

Aufsuchende Strategien in der Weiterbildungsberatung von „bildungsfernen“ Menschen

Einleitung

In der Weiterbildungsarbeit mit sogenannten „bildungsfernen“ oder bildungsbenachteiligten Gruppen wird seit einiger Zeit vermehrt auf Konzepte aufsuchender Bildungsarbeit bzw. -beratung zurückgegriffen.

Die klassische Komm-Struktur – die Adressat*innen finden selbst ihren Weg in die Einrichtungen – wird ersetzt oder ergänzt um eine Geh-Struktur – bei der die Einrichtungen ihre Adressat*innen in ihren Lebenswelten aufsuchen. Was das im Einzelnen bedeutet, muss vor Ort entlang regionaler, sozialstruktureller und einrichtungsspezifischer Gegebenheiten immer wieder neu ausbuchstabiert werden. Allerdings lassen sich einige zentrale Aspekte identifizieren, entlang derer Weiterbildungseinrichtungen ihre Beratungs- und Bildungspraxis einer Reflexion unterziehen können.

Mein Beitrag greift Erfahrungen aus einer über fünf Jahre andauernden Kooperation in Nordrhein-Westfalen auf. Dort haben vier Weiterbildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen in mehreren aufeinander aufbauenden Projekten nach neuen Wegen der Ansprache, Teilnehmergeinnung und Kursgestaltung in der Arbeit mit bildungsfernen Zielgruppen gesucht.¹

Die Projektzeiträume erstreckten sich hierbei von 2009 bis 2013. Die Projekte fanden in zwei Modellregionen, Aachen und Herford/Vlotho, statt und wurden vom Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg Essen wissenschaftlich begleitet (Bremer et. al. 2015a).

Ich werde zunächst einen Problemaufriss vornehmen, der ein Begriffsverständnis von „Bildungsferne“ erörtert, das für den Rückgriff auf aufsuchende Strategien sensibilisieren soll.

An den Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung der oben erwähnten Projekte anknüpfend wird anschließend aufgezeigt, wie solche Strategien umgesetzt werden können.

Abschließend werden einige Überlegungen zu Gelingensbedingungen für Weiterbildungsberatung mit „bildungsfernen“ Zielgruppen zusammengefasst.

¹ Im Einzelnen handelte es sich um die folgenden drei Projekte, die jeweils vom für Weiterbildung zuständigen Ministerium in NRW gefördert wurden:

„Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ (Potenziale I)

Laufzeit: 01.01.2009 bis 31.12.2009,

„Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“ (Potenziale II)

Laufzeit: 15.05.2010 bis 31.12.2010,

„Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld“ (WisU)

Laufzeit: 01.10.2012 bis 31.12.2013.

Soziale Selektivität und die doppelte Verankerung von „Bildungsferne“

Es ist hinlänglich belegt, dass nicht alle sozialen Gruppen in gleichem Maße an Weiterbildung partizipieren.

So haben Rosenblatt und Bilger festgestellt, dass [die] wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person [ist]“ (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 154). Zur Erklärung weisen sie auf eine offensichtlich früh ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen hin, die sich in „vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (ebd.).

Weiterbildung kompensiert zuvor eingestellte Ungleichheiten häufig nicht, sondern setzt diese zum Teil sogar fort. In der Erwachsenenbildungswissenschaft spricht Faulstich (1981, S. 61ff) von „doppelter Selektivität“ und Schulenberg et al. (1978, S. 525) sprechen von der „Weiterbildungsschere“.

Mit Blick auf den Kreis der Menschen, die nicht oder nur sehr wenig an Weiterbildung teilnehmen, rücken die sogenannten „Bildungsfernen“, „Bildungsbenachteiligten“ oder „Bildungsungewohnten“ in den Diskurs.

Diese Begrifflichkeiten werden weder einheitlich verwendet, noch sind sie wirklich trennscharf (vgl. Brüning/Kuwan 2002, S. 19).

Der hier von mir verwendete Begriff „Bildungsferne“ soll nicht auf eine subjektive Distanzierung von Bildung reduziert werden, deren Folge eine defizitäre Perspektive wäre, bei der das Phänomen und die Verantwortung auf Seiten der Subjekte verortet würde.

Vielmehr muss „Bildungsferne“ als tief in den Habitus eingeschriebene Disposition aufgefasst werden, die über die gesamte (Bildungs-)Biografie erworben wurde. Der Selbstausschluss von Bildungsangeboten muss dann vielmehr als der vorweggenommene Fremdausschluss verstanden werden, wenn Bildung immer schon mehr Auswärts- als Heimspiel war (Bremer 2008, S. 5). Damit geht es um das Fehlen einer kulturellen Passung zwischen Bildungsinstitutionen und bestimmten Adressat*innen.

Diese Form doppelter Distanz lässt sich auf die Formel bringen, dass nicht nur die Individuen Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern – und das ist mindestens genauso wichtig – auch die institutionalisierte Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu ihren Adressat*innen aufweist.

Diese doppelte Verankerung von „Bildungsferne“ findet sich in anderen Begriffen, die ungleiche Beteiligung an Bildung problematisieren, nicht ohne Weiteres wieder.

Neben der lebensweltlich tief verankerten Distanz der Subjekte gegenüber Bildung und deren Institutionen rückt mit diesem Verständnis auch die Fremdheit auf Seiten der Bildungsinstitutionen in den Blick. Diese drückt sich u. a. in Inhalten und Programmen, dem pädagogischen Umgang, Strategien der Teilnehmendengewinnung oder der Personalstruktur aus (Bremer et al. 2015b, S. 108).

Aufsuchende Strategien als Brücke in „bildungsferne“ Lebenswelten

Wie eingangs erwähnt, ging es in dem nordrhein-westfälischen Kooperationszusammenhang darum, Wege zu finden, um diese doppelte Distanz zu überwinden.

Hierbei rückten im Projektverlauf aufsuchende Strategien in den Fokus der Arbeit. Kennzeichnend für diese Form der Bildungsarbeit ist, dass die traditionelle Komm-Struktur, die Adressat*innen kommen von selbst in die Bildungseinrichtungen, um eine Geh-Struktur ergänzt wird (Siebert 2004, S. 17). Also die Bildungsinstitutionen suchen ihre Adressat*innen direkt auf.

Bei der klassischen eher formalen Beratungssituation findet die zu beratende Person selbstständig den Weg in eine Beratungsstelle (Komm-Struktur). Dies setzt aber ein Wissen um vorhandene Beratungsstrukturen voraus. Gerade „bildungsfernen“ Gruppen fällt es zudem schwer, sich ihre Bildungsanliegen bewusst zu machen, diese zu artikulieren und daraus ein eigeninitiatives Zugehen auf entsprechende Angebote hervorzubringen (Bremer et al. 2015a, S. 40). Auch für die Weiterbildungsberatung kann sich die Frage nach Angeboten stellen, die einer Geh-Struktur folgen.

Wie aufsuchende Strategien ausgestaltet sein sollten, muss immer wieder neu beantwortet werden. Dies hängt dann u. a. davon ab, welche Zielgruppen adressiert werden und natürlich was die Bildungseinrichtung bereits mitbringt. Es stellen sich dann etwa Fragen wie: Mit Blick auf welche Zielgruppen hat die Einrichtung Stärken und Schwächen? Wo bestehen bereits Zugänge, in welchen Zielgruppen und Milieus ist die Bildungseinrichtung schon verankert? Dies erfordert zum Beispiel ein lokales Wissen über die Akteure vor Ort.

Hierbei kommen sozialraumorientierte Strategien zum Einsatz. Diese beinhalten eine Reflexion darüber, an welchen Orten sich lebensweltliche Bezüge zu adressierten Zielgruppen finden lassen.

Hierfür müssen zum Teil sehr aufwändig Netzwerke und Strukturen aufgebaut werden, in denen die aufsuchenden Strategien eingebettet werden können. Denn dort, wo die Einrichtungen selbst nicht über Zugänge in die Milieu- und Lebenswelten der Adressat*innen verfügen, können Mittlerinstitutionen und Vereine helfen. Hier kommen bspw. Kindertagesstätten, Sportvereine, soziale Einrichtungen oder Migrant*innen-Selbstorganisationen in Frage.

Über diese können „Brücken-“ oder „Vertrauenspersonen“ gewonnen werden. Diese Personen haben durch ihren Beruf oder eine ehrenamtliche Tätigkeit Zugang zu bestimmten Zielgruppen. Das können bspw. Erzieher*innen oder Sozialarbeiter*innen sein.

Es kommen auch Personen in Frage, die innerhalb der Milieus, aus denen die Zielgruppen kommen, so etwas wie „Meinungsführer“ sind und dadurch einen besonders starken Einfluss ausüben und Überzeugungsarbeit leisten können.

Wichtig ist, Personen zu gewinnen, die einen Vertrauensvorschuss genießen und dadurch Barrieren und Bedenken gegenüber Bildungsthemen authentisch abbauen können. Allerdings ist der Rückgriff auf Brücken- oder Vertrauenspersonen mit einem nicht unerheblichen Aufwand verbunden. Zum

einen müssen sie gewonnen werden, dann müssen sie in der Regel durch Qualifizierungen auf ihre Tätigkeit vorbereitet und anschließend dauerhaft ‚bei der Stange‘ gehalten werden.

Überlegungen zur Bildungsberatung

Die vorangegangenen Erfahrungen und Erkenntnisse lassen sich nicht automatisch in Rezepte für aufsuchende Bildungsberatung überführen. Sie können aber vielleicht helfen, zu reflektieren, auf welchen Ebenen Handlungsspielräume bestehen und wo Gestaltungsprozesse möglich sind.

Auf *personaler Ebene* geht es um spezifische Kompetenzen, die für „bildungsferne“ Zielgruppen eine besondere Rolle spielen. Interkulturelle Kompetenzen sind hier natürlich wichtig. Für die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund kann gerade auch ein ähnlicher Migrationshintergrund der Berater*in eine Brücke in die Lebenswelt der Adressat*innen sein. Dies kann bei der Personalauswahl berücksichtigt werden.

Auch bedarf es einer gewissen Milieusensibilität, die ein kritisches Hinterfragen der eigenen Perspektive auf die Zielgruppe und deren Haltung zu Bildung ermöglicht.

Normativ wird Bildung meist als etwas Wertvolles und Nützliches und per se Positives gesetzt. Deren Fehlen gilt als Defizit. Demnach lohnt es sich immer, auf Bildung zu setzen. Dies ist aber die Perspektive mittlerer und gehobener sozialer Milieus. Aus der Logik weniger privilegierter Gruppen bspw. Langzeitarbeitsloser kann das völlig unsinnig erscheinen (Barz/Tippelt 2004, S.169). Warum soll ich mich bspw. beruflich weiterbilden, Trainings machen, wenn mir die Erfahrung immer wieder zeigt, dass das nichts ändert; dass ich keinen Job finden werde, und wenn dann nur wieder einen, den ich aufgrund der Arbeitsbedingungen als Zumutung erfahre?

Der Umgang mit solchen nicht unberechtigten Widerständen gegenüber Bildung erfordert eine Sensibilität gegenüber den Eigenlogiken der Adressat*innen bzw. eine pädagogische Reflexivität, die in Qualifizierungen zielgruppenspezifisch vermittelt werden muss.

Beratung findet in unterschiedlichen *Beratungssettings* statt. In unseren Arbeiten hat sich gezeigt, dass „Bildungsferne“ ihre Bildungsanliegen selten in klassischen Beratungssetting artikulieren. Stattdessen geschieht dies häufig „en passant“ und „ad hoc“. Das können Gespräche in sozialen Einrichtungen sein mit Pädagog*innen oder auch Nicht-Pädagog*innen. Eine wichtige Rolle kommt hier aber auch den Kursleitenden dort zu, wo „bildungsferne“ Gruppen bereits von niedrigschwelligen Bildungsangeboten erreicht werden (Bremer et al. 2015a, S. 40f.).

Einerseits sollten diese Personengruppen aufgrund ihres exklusiven Zugangs in den Beratungsstrukturen berücksichtigt werden. Andererseits ist dies nicht deren Aufgabenbereich, weshalb diese Personen mit Unterstützungsmaterialien entlastet werden sollten, die bspw. auf Beratungsangebote sowie Ansprechpersonen hinweisen.

Auf *organisatorischer Ebene* sollte ein Austausch zwischen diesen Ebenen von Beratungssettings innerhalb der Einrichtung gewährleistet sein.

Für aufsuchende Bildungsberatung müssen vielfältige Formen von Netzwerken aufgebaut und unterhalten werden, die über den Bildungssektor hinausreichen. Die Verantwortung hierfür muss innerhalb der Organisation gewährleistet sein, da dies nicht mal eben so nebenbei passiert.

Letztlich braucht es auch den Rückenwind auf *politischer und administrativer Ebene*.

Von dieser Ebene aus kann Weiterbildung dabei unterstützt werden, dass sie in regionalen Bildungsnetzwerken eine stärkere Berücksichtigung und Sichtbarkeit erfährt. Allerdings hat sich gezeigt, dass der Aufbau von Strukturen für aufsuchende Strategien meist in diesen allein nicht funktioniert. Mit Blick auf „bildungsferne“ Zielgruppen rücken viel stärker Einrichtungen aus dem Sozial- und Kulturbereich sowie der Arbeitsvermittlung in den Blick. Die Vernetzungsarbeit bleibt also stark abhängig von der Initiative und dem Engagement von den Akteur*innen der Weiterbildung.

Dies sowie der Aufbau und die Aufrechterhaltung aufsuchender Strategien ist zeit- und personalintensiv. Die Weiterbildungseinrichtungen müssen in die Lage versetzt werden diese Ressourcen aufbringen zu können.

Dieser Mehraufwand kann auch in Förderinstrumenten Berücksichtigung finden. Dort, wo eine unterrichtsstundengenaue Abrechnung nicht möglich oder sinnvoll ist, kann dies in Form von Probier- und Experimentierkorridoren ermöglicht werden.

So hat Nordrhein-Westfalen im novellierten Weiterbildungsgesetz NRW, das zum 01. Januar 2022 in Kraft getreten ist, eine Entwicklungspauschale in die Fördersystematik mit aufgenommen, die explizit aufsuchende Bildung, regionale Vernetzung und das Erreichen neuer Zielgruppen förderfähig macht.²

Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied-Kriftel: Luchterhand.

Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In *Außerschulische Bildung* 03/08. S. 1–10.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015a): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015b): Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und*

² „Das Land fördert [...] Maßnahmen der Weiterbildungseinrichtungen, mit denen diese auf aktuelle gesellschaftliche und strukturelle Herausforderungen für ihr Bildungsangebot reagieren. Zu den förderfähigen Maßnahmen zählen beispielsweise offene Angebote, die Entwicklung und Förderung neuer Zugänge, aufsuchende Bildung, regionale Vernetzung oder eine stärker sozialräumliche Ausrichtung der Angebote, um neue oder bisher nicht erreichte Zielgruppen erfolgreich anzusprechen. (§ 17 WbG NRW)“.

Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: wbv, S. 105–117.

Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg

Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band I. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: wbv.

Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Leober-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.

Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 1. Aufl. Bielefeld: wbv.

Autor:

Mark Kleemann-Göhring war von 2009–2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet für Erwachsenenbildung/Politische Bildung am Institut für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-**Essen**. Seit April 2016 ist er als wissenschaftlicher Referent der Supportstelle Weiterbildung bei der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur des Landesinstituts für Schule (QUA-LIS NRW) tätig.

Kontakt:

E-Mail: mark.kleemann-goehring@qua-lis.nrw.de

Telefon: 02921 / 683-1930

Web: www.qua-lis.nrw.de

Dieser Beitrag ist im Newsletter 1/2022 (Februar 2022) des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*) mit dem Schwerpunkt „Aufsuchende und mobile Beratung“ veröffentlicht worden.