystemen beträchtlich voneinander abweichen (vgl. Kuwan 2001, S. 47 ff). Deshalb sind unter vielen Aspekten weniger die absoluten Größen des Indikators als deren Relationen von Bedeutung.

Das Statistische Bundesamt hat für das DIE eine Sonderauswertung in der Datenbasis des Mikrozensus 1999 durchgeführt, in die weitere Merkmale einbezogen wurden, von denen erwartet werden konnte, dass sie Aufschluss über Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Faktoren der Benachteiligung geben können:

- Haushaltsnettoeinkommen
- Beteiligung am Erwerbsleben
- höchster allgemeiner Schulabschluss
- höchster beruflicher Ausbildungs- bzw. Hochschulabschluss
- Stellung im Beruf (Erwerbstätige)
- „Betriebsgröße“ (Anzahl der tätigen Personen in der Arbeitsstätte; Erwerbstätige)
- Nationalität (Erwerbstätige)
- Arbeitsverhältnisse (Art des Arbeitsvertrags, Arbeitszeit; Erwerbstätige)
- Grad der Behinderung

- Familientypen und Alter der Kinder.

Zusätzlich sind die demographischen Merkmale Alter und Geschlecht, wobei alle Merkmale nach Geschlecht differenziert vorliegen.

Da die Frage nach Aktivitäten zur allgemeinen Weiterbildung im Gegensatz zur beruflichen Weiterbildung im Mikrozensus zu den freiwilligen Angaben gehört, wundert es nicht, wenn hier die Weiterbildungsbeteiligungsquoten relativ niedrig liegen. Deswegen ist hier auch weitgehend darauf verzichtet, nach den Zielen der Weiterbildung zu differenzieren.

Die schwierige Datenlage in diesem Kontext wird in dem „Armutsbericht“, im April 2001 vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales als Datenanhang (BMA 2001b) zum Bericht „Lebenslagen in Deutschland. Erster Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung“ (BMA 2001a) herausgegeben, zusammen gefasst zu: „Die (Aus-) *Bildungsstatistik* enthält neben der Verteilung der Abschlüsse nach Geschlecht, Alter und Nationalität keine weiteren Merkmale, die sich für Lebenslageanalysen nutzen ließen.“ (BMA 2001b, S. 3) Im einzelnen kommt Gernot Weißhuhn, dessen Einzelgutachten dem Kapitel Bildung des „Armutsbericht“ zugrunde liegt (BMA 2001b, S. 160) zu dem Schluss „Im Bereich der *Weiterbildungsstatistik* gibt es zwar bereits eine umfangreiche Berichterstattung (vor allem veranlasst durch das BMBF), jedoch fehlt es an kontinuierlichen Maßstäben zur *Beurteilung des Weiterbildungserfolges*. Es ist nach wie vor offen, inwieweit Weiterbildungsmaßnahmen zu einer Stabilisierung des Erwerbs- und Einkommensverlaufs führen (Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen).“

Ungeachtet dieser zutreffenden Einschätzung der Datenlage insgesamt darf nicht darauf verzichtet werden, wichtige Teilergebnisse wie die aus dem Mikrozensus zur Kenntnis zu nehmen und für die Fragen der Benachteiligung in der Weiterbildung zu interpretieren. Dabei wird auf einen „Ost-West-Vergleich“, den die Sonderauswertung in Detail ermöglicht, nur bei besonderen Auffälligkeiten eingegangen.

IX.4.2 Ergebnisse Mikrozensus 1999

Teilnahme an Bildungsmaßnahmen

Zentrale Ergebnisse sind:

Bei den Erwerbstätigen ist die Weiterbildungsbeteiligung höher als in der Gesamtbevölkerung. Erwerbstätige Frauen beteiligen sich stärker als Männer an Weiterbildung, besonders augenfällig bei erwerbstätigen Frauen in den neuen Ländern. Generell ist die Weiterbildungsbeteiligung in den neuen Ländern höher als im alten Bundesgebiet.

Mit Teilnamequoten oder Beteiligungsquoten ist im Rahmen des Mikrozensus der Anteil (in %) derjenigen an einer Bevölkerungsgruppe ge-

meint, die gegenwärtig (zum Zeitpunkt der Befragung im April eines Berichtsjahrs) oder in den letzten 12 Monaten an Bildungsmaßnahmen teilgenommen haben.

Tabelle 5 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung und bei Erwerbstätigen
(in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Teilnahmequote	insgesamt	Männer	Frauen
Bevölkerung (West)	7,6%	8,4%	6,8%
Erwerbstätige (West)	11,2%	11,0%	11,6%
Bevölkerung (Ost)	8,9%	9,0%	8,8%
Erwerbstätige (Ost)	13,3%	12,6%	14,2%
Bevölkerung insg.	7,8%	8,5%	7,2%
Erwerbstätige insg.	11,6%	11,2%	12,1%

Alter und Geschlecht

Beim Alter ist differenziert nach den Gruppen

- 18 bis unter 25
- 25 bis unter 35
- 35 bis unter 50
- 50 bis unter 65
- 65 und älter.

Dies entspricht der Gruppenbildung der langjährigen Volkshochschul-Statistik (Pehl/Reitz 2000), so dass Vergleiche möglich sind.

Zentrale Ergebnisse sind:

Die (Weiter-)Bildungsteilnahme sinkt mit dem Alter und ist für Frauen ab 25 Jahren niedriger als bei Männern.

- Zum Vergleich: In der Gesamtbevölkerung liegt die Beteiligungsquote bei 7,8%.
- Die Fragestellung im Mikrozensus richtet sich auf Bildungsmaßnahmen zur „beruflichen Aus- und Fortbildung, Umschulung“. Dies schließt Studierende an Hochschulen nicht explizit aus. Dies dürfte einmal zu dem Spitzenwert in der Beteiligung in der jüngsten Gruppe der 18- bis 25jährigen von 41,0% im Vergleich zu den nächst-

folgenden 14,5% bei der Gruppe der 25- bis 35jährigen beigetragen haben. Auch die höhere Quote bei Frauen nur in dieser Gruppe deutet darauf hin.

- Ältere Bürger ab 65 Jahren machen ein Sechstel der Bevölkerung aus. Die gruppenspezifische Weiterbildungsbeteiligung ist aber nur 0,3%.
- Die relativen Unterschiede in der Beteiligung von Frauen sind besonders in der Gruppe der 25- bis unter 35jährigen („Familienphase“) und im Alter zu verzeichnen.
- Bei Erwerbstätigen liegt für 25- bis unter 35jährige Männer und Frauen die Beteiligungsquote niedriger als in der Gesamtbevölkerung.

Tabelle 6 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Alter und Geschlecht (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Altersgruppe	insgesamt	Männer	Frauen
18 bis unter 25	41,0%	39,6%	42,6%
25 bis unter 35	14,5%	16,3%	12,6%
35 bis unter 50	6,4%	6,5%	6,4%
50 bis unter 65	2,3%	2,5%	2,1%
65 und älter	0,3%	0,4%	0,2%

Tabelle 7 Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Alter und Geschlecht (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Altersgruppe	insgesamt	Männer	Frauen
18 bis unter 25	41,4%	39,4%	43,7%
25 bis unter 35	11,8%	12,1%	11,4%
35 bis unter 50	6,2%	5,9%	6,6%
50 bis unter 65	3,5%	3,5%	3,6%
65 und älter	2,3%	1,9%	0,0%

Einkommen

Im Rahmen des Mikrozensus stehen Selbsteinstufungen der Befragten der monatlichen Summe aller Einkommensarten abzüglich Steuern und bei Erwerbstätigkeit Sozialversicherung in vorgegebene Einkommensgruppen zur Verfügung:

- Unter 1.000 DM
- 1000 DM bis unter 2.500 DM
- 2.500 DM bis unter 4.500 DM

– 4.500 DM und mehr.

Die Sondergruppe der selbständigen Landwirte macht hierzu keine Angaben. Außerdem ist gesondert die Gruppe der Befragten ausgewiesen, die ihren überwiegenden Lebensunterhalt durch Sozialhilfe, Arbeitslosengeld und Arbeitslosenhilfe bestreiten.

Ohne eine Differenzierung nach Anzahl der Personen und Zusammensetzung (z. B. Zahl der Kinder oder Jugendlicher in Ausbildung) lässt sich allenfalls der Anstieg in der Partizipation unter und oberhalb der Grenze von 4.500 DM dahingehend interpretieren, dass mit steigendem Haushaltseinkommen die Weiterbildungsbeteiligung zunimmt. Unterhalb der Grenze von 2.500 DM muss es sich in vielen Fällen um Einpersonenhaushalte handeln mit in Ausbildung befindlichen Personen.

Tabelle 8 Weiterbildungsteilnahmen in der Bevölkerung nach Einkommen (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Haushaltsnetto- einkommen in DM	insgesamt	Männer	Frauen
Unter 1000	24,8%	28,4%	21,9%
1000 – 2.500	7,6%	9,1%	6,6%
2.500 – 4.500	5,8%	6,0%	5,5%
4.500 und mehr	9,7%	10,2%	8,9%
Selbständige Landwirte	7,7%	8,3%	7,1%
Überwiegender Lebensunterhalt Sozialhilfe, Ar- beitslosengeld, -hilfe	7,3%	7,1%	7,5%

Tabelle 9 Weiterbildungsteilnahmen von Erwerbstätigen nach Einkommen (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Haushaltsnetto- einkommen in DM	insgesamt	Männer	Frauen
Unter 1000	46,5%	49,4%	52,3%
1000 – 2.500	14,7%	13,8%	15,6%
2.500 – 4.5000	9,3%	8,8%	10,1%
4.500 und mehr	12,3%	12,4%	12,1%
Selbständige Landwirte	10,5%	10,3%	10,7%
Überwiegender Lebensunterhalt Sozialhilfe, Ar- beitslosengeld, -hilfe	7,8%	7,8%	8,7%

Beteiligung am Erwerbsleben

Zentrales Ergebnis ist:

Bei Frauen unter den Nichterwerbspersonen polarisiert der Wunsch nach Anschluss an das Erwerbsleben stark in der Weiterbildungsbeteiligung; wenn er vorhanden ist, führt er zu extrem hoher Weiterbildungsbeteiligung.

- Zwischen den beiden Gruppen der Erwerbspersonen, den Erwerbstätigen und den Erwerbslosen, ist der Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung nicht besonders deutlich, wenn auch sowohl für Männer und Frauen die Beteiligung bei den Erwerbslosen niedriger liegt als bei den Erwerbstätigen. Der enge Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Erwerbstätigkeit wird durch die Befunde nur schwach gestützt.
- Drastisch geringer ist die Weiterbildungsbeteiligung bei den Nichterwerbspersonen, die keine auf Erwerb ausgerichtete Tätigkeit ausüben oder suchen. Dies gilt insbesondere für Frauen, also nicht erwerbstätige Familienfrauen. Besonders deutlich ist die geringe Beteiligung bei den Frauen, die frühere Erwerbstätigkeit aufgrund persönlicher oder familiären Verpflichtungen beendet haben. Ihnen gegenüber stehen diejenigen Frauen mit besonders hoher Weiterbildungsbeteiligung, die Anschluss an das Erwerbsleben wünschen (s. Tabelle 11).

Tabelle 10 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Beteiligung am Erwerbsleben (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Beteiligung am Erwerbsleben	insgesamt	Männer	Frauen
Nichterwerbspersonen	4,2%	5,0%	3,6%
Erwerbstätige	11,6%	11,3%	12,1%
Erwerbslose	11,0%	10,4%	11,6%

Tabelle 11 Weiterbildungsteilnahme von Nichterwerbspersonen nach Beteiligung am Erwerbsleben (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Nichterwerbspersonen	insgesamt	Männer	Frauen
Insgesamt	4,2%	5,0%	3,6%
Frühere Erwerbstätigkeit aufgrund pers. oder familiären Verpflichtungen beendet	1,3%	7,8%	1,3%
Nichtverfügbarkeit trotz Wunsch nach Erwerbstätigkeit aufgrund pers. oder fam. Verpflichtungen	70,5%	54,8%	50,9%

Schulischer Abschluss

- Kein Merkmal auf einer ordinalen Skala¹¹ ist so deutlich mit der Weiterbildungsbeteiligung korreliert wie der höchste erreichte allgemeinbildenden Schulabschluss. Dies gilt für Männer und noch deutlicher für Frauen. Abiturienten/innen beteiligen sich drei- bzw. viermal so stark wie Männer und Frauen ohne Schulabschluss. Erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe I und II bleibt ein entscheidender Schlüssel für Teilnahme an Weiterbildung.
- Im Fall der Beruflichen Weiterbildung (s. Tabelle 13) zeigen sich die Nachteile der Gruppe ohne Abschluss am deutlichsten.

¹¹ Ausprägungen sind angeordnet.

- Die geringste Weiterbildungsbeteiligung im Bereich Berufliche Bildung haben Frauen ohne Abschluss oder nur mit Hauptschulabschluss.

Tabelle 12 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach höchstem allgemeinem Schulabschluss (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Höchster allgemeiner Schulabschluss	insgesamt	Männer	Frauen
Keinen Abschluss	6,1%	8,8%	4,7%
Haupt- (Volksschule)	3,8%	4,9%	2,7%
Abschluss der allg. polytech. Oberschule der ehem. DDR, Realschule	12,2%	13,2%	11,4%
Fachhochschulreife	16,5%	15,7%	17,8%
Abitur	24,5%	22,9%	26,4%
Ohne Angabe	3,5%	4,7%	2,7%

Tabelle 13 Weiterbildungsteilnahme Berufliche Bildung in der Bevölkerung nach höchstem allgemeinem Schulabschluss (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Höchster allgemeiner Schulabschluss	insgesamt	Männer	Frauen
Keinen Abschluss	5,1%	6,5%	3,2%
Haupt- (Volksschule)	3,1%	4,2%	2,1%
Abschluss der allg. polytech. Oberschule der ehem. DDR, Realschule	10,3%	11,5%	9,4%
Fachhochschulreife	13,2%	12,6%	14,2%
Abitur	20,6%	19,4%	22,1%
Ohne Angabe	3,0%	3,9%	2,5%

Beruflicher Abschluss

- Im Gegensatz zum fehlenden Schulabschluss gehört die Gruppe ohne Berufsabschluss zu den Weiterbildungsfreudigen.
- Ansonsten ist auch hier ein Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung mit steigenden Anforderungen des Berufsabschlusses.
- Die Beteiligung der Hochschulabsolventen/innen liegt doppelt so hoch wie bei der Gruppe mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss. Diese Diskrepanz ist bei Frauen noch ausgeprägter als bei Männern.

Tabelle 14 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach höchstem beruflichen Ausbildungs- bzw. Hochschulabschluss (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Höchster beruflicher Ausbildungs- bzw. Hochschulabschluss	insgesamt	Männer	Frauen
Keinen Abschluss	16,6%	23,2%	12,5%
Anlerausbildung, Lehre oder ähnliches	5,2%	5,6%	4,8%
Meister, Techniker, FOS "DDR"	8,1%	6,9%	9,7%
FH- bzw. Hochschulabschluss o. Promotion	12,6%	11,4%	14,9%
Ohne Angabe	4,5%	5,3%	3,7%

Stellung im Beruf

- Die relativ höhere Weiterbildungsbeteiligung ist bei Angestellten und Beamten zu finden.
- Selbständige beteiligen sich weniger an (organisierter?) Weiterbildung.

Tabelle 15 Weiterbildungsteilnahme der Erwerbstätigen nach Stellung im Beruf (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Stellung im Beruf	insgesamt	Männer	Frauen
Arbeiter/innen mit gewerbl. Auszubildenden	10,1%	10,4%	9,5%
Angestellte mit kaufm. Auszubildenden	13,8%	14,2%	13,4%
Beamte	12,3%	11,0%	15,1%
Selbständige	6,8%	6,0%	9,0%
Sonstige	8,5%	10,1%	3,3%

Betriebsgröße

Der erschwerte Zugang zu Weiterbildung in Kleinbetrieben mit bis 10 tätigen Personen ist offensichtlich.

Tabelle 16 Weiterbildungsteilnahme bei Erwerbstätigen nach Betriebsgröße (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Anzahl der tätigen Personen in der Arbeitsstätte	insgesamt	Männer	Frauen
bis 10	9,9%	9,0%	10,7%
11 bis 19	13,4%	13,5%	13,1%
20 bis 49	12,4%	11,8%	13,4%
50 und mehr	11,8%	11,5%	12,3%
Ohne Angabe	14,1%	13,6%	15,0%

Nationalität

- Ein allgemeiner Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Deutschen und Bürger/innen aus anderen EU-Staaten ist nicht erkennbar.
- Relativ hohe Beteiligungsquoten unter den Ausländern weisen Frauen aus EU-Staaten auf.
- Die geringe Beteiligung von türkischen Männern und Frauen im Gegensatz zu Bürger/innen aus Osteuropa ist deutlich.

Tabelle 17 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Nationalität (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Nationalität	insgesamt	Männer	Frauen
Deutschland	7,8%	8,6%	7,1%
EU-Länder	7,8%	7,2%	8,6%
Türkei	5,7%	5,9%	5,4%
Osteuropa	8,2%	7,8%	8,6%

Arbeitsverhältnisse

- Besonders fällt die überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsbeteiligung bei Personen mit befristeten Arbeitsverträgen auf, offensichtlich Personen in einem Übergangstatus, den sie durch Weiterbildung zu überwinden suchen, und zwar Frauen noch stärker als Männer.
- Teilzeitbeschäftigung ermöglicht offensichtlich nur Männern eine höhere Weiterbildungsbeteiligung, während Teilzeitbeschäftigung bei Frauen mit Familienarbeit einhergeht.
- Auffällig ist auch die hohe Weiterbildungsbeteiligung bei Schichtarbeiterinnen, die offensichtlich stärker bemüht sind, über Weiterbildung in Beschäftigungen in Standardzeiten zu kommen.

Tabelle 18 Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Befristung des Arbeitsverhältnisses (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Befristung des Arbeitsvertrages	insgesamt	Männer	Frauen
unbefristet	6,7%	6,5%	6,9%
befristet	47,3%	45,9%	49,4%
Ohne Angabe, nicht zutreffend	6,7%	6,3%	7,6%

Tabelle 19 Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Arbeitszeit (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Arbeitszeit	insgesamt	Männer	Frauen
Vollzeit insgesamt	11,9%	10,5%	14,7%
Teilzeit	10,3%	24,9%	7,7%
Schichtarbeit	10,3%	8,1%	14,3%

Behinderung

- Die Weiterbildungsbeteiligung von Behinderten, die eine Angabe zu dem amtlich festgestellten Grad der Behinderung machen, liegt deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung (s. Tabelle 5).
- Zu erschließen, warum gerade Frauen mit leichten bzw. schweren Behinderungen sich stärker beteiligen als Frauen mit mittelschweren Behinderungen, bedarf ebenso der weiteren Erforschung, wie die herausragende Weiterbildungsbeteiligung von Männern mit mittelschwerer Behinderung.

Tabelle 20 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Behinderung
(in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Grad der amtlich festgestellten Behinderung von .. bis unter ... %	insgesamt	Männer	Frauen
unter 25 %	11,9%	10,5%	14,7%
25 bis 50 %	10,3%	24,9%	7,7%
50 bis 100 % (einschließlich)	10,3%	8,1%	14,3%
Ohne Angabe	3,9%	0,0%	0,0%

Familientypen und Alter der Kinder

- Alleinerziehende Väter in Großfamilien sind weitaus weniger bereit sich weiterzubilden als alleinerziehende Mütter, bei denen die Größe der Familie keine Rolle zu spielen scheint.
- Ob die hohe Weiterbildungsbeteiligung von Alleinlebenden ein Hinweis ist, wie sehr das Zeitbudget für eigene Weiterbildung mit Zeiten für das engere soziale Umfeld mit verpflichtenden Verantwortungsbeziehungen, konkurriert müsste näher untersucht werden.
- Die relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung von Alleinerziehenden im Gegensatz zu Ehepaaren (besonders extrem bei solchen ohne Kinder) belegt, wie sehr sie sich in einer Durchgangssituation befinden, die sie durch Weiterbildung stützen.
- Die Differenzierung nach dem Alter des jüngsten Kindes (ohne Tabelle) zeigt insbesondere für Frauen mit einem (jüngsten) Kind unter 3 Jahren, dass sie sich weniger an Weiterbildung beteiligen wollen/können. Das gilt nicht für alleinerziehende Mütter.

Tabelle 21 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Familientyp und Alter der Kinder (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)

Familientyp	insgesamt	Männer	Frauen
Ehepaare ohne Kinder	2,7%	2,7%	2,6%
Ehepaare mit Kindern	4,9%	5,5%	4,4%
Davon Ehepaare mit 3 und mehr Kindern	4,6%	5,1%	3,7%
Alleinerziehende insgesamt	8,3%	7,8%	8,9%
Davon Alleinerziehende mit einem Kind	8,5%	6,3%	8,6%
Davon Alleinerziehende mit 2 und mehr Kindern	9,3%	3,9%	8,6%
Alleinlebende	12,0%	14,1%	10,5%

IX.4.3 Zusammenfassung

Das Instrument des Mikrozensus ist nicht geeignet, das Phänomen der Benachteiligung in der Weiterbildung kontinuierlich zu verfolgen. Nichtsdestotrotz stützen die Befunde zu einigen im Mikrozensus erhobenen Merkmalen in Relation zu der Weiterbildungsbeteiligung grundlegende Erkenntnisse:

1. Die Weiterbildungsbeteiligung ist dann hoch, wenn Menschen sich in einer Ausgangs-/Übergangssituation befinden und den Wunsch nach Veränderung haben. Dies ist charakteristisch für junge Menschen, für Menschen in Ostdeutschland, besonders für erwerbstätige Frauen im Osten, mit geringem Einkommen, Nichterwerbspersonen mit Wunsch nach Erwerbstätigkeit, Menschen aus Osteuropa.

Dabei mischt sich die persönliche Disposition mit unterstützenden Randbedingungen. Eine solche durch Veränderungsziele geprägte Disposition kann sogar ungünstige Bedingungen in den Hintergrund treten lassen. Beispiele hierfür sind: Behinderte, Menschen ohne beruflichen Abschluss, Menschen mit geringem Einkommen.

2. Die Weiterbildungsbeteiligung fällt umso günstiger aus, je weitergehend auf der Skala Lernen in Schule und bei beruflichen Abschlüssen erfolgreich war.

3. Die Weiterbildungsbeteiligung könnte durch verbesserte Rahmenbedingungen vor allen in Familienverbänden günstiger ausfallen, zu erkennen bei Familienfrauen mit nicht schulpflichtigen Kindern.

IX.5 Ausgewählte Erklärungen und Dokumente zu Benachteiligung

Zwar finden Fragen zu Benachteiligung und ihrer Reduzierung Eingang in verschiedene Grundsatzklärungen aus Politik und von Organisationen und Verbänden. Doch sind Erklärungen oder Dokumente, die sich ausschließlich dem Thema widmen,, eher selten. Hier sind deshalb ausgewählt

- Das Berliner Manifest der Gesellschaft für Erwachsenenbildung und Behinderung
- Auszüge aus den Leitlinien der Gemeinschaftsinitiative EQUAL der EU
- Auszüge aus dem EG-Vertrag in der konsolidierten Fassung einschließlich der Änderungen nach dem Amsterdamer Vertrag.

IX.5.1 Berliner Manifest Erwachsenenbildung und Behinderung¹²

6. Internationale Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung

21. - 23. Juni 1995 in Berlin

Bildung braucht keine Rechtfertigung: Sich bilden ist Menschsein, Menschsein ist sich bilden. Die Umsetzung der Bildungsfähigkeit des Menschen in Bildungsprozesse ist ein zentraler Sinn des Lebens und zugleich Motor kultureller Entwicklung.

Niemand bestreitet ernsthaft die gewachsene Bedeutung von Bildung. Wachsende Anforderungen bestimmen Alltag und Berufsleben. Wissenserwerb und das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten sind längst zu einem lebenslang andauernden Prozess geworden. Die Herausforderung sozialer Kompetenzen (insbesondere die Entwicklung und Förderung von Entscheidungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und der Umgang mit zentralen ethischen Werten) wird angesichts tiefgreifender aktueller sozialer Veränderungen zu einer großen Herausforderung für die Gesellschaft als Ganze und für alle, die beruflich mit Bildung befasst sind.

Erwachsenenbildung ist prinzipiell Bestandteil des Bildungssystems. Zugleich ist sie ein eigenständiger Bereich des Lernens, der sich didaktisch und methodisch vom schulischen bzw. kindlichen Lernen unterscheidet. Im Erwachsenenalter fortgesetztes oder wieder aufgenommenes Lernen

- hat individuellen und gesellschaftlichen Sinn
- ist nicht an erreichte formale oder inhaltliche Bildungsniveaus gebunden

¹² Abgedruckt in Heß 1996, S. 179ff.

- ist in der Bereitstellung entsprechender Angebote primär Aufgabe öffentlicher Bildungseinrichtungen.

Dies alles gilt ebenso für die Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderungen. Im folgenden werden primär Bedürfnisse und Bildungsinteressen von Menschen mit geistiger Behinderung thematisiert; vieles ist jedoch auch auf andere Gruppen behinderter Menschen übertragbar.

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Dieses inzwischen ins Grundgesetz aufgenommene Benachteiligungsverbot verstärkt den dringenden Handlungsbedarf, die Teilhabe an Bildung auch für behinderte Menschen zu realisieren.

Menschen mit geistiger Behinderung, die sich bilden wollen, brauchen ihren Bedürfnissen in Quantität und Qualität entsprechende Bildungsmöglichkeiten. Die Wirklichkeit sieht jedoch anders aus: Bisher hat lediglich ein kleiner Teil der erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung die Chance, ein- oder gar mehrmals im Leben angemessene Angebote der Erwachsenenbildung wahrzunehmen.

Erwachsenenbildung von geistig behinderten Menschen unterliegt keinem staatlichen Monopol. Sie wird von einer Vielzahl von Anbietern praktiziert. Hieraus hat sich historisch eine Heterogenität der Ansätze entwickelt, in der sich die Vielfalt des Lebens und ein Stück Sozialgeschichte der Behindertenhilfe spiegelt. Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung soll sich an den Bedürfnissen und Wünschen ihrer Interessentinnen orientieren sowie an den Anforderungen, die die gesellschaftliche Entwicklung in der konkreten Lebenswelt des einzelnen an jeden von uns stellt.

Anbieter sind sowohl Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung als auch Einrichtungen der Behindertenhilfe. In ihrer Erwachsenenbildungsarbeit erfüllen sie einen gesellschaftlichen Auftrag zur institutionellen Umsetzung des Rechts auf Bildung erwachsener behinderter Menschen.

Ziele

Angebote zur Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung verfolgen grundsätzlich die gleichen Ziele, wie sie für die allgemeine Erwachsenenbildung formuliert werden:

- Autonomiegewinn und Emanzipation,
- Beschäftigung des Menschen mit sich selbst,
- Auseinandersetzung des Menschen mit seinen gesellschaftlichen Verflechtungen,
- Übung in kommunikativen Prozessen,
- Bewältigung technischer Anforderungen,
- Qualifizierung für ein eigenständiges Handeln im Alltagsleben,

- Sensibilisierung für Symbolwelten, ästhetische Bildung in allen künstlerischen Bereichen,
- Entfaltung spielerischer und gestalterischer Tätigkeiten,
- Handlungsräume für körperliche Betätigung,
- Vermittlung berufsbezogener Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifizierungen.

Ziele der Hilfe für behinderte Menschen sind im vergangenen Jahrzehnt unter den Leitbegriffen der Normalisierung, der Integration/gesellschaftlichen Teilhabe und zuletzt der Selbstbestimmung diskutiert worden. Die in diesen Leitbegriffen formulierten Zielsetzungen fordern eine bewusste und reflektierte Einschließung der Ziele der allgemeinen Erwachsenenbildung in die Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung.

Ziel ist zum einen die Vermittlung von Wissen und Erfahrungen, zum zweiten die Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenzen durch spezifische persönlichkeitsorientierte Angebote. Darüber hinaus hat Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung auch zum Ziel, nachholendes Lernen zu ermöglichen, zur Erhaltung erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten beizutragen und gesellschaftliche Benachteiligungen auszugleichen.

Unsere Forderungen

Nach einem guten Jahrzehnt praktischer Erfahrungen mit verschiedenen Ansätzen und Konzeptionen an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlich gestalteten Strukturen stellen wir fest:

Die Erwachsenenbildung von behinderten Menschen ist eine große Herausforderung und Chance. Jedoch sind wir vom Ziel eines verestigten, flächendeckenden vernetzten und dabei zugleich inhaltlich wie didaktisch-methodisch qualifizierten Gesamtangebotes an Erwachsenenbildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung noch weit entfernt.

Wir formulieren und vertreten daher folgende Forderungen, die von allen beteiligten Gruppen und Institutionen Anstrengungen und eigene Beiträge für die Erwachsenenbildung von geistig behinderten Menschen fordern:

Unsere Forderungen an den Staat - Bund, Ländern und Gemeinden

Angesichts stagnierender oder gar rückläufiger öffentlicher Aufwendungen für eine vorausschauende politisch verantwortliche Bildungspolitik läuft gerade die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung Gefahr, anderen Prioritätssetzungen zum Opfer zu fallen: Im Recht auf Bildung gibt es den Anspruch auf Gleichheit. Ihn einzulösen, erfordert zusätzliche finanzielle Mittel.

Es gibt die Bereitschaft allgemeiner Bildungsträger zur Öffnung, jedoch vielfältigste Schwierigkeiten, die Bedingungen für Angebote zu schaf-

fen, die dem Anspruch auf ein gemeinsames Leben und Lernen im Erwachsenenalter gerecht werden.

Wir fordern daher von Bund, Ländern und Gemeinden:

- materielle Absicherung des Rechts auf Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung.
- Erwachsenenbildung mit geistig behinderten Menschen ist Bildung, nicht Pflege und Sozialhilfe. Sie muss daher grundsätzlich aus den Etats der Bildungs- bzw. Kultusministerien finanziert werden. Auch angesichts begrenzter finanzieller Handlungsfähigkeit der Kommunen sind hier insbesondere Bund und Länder gefordert.
- Anerkennung der Möglichkeiten und Notwendigkeiten spezifischer Bedingungen für das Lernen erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung. Dies meint insbesondere die finanzielle Absicherung der notwendigen Lernbedingungen, die Förderung von entsprechenden Rahmenbedingungen und Infrastrukturmaßnahmen (Lernorte, Bauten, Ausstattungen, Fahrdienste).
- Mobilitäts- und Kommunikationsbeschränkungen behinderter Menschen dürfen nicht zum Ausschluss von Bildungsprozessen führen

Die spezifischen Mehrkosten für die Ermöglichung der Teilnahme an Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung und Angeboten der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen (z.B. Fahrdienste, persönliche Assistenzen, Hör-, Lese- und Kommunikationshilfen) müssen für behinderte Teilnehmerinnen kostenneutral erstattet werden.

- Die rechtlichen Vorgaben der Erwachsenenbildung müssen zugunsten behinderter Menschen flexibler gestaltet und gehandhabt werden (z.B. kleinere Lerngruppen, doppelte Kursleitung, geringere Teilnehmergebühren).
- Die Aus- und Weiterbildung von Kursleiterinnen für die Erwachsenenbildung mit geistig behinderten Menschen muss gefördert werden.
- Freie nichtkommerzielle Bildungsprojekte bieten Anstöße zur Innovation und sollen gefördert werden.
- Das Recht auf Bildungsurlaub bzw. Bildungsfreistellung von der Arbeit muss behinderten Menschen in WfB oder anderen Einrichtungen zweifelsfrei eingeräumt werden.

Unsere Forderungen an die Verbände und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe:

- Die Verbände und Einrichtungen der Behindertenhilfe und der Erwachsenenbildung müssen Egoismen überwinden und im Sinne flächen- und bedarfsdeckenden Erwachsenenbildungsangebots für geistig behinderte Menschen zusammenarbeiten. Dabei soll die Kooperation Vielfalt und Verschiedenheit nicht nivellieren, sondern garantieren.

- Prinzipiell ermöglicht die Vielfalt der Ansätze, dass das Postulat der Wahlmöglichkeit für die Interessentinnen tatsächlich umgesetzt werden kann. Hierfür bedarf es jedoch in der Praxis nicht nur der wechselseitigen Information, sondern auch der trägerübergreifenden Zusammenarbeit in Richtung auf eine regionale Vernetzung und Abstimmung der Angebote.

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen muss innerhalb der Institutionen strukturell abgesichert werden.

- Der regelmäßige Erfahrungsaustausch der in der Praxis stehenden Erwachsenenbildnerinnen soll durch Verbände und Einrichtungen so unterstützt und gefördert werden, dass alle am Erwachsenenbildungsprozess mit geistig behinderten Menschen beteiligten Personengruppen und Institutionen einbezogen werden können.
- Für alle in der Erwachsenenbildung tätigen Personen muss eine regelmäßige qualifizierte Weiterbildung erreicht werden.
- Die geistig behinderten Menschen sollen in die Planungsarbeit, in die konkrete Verwirklichung und in den laufenden Betrieb der Erwachsenenbildung konstruktiv, projektbezogen und auf Dauer einbezogen werden.
- Zur Angebotsplanung, Bedarfsabstimmung und Konzept- wie Qualitätsentwicklung sollen trägerübergreifende regionale Koordinierungsstellen mit hauptamtlich besetztem Personal eingerichtet und strukturell abgesichert werden.

Unsere Aufforderung an die Menschen mit geistiger Behinderung, die sich im Erwachsenenalter weiterbilden wollen:

- Es ist wichtig, dass Sie sich selbst einmischen.
- Sagen Sie, dass Sie weiter lernen möchten.
- Sagen Sie, welches Thema Sie interessiert.
- Sagen Sie, was Sie schon immer mal genau wissen wollten.
- Sagen Sie es Ihren Kollegen, ihren Freunden und Bekannten. Sagen Sie es Ihren Betreuern. Sagen Sie es dem Leiter der Einrichtung. Sagen Sie es dem Politiker, dem Sie irgendwo begegnen.
- Gehen Sie zu Ihrem Werkstatttrat oder Ihrem Wohnheimbeirat. Sagen Sie dort, dass Sie gerne einen Bildungskurs mitmachen wollen. Bestimmt gibt es dort noch andere, die das auch wollen.
- Vergessen Sie nicht: Sie haben ein Recht darauf, zu lernen und sich zu bilden.

Unsere Aufforderung an die Erwachsenenbildnerinnen:

- Menschen mit geistiger Behinderung sind Bürgerinnen, die in Ausübung ihres Selbstbestimmungsrechtes Bildungsangebote nachfragen und einfordern. Es ist daher eine grundsätzliche Forderung an alle in der Erwachsenenbildung Tätigen, in der täglichen praktischen Arbeit dieses Selbstbestimmungsrecht geistig behinderter Men-

schen anzuerkennen, zu fördern und auch gegenüber Dritten zu vertreten.

- Erwachsenenbildnerinnen, die in der praktischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen stehen, empfinden ihre Tätigkeit nicht selten als Sisyphearbeit, und dies mit Recht. Unzumutbare Arbeits- und Rahmenbedingungen, die die eigene Tätigkeit als einen Tropfen auf den heißen Stein erscheinen lassen, führen nicht selten zu Burnout-Symptomen. Vertreten Sie Ihre eigenen Interessen als Beschäftigte! Fordern Sie Supervision, Fortbildung, Teambesprechungen!
- Begreifen Sie Ihre Arbeit nicht nur als fachliche Berufstätigkeit, sondern zugleich auch als Lobbyarbeit für die Erwachsenenbildung von geistig behinderten Menschen!
- -Machen Sie die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Erwachsenenbildung mit geistig behinderten Menschen zu Ihrer eigenen Sache! Formulieren Sie Qualitätsstandards, initiieren Sie den Austausch darüber, an Ihrem Ort, mit Kolleginnen, in ihrer Einrichtung, im verbandlichen Zusammenhang!

Artikulieren Sie Ihr eigenes Interesse an fachlicher, pädagogischer und erwachsenenbildnerischer Weiterbildung!

Berlin, 23. Juni 1995

Beschlossen vom Schlussplenum der 6. Internationalen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung

IX.5.2 Gemeinschaftsinitiative EQUAL – Auszüge aus den Leitlinien

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

Brüssel, 14.04.2000

MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DIE MITGLIEDSTAATEN zur Festlegung der Leitlinien für die Gemeinschaftsinitiative EQUAL übe die transnationale Zusammenarbeit bei der Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt

1. Am 14. April 2000 hat die Kommission der Europäischen Gemeinschaften die vorliegenden Leitlinien für die Gemeinschaftsinitiative mit der Bezeichnung EQUAL genehmigt.

2. Im Rahmen von EQUAL wird eine Gemeinschaftsfinanzierung in Form von Zuschüssen des Europäischen Sozialfonds (ESF) für Tätigkeiten bereitgestellt, die die Leitlinien in der vorliegenden Bekanntmachung berücksichtigen und Teil von Vorschlägen sind, die von den einzelnen Mitgliedstaaten eingereicht und von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften in Form von Programmen im Rahmen von Gemeinschaftsinitiativen (PGI) genehmigt werden. EQUAL erstreckt sich auf das gesamte Hoheitsgebiet der Europäischen Union.

I. ZIEL

3. Ziel von EQUAL ist die Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt durch transnationale Zusammenarbeit. Im Rahmen von EQUAL wird auch die soziale und berufliche Eingliederung von Asylbewerbern gebührend berücksichtigt.

II. POLITISCHER KONTEXT

4. Die wachsende Interdependenz der Volkswirtschaften der Mitgliedstaaten hat zur Aufnahme eines neuen Beschäftigungstitels in den Vertrag von Amsterdam geführt. Darin ist eine koordinierte Beschäftigungsstrategie und die Festlegung von Leitlinien vorgesehen, welche die Mitgliedstaaten in ihrer Beschäftigungspolitik berücksichtigen. Die beschäftigungspolitischen Leitlinien (mit den vier Säulen Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit) sowie ihre Umsetzung in nationale Aktionspläne für Beschäftigung (NAP) durch die Mitgliedstaaten bilden den Rahmen für eine finanzielle Unterstützung auf EU-Ebene, insbesondere über die Strukturfonds.

5. Die europäische Beschäftigungsstrategie will für alle Gruppen auf dem Arbeitsmarkt ein hohes Beschäftigungsniveau herbeiführen. Wichtige Voraussetzung für die Erreichung dieses Ziels ist die Entwicklung der Kompetenzen und der Beschäftigungsfähigkeit von Personen, die derzeit nicht in den Arbeitsmarkt integriert sind. Ebenso müssen die Kompetenzen der bereits Erwerbstätigen, vor allem der Beschäftigten

in exponierten oder gefährdeten Bereichen, verbessert bzw. aktualisiert werden. Darüber hinaus sind die Kapazitäten für unternehmerische Tätigkeit zu erweitern. Auch die ausgewogene Beteiligung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt ist sicherzustellen. Dies macht Maßnahmen erforderlich, die Ungleichheiten und Diskriminierungen sowohl bei Arbeitslosen als auch bei Beschäftigten gegensteuern.

6. Um voll wirksam zu sein, muss die europäische Beschäftigungsstrategie in Aktionen auf lokaler und regionaler Ebene, in Städten und ländlichen Gebieten umgesetzt werden, d. h. auf der geeigneten räumlichen Ebene, die lokale Zusammenarbeit ermöglicht. Sie verlangt neue Konzepte für gemeinsame Prioritäten und die wirksame Verbreitung erfolgreicher Ideen.

7. Der Europäische Sozialfonds (ESF) gehört zusammen mit den für die Weiterentwicklung der Agrar- und Regionalpolitik zuständigen Fonds zu den Strukturfonds. Der ESF ist mit Maßnahmen zur Verhinderung und zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und zur Entwicklung der Humanressourcen sowie zur Förderung der Chancengleichheit aller beim Zugang zum Arbeitsmarkt befasst. Insbesondere soll er einen Beitrag zu Maßnahmen leisten, welche die europäische Beschäftigungsstrategie unterstützen.

8. Auf Gemeinschaftsebene besteht eine integrierte Strategie zur Bekämpfung von Diskriminierungen (insbesondere von Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung) und von sozialer Ausgrenzung. EQUAL mit dem Hauptgewicht auf dem Arbeitsmarkt wird Teil dieser Strategie sein. Die Initiative wird andere einschlägige Politiken, Instrumente und Maßnahmen ergänzen, die über den Arbeitsmarkt hinausreichen, insbesondere die spezifischen Rechtsvorschriften und Aktionsprogramme im Rahmen von Artikel 13 und 137 des Vertrags. Die Kommission und die Mitgliedstaaten werden für die Kohärenz zwischen EQUAL und den entsprechenden Maßnahmen sorgen. EQUAL wird daher entscheidend zur Verknüpfung der von der EU unterstützten Aktionen im Rahmen der Artikel 13 und 137, den vom ESF unterstützten Programmen und den politischen Zielen beitragen, die im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie verfolgt werden.

III. ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE

Einleitung

9. Aufbauend auf den Erkenntnissen, die im Rahmen der Programme BESCHÄFTIGUNG und ADAPT gewonnen wurden, soll EQUAL versuchsweise neue Wege zur Umsetzung der Beschäftigungspolitik entwickeln und verbreiten, um so Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art zu bekämpfen, die sowohl Menschen erleben, die Zugang zum Arbeitsmarkt suchen, als auch diejenigen, die diesen Zugang bereits gefunden haben. Dabei werden die besonderen Bedürfnisse von Asylbewerbern Beachtung finden, wobei ihrer speziellen Situation

Rechnung zu tragen ist.

10. EQUAL wird in einer Reihe von Themenbereichen tätig sein, die im Kontext der vier Säulen der Beschäftigungsstrategie und im Anschluss an Erörterungen mit den Mitgliedstaaten festgelegt werden. Dabei handelt es sich um die vorrangigen Bereiche, in denen nach Ansicht einer Reihe von Mitgliedstaaten eine transnationale Zusammenarbeit eine bessere Umsetzung der einzelstaatlichen Politiken erleichtern könnte. Gemäß Artikel 1 der Verordnung (EG) Nr. 1260/1999¹³ und den europäischen Beschäftigungsleitlinien werden die Mitgliedstaaten in jedem Themenbereich einen Ansatz verwenden, der auf der Einbeziehung der Dimension der Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern in sämtliche Bereiche der Politik („Gender Mainstreaming“) basiert.

11. EQUAL soll im Wege von Partnerschaften durchgeführt werden, die auf geographischer oder sektoraler Ebene eingerichtet werden und Entwicklungspartnerschaften (EP) genannt werden. Die beteiligten Partner entwickeln und vereinbaren die zu verfolgende Strategie wie auch die für ihre Verwirklichung einzusetzenden innovativen Konzepte. Die EP arbeiten transnational zusammen und beteiligen sich an der Verbreitung beispielhafter Lösungen und ihrer Integration in Politik und Praxis („Mainstreaming“).

...

Thematischer Ansatz

14. Die Mitgliedstaaten müssen ihre Strategie für EQUAL auf der Grundlage von Themenbereichen formulieren, die mit den vier Säulen der europäischen Beschäftigungsstrategie in Zusammenhang stehen. Innerhalb dieser Bereiche haben die Mitgliedstaaten sicherzustellen, dass ihre Vorschläge in erster Linie denjenigen zugute kommen, die den wichtigsten Formen von Diskriminierungen (aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung) und von Ungleichheiten ausgesetzt sind. Alle entsprechenden Gruppen müssen uneingeschränkt Zugang zu jedem Themenbereich haben. Im Rahmen dieses horizontalen Ansatzes ist die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern Teil der Themenbereiche aller vier Säulen, ebenso wird sie über spezifische Maßnahmen innerhalb der vierten Säule angestrebt.

...

Themenbereiche für den ersten Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen

16. Bei Festlegung ihrer Strategie auf der Grundlage der genannten Themen sollten sich die Mitgliedstaaten an einer Verbesserung des

¹³ Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates vom 21. Juni 1999 mit allgemeinen Bestimmungen über die Strukturfonds.

Angebots an bzw. der Nachfrage nach hochwertigen, zukunftsfähigen Arbeitsplätzen orientieren. Sie sollten ebenso zur wirksamen Nutzung der vorhandenen Mechanismen (beispielsweise derjenigen, die es für den sozialen Dialog gibt) anregen, um diejenigen, die Zugang zum Arbeitsmarkt haben, für die Faktoren zu sensibilisieren, die zur Diskriminierung, zu Ungleichheiten und zur Ausgrenzung von bestimmten Gruppen im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt führen.

Beschäftigungsfähigkeit

a) Erleichterung des Zugangs zum bzw. der Rückkehr auf den Arbeitsmarkt für diejenigen, denen die Eingliederung oder Wiedereingliederung in einen Arbeitsmarkt Schwierigkeiten bereitet, der allen offen stehen muss.

b) Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit auf dem Arbeitsmarkt.

...

Anpassungsfähigkeit

e) Förderung des lebenslangen Lernens und einer integrationsfördernden Arbeitsgestaltung, welche die Einstellung und Weiterbeschäftigung von Menschen unterstützt, die Diskriminierungen und Ungleichheiten im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt ausgesetzt sind.

f) Förderung der Anpassungsfähigkeit von Unternehmen und Arbeitnehmern gegenüber dem strukturellen wirtschaftlichen Wandel sowie der Nutzung der Informationstechnik und anderer neuer Techniken.

Chancengleichheit von Frauen und Männern

g) Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Wiedereingliederung von Frauen und Männern, die aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden sind, durch Entwicklung von flexibleren und wirksameren Formen der Arbeitsorganisation und Unterstützungsdiensten.

h) Abbau der geschlechtsspezifischen Diskrepanzen zwischen Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und Förderung einer Aufhebung der Geschlechtertrennung im Beruf.

17. Die Mitgliedstaaten werden nur die Themenbereiche auswählen, in denen sie kooperieren möchten. Zusätzlich muss jeder Mitgliedstaat zumindest einen Grundbestand an Maßnahmen zugunsten von Asylbewerbern, entsprechend dem Umfang des Problems in dem Mitgliedstaat, vorsehen.

...

Asylbewerber

19. Die Stellung von Asylbewerbern innerhalb der Union ist komplex. Die Betroffenen lassen sich im wesentlichen in drei Kategorien unter-

gliedern¹⁴:

- diejenigen, deren Asylantrag noch von dem betreffenden Mitgliedstaat geprüft wird;
- diejenigen, die im Rahmen eines humanitären Um- oder Aussiedlungsprogramms aufgenommen wurden oder denen vorübergehend Schutz gewährt wird;
- diejenigen, denen kein Flüchtlingsstatus eingeräumt wurde, denen aber andere Formen des Schutzes (ergänzend oder subsidiär) gewährt werden, da ihre individuelle Situation eine Rückkehr in ihr Herkunftsland verhindert.

20. In den meisten Mitgliedstaaten wird Asylbewerbern als solchen (der obenstehenden ersten Kategorie) der Zugang zum Arbeitsmarkt entweder ganz untersagt oder aber durch sehr restriktive Bestimmungen erschwert. In bezug auf die beiden letztgenannten Kategorien dagegen haben sich die Mitgliedstaaten eher bereit gezeigt, einen Zugang zum Arbeitsmarkt in Betracht zu ziehen. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass der Rat in der „Gemeinsamen Maßnahme“ vom 26. April 1999 eine Unterstützung der Rückführung von Asylbewerbern durch Bildung und Berufsbildung mit dem Ziel, den Betroffenen Fertigkeiten zu vermitteln, die ihnen bei der Rückkehr in ihr Herkunftsland von Nutzen sein werden, als wünschenswert anerkannt hat¹⁵. Es ist daher wesentlich, dass dieser Sachverhalt bei Umsetzung der „Asylbewerber“-Komponente von EQUAL berücksichtigt wird.

...

¹⁴ Flüchtlinge sind in dieser Rubrik nicht verzeichnet, da sie als dauerhaft Niedergelassene im Rahmen von normalen EQUAL-Entwicklungspartnerschaften für eine Unterstützung in Betracht kommen.

¹⁵ GEMEINSAME MASSNAHME vom 26. April 1999 – vom Rat aufgrund von Artikel K.3 des Vertrags über die Europäische Union angenommen – betreffend Projekte und Maßnahmen zur konkreten Unterstützung der Aufnahme und der freiwilligen Rückführung von Flüchtlingen, Vertriebenen und Asylbewerbern einschließlich Soforthilfemaßnahmen für Personen, die infolge der jüngsten Ereignisse im Kosovo geflüchtet sind: ABl. L 114/2 vom 1. Mai 1999; vgl. Artikel 5.c).

IX.5.3 EG-Vertrag - Auszüge

KONSOLIDIERTE¹⁶ FASSUNG DES VERTRAGS ZUR GRÜNDUNG DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT

ERSTER TEIL

GRUNDSÄTZE

Artikel 2

Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes und einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie durch die Durchführung der in den Artikeln 3 und 4 genannten gemeinsamen Politiken und Maßnahmen in der ganzen Gemeinschaft eine harmonische, ausgewogene und nachhaltige Entwicklung des Wirtschaftslebens, ein hohes Beschäftigungsniveau und ein hohes Maß an sozialem Schutz, *die Gleichstellung von Männern und Frauen*, ein beständiges, nichtinflationäres Wachstum, einen hohen Grad von Wettbewerbsfähigkeit und Konvergenz der Wirtschaftsleistungen, ein hohes Maß an Umweltschutz und Verbesserung der Umweltqualität, die Hebung der Lebenshaltung und der Lebensqualität, den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt und die Solidarität zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern.

Artikel 3

...

(2). Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten *wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern.*

Artikel 12

Unbeschadet besonderer Bestimmungen dieses Vertrags ist in seinem Anwendungsbereich *jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verboten*. Der Rat kann nach dem Verfahren des Artikels 251 Regelungen für das Verbot solcher Diskriminierungen treffen.

Artikel 13

Unbeschadet der sonstigen Bestimmungen dieses Vertrags kann der Rat im Rahmen der durch den Vertrag auf die Gemeinschaft übertragenen Zuständigkeiten auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Europäischen Parlaments einstimmig *geeignete Vorkehrungen treffen, um Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung zu bekämpfen.*

¹⁶ also einschließlich der Änderungen des ratifizierten Amsterdamer Vertrages (Anm. der Verf.)

IX.6 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1 Teilnahme an Weiterbildung nach Schulbildung 1979 und 1997	IV-40
Tabelle 2 Teilnahme an Weiterbildung 1979 und 1997 nach beruflicher Qualifikation	IV-41
Tabelle 3 Teilnahme an Weiterbildung bei Erwerbstätigen und nicht Erwerbstätigen 1979, 1991 und 1997	IV-42
Tabelle 4 Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Männern nach Erwerbstätigkeit 1979 und 1997	IV-43
Tabelle 5 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung und bei Erwerbstätigen (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-144
Tabelle 6 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Alter und Geschlecht (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-145
Tabelle 7 Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Alter und Geschlecht (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-145
Tabelle 8 Weiterbildungsteilnahmen in der Bevölkerung nach Einkommen (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-146
Tabelle 9 Weiterbildungsteilnahmen von Erwerbstätigen nach Einkommen (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-147
Tabelle 10 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Beteiligung am Erwerbsleben (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-148
Tabelle 11 Weiterbildungsteilnahme von Nichterwerbspersonen nach Beteiligung am Erwerbsleben (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-148
Tabelle 12 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach höchstem allgemeinen Schulabschluss (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-149
Tabelle 13 Weiterbildungsteilnahme Berufliche Bildung in der Bevölkerung nach höchstem allgemeinen Schulabschluss (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-149
Tabelle 14 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach höchstem beruflichen Ausbildungs- bzw. Hochschulabschluss (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-150
Tabelle 15 Weiterbildungsteilnahme der Erwerbstätigen nach Stellung im Beruf (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-151
Tabelle 16 Weiterbildungsteilnahme bei Erwerbstätigen nach Betriebsgröße (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-151
Tabelle 17 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Nationalität (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-152

Tabelle 18 Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Befristung des Arbeitsverhältnisses (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-152
Tabelle 19 Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen nach Arbeitszeit (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-152
Tabelle 20 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Behinderung (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-153
Tabelle 21 Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung nach Familientyp und Alter der Kinder (in Anteilen der Bevölkerungsgruppe)	IX-154
Abbildung 1 Einflussfaktoren der Benachteiligung	III-29