

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 10, 2010

Zielgruppen in der Erwachsenenbildung

Objekte der Begierde?

Der Bildung ferne bleiben:
Was meint „Bildungsferne“?

Ingolf Eler



Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?

Ingolf Erler

Ingolf Erler (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsferne, Bildungsteilnahme, Zielgruppen, Bildungszugänge, Bildungssoziologie

Kurzzusammenfassung

Unter den vielen Zielgruppen der Erwachsenenbildung sticht eine ganz besonders hervor. Eine große Zahl an Begriffen wurde für sie erarbeitet, kaum ein programmatischer Text kommt ohne sie aus: Nennen wir sie mit dem gängigen Begriff „Bildungsferne“. Der folgende Beitrag versucht aufzuspüren, um wen es sich dabei handelt, was über sie gewusst werden sollte und welche Handlungsstrategien sich daraus ableiten könnten.

Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?¹

Ingolf Erler

„Wer hat denn je ein Buch gelesen und Erfolg gehabt?“

Franz Antel (2003)

„Bildungsferne“ ist ein im Grunde wertender Begriff, der gleichzeitig den damit verbundenen Diskurs gut auf den Punkt bringt: „Bildung“ ist wertvoll, wenn sie fehlt und wer sich – noch dazu aktiv – von ihr fernhält, irritiert. Angesichts dessen muss „Bildungsferne“ wie eine Negativfolie normalen Verhaltens wirken.

Die Beteiligung an Bildung hat, wie wir aus zahlreichen Studien wissen, einen tendenziell positiven Einfluss auf Lebensstil, Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Familiensituation und soziale Partizipation. Plakativ zugespitzt bedeutet heute „niedrige Bildung“ für eine 50-jährige deutsche Frau eine geringere Lebenserwartung von 3,49 Jahren (vgl. Muth/Kruse/Doblhammer 2008, S. 2). Gleichzeitig ist es real, dass Frauen ihre hohen formalen Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt nicht umsetzen können. Und ebenso schwer zu beantworten ist die Frage, ob sich die (Weiter-)Bildung überhaupt lohnt in Anbetracht ihrer direkten und indirekten Kosten (Stichwort Opportunitätskosten).

Weshalb interessieren uns „Bildungsferne“?

Im Blick auf „Bildungsferne“ lassen sich verschiedene Perspektiven unterscheiden:

- Eine rein betriebswirtschaftliche Perspektive: BildungsanbieterInnen leben von TeilnehmerInnen; als Unternehmen haben sie ein grundsätzliches Interesse daran, sich neue Märkte zu eröffnen.
- Auf einer höheren ökonomischen Ebene, aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive, wird die Teilnahme an Weiterbildung und lebenslangem Lernen als Impuls für den Wirtschaftsstandort einer Volkswirtschaft gesehen (siehe Biffl 2007; kritisch siehe Wolf 2004).
- In einem normativ-kulturellen Sinn wird mit Bildung die Stärkung der Persönlichkeit verbunden: Möglichst alle Menschen sollen die Möglichkeit erhalten, durch Bildung Mündigkeit, Autonomie und Selbstentfaltung zu erlangen bzw. zu erreichen.
- Auf gesellschaftlicher Ebene wird Bildung als wichtiger Bestandteil des sozialen Zusammenhangs gesehen (siehe Jütte/Kellner/Vater 2010).

Analog dazu unterscheidet Helmut Bremer zwei Argumentationsmuster: auf der einen Seite die klassische Idee des freien Subjekts, die Bildung als Stärkung und Emanzipation des Subjekts versteht (Entfaltungslernen), auf der anderen Seite der ideale Lernende als „Bildungsunternehmer“ (vgl. Bremer 2004, S. 192). Angesichts der zunehmenden

¹ Mein Dank gilt Daniela Holzer und der Fachredaktion des MAGAZIN erwachsenenbildung.at für ihre Hinweise zu diesem Beitrag.

Anforderungen bleibt diesem „Bildungsunternehmer“ scheinbar gar nichts anderes übrig, als sich kontinuierlich und selbstorganisiert weiterzubilden (Anpassungslernen): *„Hier geht es weniger um die Selbstentfaltung der Person, sondern vielmehr um Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung, die normativ gefordert wird“* (ebd., S. 193). Beide Konzepte gehen von Idealvorstellungen aus: zum einen vom „homo academicus“, dem sich frei entwickelnden und entfaltenden Intellektuellen, zum anderen vom „homo oeconomicus“, dem rationalen und nach Nutzenkalkül berechnenden „Bildungsinvestor“. In ihrer Unterschiedlichkeit verbindet beide Konzepte die Abstraktion von sozialen Kontexten und Bindungen, in denen sich Menschen befinden. Beide gehen von *„starken, selbstbewussten, souveränen, nach Selbstentfaltung oder Erfolg strebenden Akteuren und Lernern aus, für die soziale Begrenzungen eine untergeordnete Rolle spielen. [...] In der sozialen Praxis der oberen Klassen ist dies nicht selten verbunden mit einem Blick auf die unteren Klassen, der dort vor allem Defizite ausmacht. [...] Dabei wird leicht übersehen, dass die eigene Haltung auf einer privilegierten Position beruht, während auf den mittleren und unteren Stufen der gesellschaftlichen Ordnung soziale, ökonomische und konventionelle Notwendigkeiten und Zwänge wesentlich stärker spürbar sind, die die Möglichkeiten der ‚Subjektentfaltung‘ und ‚Erfolgskarrieren‘ eingrenzen“* (ebd., S. 195f.).

Frei nach Watzlawick: Man kann nicht nicht lernen...

In der Frage der Verweigerung oder Nichtteilnahme an Bildung steckt natürlich die Vorstellung von Menschen, die nicht lernen und sich nicht weiterbilden wollen. Schon rein anthropologisch ist das nur schwer möglich. Schon Charles Darwin wusste, dass die Spezies Mensch sich unter anderem durch eine extreme Neugierde, ständige Veränderung, rationale Adaption des Verhaltens und Selbstreflexion auszeichnet (siehe Hettlage 2008). Jeder Mensch ist grundsätzlich weltoffen und entwicklungsfähig (Gehlen). Die Frage ist jedoch, in welchem Verhältnis diese Wissbegier zu dem gerade im deutschsprachigen Raum normativ hoch aufgeladenen Bildungsbegriff steht. Viele Ausprägungen alltäglichen Lernens, beispielsweise wenn sich Menschen darüber

„bilden“, wie andere ihre privaten Lebenswelten gestalten (Klatsch und Tratsch, Seitenblicke und Reality-TV), zählen trotz zum Teil unbestrittener sozialer Funktionen kaum zu diesem Bildungsbegriff.

Die Frage ist, weshalb Personen, wie im Wortteil „ferne“ ausgedrückt, eine Distanz gegenüber „klassischen“ Bildungsangeboten einnehmen. Anders gefragt: Impliziert der Bildungsbegriff nicht gleichzeitig eine gewisse Distanz zu den „Ungebildeten“? Damit geraten wir zwangsläufig ins Forschungsgebiet der sozialen Ungleichheit.

Das konstruierte Defizit der Bildungsfernen lässt sich gut anhand der Kapitalbegriffe von Pierre Bourdieu und der Frage nach der sozialen Verteilung dieser Kapitalien zeigen. Um an unseren Gesellschaften partizipieren zu können, bedarf es einer Grundversorgung an ökonomischem (Armutsbekämpfung), sozialem (Bekämpfung sozialer Isolation), symbolischem (Autonomie und Selbstbestimmung) und kulturellem Kapital (Bildung) (siehe Bourdieu 1997). In allen diesen Vermögensverteilungen wirkt das, was Robert Merton als Matthäus-Effekt bezeichnete. Damit wird die wechselseitige Verstärkung von „Bildungsferne“ sichtbar: zum einen die doppelte Selektivität des Bildungssystems in der Weiterbildungsbeteiligung, zum anderen die Entwertung informell erlernter Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in der mangelnden Validierung informellen Lernens.

...doch nicht jedes Lernen gilt als legitim.

Bekanntlich überdeterminieren sich soziale Situiertheit, Motivationen und Gründe, Barrieren und Schranken in der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener. In mehreren Publikationen der vergangenen Jahre wurden diese erarbeitet, gesammelt und aufgezählt (siehe Brüning/Kuwan 2002; Holzer 2004; Csisinko 2005; Faulstich 2006; Erler 2008). Es würde den Raum dieses Beitrages sprengen, detailliert darauf einzugehen, einige Aspekte sollten dennoch erwähnt werden: Dank Klaus Holzkamps Ansätzen, einen „Begründungsdiskurs“ in die Lerntheorie zu bringen (siehe Holzkamp 1995), können wir die Lernentscheidungen der Lernenden in den Mittelpunkt stellen: Die Entscheidung für oder gegen das Lernen begründet sich in jeder/jedem Lernenden selbst und

ist ein in sich vernünftiges Abwägen von Kosten und Nutzen. „Lernanlässe entstehen aus einer Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz“ (Faulstich 2006, S. 17). Die Motivation steigt, wenn dem/der potentiell Lernenden ersichtlich ist, dass ein Lernangebot zu einer Verfügungserweiterung führt. Entscheidet sich der/die Lernende gegen das Bildungsangebot, begründet sich dies, nach Faulstich, mit fehlender Zeit, fehlendem Geld o.Ä. (Belastungssyndrom) oder fehlenden positiven „Erwartungen, dass sich [die] Arbeits- und Lebensbedingungen nach der Lernanstrengung“ (ebd., S. 7) verbessern (Sinnlosigkeitssyndrom).

Beschreibungen – Begriffe – Zuweisungen

Im Grunde ist kaum definiert, wer zu den „Bildungsfernen“ zählt. In einer Arbeit für das Zukunftszentrum Tirol arbeitete Bernhard Obermayer drei Zuordnungsmöglichkeiten heraus: über den Erwerb formaler Bildung, über die Zugehörigkeit zu gewissen soziodemografischen Personengruppen und über die Abwesenheit bestimmter „Skills“ (z.B. Analphabetismus, fehlende IKT- und Medienkenntnisse) (siehe Obermayer o.J.).

Zahlreiche Begriffe wurden entwickelt, um das unschöne „Bildungsferne“ positiver zu benennen, unterschiedliche Konzepte zur Erklärung herangezogen. Mit der zunehmenden Arbeitsmarktorientierung in der Bildungsforschung ab den 1990er Jahren (siehe Siebert 2004) wurde „Bildungsferne“ vermehrt als Vermittlungshemmnis am Arbeitsmarkt begriffen: „Bildung wird gleichgesetzt mit dem Erreichen höherer Schulabschlüsse bzw. dem Nachweis der im Rahmen von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen getesteten funktionalen Kompetenzen; als gebildet gilt, wer den – oftmals mit kulturellem Nimbus verbrämten – Brauchbarkeitsvorgaben des Verwertungssystems entspricht“ (Ribolits 2008, S. 166).

Eine der häufigsten Beschreibungen für im weitesten Sinne „Bildungsferne“ lautet: Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Das hat vor allem pragmatische Gründe, finden sich doch Daten zu

den Bildungsabschlüssen in fast allen sozialwissenschaftlichen Erhebungen. Zweifelsohne birgt dieses Konzept einige Tücken. Es beschränkt sich vor allem auf die Erstausbildung, versucht die Vielfalt des Bildungssystems in ein vertikales Schema einzuordnen und übernimmt damit konzeptionell die schulische Hierarchie. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der „Niedrigqualifizierten“, die in einer Studie von Ingo Mörth, Susanne Ortner und Michaela Gusenbauer definiert werden als Personen zwischen 18 und 70 Jahren mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss, die sich zum Zeitpunkt der Studie nicht im ersten Bildungsweg befanden (Lehre, Schule) (vgl. Mörth/Ortner/Gusenbauer 2005, S. 43ff.). Abgesehen davon, dass auch hier formale Abschlüsse mit „Bildungsferne“ gekoppelt werden, kommt hinzu, dass formale Abschlüsse mit Qualifikationen gleichgesetzt werden, also non-formales und informelles Lernen ausgeblendet werden.²

Im Bereich der Lernergebnisse etablierte sich in der deutschen Debatte die Kategorie der „Bildungsarmut“, die vor einigen Jahren von Jutta Allmendinger und Stefan Leibfried eingebracht wurde (siehe Allmendinger/Leibfried 2003). Absolut bildungsarm ist, wer die unterste Kompetenzstufe in den Skalen der PISA-Studie nicht erreicht bzw. keine Bildungszertifikate besitzt. Relative Bildungsarmut bedeutet, dass analog zur ökonomischen Armutsmessung der Anteil an Bildungszertifikaten, über die eine Person verfügt, unter einem Wert liegt, der sich anhand der durchschnittlichen Verteilung der Bildungstitel in einer Gesellschaft errechnet.

Eine andere Definitionslinie für „Bildungsferne“ rückt die soziale Lage und Ungleichheitsdimensionen in den Fokus. Als „Bildungsbenachteiligte“ werden Personen bezeichnet, die aufgrund bestimmter Eigenschaften (Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, regionale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen (vgl. Kastner 2008, S. 90). Gemeint sind damit keine manifesten Diskriminierungen, sondern strukturelle Merkmale, die meist subtil und latent wirken. Den Verweis auf „Personen aus Familien mit geringem kulturellen Kapital“ finden wir in diesem Zusammenhang vor allem in Arbeiten zum formalen Sektor, um die Effekte sozialer Herkunft auf den

2 Ähnlich diskutieren die Problematik dieser Definition Dornmayer/Lachmayer/Rothmüller 2008, S. 8f. sowie Hammerer 2006, S. 6f.

späteren Schulerfolg darzulegen (siehe Erler 2007). In diesen Bereich fallen auch die Definitionen von „Bildungsmarginalisierten“ oder „Exkludierten“: Der Exklusionsbegriff wurde von Martin Kronauer 2002 in die deutschsprachige Debatte eingeführt und später von Heinz Bude aufgegriffen. Laut Sozialberichterstattung der Europäischen Union ist Exklusion der *„Prozeß, durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt oder durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“* (zit.n. Bude 2008, S. 20). Schon 1993 haben Pierre Bourdieu und Patrick Champagne dafür die Bezeichnung der „intern Ausgegrenzten“ gefunden (vgl. Bourdieu/Champagne 1997, S. 527ff.).

Für den (Aus-)Bildungsbereich führt Heinz Bude den Begriff der „Ausbildungsmüden“ ein. Dabei handelt es sich um meist männliche Jugendliche, die schulische Bildungsangebote durch demonstratives Desinteresse verweigern oder sabotieren (vgl. Bude 2008, S. 93ff.). In ihren Ausprägungen erinnern sie an die „lads“ aus Paul Willis Studie „Learning to labour“ (siehe Willis 1979). Ein wichtiges Ergebnis der Bildungsforschung der „Cultural Studies“ (Willis, Giroux) war das Zurückweisen der vorherrschenden Defizithypothesen, denn Bildungsverweigerung ist oftmals Ausdruck einer realistischen Einschätzung des realisierbaren Nutzens. Auf diese aktiven, nicht-defizitären Aspekte konzentrieren sich auch Arbeiten zu den „Widerständigen“. In die Weiterbildungsforschung wurde dieser Ansatz von Dirk Axmacher eingeführt und vor allem von Axel Bolder und Wolfgang Hendrich in Deutschland und von Daniela Holzer³ in Österreich aufgegriffen und weiter entwickelt (siehe Axmacher 1990; Bolder/Hendrich 2000; Holzer 2004). In diesem Kontext wird meist auch der neutrale Begriff der „Bildungsabstinenten“ verwendet. Versuche, den Begriff „Bildungsferne“ wertfrei zu formulieren, sind auch „Bildungs-“ oder

„Lernungewohnte“. Laut einer Definition des Expertinnennetzwerks „learn forever“ steht letzterer für eine *„geringe Grundbildung und geringe formale Qualifizierung und/oder geringe oder keine IKT Kenntnisse. [...] [Er] kann auch ein negatives Selbstbild der Lernenden implizieren und drückt eine längere Weiterbildungsabsenz aus“* (Sladek/Kapeller/Pretterhofer 2006, S. 12)⁴. „BildungseinsteigerInnen“ nannte sich ein Projekt der Bildungskoooperative Oberes Waldviertel (BiKoo) für „Personen mit geringer Grundbildung und geringen formalen Qualifikationen“ (vgl. Kastner 2006, S. 9).

Einen anderen Blickwinkel nehmen Konzepte zu Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen ein. VertreterInnen der Self Advocacy Bewegung fordern auf, als Alternativbegriff zur „geistigen Behinderung“ den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ zu verwenden: *„Bei den Worten ‚geistig behindert‘ denken viele Menschen, dass wir dumm sind und nichts lernen können. Das stimmt nicht. Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden“* (Netzwerk Mensch zuerst 2005-2008, o.S.). Ähnlich verwendet wird auch der Begriff „Lernbehinderte“ (siehe Perleth o.J.).

Bildungsferne wird auch über die Beteiligung an Bildungsveranstaltungen definiert. Die quantitativen Analysen von „Nicht-TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung“ vermitteln dabei eine oft trügerische Sicherheit der Datenlage. Nach Angaben des Adult Education Survey⁵ von 2007 nahmen 58,1% der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren in den zwölf Monaten vor der Befragung weder an formaler noch an non-formaler Bildung teil. Immerhin noch jede/r Fünfte (20,1%; 917.000 Personen) gab an, dass er/sie sich im vorangegangenen Jahr weder formal noch non-formal oder informell weitergebildet habe. Besonders hohe Werte haben in diesem Zusammenhang: Frauen (60,1% weder formal noch non-formal;

3 Ein aktueller kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen von Daniela Holzer findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb-10_11_holzer.pdf; Anm.d.Red.

4 Eine im Rahmen von „learn forever“ durchgeführte Studie zu den Bildungswünschen und -bedarfen von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss stellen Doris Kapeller und Anna Stifftinger in der vorliegenden MAGAZIN-Ausgabe vor. Siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_09_kapeller_stiftinger.pdf; Anm.d.Red.

5 Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse des AES lieferte Guido Sommer-Binder in der Ausgabe 9/2010 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10_09/meb10-9_09_sommer-binder.pdf; Anm.d.Red.

21,2% keinerlei Weiterbildung), Personen ab 55 Jahren (74,6% sowie 28,4%), Personen mit niedriger abgeschlossener Schulbildung (International Standard Classification of Education (ISCED) 0 bis 2: 80,9% bzw. 35,9%), Arbeitslose (58,6% bzw. 28,6%) oder Nicht-Erwerbstätige (einschließlich Elternkarenz: 76,2% bzw. 28,4%), nicht-österreichische StaatsbürgerInnen (67,3% bzw. 25,2%) sowie Personen aus dünn besiedelten Gebieten (62,7% bzw. 23%) aus Südosterreich (61,3% bzw. 25,6%) bzw. Westösterreich (60,6% bzw. 23,7%) (siehe Statistik Austria 2009).

Entsprechend solcher statistischer Daten werden „Bildungsferne“ zum Teil auch einfach über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Personengruppe bestimmt. In der Literatur sind dies meist Alleinerziehende, Ältere über 55 Jahre, An- und Ungelernte, AnalphabetInnen bzw. Illiterate, (Langzeit-)Arbeitslose, Erwachsene mit Lernproblemen, junge Erwachsene unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Schul-/Berufsausbildung, Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, MigrantInnen und AsylbewerberInnen, Personen im ländlichen Raum, SozialhilfeempfängerInnen, Strafgefangene etc.

Typen von (Nicht-)TeilnehmerInnen

Es zeigt sich, dass es keineswegs einen Mangel an Konzepten von „Bildungsferne“ gibt. Jeder der dabei erarbeiteten Begriffe hat für sich seine ganz klare Berechtigung. Für die alltägliche Praxis stellt sich bloß die Frage, wie unter diesen vielen Bäumen der Wald sichtbar werden kann. Aus diversen Erhebungen kennen wir die quantitativen Unterschiede der Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, nach Alter, nach höchster abgeschlossener formaler Ausbildung, nach Siedlungsdichte und vielem anderen mehr. Genauso gut abgefragt werden regelmäßig subjektive Barrieren und grundsätzliche Interessenslagen (siehe Schmid 2009; Filla 2009; Statistik Austria 2009). Wir wissen jedoch zumindest in Österreich kaum etwas davon, wie sich diese Eigenschaften zueinander verhalten. Es wäre wichtig, wegzugehen von bipolaren Einteilungen

hin zu Typologien von Nichtteilnahme, Abstinenz und vor allem Bildungsdispositionen.

Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert wird die Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz erforscht. Eine der ersten TeilnehmerInnenstudien wurde 1903/04 von Ludo M. Hartmann unter den HörerInnen der Wiener „volkstümlichen Universitätsvorträge“ durchgeführt. Seither finden wir in mehreren AdressatInnen- und TeilnehmerInnenstudien die Fragestellung nach Bildungsinteressen, -bereitschaften und -hindernissen (siehe Bremer 2007). Im Anschluss an die einflussreichen Arbeiten des französischen Soziologen Bourdieu entwickelten sich in Deutschland die beiden großen Milieuforschungsinstitute SIGMA, Mannheim sowie SINUS, Heidelberg. Daran schließen sich die an Bildungsmarketing orientierten Studien von Heiner Barz und Rudolf Tippelt (siehe Barz/Tippelt 2004; Tippelt et al. 2008) sowie die bildungssoziologischen Arbeiten von Helmut Bremer in der Tradition der AG Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis, Hannover) an. Barz und Tippelt analysieren anhand bestehender SINUS-Milieus deren Weiterbildungsbeteiligung. Bremer erarbeitet aus den ihm zur Verfügung stehenden Daten eigene Milieutypen (siehe Bremer 2007)⁶.

Für Österreich fehlen Forschungsergebnisse zu den sozialen Milieus in der Weiterbildung noch weitgehend. In einem Projekt plant das Österreichische Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB), in den kommenden Jahren solche Weiterbildungsmilieus für Österreich auszuarbeiten. Basis könnte dafür der Adult Education Survey der Europäischen Union mit Daten von über 4000 ÖsterreicherInnen sein. Die notwendige Finanzierung und positive Ergebnisse einer ersten Clusteranalyse vorausgesetzt, sollten die zu findenden sozialen Milieus letztlich qualitativ beschrieben werden, um auch für Österreich genauere Informationen zu den tatsächlichen Einstellungen zur Weiterbildung zu bekommen. Schließlich könnten solche Daten ein erster Ausgangspunkt für BildungsanbieterInnen sein, für potentielle neue Zielgruppen adäquate Angebote zu entwickeln.

6 Eine Möglichkeit, diese zwei Positionen zu verfolgen, bietet sich auch in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at in den Beiträgen von Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt sowie Helmut Bremer. Siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf sowie http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_04_bremer.pdf; Anm.d.Red.

In einer bemerkenswerten Studie aus dem Jahr 2002 zeigte ein ForscherInnenteam um Helmut Dornmayer, damals Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz, in welche Richtung solche Arbeiten gehen könnten (siehe Dornmayer 2002). Es wurden 30 Tiefeninterviews mit „bildungsfernen ArbeitnehmerInnen“⁷ geführt, um letztlich sechs idealtypische Gruppenprofile „bildungsferner“ Personen zu entwickeln:

- „Personen mit geringer Statusmobilität“ zeichnen sich durch relativ hohe Berufszufriedenheit, aber geringe Veränderungsperspektiven aus. Die meist älteren Personen sehen keinen großen Sinn in beruflicher Weiterbildung, sind jedoch aufgrund einer starken Freizeitorientierung möglicherweise an allgemeiner Erwachsenenbildung interessiert.
- „PraktikerInnen“ haben wenig Bildungs- und Leseerfahrung. Sie wünschen sich „praktische“ Bildungsangebote und weniger theoretischen Unterricht.
- „Autodidakten“ haben wenig Vertrauen in angeleitete Gruppen-Lernprozesse. Die vorwiegend männlichen Autodidakten wollen stattdessen selbstständig lernen.
- „Personen mit Versagensängsten“ haben oft wenig Selbstbestätigungsmöglichkeiten (z.B. Hausfrauen) und wollen sich im Kurs nicht vor anderen „blamieren“.
- „Selbstlose“ stellen ihre eigenen Bedürfnisse zurück. Meist hängt dies eng mit einer starken häuslichen und familiären Orientierung (Kinderbetreuung) zusammen.
- „Sozial Benachteiligte“: Dazu zählen „AusländerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte, Regional Benachteiligte“ (ebd., S. 69).

Bolder und Hendrich entwickelten in einem Forschungsprojekt eine eigene Abstinenztypologie (siehe Bolder/Hendrich 2000; Bolder 2006). Dabei unterschieden sie:

- „Verhinderte bzw. Ausgegrenzte“, also „NichtteilnehmerInnen“, „*die unter besser gegebenen Bedingungen durchaus interessiert gewesen wären, sich beschäftigungsbezogen weiterzubilden*“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 211).
- „Desinteressierte“: Personen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, weil sie sich keinen großen Nutzen von der Weiterbildung erwarten, da dieser entweder zu hohe Kosten oder persönliche Gründe (alters- oder motivationsbedingt, familiäre oder berufstypische Gründe) entgegenstehen.
- „Verweigerer“, „*die mit allen Mitteln versuchen, sich von Weiterbildung fernzuhalten*“ (ebd., S. 182). Dazu zählen Bolder und Hendrich Ausweicher sowie WiderständlerInnen im engeren Sinn.

In einer Schweizer Studie differenzierte die Psychologin Regula Schröder-Naef sehr ähnliche Typen von NichtteilnehmerInnen. Sie unterschied, wie Holzer ausführt:

- „Zufriedene“, die mit ihrem Bildungsstand und ihrer beruflichen Situation zufrieden sind und daher keinen Sinn in Weiterbildung sehen
- „Blockierte“, die zwar mit ihrem Bildungsstand und der beruflichen Situation unzufrieden sind, aber aufgrund negativer Erfahrungen und Bilder von schulischem Lernen „innere Widerstände“ gegen Weiterbildung aufgebaut haben
- „Nichtteilnehmende infolge situationsbedingter Hindernisse“ sowie
- „Suchende“, die sich noch nicht „festgelegt“ haben (vgl. Holzer 2004, S. 178f.).

7 Es handelt sich bei der definierten Zielgruppe um Personen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal den Lehrabschluss besitzen (keine Meisterprüfung), keine freiwillige Weiterbildung im bisherigen Berufsleben besucht haben und vor zumindest zehn Jahren zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eingetreten (unabhängig vom aktuellen Arbeitsmarktstatus) und grundsätzlich erwerbsfähig sind.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt in Deutschland auch die „Oldenburger Studie“ von Wolfgang Schulenberg 1978 (vgl. Bremer 2007, S. 86f.; Holzer 2004, S. 179f.).

Ausblick

Die dichotome Grundhaltung, zwischen denjenigen mit Bildung und denjenigen ohne Bildung zu unterscheiden, den TeilnehmerInnen und NichtteilnehmerInnen oder auch zwischen den Affirmativen und Widerständigen, sollte einem differenzierteren TeilnehmerInnenbild weichen. In der Erarbeitung von Weiterbildungsmilieus, die dezidiert auch NichtteilnehmerInnen einschließen, können Bildungstypen und der entsprechende

Bildungshabitus erarbeitet werden. Damit lassen sich die Bildungsdispositionen, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der sozialen Akteure und Akteurinnen zur Weiterbildung erkennen und erklären. Dabei darf natürlich nicht übersehen werden, dass auch Typologien letztlich nur Annäherungen an die Wirklichkeit sind und sie dementsprechend die soziale Vielfalt in bestimmte Modelle pressen. Durch die Gewinnung trennscharfer Modelle können jedoch empirische Phänomene analytisch besser erfasst und verstanden werden. Damit sind es hilfreiche Werkzeuge, um ganz im Sinne des Konsultationspapiers der österreichischen Strategie für lebenslanges Lernen, „*bildungsferne Bevölkerungs- bzw. Altersgruppen in die moderne ‚Wissensgesellschaft‘ mit einzubeziehen*“ (BMUKK 2008, S. 7).

Literatur

Verwendete Literatur

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008):** Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/LLL2008_Konsultationspapier_03c.pdf [Stand: 2010-05-10].
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997):** Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, S. 527-533.
- Bremer, Helmut (2004):** Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bude, Heinz (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser.
- Dornmayer, Helmut (2002):** Weiterbildung für „bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Forschungsbericht des IBE. Linz: Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz.
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-25.
- Hammerer, Birgit (2006):** Thematische Handreichung: Neue Lernkulturen. Institute for Future Studies.
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Münster, Hamburg: LIT-Verlag.
- Kastner, Monika (2006):** Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 1/2006). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2006-1_11472_PDFzuPubID107.pdf [Stand: 2010-05-10].

- Kastner, Monika (2008):** Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In: ÖIEB (Red.): Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente. 3. Aufl. BMLFUW, S. 89-97.
- Mörth, Ingo/Ortner, Susanne/Gusenbauer, Michaela (2005):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. (unter Mitarbeit von Sandra Kettner, Andrea Palmethofer und Alfons Stadlbauer). Universität Linz.
- Muth, Elena/Kruse, Anne/Doblhammer, Gabriele (2008):** Was das Leben Jahre kostet. In: Demografische Forschung aus erster Hand, Nr. 3, Jg. 5, S. 1-2.
- Netzwerk Mensch zuerst (2005-2008):** Dafür kämpfen wir: Wir wollen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden! Online im Internet: http://www.people1.de/was_mensch.html [Stand: 2010-04-27].
- Obermayr, Bernhard (o.J.):** Bildungsferne Gruppen – Definition und Indikatoren. Online im Internet: http://www.tu-was.com/tuwas/bildungstirol/recherchen_zukunftszentrum/ [Stand: 2010-04-27].
- Ribolits, Erich (2008):** Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: Christof, Eveline et al. (Hrsg.): schriftlos = sprachlos? In: Schulheft, Heft 131, S. 133-121.
- Sladek, Ulla/Kapeller, Doris/Pretterhofer Ingeborg (2006):** Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernungewohnter Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategien. Hrsg. von EP learn forever. Online im Internet: <http://www.learnforever.at/fileadmin/learn-forever-Downloads/000605.pdf> [Stand: 2010-05-10].

Weiterführende Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003):** Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 21-22, S. 12-25.
- Axmacher, Dirk (1990):** Widerstand gegen Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 u. 2. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Biffel, Gudrun (2007):** Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_02_biffel.pdf [Stand: 2010-04-28].
- Bolder, Axel (2006):** Warum Lisa M. und Otto N. nicht weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 26-38.
- Bourdieu, Pierre (1997):** Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 49-79.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2002):** Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Csisinko, Ulrike (2005):** Weiterbildung Niedrigqualifizierter – Zielgruppenspezifische Aspekte. Institute for Future Studies.
- Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007):** Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum.
- Erler, Ingolf (2008):** „Warum bleiben Bildungsferne der Bildung ferne?“ Thesenpapier für die NÖ-Kulturgespräche 2007. In: „Bildung für die Zukunft – Die Zukunft der Bildung“. Niederösterreichische Bildungsgesellschaft m.b.H., S. 22f.
- Filla, Wilhelm (2009):** Weiterbildungsteilnahme und Barrieren. Empirisches zu einem weiten Feld. In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 231, Jg. 60, S. 10-15.
- Hettlage, Robert (2008):** Anthropologische Grundlagen der Sozialisation, In: Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-66.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Jütte, Wolfgang/Kellner, Wolfgang/Vater, Stefan (2010):** Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Berlin [u.a.]: LIT-Verlag (im Erscheinen).
- Perleth, Christoph (o.J.):** Was ist Lernbehinderung? Eine Sammlung von Definitionsversuchen. Institut für Pädagogische Psychologie, Universität Rostock. Online im Internet: www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/Lehrmaterialien/Diagnostik/vd1_1_ex_lernbehinderung.htm [Stand: 2010-04-27].
- Schmid, Kurt (2009):** Weiterbildungsabstinentz' – Ausmaß und Gründe der Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung (= ibw mitteilungen. 4. Quartal 2009).

Siebert, Horst (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report, Heft 3, S. 9-14.

Statistik Austria (2009): Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2007. Statistik Austria. Online im Internet:
http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=52175&dDocName=036431
[Stand: 2010-04-27].

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

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.

Wolf, Alison (2004): Mehr Bildung bedeutet noch lange nicht mehr Wohlstand. In: Neue Zürcher Zeitung, vom 28.08.2004, S. 29.



Photo: K.K.

Mag. Ingolf Erler

ingolf.erler@oieb.at
<http://ingolferler.net>
+43 (0)1 5322579-14

Ingolf Erler studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB). Daneben hat er einen Lehrauftrag an der Universität Innsbruck inne. Er koordinierte ein Forschungs- und Publikationsprojekt zur Frage der sozialen Zugänglichkeit von tertiärer Bildung und arbeitete als Journalist. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Zugang und Teilhabe an Erwachsenenbildung, Nationaler Qualifikationsrahmen, Lernende Regionen (vor allem Regionalisierung von Bildung, Bildungsnetzwerke, Bildungsbedarfserhebungen) und Sozialkapital.

Staying Away from Education: What Does “Distanced from Education” Mean?

Abstract

Among the many target groups in adult education, one stands out in particular. A large number of terms have been worked out for them and there is hardly one programmatic text that can do without them: Let's call this target group “those distanced from education”, to use the popular term. The following article tries to figure out who these people are, what we should know about them and what strategies for action could be derived from this information.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839185827

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeber der Ausgabe 10, 2010

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>