



***Gering qualifiziert in der „Wissensgesellschaft“ –  
Lebenslanges Lernen als Chance oder  
Zumutung?***

**Manfred Krenn**

**FORBA-Forschungsbericht 2/2010**

**Forschungsbericht im Auftrag der  
Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien**

Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt  
A-1020 WIEN, Aspernbrückengasse 4/5  
Tel.: +431 21 24 700  
Fax: +431 21 24 700-77  
office@forba.at  
<http://www.forba.at>



## INHALT

1.	<i>EINLEITUNG</i> .....	1
2.	<i>DIE ZIELGRUPPE DER GERING QUALIFIZIERTEN</i> .....	3
2.1.	<i>Begriffsklärung</i> .....	3
2.2.	<i>Ausmaß, Entwicklung und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten</i> .....	5
3.	<i>FUNKTION UND WIRKUNG VON WEITERBILDUNG: NIVELLIERUNG ODER POLARISIERUNG</i> .....	9
3.1.	<i>Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten</i> .....	10
3.2.	<i>Gründe für die Nichtbeteiligung von gering Qualifizierten</i> .....	13
3.3.	<i>Bewertung der Nichtteilnahme – Die Dominanz des Defizitblicks</i> .....	16
4.	<i>LEBENSLANGES LERNEN UND GERING QUALIFIZIERTE</i> .....	21
4.1.	<i>Charakteristika von „Lebenslangem Lernen“ – was ist neu?</i> .....	21
4.2.	<i>„Lebenslanges Lernen“ aus kritischer Perspektive</i> .....	23
4.3.	<i>Auswirkungen des Diskurses und der Maßnahmen zum „Lebenslangen Lernen“ auf gering Qualifizierte</i> .....	26
5.	<i>DER ANDERE BLICKWINKEL: STRUKTURELLE UND SUBJEKTIVE ASPEKTE</i> .....	31
5.1.	<i>Handlungsperspektive der Betroffenen (Weiterbildungsfernen)</i> .....	31
5.2.	<i>Die soziale Konstruktion des Bildungssubjekts</i> .....	33
5.3.	<i>Die soziale Dimension von Lernen (Milieus, Habitus, Lerninstitutionen)</i> .....	34
6.	<i>ANSATZPUNKTE FÜR DIE ENTWICKLUNG GELINGENDER LERNERFAHRUNGEN VON GERING QUALIFIZIERTEN BZW. FÜR DIE EINBEZIEHUNG IN WEITERBILDUNG</i> .....	39

7.	<i>DAS PHÄNOMEN DES FUNKTIONALEN ANALPHABETISMUS IN DER „WISSENSGESELLSCHAFT“</i> .....	45
7.1.	<i>Begriffsdefinitionen bzw. Problemaufriss</i> .....	45
7.2.	<i>Ausmaß von funktionalem Analphabetismus in Österreich: Schätzungen und Zahlen</i> .....	46
7.3.	<i>Neue Ausgrenzungsgefahr von funktionalen AnalphabetInnen in der „Wissensgesellschaft“</i> .....	48
7.4.	<i>Zielgruppenaspekt – wer sind die funktionalen AnalphabetInnen? (Heterogenität, Entstehungsbedingungen)</i> .....	53
7.5.	<i>Ansatzpunkte sozialintegrativer Alphabetisierung</i> .....	56
8.	<i>ZUSAMMENFASSUNG</i> .....	61
	<i>LITERATUR</i> .....	65

## 1. *EINLEITUNG*

Wie steht es in einer Gesellschaft, von der behauptet wird, dass Wissen ihr Fundament bildet, um die gesellschaftlichen Chancen jener, die über die geringsten Anteile an jenen Wissensformen verfügen, die als legitim betrachtet werden? Das ist die zentrale Frage, der diese Arbeit nachgeht. Es ist eine Frage, die nicht allzu populär und interessant erscheint in einem Ambiente, in dem komplexe computerbasierte Technologien alle Lebensbereiche durchdringen und die wissensintensiven Arbeitsformen zum Zukunftsmotor gesellschaftlicher Entwicklung auf dem Weg zu einer „Wissengesellschaft“ erklärt werden. Es ist zudem eine Frage, die auch deshalb kaum gestellt wird, weil die Antwort gewissermaßen schon feststeht: Schlecht! Es sei denn ... sie schaffen es, sich in den Prozess des lebenslangen Lernens einzuklinken und sich durch ständige Anpassung an die schnell wechselnden und wachsenden Anforderungen der Arbeitswelt beschäftigungsfähig zu halten. Das legt zumindest der vorherrschende Diskurs nahe.

Menschen mit einem geringen Ausmaß an formaler Bildung gehören schon lange zu den Benachteiligten in der Gesellschaft. Die soziale Selektivität des Bildungssystems, seine Platzanweiserfunktion für die Stellung in der Gesellschaft rückte zwar durch die in den siebziger Jahren einsetzende Bildungsexpansion in den Hintergrund der öffentlichen Diskussion. Wie die PISA-Studien in den letzten Jahren eindrucksvoll bewiesen, verlor sie aber tatsächlich kaum an Wirksamkeit. Auch wenn oder vielleicht auch gerade dadurch dass, das allgemeine Bildungsniveau gestiegen ist und sich die Anzahl von Personen mit geringer Bildung reduziert hat, hat sich deren gesellschaftliche Stellung nicht zum Positiven verändert, im Gegenteil. Es macht einen Unterschied, ob man gering qualifiziert ist in einer Gesellschaft, in der dieser Status nichts Außergewöhnliches an sich hat oder unter Bedingungen, in denen er zunehmend abweichenden Charakter erhält.

Das Signal, das heute von einem „Nur-Pflichtschulabschluss“, v.a. am Arbeitsmarkt ausgeht, ist ein völlig anderes als noch vor dreißig Jahren. Die Wahrnehmung von gering Qualifizierten hat sich in diesem Zeitraum entscheidend verändert – geringe formale Bildung bzw. Qualifikation ist zu einem sozialen Stigma geworden. Das ist eine wichtige These dieser Arbeit, die auch entsprechend ausgearbeitet wird. Im Zuge des Diskurses um die „Wissengesellschaft“ und das „lebenslange Lernen“ als zentrale Anforderung in dieser, geraten gering Qualifizierte zunehmend als Problemgruppe in den Fokus der Aufmerksamkeit. Der vorherrschende Blickwinkel auf diese Gruppe von Menschen ist die Defizitsichtweise – die Annahme, dass ihnen die entscheidenden, ja die grundlegenden Voraussetzungen für die Teilnahme an dieser „Wissengesellschaft“ fehlen, weshalb das Mantra des „lebenslangen Lernens“ gerade für sie den eindringlichsten und zugleich drohendsten Ton annimmt.

Die Defizitsichtweise auf gering Qualifizierte ist zugleich ein im sozialen Sinn vertikaler Blick, ein Blick von oben. Der Diskurs zum „lebenslangen Lernen“, der seine Durchsetzung als soziale Norm inkludiert, wird hauptsächlich von jenen dominiert, die am besten dafür gerüstet sind. Die Perspektive jener, die mit (formaler) Bildung und

Lernen wenig am Hut haben, wird dagegen kaum wahrgenommen und auch selten eingenommen.

Diese Arbeit stellt sich zum Ziel, mit der vorherrschenden Defizitsichtweise zu brechen und Ansätze vorzustellen und zu diskutieren, die es erlauben, neue Blickwinkel einzunehmen. Neue Blickwinkel, die die Sichtweise der Betroffenen selbst ernst nehmen und sich bemühen ihre Deutungsmuster und Handlungsperspektiven zu verstehen. Neue Blickwinkel, die die vorhandenen Potentiale und Kompetenzen frei legen und damit auch neue Ansatzpunkte für gelingende Lernerfahrungen für diese benachteiligte Gruppe erkennen lassen.

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass zunächst versucht wird, sich Klarheit über die Zielgruppe zu verschaffen. Zum einen geht es dabei darum zu klären, wer als gering qualifiziert betrachtet wird und welche Begriffe verwendet werden. Zum anderen werden Ausmaß, Entwicklung und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten dargestellt und diskutiert.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Funktion und Wirkung von Weiterbildung im Hinblick auf die beruflichen Chancen. Im Besonderen wird auf die Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten, die Gründe für ihre geringe Teilnahme an Weiterbildung und die Bewertung dieses Umstandes eingegangen.

Im Anschluss daran geht die Arbeit der Frage nach, welche neuen Anforderungen das Konzept des „lebenslangen Lernen“ beinhaltet und welche Auswirkungen dieser Diskurs auf die hier im Zentrum stehende Zielgruppe hat. Außerdem werden kritische Ansätze zur vorherrschenden Diskussion vorgestellt.

Im nächsten Abschnitt liegt der Schwerpunkt auf neuen Ansätzen bei der Beschäftigung mit Weiterbildung von gering Qualifizierten, wobei der Einbeziehung der Handlungsperspektive der Betroffenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auf dem Hintergrund von Ansätzen, die auf Bourdieu's Milieukonzept beruhen, werden Fragen der sozialen Konstruktion des Bildungssubjekt diskutiert und dargestellt, welche Rolle die soziale Dimension von Lernen für die hier behandelte Problematik spielt. Daran anschließend werden Ansatzpunkte für die Entwicklung gelingender Lernbeziehungen von gering Qualifizierten herausgearbeitet, die darüber hinaus eine wichtige Voraussetzung für die stärkere Einbeziehung dieser Zielgruppe in Weiterbildung darstellen.

Ein eigenes Kapitel widmet sich der besonderen Situation von funktionalen AnalphabetInnen und den damit verbundenen Herausforderungen. Neben Begriffsdefinition und Ausmaß des Phänomens werden neue Ausgrenzungsgefahren, die Heterogenität der Zielgruppe und Ansatzpunkte für eine sozialintegrative Alphabetisierung behandelt.

Abschließend werden noch Schlussfolgerungen zu Ansatzpunkten und Feldern weiterer Forschungsaktivitäten zu den hier aufgeworfenen Frage- und Problemstellungen vorgestellt. Denn diese Arbeit versteht sich vielmehr als Ausgangspunkt und Auftakt für eine Diskussion und Beschäftigung mit einem Problem, dem bislang zuwenig Aufmerksamkeit geschenkt und das von einseitigen Betrachtungsweisen dominiert wurde. Insofern ist mit dem hier vorgestellten Problemaufriss höchstens ein Anfang gemacht, der weitere intensive Auseinandersetzungen anstoßen soll.

## 2. DIE ZIELGRUPPE DER GERING QUALIFIZIERTEN

### 2.1. Begriffsklärung

Bevor wir uns mit dem Thema im engeren Sinne beschäftigen, bedarf es allerdings einer Klärung der Begriffe, die wir verwenden bzw. einer Klärung des Forschungsgegenstandes. Von welcher Gruppe Menschen sprechen wir eigentlich? In den Untersuchungen und Forschungsarbeiten, die sich mit diesem Thema beschäftigen, tauchen verschiedene Begriffe auf, die Unterschiedliches bezeichnen, aber dennoch Ähnliches meinen. Es wird von gering oder niedrig Qualifizierten gesprochen, von An- und Ungelernten aber auch gerade im Zusammenhang mit Weiterbildung und lebenslangem Lernen von „Bildungsfernen“. Eine Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ist erstens notwendig, weil sie in den Studien und Untersuchungen verwendet werden, es also wichtig ist, zu wissen, worauf sich Daten beziehen, und zweitens um definitorische Klarheit über unseren Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Der Diskurs in der Öffentlichkeit wird oftmals geführt, ohne die Begriffe, die verwendet werden, zu präzisieren, was häufig dazu führt, dass unklar ist, worüber eigentlich gesprochen wird.

Der Begriff „gering Qualifizierte“ bezieht sich fast ausschließlich auf das erreichte Niveau formaler beruflicher Qualifikationen und bezeichnet in der Regel Personen ohne beruflichen Ausbildungsabschluss. So werden in den Arbeiten von Ambos (2005: 6) und Solga (2002) gering Qualifizierte als Personen ohne Berufsabschluss bzw. Berufsausbildung definiert. Allerdings enthält diese Definition Unschärfen, da unterschiedliche schulische Ausbildungsniveaus darunter subsumiert werden. Da sie nur auf berufliche Ausbildungsabschlüsse abzielt, sind darin sowohl Personen mit (nur) Matura als auch mit (nur) Hauptschulabschluss enthalten. Diese Unterschiede sind aber gerade in Bezug auf die hier zu behandelnde Verbindung zum lebenslangen Lernen von Bedeutung.

Mörth u.a. (2005) nehmen für die Bestimmung des in ihrer Studie zentralen Begriffs „Niedrigqualifizierte“ den Schulabschluss als einziges Kriterium und bezeichnen damit Personen mit „nur“ Pflichtschulabschluss bzw. ohne Pflichtschulabschluss. Die AutorInnen weisen aber gleichzeitig darauf hin, dass es sich dabei um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die (aufgrund der Ergebnisse der ExpertInnenbefragung der Untersuchung) v.a. als Zielgruppe für die Einbeziehung in Weiterbildung in folgende Untergruppen differenziert werden muss:

- Ältere (wo „nur“ Pflichtschulabschluss üblich war)
- junge AussteigerInnen aus dem 1. Bildungsweg (AHS/BHS/BMS/LehrabbrecherInnen)
- Problemgruppen mit besonders benachteiligten Situationen (beruflich, privat: bspw. MigrantInnen, Alleinerzieherinnen)
- Besondere Problemgruppe jener ohne Pflichtschulabschluss (Ebenda: 21)

Geht es um quantitative bzw. statistische Betrachtungen, ist es notwendig altersmäßige Begrenzungen einzubeziehen, um Personen, die sich noch in Ausbildung befinden, auszuschließen. Solga (2002) etwa verwendet das 25. Lebensjahr als Obergrenze, da es als relativ unwahrscheinlich gilt, dass Personen, die mit 25 noch über keinen beruflichen Abschluss verfügen und sich nicht in Ausbildung befinden, einen solchen noch nachholen.

Bezieht man nicht nur den Schulabschluss bzw. die berufliche Ausbildung mit ein sondern auch die tatsächlich ausgeübte Tätigkeit, ergibt sich eine erweiterte Perspektive. Mit dem Begriff der An- und Ungelernten (vgl. Gutschow 2008) werden sowohl formal gering qualifizierte Personen als auch ArbeitnehmerInnen, die zwar einen Facharbeiterabschluss aufweisen, aber Tätigkeiten unter Facharbeiterniveau ausführen, bezeichnet. Da die Lernförderlichkeit der Tätigkeit bzw. des Arbeitsplatzes – wie wir später noch ausführlicher sehen werden – eine wichtige Rolle für Lernmotivation und Weiterbildungsbeteiligung spielt, kommt einer solchen Erweiterung der Perspektive doch einige Relevanz für unsere Fragestellung zu.

Gerade im Zusammenhang mit der Beteiligung an Weiterbildung taucht auch der Begriff „bildungsferne“ Personen auf, der zwar auf den ersten Blick das Verhältnis zu Bildung im allgemeinen zu betonen scheint, in den konkreten Definitionen aber häufig auf ähnliche Kategorien zurückgreift, wie die bisher vorgestellten Begriffe. Auch dieser Begriff wird sehr unterschiedlich verwendet, wobei sich unterschiedliche Akzentsetzungen in Bezug auf die Höhe des Abschlusses in der Erstausbildung und Beteiligung an Weiterbildung erkennen lassen. Häufig kommt es auf den Kontext an, in dem dieser Begriff verwendet wird.

In der Beschäftigung mit „bildungsfernen“ Jugendlichen beziehen sich Lentner/Niederberger (2008) in ihrer Untersuchung auf die europäische Definition für frühe BildungsabbrecherInnen (Personen im Alter zwischen 18-24 Jahren ohne Schulabschluss über ISCED 2-Level hinaus und nicht in Ausbildung) und dehnen die Altersbegrenzung auf 15-24 Jahre aus.

Kuwan (2002) fasst in seiner Untersuchung über die Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen, den Begriff mit einer starken Akzentuierung auf die berufliche Erstausbildung und die Tätigkeitsausübung, indem darunter „Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss oder Personen mit Lehrabschluss ohne Ausübung des erlernten Berufs über sechs Jahre“ verstanden wird. Bei der Untersuchung von Dornmayr (2002) wiederum, der sich mit derselben Problematik (Weiterbildung für „Bildungsferne“) beschäftigt, bezieht sich der Begriff stärker auf die Weiterbildungsteilnahme: „Weiterbildungsferne“ wird synonym mit Weiterbildungsabstinenz bzw. Weiterbildungsinstitutionenabstinenz verwendet. Hier liegt der Schwerpunkt bei der Eingrenzung der Zielgruppe der Untersuchung auf der (Nicht) Beteiligung an Weiterbildung.

Ribolits (2008) verweist in einer kritischen Sichtweise zur vorherrschenden Verwendung des Begriffs „Bildungsferne“ darauf, dass sich dieser etwa im Zusammenhang mit den PISA-Studien auf die Eltern der beteiligten SchülerInnen bezieht und damit solche meint, die über keinen oder nur sehr niedrigen Schulabschluss verfügen. Er kritisiert in

diesem Zusammenhang, dass der Begriff „Bildungsferne“ auf einem problematischen, einseitigen Bildungsbegriff aufsetzt, der das Beherrschen funktionaler Kompetenzen im Hinblick auf deren Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt in den Vordergrund stellt. Unterlegt man hingegen einen herrschaftskritischen Begriff von Bildung, der angelehnt an Adorno die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur Behauptung gegenüber Systemzwängen und Machtverhältnissen in einer Gesellschaft meint, dann ändert sich auch die Konnotation des Begriffs „Bildungsferne“. Es wäre nicht mehr ausschließlich eine Defizitzuschreibung für jene, die eine aufgrund niedriger Schulabschlüsse oder mangelnder Basisbildung eingeschränkte „ökonomische“ Verwertbarkeit aufweisen und der zunehmenden Gefahr sozialer Ausgrenzung ausgesetzt sind. „Es würde vielmehr offensichtlich, dass Bildungsferne ein Massenphänomen ist, das einen bestimmenden Faktor der gegenwärtigen Gesellschaftsformation darstellt und von dieser systematisch produziert wird.“ (Ebenda: 120).

Dieser keineswegs vollständige Überblick zeigt, dass in Untersuchungen und Studien, die sich mit für unsere Problemstellung relevanten Fragestellungen auseinandersetzen, unterschiedliche Begriffe verwendet werden, obwohl im Kern ähnliche Personengruppen damit gemeint sind. Die Konnotationen der einzelnen Begriffe scheinen unterschiedliche Aspekte desselben Problemkreises zu betonen. Während sich die Begriffe „gering qualifiziert“ und „An- und Ungelernte“ auf das (formale) Niveau entweder der beruflichen Ausbildung von Personen und/oder jenes der Anforderungen von Arbeitsplätzen bezieht, legt der Begriff „Bildungsferne“ ein Verhältnis oder auch eine Haltung im Sinne von Distanz zu Bildung allgemein nahe. Gleichzeitig basieren die unterschiedlichen Begriffe aber auf ähnlichen Kategorisierungen, um die gemeinte Zielgruppe einzugrenzen, wobei das erreichte Niveau der formalen Erstausbildung eine entscheidende Rolle spielt.

Es erscheint gar nicht so leicht zu bestimmen, wer wann gering qualifiziert ist. Zum einen ändert sich das historisch mit der Veränderung des allgemeinen Bildungsniveaus, zum anderen ist es kontextgebunden und wird pragmatisch auf vorhandene Datengrundlagen bzw. empirische Designs abgestimmt. Und zum Dritten stecken in den Begriffen immer auch problematische soziale Bewertungen, die besonders in einer Beschäftigung mit dem vorliegenden Thema immer reflexiv mitbedacht und analytisch zugänglich gemacht werden sollen. Für unseren Zusammenhang ist festzuhalten, dass die Berücksichtigung des Tätigkeitsniveaus durchaus Sinn macht, d.h. dass in die hier behandelte Problemstellung, auch Personen mit Facharbeiterabschluss, die allerdings unter ihrem Ausbildungsniveau eingesetzt sind, einzubeziehen sind. Ich verwende den Begriff „gering qualifiziert“ im Folgenden im Sinne von Un- und Angelegerten. Gleichzeitig ist es aber auch notwendig, zwischen verschiedenen Untergruppen zu differenzieren, was an den entsprechenden Stellen im Text deutlich gemacht wird.

## *2.2. Ausmaß, Entwicklung und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten*

Nach den begrifflichen Klärungen soll in einem nächsten Schritt die quantitative Bedeutung der Zielgruppe(n) näher umrissen werden sowie die Entwicklung von

Arbeitsplätzen, für die keine formalen Qualifikationen notwendig sind. Relativ unbestritten und eindeutig ist der Befund eines Rückganges des Anteils von gering qualifizierten Personen an den Erwerbstätigen in den letzten Jahrzehnten. Das wird v.a. mit dem Strukturwandel in Richtung Tertiarisierung, dem allgemeinen Ansteigen des Bildungsniveaus sowie mit Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen im Zuge der technischen Entwicklung in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang wird häufig der Eindruck erweckt, dass in der „Wissengesellschaft“ gering qualifizierte Personen nur mehr eine marginale Rolle spielen werden, da die Arbeitsplätze in Zukunft generell von einer allgemeinen Erhöhung der Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet sein werden und „einfache Arbeit“ fast zur Gänze in Niedriglohnländer ausgelagert sein wird.

Tatsächlich ist es in Österreich zwischen 1991 und 2001 zu einem starken Rückgang des Anteils von Erwerbspersonen mit ausschließlich Pflichtschulabschluss von 306.353 im Jahr 1991 auf 186.525 im Jahr 2001 gekommen. Das bedeutet einen Rückgang von 39% in nur zehn Jahren (Schneeberger 2005). Anteilsmäßig bedeutet das einen Rückgang der PflichtschulabsolventInnen an den Erwerbstätigen von 29% auf 23%. Darin kommt der im Zuge der Bildungsexpansion sich durchsetzende Trend hin zu einem allgemeinen Ansteigen des Bildungsniveaus zum Ausdruck. Die Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung (1. Quartal 2008) weist einen Anteil der unselbständig Beschäftigten mit nur Pflichtschulabschluss von 17% aus (Dornmayr et al. 2008: 14).

Allerdings sagt das alleine noch nichts über die Entwicklung des Anforderungsniveaus von Arbeitsplätzen aus. Schneeberger weist in seiner Analyse darauf hin, dass in einigen Segmenten des Dienstleistungssektors im selben Zeitraum die Anzahl von Personen mit ausschließlich Pflichtschulabschluss angewachsen ist (z.B. unternehmensbezogene Dienstleistungen +85%). Außerdem ist auch die Ursache des gesamten Rückgangs aufgrund dieser Daten nicht eindeutig bestimmbar: „Die Frage, ob hier Angebots- oder Nachfrageveränderungen letztlich entscheidend waren, ist kaum zu entscheiden, da die Pflichtschulabsolventen fast in allen Berufsklassen zurückgehen“ (Ebenda: 7).

Da für unseren Zusammenhang auch die Frage von Bedeutung ist, in welchem Ausmaß Qualifizierung bzw. „lebenslanges Lernen“ für gering Qualifizierte eine notwendige Voraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt darstellt, ist eine Abschätzung der Entwicklung von einfacher Arbeit von Bedeutung. Der vorherrschende Diskurs legt nahe, dass es einen allgemeinen Sachzwang zur Höherqualifizierung gibt, da kaum noch Arbeitsplätze für gering Qualifizierte zur Verfügung gestellt werden. Auch im Postulat der „Wissengesellschaft“ ist diese Annahme inkludiert.

Der Hinweis von Schneeberger auf die steigende Beschäftigung von „nur“ PflichtschulabsolventInnen in einigen Dienstleistungsbranchen deutet schon an, dass von einem linearen Rückgang aufgrund eines durchgängig steigenden Anforderungsniveaus an den Arbeitsplätzen nicht die Rede sein kann. In Österreich liegen keine eigenen Studien über die Verbreitung einfacher Arbeit vor. Aus den Daten des European Working Conditions Survey (2005) können allerdings Hinweise dazu gefunden werden und zwar für Beschäftigte in Unternehmen der Privatwirtschaft mit mehr als 10 Beschäftigten. In einem Vergleich verschiedener Länder werden zur Verbreitung unterschiedlicher Typen

der Arbeitsorganisation für Österreich 18% dem tayloristischen Arbeitsorganisationstypus (geringe Autonomie, geringe Lerndynamik, hohes Arbeitstempo, repetitive und monotone Arbeiten) und 12% dem Typus „einfach strukturierter Arbeit“ (geringe Lerndynamik, wenig kodifizierte, informelle Handlungsabläufe in der Arbeit) zugeordnet. Das heißt, dass man in Österreich in der Privatwirtschaft (in Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten) grob von einem Anteil von immerhin 30% an Arbeitsplätzen ausgehen kann, die keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordern (vgl. Valeyre et al. 2009: 23).

Während in Österreich in der Diskussion um die Veränderung von Qualifikationsanforderungen die These einer linearen Abnahme einfacher Arbeit, v.a. über die Indikatoren Zunahme qualifikationsintensiver Arbeitsnachfrage, Rückgang der Anzahl von gering Qualifizierten sowie dem Arbeitslosigkeitsrisiko von PflichtschulabsolventInnen, dominiert, wird in Deutschland auf der Grundlage von entsprechenden Daten eine differenzierte Sichtweise eingenommen, die der These einer Marginalisierung von einfacher Arbeit widerspricht.

Auf der Basis von Daten des IAB-Betriebspanels können für Deutschland etwas genauere Aussagen zur Qualifikationsstruktur von Betrieben sowohl auf dem Qualifikationsprofil von Beschäftigten als auch auf dem Qualifikationsniveau von Tätigkeiten gemacht werden. D.h. einfache Arbeit umfasst demnach sowohl Stellen als auch Personen und bezieht sich auf „un- und angelernte Beschäftigte sowie Angestellte und Beamte, die Tätigkeiten ausüben, für die keine Berufsausbildung erforderlich ist“ (Bellmann/Stegmaier 2007: 10). Obwohl auch in (West)Deutschland die Zahl gering qualifizierter Beschäftigter zwischen 1985 und 1995 stark gesunken ist, bleibt sie seither relativ stabil. Nach den Daten des IAB-Betriebspanels 2005 umfasst der Bereich einfacher Arbeit in Deutschland immerhin knapp 24% (18,4% An- und Ungelernte, 5,5% Angestellte bzw. Beamte mit einfachen Tätigkeiten) und damit fast ein Viertel aller Arbeitsplätze (Ebenda: 17). Was allerdings stattfindet, ist ein Verdrängungsprozess von gering Qualifizierten durch formal Qualifizierte. Während 1980 rund ein Viertel der auf Nicht-FacharbeiterInnen-Arbeitsplätzen eingesetzten Beschäftigten über einen Berufsabschluss verfügten, waren es 2002 bereits 45,5%. Im Gegenzug hat sich der Anteil der gering Qualifizierten auf diesen Arbeitsplätzen von 75% auf 54,5% reduziert (vgl. Weinkopf 2007: 27). Weinkopf weist allerdings noch auf folgende Aspekte im Zusammenhang mit einfacher Arbeit hin. Die gesellschaftliche Anerkennung von Einfacharbeit hat abgenommen und die Arbeitsplätze zeichnen sich durch schlechte Arbeitsbedingungen aus: Niedrige Löhne, ungünstige Arbeitszeiten, kaum Vollzeitarbeitsplätze. Das führt aber erstaunlicherweise nicht zu einem Mangel an BewerberInnen, was den Unternehmen erlaubt, häufig (fachfremde) Berufsausbildung zu einem wichtigen Selektionskriterium zu machen (Ebenda: 28f).

Die zunehmende „Akzeptanz“ schlechter Arbeitsbedingungen und unterqualifizierten Einsatzes durch Qualifizierte hängt zum einen mit der hohen Arbeitslosigkeit zusammen. Zum anderen weist Weinkopf aber darauf hin, dass die Verdrängung von gering Qualifizierten auch durch Gruppen erfolgt, die speziell flexible Teilzeitjobs mit kurzen Arbeitszeiten suchen (wie bspw. StudentInnen bzw. Frauen mit Betreuungspflichten),

was den Unternehmen ermöglicht, vermehrt solche prekären Beschäftigungsverhältnisse anzubieten und sie darüber hinaus erfolgreich mit relativ gut gebildeten Arbeitskräften zu besetzen (Ebenda: 29).

Allerdings werden aus soziologischer Sicht auch Argumente für die abnehmenden Beschäftigungschancen von gering Qualifizierten angeführt, die über die simple Verdrängungshypothese durch Höherqualifizierte hinausgehen. Solga (2002) weist auf die zunehmende Stigmatisierung von Ungelernten als wichtigen ergänzenden Einflussfaktor hin. Ihre Argumentation zielt darauf, dass unabhängig vom Verhältnis von Arbeitsangebot und –nachfrage (Verdrängungsthese) das Label „gering qualifiziert“ durch die Bildungsexpansion und dadurch veränderte Bildungsnormen eine neue Qualität erhalten hat. Das hat wiederum zu einer veränderten Wahrnehmung dieser Gruppe durch die ArbeitgeberInnen und zwar als „nicht beschäftigungsfähig“ geführt. Gerade wenn es um die Analyse von Entwicklungen geht, muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Gruppe der „gering Qualifizierten“ um eine historisch sich verändernde Gruppe handelt. Es hat sich nicht nur, wie bereits oben angeführt, ihre Größe deutlich verringert, sondern auch ihre Zusammensetzung. Im Zuge der Bildungsexpansion ist es insofern zu einer „Negativauslese“ gekommen, als Kinder mit relativ besseren sozialen Ressourcen „Bildungs-Aufstiege“ (in formal qualifizierte Ebenen) geschafft haben. Damit ist aber gleichzeitig die Homogenität der Gruppe der „Ungelernten“ als jene mit den wenigsten sozialen Ressourcen gestiegen. Wer heute (in der „Wissengesellschaft“) immer noch „ungelernt“ ist, dem/der wird das Etikett „nicht beschäftigungsfähig“ angeheftet, was nicht einfach nur zu Ranking-Nachteilen am Arbeitsmarkt im Vergleich mit formal Qualifizierten, sondern zu sozialen „Aussortiereffekten“ führt.

Auf diesen Zusammenhang zwischen allgemeinem Ausbildungsniveau in einem Land und der Stellung von gering Qualifizierten weist auch die OECD in ihrer Analyse zu den Einstiegschancen früher SchulabbrecherInnen in den Arbeitsmarkt hin: „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Situation für Dropouts meist in jenen Ländern – wie Österreich – wesentlich ernster ist, wo der Anteil der Dropouts in Summe geringer ist. Es gibt hier weniger Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Dropouts und die Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung ist größer. Zudem wird es immer schwieriger Integration zu finden, je stärker das allgemeine Bildungsniveau ansteigt“ (OECD 2005: 74).

Die Wirkung dieses Stigmas kann, so Solga auch durch eine nachträgliche Qualifizierung kaum vermindert, also in höhere Beschäftigungschancen umgemünzt werden. „Auch eine potenziell mögliche nachträgliche „Korrektur“ ihres Stigmas der Ausbildungslosigkeit (z.B. durch eine Ausbildung nach dem 25. Lebensjahr) trägt nicht zum „Erwerb eines völlig normalen Status“ bei, sondern transformiert das „Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, ein bestimmtes Makel korrigiert zu haben“ (Goffman 1974: 18) (Solga 2002: 26). Aufgrund dieser von der Arbeitsmarktlage relativ unabhängigen Stigmatisierungsgefahr erhöhen sich die Gefahren sozialer Ausschließung für „Ausbildungslose“. An diesem Beispiel kommt auch deutlich zum Ausdruck, dass es sich bei Bildung um eine sozial konstruierte Norm handelt, die einen bestimmten (sich verändernden) Signalwert hat und schon allein dadurch zu Benachteiligungen führen kann. Diesen Aspekt werde ich später, bei der Thematisierung des „Lebenslangen Lernens“ wieder aufnehmen.

### 3. *FUNKTION UND WIRKUNG VON WEITERBILDUNG: NIVELLIERUNG ODER POLARISIERUNG*

Mit den Programmen zum „Lebenslangen Lernen“ geht eine gesteigerte Bedeutung von Weiterbildung einher. Wie noch gezeigt wird, werden damit auch positive Erwartungen im Hinblick auf eine Korrektur von Benachteiligungen im (Erstaus)Bildungssystem verbunden. Das wirft die prinzipielle Frage nach Funktion und Wirkung von Weiterbildung auf. Führt (berufliche) Weiterbildung zu einer Nivellierung von sozialen Ungleichheiten, die durch das Bildungssystem erzeugt werden oder zu ihrer Stabilisierung und Vertiefung. Das ist die Frage, der ich hier anhand von empirischen Daten nachgehen will, wobei das Augenmerk auf der Gruppe der gering Qualifizierten liegt. Diese Frage ist auch insofern interessant, als das historische Selbstverständnis von Weiterbildung durchaus darin gesehen wurde, verpasste Bildungschancen zu kompensieren bzw. Fehlentscheidungen bei der Berufswahl zu korrigieren (vgl. Gruber 2006:73). Und der gerade auch in Österreich in großem Umfang erfolgte Ausbau der Arbeiterbildung war mit dem expliziten Anspruch verbunden, soziale Ungleichheit zu kompensieren.

Allerdings konnte und kann dieser Anspruch in der Realität kaum eingelöst werden. Zumindest ist dies das Ergebnis so gut wie aller empirischen Studien zur Weiterbildungsbeteiligung. So stellt die OECD fest, dass die Beteiligung an Weiterbildung stark vom Niveau der Erstausbildung und dieses wiederum von der sozialen Herkunft abhängig ist (OECD 2002 zit. n. Tippelt/von Hippel 2005: 38). Das trifft auch für die Situation in Österreich zu. Schlögl/Schneeberger (2003: 56) resümieren ihre Aufarbeitung der dazu verfügbaren Daten in diesem Sinne: „Differenziert man nach erreichtem Bildungsstand, so zeigen im Grunde alle Erhebungen, dass sich mit dem erreichten formalen Qualifikationsniveau auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, an Weiterbildung teilzunehmen oder teilnehmen zu können.“

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion hat Faulstich (1981) den Begriff der „doppelten Selektivität“ geprägt, der zwischen Angebotslücken und Beteiligungslücken in der Erwachsenenbildung unterscheidet. Angebotslücken bestehen demnach zwischen Regionen, Branchen, Betriebsgrößen, inhaltlicher Ausrichtung von Kursen (Persönlichkeitsentwicklung wird oberen Milieus angeboten – für untere hpts. funktionale Anpassungsmaßnahmen). Beteiligungslücken existieren hingegen v.a. für gering Qualifizierte, Frauen, Ältere und MigrantInnen.

Barz/Tippelt sprechen in ihrer Analyse von Weiterbildungsmilieus von einer „Weiterbildungsschere“ um die sich fortschreibende soziale Selektivität des Erwachsenenbildungssystem zu charakterisieren. In weiterer Folge wird dieser Befund im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen und der darin angelegten gestiegenen Bedeutung von informellen Lernprozessen erweitert. Der Begriff der doppelten Weiterbildungsschere bezieht sich auf den Umstand, dass die Auslesewirkung sowohl formale als auch informelle Weiterbildung umfasst. D.h. Personen mit hohen Bildungsabschlüssen und hohen Teilnahmequoten in formalen Weiterbildungskursen weisen auch höhere Anteile bei informellen Lernprozessen auf (Tippelt/von Hippel 2005: 42).

Deshalb wird von verschiedenen AutorInnen in übereinstimmender Weise das sog. „Matthäus-Prinzip“ – „Wer hat, dem wird gegeben“ – zur Charakterisierung der Wirkungen von Weiterbildung herangezogen (vgl. Bolder 2006; Kuwan 2002; Tippelt/von Hippel 2005).

Insofern kann man sagen, dass in der wissenschaftlichen Diskussion ein breiter Konsens über den sozial selektiven Charakter von Weiterbildung existiert und es sich dabei auch empirisch um eines der am besten abgesicherten Ergebnisse handelt.

Allerdings gibt es auch Ansätze, die die chancengenerierende und ungleichheitsmindernde Funktion von Weiterbildung prinzipiell als limitiert ansehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass soziale Strukturierungsmuster im Erwachsenenalter schon weiter fortgeschritten und daher weitaus schwerer zu verändern sind. Auf Bourdieu sich beziehende Ansätze argumentieren, dass entscheidende soziale Weichenstellungen, wie Schul- und Berufsabschlüsse (und hier v.a. deren statuszuweisende Wirkung) und die Ausbildung von Habitusmustern bereits erfolgt und in soziale Laufbahnen eingemündet sind (Bremer 2007: 22-23). Weiterbildung kann demnach im Erwachsenenalter höchstens „Feinregulationsfunktionen“ (Wittpoth 1995 zit. n. Bremer 2006:23) übernehmen.

### *3.1. Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten*

Vor dem Hintergrund des allgemeinen Befundes einer ungleichheitsstabilisierenden Wirkung des Weiterbildungssystems werde ich im Folgenden einen genaueren Blick auf die Weiterbildungsmuster von gering Qualifizierten werfen.

Entsprechend dem Befund einer Weiterbildungsschere auf Grundlage des Erstausbildungsniveaus ergeben die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten ein deutliches Bild. Der Mikrozensus zum „Lebenslangen Lernen“ weist eine marginale Teilnahme von gering Qualifizierten aus. Nur 10% der PflichtschulabsolventInnen gaben an, in den letzten 12 Monaten einen Kurs besucht zu haben, wobei davon weniger als die Hälfte (4%) berufliche Kurse ausmachen (Statistik Austria 2004: 32). Damit liegen sie deutlich unter den Durchschnittsbeteiligungswerten: sie erreichen nur ein Drittel der Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen insgesamt (31%) und weniger als die Hälfte von jener der Wohnbevölkerung (22%). Dazu kommt, dass von diesen 10% an WeiterbildungsteilnehmerInnen die überwiegende Mehrheit, nämlich 74% nur einen Kurs besucht hat. Dasselbe gilt auch für 71% der Personen mit Lehrabschluss (Ebenda: 37). Das zeigt, dass nicht nur die Beteiligungsquoten von PflichtschulabsolventInnen in der Weiterbildung äußerst gering sind, sondern auch das Beteiligungsausmaß der wenigen TeilnehmerInnen.

Bezieht man nicht nur den Schulabschluss, sondern auch die ausgeübte Tätigkeit mit ein, was insofern von Interesse, da dadurch auch Personen mit Facharbeiterabschluss auf angelernten Arbeitsplätzen erfasst sind, ändert sich kaum etwas am obigen Bild. ArbeiterInnen, die Hilfs- oder angelernte Tätigkeiten ausüben, nehmen am seltensten an beruflichen Weiterbildungskursen teil, nämlich nur 8%, womit sie auch deutlich unter

den Beteiligungsquoten von Angestellten für Hilfs- und angelernte Tätigkeiten liegen, die 19% erreichen, während die Spitze von Beamten oder Vertragsbediensteten mit 54% bzw. 57% angeführt wird. (Ebenda: 41).

Am IHS wurden auf der Grundlage von Mikrozensusdaten die Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung berechnet (logistische Regression). Danach ist die Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teilzunehmen bei AbsolventInnen einer hochschulverwandten Lehranstalt 5,6 mal so hoch wie jene von PflichtschulabsolventInnen, während Personen mit Lehrabschluss gerade eine 1,6-fach höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit aufweisen (Lassnigg et al. 2007: 55). Hier nimmt die Metapher von der Weiterbildungsschere auch in Österreich eine konkret fassbare Gestalt an.

Interessant ist auch ein Blick auf die Verteilung der Chancen zur Weiterbildungsbeteiligung auf Unternehmensebene. Hier stellt sich die Frage, ob gering Qualifizierte im engeren betrieblichen und beruflichen Kontext höhere Chancen vorfinden, als in der überbetrieblichen und allgemeinen Weiterbildung. Schneeberger/Mayr (2004: 108) zeigen auf Basis der Mikrozensus-Daten 2003, dass dies nicht der Fall ist. Was die Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung von Erwerbstätigen (berufsbezogene Kurse in den letzten 12 Monaten) betrifft, so haben PflichtschulabsolventInnen mit 12% auch hier die weitaus geringste Beteiligungsquote gefolgt von den Personen mit Lehrabschluss (18%). Dann erfolgt bereits ein Sprung zu den AbsolventInnen von BMS (28%), AHS (29%) und BHS (34%) und davon unterscheiden sich noch einmal deutlich Personen mit Universitäts-/Hochschulabschluss (41%) sowie Personen mit Abschlüssen einer hochschulverwandten Lehranstalt (51%).

Diese Zahlen stimmen mit Ergebnissen anderer Studien überein. Eine repräsentative IFES-Studie aus dem Jahr 1999 über unselbständig Erwerbstätige weist ebenfalls eine entsprechend niedrige Beteiligungsquote von 11% von PflichtschulabsolventInnen an betrieblicher Weiterbildung aus (zit. n. Dornmayr 2002: 26).

Darüber hinaus fördert der Adult Educational Survey (AES) eine noch stärkere Benachteiligung von gering Qualifizierten auf betrieblicher Ebene zutage. Die auch hier übereinstimmend niedrige Beteiligungsquote von PflichtschulabsolventInnen an berufsbezogener Weiterbildung von 12% reduziert sich noch weiter, wenn man die zeitliche Lage der Kurse berücksichtigt. Nur 5,6% der PflichtschulabsolventInnen konnten die berufsbezogene Weiterbildung während der Arbeitszeit besuchen, während das bei 42% der AkademikerInnen, 34,5% der AHS/BHS-AbsolventInnen, 23% der BMS-AbsolventInnen und immerhin noch 21% der Beschäftigten mit Lehrabschluss der Fall war (Statistik Austria 2009: 38). Das deutet darauf hin, dass die Weiterbildung von gering Qualifizierte auch aus der Sicht der betrieblichen Entscheidungsträger als wenig sinnvoll bzw. rentabel erachtet wird.

Auch wenn die Studien untereinander nur bedingt vergleichbar sind, so kann man doch davon ausgehen, dass an der marginalen Beteiligung von gering Qualifizierten, und zwar sowohl im Hinblick auf den Erstausbildungsabschluss (Pflichtschule), als auch was die berufliche Position betrifft (An- und Ungelernte), kaum ein Zweifel besteht und sich daran über die Jahre auch nichts Wesentliches geändert hat. Egger kommt denn

auch in seiner Studie mit Fokus auf gering Qualifizierte zu dem Schluss, dass die Idee der Weiterbildungsgesellschaft und der chancengenerierenden Wirkung von lebenslangem Lernen eine „gefährliche Illusion“ darstellt. „Gerade für sozial schwache und gering qualifizierte Gruppen ist die Tür in die Welt der goldenen Wissensgesellschaft im Lebensverlauf nur begrenzt geöffnet. Wer den Weg zu (Weiter-)Bildung zwischen dem 15. und dem 30. Lebensjahr nicht findet, der ist meist in seinem weiteren Leben systematisch von einem möglichen Aufstieg durch Weiterbildung ausgeschlossen. Die Benachteiligungen für die Gruppe der geringer Qualifizierten nehmen mit zunehmendem Lebensalter noch zu.“ (Egger 2006: 8).

Allerdings betrachten die verfügbaren Studien in Österreich nur einen Ausschnitt der Beteiligung/Nicht-Beteiligung, indem sie sich zumeist auf einen sehr begrenzten Zeitraum (die letzten 4 Wochen oder die letzten 12 Monate) beziehen. Damit ist aber das tatsächliche Ausmaß der sozialen Segmentierung durch Weiterbildung nicht erfassbar, da es sich um Momentaufnahmen handelt. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang Daten zum Ausmaß der Weiterbildungsbeteiligung über die gesamte Berufsbiographie zu erheben, um damit dem Phänomen der Weiterbildungsabstinz auf die Spur zu kommen. Dadurch würde sich auch ein aussagekräftigeres Bild über die Weiterbildungsschere zeichnen lassen.

Bolder/Hendrich (2000) beschäftigten sich in ihrer Studie (auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung) genau mit diesem Aspekt und stellen zunächst einmal fest, dass Weiterbildungsabstinz kein marginales gesellschaftliches Phänomen ist, da mehr als ein Drittel der deutschen Bevölkerung (36%) noch nie an beruflicher Weiterbildung teilgenommen hat. Ihre These von den „segmentierten Weiterbildungswelten“ untermauern sie mit Daten, die das wahre Ausmaß der sozialen Spaltung im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung zeigen. So haben 73% der un- und angelernten ArbeiterInnen und 60% der einfachen Angestellten, aber nur 47% der FacharbeiterInnen und 4% der Hochqualifizierten und leitenden Angestellten bzw. 3% der höheren Beamten noch nie an beruflicher Weiterbildung teilgenommen (Ebenda: 59). Noch eklatanter ist die Spaltung in Bezug auf das Niveau der Berufsausbildung: Besonders hoch ist die Weiterbildungsabstinz bei den Befragten ohne Berufsausbildung/Angelernten mit 82%, während diese nach oben hin sprunghaft abnimmt: 41% der Befragten mit gewerblicher Ausbildung, 32% jener mit kaufmännischer Ausbildung, 21% jener mit Fach-, Fachoberschule und nur 9% von jenen mit Hochschulausbildung (Ebenda: 62). Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man verschiedene Erwerbssituationen berücksichtigt. Im Segment der Jedermanns- und gefährdeten Qualifikation ist die Weiterbildungsabstinz mit 65% am höchsten (Ebenda: 63). In ihrer Studie berechnen Bolder/Hendrich auch sog. Prädiktoren, also Variablen, die eine statistische Vorhersagekraft besitzen. Dabei stellt sich heraus, dass Schulbildung, Berufsausbildung und Vollerwerbstätigkeit, sowie Beschäftigung in einem Mittelbetrieb (51-100 Beschäftigte) die höchste Prognosekraft für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Nicht-TeilnehmerInnen aufweisen (Ebenda: 65).

Des Weiteren müssen, um das Ausmaß sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung angemessen erfassen und einschätzen zu können, auch noch andere Aspekte berücksichtigt

werden. Reine Beteiligungsquoten sagen noch nichts über Inhalt und Qualität der in Anspruch genommenen Bildungsprozesse aus. Denn Weiterbildung ist nicht gleich Weiterbildung. Auch hier weisen die Indikatoren in Richtung einer Polarisierung. Bolder (2006: 438) führt in seiner Argumentation, dass Weiterbildungsprozesse von einer durchgängigen Polarisierung gekennzeichnet sind, auch das Feld der Polarisierung nach Thematiken an. Er argumentiert mit Hinweis auf eine Studie von Schmitz (1978), dass An- und Ungelernte, wenn sie an Weiterbildung teilnehmen, hauptsächlich kurzfristige Anpassungsqualifizierungen erhalten, während anspruchsvollere fachspezifische Kurse FacharbeiterInnen vorbehalten sind und sog. „regulative“ Qualifizierungen dem Führungspersonal.

Demnach kann zur Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten resümiert werden, dass sie überhaupt nur marginal an Weiterbildung beteiligt sind und zwar auf betrieblicher, beruflicher und allgemeiner Ebene und auch die Qualität der von ihnen besuchten bzw. ihnen angebotenen Kurse wenig Nachhaltigkeit aufweist. Von lebenslangem Lernen im Sinne der Beteiligung an institutionalisierten, organisierten Weiterbildungsprozessen kann kaum die Rede sein. Sie hinken aber auch im Bereich der informellen Lernprozesse hinter den Gruppen mit höherem kulturellem Kapital hinterher.

### 3.2. *Gründe für die Nichtbeteiligung von gering Qualifizierten*

Im Folgenden sollen die Gründe für die Nicht-Beteiligung von gering Qualifizierten einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Wenn wir zunächst die Gründe für eine allgemeine Nicht-Beteiligung an Weiterbildung in den Blick nehmen, so führen Bolder/Hendrich (2000) zunächst strukturelle Faktoren an, indem sie begünstigende und benachteiligende Bedingungen von Weiterbildungsbeteiligung, die gleichzeitig als Faktoren für die von ihnen festgestellte Tendenz einer Polarisierung, Segmentierung und Ausgrenzung wirken, unterscheiden. Im Prinzip führen sie die Zugehörigkeit zu Gelegenheit schaffenden Berufen, Branchen, Betrieben und Regionen als die wichtigsten Faktoren an.

Dabei heben sie die Arbeitsplatzebene als entscheidenden Aspekt hervor. Also in welcher Weise begünstigen oder vermindern die Charakteristika des Arbeitsplatzes die Beteiligung an Weiterbildung? Die nach Branchen unterschiedlichen TeilnehmerInnenquoten weisen darauf hin, dass es eine Rolle spielt, welchen Beruf, welche Tätigkeit in welcher Branche man ausübt. Darüber hinaus bestehen in größeren Unternehmen günstigere Chancen als in Kleinbetrieben. V.a. aber ist die Stellung in der betrieblichen Hierarchie und die Tätigkeit selbst eine wichtige Einflussgröße. Wie lernförderlich ist die Tätigkeit selbst, die Personen ausüben? Welche zeitlichen und aufgabenbezogenen Spielräume zum Lernen, welche Herausforderung zum Lernen und auch welche Möglichkeiten zum Verwerten von Gelerntem, bietet die Tätigkeit (Ebenda: 83)? Aufgrund ihrer Daten kommen sie zu dem Schluss, dass die Charakteristika des Arbeitsplatzes und der ausgeübten Tätigkeit den größten Einfluss auf Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ausüben (Ebenda: 100).

Auch für Baethge et al. (2007) ist in ihrer Analyse des Umbruchs der Berufsbildung der Zusammenhang zwischen schulischer und beruflicher Vorbildung und der Lernförderlichkeit betrieblicher Arbeitsstrukturen das wichtigste Bindemittel für die Zementierung des Matthäus-Prinzips in der Weiterbildung und des faktischen Ausschlusses von gering Qualifizierten aus der beruflichen Weiterbildung. Geringe schulische und berufliche Erstausbildung funktioniert als Platzanweiser für wenig lernförderliche Arbeitsplätze womit sich ein Kreis schließt, der zum Ausschluss aus Weiterbildung führt.

Auch Tippelt/von Hippel (2005: 41/42) führen die soziodemographischen Faktoren Alter, Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Geschlecht, Nationalität und regionale Aspekte als wirksame Weiterbildungsbarrieren an. Neben diesen strukturell ausschließenden Faktoren weisen sie aber auch auf motivationale Barrieren, die allerdings wiederum eng mit den soziodemographischen gekoppelt auftreten, hin.

Subjektive Faktoren spielen also neben den strukturellen Weiterbildungsbarrieren ebenfalls eine Rolle. Ambos (2005: 14) filtert in ihrem Überblick über die verfügbaren empirischen Untersuchungen zum Thema gering Qualifizierte folgende auf dem Hintergrund negativer Schulerfahrungen und belastender familiärer Umgebungen ausgebildete, persönliche Dispositionen an, die als Barrieren für die Teilnahme wirken: geringes Lerninteresse, Distanz zum Lernen, Ängste vor Misserfolg, mangelndes Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten, fehlendes Durchhaltevermögen. Diese Aspekte tauchen auch in österreichischen Studien zum Thema auf (vgl. Sladek et al. 2006, Dornmayr 2002).

Neben diesen persönlichen Dispositionen treten aber noch andere, von vielen AutorInnen als die entscheidenden Motive für die Nicht-Teilnahme von gering Qualifizierten angeführt, in den Vordergrund. Es handelt sich dabei um simple Kosten-Nutzen-Analysen. Bei gering Qualifizierten nimmt der erwartete Nutzen für die eigene berufliche Entwicklung einen zentralen Stellenwert für die Teilnahmemotivation ein. Auch andere Untersuchungen räumen diesem Aspekt einen zentralen Erklärungswert ein. In Dornmayr's (2002) Untersuchung zur Weiterbildung bildungsferner Personen ist der Typus „geringe Statusmobilität“, bei dem sich Zufriedenheit mit der Berufssituation v.a. mit geringen Perspektiven einer Veränderung der Arbeitssituation bzw. eines beruflichen Aufstiegs/Abstieges verbindet, am stärksten vertreten. Ambos (2005) hebt in ihrem Resümee verschiedener Studien die folgenden Faktoren besonders hervor:

- fehlender Anstoß von außen – kein Bedarf bzw. auch ohne berufliche Weiterbildung gute Chancen im Beruf
- keine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen durch Weiterbildung
- kein beruflicher Nutzen erwartet.

Ihrer Ansicht nach verweisen im Besonderen diese drei Faktoren auf ein grundlegendes Dilemma bei der Gewinnung von gering Qualifizierten für Weiterbildung: „Obwohl gerade diese Personengruppe ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko trägt, sieht sie für sich selbst häufig keinen eigenen Bildungsbedarf und hegt eher wenige Nutzenerwartungen an berufliche Weiterbildung – eine Haltung, die angesichts der i. d. R. geringen beruflichen Qualifikationsanforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten bei den typischen Arbeitsplätzen von Geringqualifizierten durchaus plausibel erscheint“ (Ebenda: 14).

Dieser Gedanke einer auf realistischen Kosten-Nutzen-Erwägungen basierenden Motivation für die Nicht-Beteiligung an Weiterbildung durch gering qualifizierte Personen wird auch durch bildungsökonomische Studien unterstützt, die darauf verweisen, dass die Erträge von benachteiligten Gruppen im Erwachsenenalter im Vergleich zu den Investitionen gering sind, da ihre Kompetenzen nicht ausreichen um davon zu profitieren (vgl. Lassnigg et al. 2007: 46). Obwohl die Autoren darauf hinweisen, dass diese Argumentation im bildungsökonomischen Kontext dazu verwendet wird, um die gezielte Förderung von bildungsfernen Gruppen als wenig aussichtsreich zu werten, verweist sie doch auf einen realen Zusammenhang, der von den Betroffenen auch so gesehen wird.

Bolder/Hendrich gehen in ihrer Studie, die sich am ausführlichsten und am differenziertesten mit dem Phänomen der Nicht-Teilnahme beschäftigt, noch ein Stück weiter. Sie fassen die subjektiven Gründe für die Nicht-Teilnahme folgendermaßen zusammen:

- Sinn: Der Sinn von beschäftigungsnaher Weiterbildung muss von den Betroffenen subjektiv nachvollzogen werden können.
- Kosten/Nutzen: Die Kosten für die Lebensqualität (monetären, psychosozialen, zeitlichen u.a. Kosten) müssen in Bezug auf den zu erwarteten Nutzen eine subjektiv positive Bilanz ermöglichen: „Was bringt mir das denn?“, wobei gleichzeitig die Schwierigkeit besteht, dass der Nutzen einer Weiterbildung kaum prognostiziert werden kann.
- Fremdbestimmung: Das Erleben von Weiterbildung als von außen oktroyiert und fremdbestimmt.

Sie heben die grundlegende Ambivalenz, die gering Qualifizierte Bildungsprozessen im Allgemeinen gegenüber haben, hervor. Denn zum einen ist lebenslanges Lernen gering Qualifizierten keineswegs fremd, es nimmt in ihren Bildungs- und Erwerbsbiographien nur eine spezielle Form an: als Akkumulation von Erfahrungswissen, als learning on the job. Auf diese Weise ist Lernen anschlussfähig an ihre Lebenswelt. Zum anderen weisen sie aber – und das trägt ihnen das Label „bildungsfern“ ein – eine Abneigung und Distanz gegenüber formalisierten Formen von Weiterbildung auf, da sie diese als von außen oktroyiert, in Form und Inhalt als befremdend und im Hinblick auf den konkreten Nutzen als wenig relevant erleben.

Wenn man diese Ambivalenz angemessen berücksichtigt, dann erscheint auch der – im Diskurs selbstverständlich gebrauchte - Begriff der „Bildungsferne“ in einem anderen Licht. Bereits Dornmayr (2002) hat in seiner Studie darauf hingewiesen, dass man bei der Charakterisierung von „Bildungsferne“ durch Weiterbildungsabstinenz eigentlich korrekterweise präziser von Weiterbildungsinstitutionenabstinenz, im Sinne von organisierten, angeleiteten Lernprozessen, sprechen muss. Und auch Ribolits (2008) argumentiert, dass der Begriff der „Bildungsferne“ eigentlich die Distanz zu einer bestimmten Form von Bildung meint, die er als problematisch einstuft, da sie einseitig auf das Beherrschen funktionaler, am Arbeitsmarkt verwertbarer Kompetenzen, zielt.

Auch wenn in den letzten Jahren informelle Lernprozesse in den Programmen und Konzepten des „Lebenslangen Lernens“ an Bedeutung gewonnen haben, so spricht der

Druck, der gleichzeitig in Richtung Zertifizierung und Formalisierung von Kompetenzen geht, dafür, dass diese Entwicklung die Chancen von gering Qualifizierten nicht verbessern wird. Die Konnotation der Forderung nach lebenslangem Lernen liegt nach wie vor eindeutig auf formalisierten und organisierten Lernprozessen, die weiterhin aus der Sicht von gering Qualifizierten als fremde Bildungswelten wahrgenommen und erlebt werden. Angesichts des vorherrschenden Diskurses um Beteiligung und Nicht-Beteiligung von gering Qualifizierten an Weiterbildung ist deshalb folgende Schlussfolgerung zur Charakterisierung des Phänomens „Weiterbildungsabstinenz“ von Bolder/Hendrich nach wie vor von großer Bedeutung: „Nicht-Beteiligung an Weiterbildung ... hat weniger mit pädagogisch überwindbaren Motivations- und Lernproblemen zu tun als mit dem Stellenwert beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang der einzelnen, was insbesondere meint: mit der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungs-Teilnahme und den mit einer Teilnahme verbundenen Opportunitätskosten“ (Ebenda: 263).

### *3.3. Bewertung der Nichtteilnahme – Die Dominanz des Defizitblicks*

Lenkt man den Blick auf die zuletzt angesprochenen Aspekte der (Nicht-)Beteiligung von gering Qualifizierten an Weiterbildung, dann stellt sich im Anschluss die Frage, wie diese Abstinenz bewertet wird.

In den Programmen und Konzepten zum Lebenslangen Lernen in Österreich nehmen benachteiligte Gruppen durchaus einen Stellenwert ein. Sie werden an mehreren Stellen im Strategiepapier zur Umsetzung des Lebenslangen Lernen in Österreich explizit als Adressaten erwähnt (BMUKK 2008). Allerdings erscheinen sie dort, wie auch im wissenschaftlichen Diskurs, als Gruppe mit grundlegenden Defiziten. Die Diskussion und der Blick auf gering Qualifizierte bewegen sich im Rahmen des Topos von der sog. „Wissengesellschaft“, in der sich die Gefahr ihrer gesellschaftlichen Ausgrenzung aufgrund der herausragenden Bedeutung, die Bildung und Wissen zugeschrieben wird, entscheidend erhöht. „Für Geringqualifizierte wird es immer schwieriger, Beschäftigung zu finden und zu halten. Berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung schaffen Beschäftigbarkeit und werden zur primären Säule sozialer Absicherung“ (BMUKK 2008: 10). Auch wenn die zielgruppenspezifische Förderung der benachteiligten Gruppen zur Vermeidung bzw. Verringerung des beschriebenen „Matthäus-Effekts“ erwähnt wird, so dominiert doch der Defizitblick auf gering qualifizierte Personen, wobei dieses Defizit in dieser Sichtweise umso schwerer wiegt, als gerade das ihnen Fehlende, nämlich berufliche Kompetenzen, im Dokument zur „primären Säule sozialer Absicherung“ erhoben wird.

Dieser Defizitblick auf Nicht-Teilnahme an Weiterbildung stellt einen allgemeinen, breit geteilten und quasi unhinterfragbaren Konsens dar, der darauf basiert, dass Weiterbildung und Qualifizierung grundsätzlich als etwas Positives und Wünschenswertes verstanden werden. In diesem Kontext wird Weiterbildungsabstinenz in zweifacher Weise thematisiert. Zum einen, indem versucht wird Barrieren für die Beteiligung an Weiterbildung zu identifizieren, wobei dahinter die Vorstellung steht, dass diese Faktoren an sich an Weiterbildung interessierte Personen davon abhalten. Zum anderen

wird die Nicht-Beteiligung weitgehend mit bildungsfernen Dispositionen gleichgesetzt. Dahinter steht jedoch ein normativer Bildungsbegriff, der weitgehend dem bildungsbürgerlichen Milieu entspricht und der heute zusätzlich stärker mit ökonomischen Verwertbarkeitskriterien versetzt wird.

Wenn allerdings Bildung in bestimmten gesellschaftlichen Milieus – im Unterschied zu bildungsbürgerlichen und diesem nahe stehenden Milieus – nicht zum genuinen Aspirations- und Orientierungsrahmen gehört, dann wird die Forderung nach Weiterbildung dort als etwas von außen Herangetragenes, als etwas Fremdes erlebt. Diese subjektiven Sinndeutungen von sog. bildungsfernen Gruppen und Personen wurden lange Zeit in der Diskussion nicht berücksichtigt. Axmacher war einer der ersten, der mit der „Widerstandshypothese“ einen völlig neuen Blickwinkel in die Diskussion einbrachte. Seiner Ansicht nach ist eine apriorische Unterstellung eines grundsätzlichen Bildungsinteresses eine unangemessene Verallgemeinerung und Verabsolutierung bildungsbürgerlicher Aspirationen. Wenn man die Sinndeutungen der Subjekte konsequent im Zusammenhang mit ihrem lebensweltlichen Kontext betrachtet, dann kann man Nicht-Handeln, in dem Fall Nicht-Teilnahme oder Desinteresse an Weiterbildung auch als Widerstand gegen eine fremdbestimmte Aufforderung zur Daueranpassung verstehen.

Damit kommt ein völlig neuer und ungewohnter Blickwinkel in die Diskussion, der die Defizitperspektive aufbricht und in den Motiven der AkteurInnen einen milieugebundenen Eigen-Sinn gegen die Zumutungen einer Bildungsanforderung, die im „Lebenslangen Lernen“ zu einer neuen gesellschaftlichen Norm mit erheblichem sozialem Sanktionspotential (Ausschluss vom Arbeitsmarkt) erhoben wurde, vermutet.

Den weithin geteilten Bildungsbegriff als normativ, d.h. sozial konstruiert, zu begreifen, ist eine wichtige Voraussetzung, um einen neuen Zugang zum Phänomen der Bildungsverweigerung zu erhalten. Denn wenn die subjektiven Sinndeutungen der Betroffenen nicht ausreichend einbezogen und in ihrer Kontextgebundenheit nicht verstanden werden, werden auch die an Intensität zunehmenden Appelle zur Teilnahme versanden. Bolder/Hendrich verweisen darauf, dass es nicht um lebenslanges Lernen an sich geht, sondern um die spezifische Bedeutung dieser Forderung in der vorherrschenden Diskussion, die dazu führt, dass sie von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen nicht als Aufforderung zum Ergreifen von persönlichen Chancen, sondern ganz im Gegenteil als gesellschaftliche Gewalt erlebt wird.

„Der Widerspruch liegt in der üblichen Konnotation der Diskussion von Bildungsbeteiligung: Sie bezieht sich immer auf formalisierte, von der Seite des Subjekts her gesehen: fremd gesetzte und organisierte Bildungsprozesse. Nur so kann es überhaupt zur *Forderung* (Hervorhebung im Original) nach lebenslangem Lernen und zur Feststellung von Weiterbildungsabstinenz kommen. Nicht nur in den als fremd definierten Bildungdefiziten und den daraus abgeleiteten und an den einzelnen herangetragenen Forderungen nach beruflicher Weiterbildung, sondern auch schon in dieser Konnotation steckt ein Stück gesellschaftlicher Gewalt, die von vielen der Angesprochenen auch so erlebt wird.“ (Bolder/Hendrich 2000: 262-263)

Holzer (2005: 35) wiederum verweist darauf, dass ein solcher Widerstand gegen (organisierte) Weiterbildung sich nicht nur gegen die Fremdbestimmtheit der Weiterbildung als normative Erwartung, als Zwang richtet sondern auch gegen ein defizitorientiertes Menschenbild, gegen das der Wunsch als Ganzheit wahrgenommen zu werden und nach Anerkennung von Geleistetem, von Können, Wissen und von Erfahrungen gestellt wird.

Lernwiderstand muss dabei keineswegs auf Weiterbildungsverweigerung beschränkt bleiben. Bolder/Hendrichs (2000) weisen darauf hin, dass „WiderständlerInnen“ auch in der Gruppe der an Weiterbildung Teilnehmenden anzutreffen sind. Das ist v.a. dann der Fall, wenn sie durch äußere Faktoren zur Teilnahme an Weiterbildung gezwungen werden und deshalb verschiedene Formen des Widerstandes entwickeln. Sie unterscheiden dabei sanfte Formen, wie Wegschlafen oder Nicht-Beteiligung am Prozess von offenen Formen, wie anomischen *drop-outs*, Störung des Unterrichtsgeschehens und offene Verweigerung (Ebenda: 113).

Dies ist v.a. aus dem Zusammenhang von Schulungen für Arbeitslose bekannt, wo das Sanktionspotential durch zeitweiligen Entzug der Arbeitslosen- bzw. Notstandsunterstützung ungewöhnlich hoch, unmittelbar exekutierbar und für den Lebenszusammenhang der Betroffenen besonders prekär ist. Dieser Aspekt muss bei den Beteiligungsquoten gerade bei gering Qualifizierten berücksichtigt werden. Empirische Befunde dazu liefert die Milieustudie von Tippelt/von Hippel (2005) am Beispiel des sozialen Unterschichtmilieus der sog. „Konsum-Materialisten“. Dieses Milieu weist überraschend hohe Weiterbildungs-Teilnahmequoten von 61% auf, was die AutorInnen auf erzwungene Maßnahmen zurückführen, deren Besuch für den weiteren Bezug von finanziellen Aufwendungen erforderlich sind (Ebenda: 43).

Auch in der Pädagogik gibt es Ansätze, die Lernwiderstand als Ergebnis von institutionalisierter Weiterbildung und Lernstörungen als didaktische Konstruktion verstehen. Dabei geht Schäffter (2009) von einem universellen Verständnis dessen aus, worin Lernen eigentlich besteht, indem er es als produktive Möglichkeit der Aneignung von Umwelt versteht. Lernen in diesem Sinne kommt auch ohne PädagogInnen aus und erfolgt im Alltag gerade dadurch so gut, weil es nicht bewusst und intentional (als Lernen) erfolgt sondern beiläufig und latent. Aus seiner Sicht existieren zwei völlig konträre Perspektiven auf Lernen. Von der Seite der AneignerInnen her wird Lernen gerade dadurch als lustvoll und bereichernd erlebt, weil es nicht als rechenschaftspflichtiger Lernprozess erscheint. Von der Anbieterperspektive wird Lernbedarf zugeschrieben, um die eigene Existenz zu begründen und Bildungsabstinenz als Hilflosigkeit, Funktionsstörung, Inkompetenz, Kontrollverlust und Sicherheitsbedarf gedeutet. „In dieser Deutung legitimieren sich viele Bildungsinstitutionen gegenüber ‚bildungsfernen‘ und ‚lernungewohnten‘ Adressatengruppen“ (Ebenda: 3).

Auch Klein/Kemper (2000) argumentieren aus einer praxisbezogenen Sichtweise, dass die Konzeption traditioneller Weiterbildung mit ihren Elementen: Abschlussbezogenheit, geschlossene Curricula, Ausschluss von Partizipation und Mitentscheidung der Beteiligten aus sich heraus Widerstand bei bestimmten AdressatInnen erzeugt. Sie

folgern daraus, dass Lernwiderstände nicht ausschließlich persönlich begründet sind, sondern mit dem gesamten Lernsystem verknüpft sind.

Schäffter konstatiert, dass es Formen intelligenter Lernverweigerung geben kann, die als auf Eigeninteresse begründetem Widerstand gegenüber Lernzumutungen verstanden werden können. Gerade im Umgang mit sog. „Problemgruppen“ ist die Anerkennung der unterschiedlichen Sinnkonstruktionen von und Deutungsperspektiven auf Bildung eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen. Im Kern geht es nach Schäffter um die Anerkennung der gegenseitigen Fremdheit, die als beiderseitiger Lernanlass begriffen werden muss. Insofern kann bzw. muss aus seiner Sicht pädagogisches Bemühen um die Qualifizierung von gering Qualifizierten Anleihen beim Paradigma interkultureller Bildung nehmen. In diesem Sinne plädiert er für eine „kommunikative Didaktik“, in der Pädagogik zuallererst dazu beitragen soll, zu klären ob, was und auf welche Weise überhaupt gelernt werden soll.

Begründungsbedürftig wird aus einer solchen Perspektive nicht so sehr die Nicht-Beteiligung an institutionalisierten Bildungsprozessen, sondern die Legitimierung von verallgemeinerten Bildungszumutungen und institutionalisierter Weiterbildung an sich. Um als „bildungsfern“ etikettierte Personen zu erreichen, bedarf es Begründungen von „Lebenslangem Lernen“, die über das Einfordern von Anpassung an eine sich ständig verändernde (Arbeits-)welt hinausgehen. Wenn gelingendes Lernen voraussetzt, dass die Lernaufforderung als sinnvoll v.a. im Kontext des eigenen Lebenszusammenhangs wahrgenommen wird, dann müssen die Lebenswelten der Betroffenen dabei einbezogen werden. Schäffter führt aus, welche im Kontext des vorherrschenden Diskurses zum „lebenslangen Lernen“ ungewöhnlichen Fragen in diesem Zusammenhang zu stellen sind:

„Zum Angelpunkt wird dabei der ‚Stellenwert‘, den ein Lerngegenstand bei der Deutung einer Lebenslage oder einer Lebenssituation erhält: Warum in aller Welt kann beispielsweise verlangt werden, dass ein alter Mensch Kompetenz im Umgang mit Internet-Technologie erwirbt? Wo ist möglicherweise eine Verweigerung gegenüber den sich steigernden Lernanforderungen als ein Menschenrecht einzufordern, das (sogar) Pädagogen zu respektieren haben? Lässt sich ‚Widerstand gegen Bildung‘ als lebenskluge Antwort auf unkontrollierbare gesellschaftliche Beschleunigung fassen? An diesen Fragen wird ein prinzipieller Begründungsnotstand institutionalisierten Lernens erkennbar.“ (Schäffter 2009: 4)

Das bedeutet aber auch, dass man sich den „fremden Bildungswelten“ von gering Qualifizierten verstehend nähern muss, um geeignete Ansatzpunkte auszumachen. Darüber hinaus geht es aber auch darum, die undifferenzierten und generalisierten Qualifizierungsaufforderungen und ihren Bezug zu gesellschaftlicher Integration in Frage zu stellen. Gerade im Zusammenhang mit gering Qualifizierten wird deren Weiterbildungsbedarf als unumgängliche Notwendigkeit für ihre Arbeitsmarktintegration postuliert. Mit einem solchen individualisierungstheoretischen Lösungsansatz wird gleichzeitig suggeriert, dass soziale Benachteiligungen am Arbeitsmarkt über individuelle Qualifizierung und persönliches Kompetenzmanagement gelöst werden können. Eine Betrachtung der Funktionsweise des Arbeitsmarktes und des Verwertungszusammenhanges von arbeitsmarktgängigen Qualifikationen zeigt gerade im Fall von gering qualifizierten Personen, dass eine Erhöhung der Qualifikation keine Garantie für einen Arbeitsplatz darstellt.



## 4. *LEBENSLANGES LERNEN UND GERING QUALIFIZIERTE*

Wie bereits ausgeführt hat die Bildungsexpansion und das damit zusammenhängende Ansteigen des allgemeinen Bildungsniveaus, nicht nur die Zahl der gering Qualifizierten verringert und ihre Zusammensetzung verändert sondern auch deren Wahrnehmung. Damit wird darauf hingewiesen, dass strukturelle Veränderungen in der Erstausbildung Auswirkungen auf die Bewertungen von Abschlüssen und die Wahrnehmungen von Personengruppen auf dem Arbeitsmarkt durch entscheidende Akteure, wie etwa die Beschäftigten, haben. Hinzu kommt aber, dass auch Veränderungen in den gesellschaftlichen Diskursen über Bildung stattgefunden haben und auch diese Effekte auf die Wahrnehmung bestimmter Ressourcen und Personengruppen ausüben. Die entscheidende Veränderung ist dabei mit der Diskussion über das Entstehen einer sog. „Wissensgesellschaft“ und davon abgeleitet auf einer konkreteren Ebene über das „lebenslange Lernen“ als zentrale Anforderung an alle Beschäftigten entstanden. In diesem Abschnitt geht es daher darum, nachzuzeichnen, was das „lebenslange Lernen“ von früheren Konzepten der beruflichen und allgemeinen Bildung unterscheidet, welchen Stellenwert gering qualifizierte Personengruppen in diesen Konzepten einnehmen und welche Auswirkungen dieser Diskurs auf diese Gruppe hat.

### 4.1. *Charakteristika von „Lebenslangem Lernen“ – was ist neu?*

Im Kern impliziert das Konzept des „lebenslangen Lernen“, wie schon der Begriff nahe legt, die Festlegung, dass berufliche und/oder allgemeine Bildung (wobei der Schwerpunkt auf ersterem liegt) nicht auf abgegrenzte Phasen der beruflichen Biographie beschränkt bleiben kann, sondern kontinuierlich über die gesamte Lebenszeit zu erfolgen hat. Ein breiter gesellschaftlicher Konsens herrscht diesbezüglich darüber, dass diese Anforderungen sich gewissermaßen zwingend aus dem gesellschaftlichen Strukturwandel, der technologischen Entwicklung sowie der Veränderung der internationalen Arbeitsteilung ergeben. Entsprechende Veränderungen der beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme in Richtung „lebenslanges Lernen“ erscheinen in diesem Lichte als zentrale Herausforderungen zur erfolgreichen Bewältigung des Wandels, zur Aufrechterhaltung der (internationalen) Wettbewerbsfähigkeit und zur Sicherstellung von Wirtschaftswachstum (vgl. etwa Biffl 2007: 6). Obwohl auch soziale und demokratiepolitische Aspekte genannt werden, wird die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen doch weitgehend aus einem allgemeinen Ansteigen der Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt sowie deren raschem Wechsel abgeleitet. In einer zunehmend flexibilisierten Arbeitswelt müssen demnach auch die Erwerbstätigen bildungsmäßig flexibel bleiben, um den Ansprüchen gerecht zu werden.

Ausgehend von den Definitionen der EU-Kommission wird das Konzept in den einzelnen Mitgliedsländern umgesetzt. Zu Beginn der Ausarbeitung bildeten die Säulen Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit die Basis des Konzepts und damit lag auch definitorisch der Schwerpunkt auf der

arbeitsmarktpolitischen Verwertbarkeit des zu Lernenden. In einer weiteren Fassung wird zumindest definitorisch ein umfassenderes Verständnis zugrunde gelegt. Demnach bedeutet „lebenslanges Lernen“ „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001). Trotz dieses deutlich ausgeweiteten und nicht auf beschäftigungsrelevante Qualifikationen beschränkten Verständnisses, wird „Lebenslanges Lernen“ in den Dokumenten der EU (bspw. Aktionsprogramm zum LLL) nach wie vor eng im Zusammenhang mit den sog. Lissabon-Zielen, „die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäische Union 2006), gesehen.

Wie lassen sich nun die Veränderungen des Bildungsverständnisses im lebenslangen Lernen im Vergleich zu früher charakterisieren? Der auffallendste und auch entscheidende Unterschied zu früheren Bildungskonzepten ist eine Entgrenzung des Bildungsprozesses. Gruber (2007) spricht von einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Bildungsprozesses und seiner teilweisen Virtualisierung und versteht mit Bezug auf Wieser/Wolter diese Entgrenzung in dreifacher Hinsicht:

„1. als Biographisierung des Lernens (dies kommt vor allem durch die Ausdehnung des Lernens auf den gesamten Lebenszyklus zum Ausdruck – Motto: der Mensch ist lernfähig bis ins hohe Alter);

2. Lernen als Querschnittsaufgabe in einer systemischen Sicht (Lernen bleibt nicht mehr auf Erwachsene und Erwachsenenbildungsinstitutionen beschränkt, sondern Lernen wird zum Prinzip vieler Institutionen – Schlagworte: lernende Organisation, lernende Region etc.);

3. Lernen als breites, mehrdimensionales Geschehen (es wird an die ursprünglich weite Definition von lebensbegleitendem Lernen über eine reine ökonomische Anpassung hinaus angeknüpft – Schlagworte: Civic Education, soziokulturelle Bildung etc.).“ (Ebenda: 4/5)

Diese Entgrenzung lässt sich auch in den Dokumenten als zentraler Bestandteil der von der Europäischen Kommission nach unten diffundierenden LLL-Strategien festmachen: Lebenslanges Lernen schließt demnach „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes“ (Bund-Länder-Kommission 2004: 13) ein. Damit wird Lernen zu einem allumfassenden Prozess, der weder auf bestimmte Formen noch auf bestimmte Organisationsformen (Institutionen) oder Lernorte begrenzt ist.

Darüber hinaus wertet Forneck (2001) das „lebenslange Lernen“ als ein bildungspolitisches Programm einer tief greifenden Veränderung der Erwachsenen- und Weiterbildung, das mit einem Umbau des Systems der Organisationsformen, der didaktischen und methodischen Praktiken und der Formen des Lernens einhergeht. Für ihn besteht die qualitative Seite des LLL-Programms in der Etablierung einer neuen Lernkultur durch selbstgesteuertes Lernen (Ebenda: 1).

Dies kommt in den Dokumenten v.a. in dem Ziel zum Ausdruck, dass im lebenslangen Lernen die Lernenden selbst zum Fokus der Anstrengungen gemacht werden sollen: „LLL erfordert ein radikales Umdenken insofern, dass die Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden und aus dieser Perspektive der Blick auf die Bildungssysteme und die Arbeitswelt gerichtet wird. Für das Individuum bedeutet das, sich Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und aktiv sein Leben zu gestalten“ (BMUKK 2008: 64).

Verbleibt man auf der Ebene der Definitionen und Programme, so ist zunächst kaum ausgemacht, welche Wirkungen von einer solchen Wendung hin zu einer Entgrenzung von Bildungsprozessen ausgehen werden. Hat man die verschiedenen Barrieren im Blick, die mit den etablierten Organisationsformen, Inhalten und Trägern verbunden sind, dann könnte man darin durchaus eine Chance zur Demokratisierung, zum Abbau von Bildungshemmnissen und insgesamt zu einer Aufweichung sozialer Selektivität von Bildungsprozessen sehen. Dies umso mehr, wenn man die Entwicklung vor dem Hintergrund eines Bildungssystems wie des österreichischen betrachtet, das sich durch eine extreme Versäulung und Abschottung der einzelnen Bildungsbereiche voneinander, also durch eine äußerst geringe Durchlässigkeit auszeichnet.

Allerdings kann die Ausdehnung von Lernprozessen auf die gesamte Lebenswelt auch als zunehmende Pädagogisierung aller Lebensbereiche gesehen werden, also als schrankenlose Ausdehnung erzieherischer Ansprüche und damit als gesellschaftlicher Zwang zum Lernen (vgl. Gruber 2004).

Außerdem stehen der prinzipiellen definitiven Offenheit von lebenslangem Lernen die Tendenz einer zunehmenden Standardisierung und die gesteigerte Bedeutung der Zertifizierung von Wissen für die Teilhabe am zentralen Integrationsmedium moderner Gesellschaften, dem Erwerbsarbeitssystem, gegenüber.

#### 4.2. *„Lebenslanges Lernen“ aus kritischer Perspektive*

Wenn im Mainstream lebenslanges Lernen im Sinne einer zentralen, wenn nicht der wichtigsten, Herausforderung, um auf den postulierten Wandel hin zu einer sog. Wissensgesellschaft zu reagieren, begriffen wird, so gibt es abseits davon aber auch kritische Stimmen. Im Kern sind es v.a. zwei Aspekte, die am Konzept und am Diskurs des „Lebenslangen Lernen“ kritisiert werden. Dabei geht es zum einen um einen Ökonomisierungsvorwurf, der argumentiert, dass es lebenslange Lernprozesse immer schon gegeben hat und neu am aktuellen Konzept die Zuweisung von Selbstverantwortung für die individuelle Beschäftigungsfähigkeit ist. Dem Konzept und Diskurs zum „Lebenslangen Lernen“, der übrigens als eng verknüpft mit jenem zur sog. „Wissensgesellschaft“ gesehen wird, kommt in diesem Zusammenhang die Funktion einer Legitimierung dieser Individualisierung gesellschaftlich produzierter Risiken zu.

Zum anderen wird dem Konzept gegenüber ein Totalitarismusvorwurf erhoben, der die schrankenlose Entgrenzung von Bildungsprozessen als Pädagogisierung der Gesellschaft begreift und daran auch kritisiert, dass damit der (unzulässige) Eindruck erweckt

wird, dass ein Großteil der aktuellen gesellschaftlichen Probleme mit Bildung und Lernen zu lösen wäre.

Dass diese kritischen Stimmen und Einwände bisher relativ beschränkt bleiben und insgesamt wenig Gehör in der Diskussion finden, hängt auch damit zusammen, dass „Lebenslanges Lernen“ als Konzept sich nicht nur in einem engen Verwertungszusammenhang sehen und begründen lässt, sondern auch kompatibel ist mit Traditionen und Vorstellungen der kritischen, einer Selbstbestimmung des Individuums verpflichteten Erwachsenenbildung.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die kritischen Einwände „Lebenslanges Lernen“ – das Konzept und den Diskurs – als im Zusammenhang mit und eingebettet in allgemeine gesellschaftliche Veränderungsprozesse betrachten. In der Beschäftigung mit der Veränderung des Sozialstaates von einem „statussichernden, sorgenden“ hin zu einem „aktivierenden“ konstatiert Lessenich einen breit angelegten Prozess einer neuen gesellschaftlichen Erwartungshaltung, die vom Einzelnen individuelles Selbstmanagement, Selbstökonomisierung seiner Arbeitskraft, lebenslanges Lernen und aktives Altern fordert. Hinter einem solchen widersprüchlichen Prozess individualisierender Vergesellschaftung steht das Bild einer individualisierten Erwerbsgesellschaft, in dem ein eingeschränktes, halbiertes Verständnis von Aktivierung dominiert, dass sich auf Individuen und nicht auf Kollektivitäten, auf selbstorganisierte Lebensführung und nicht auf kooperative Gestaltung des Arbeitsprozesses bezieht (Lessenich 2008: 96-97).

In diesem Zusammenhang ist auch zu sehen, dass der Diskurs zum „lebenslangen Lernen“ v.a. in seiner arbeitsmarktpolitischen Stoßrichtung eng mit dem Konzept der „employability“ verknüpft ist. Gerade im Konzept der „Beschäftigungsfähigkeit“ ist die Übertragung von Verantwortung an den/die Einzelne/n für die ständige Erneuerung der Arbeitsmarktängigkeit seiner/ihrer Qualifikationen und Kompetenzen enthalten. Auch davon gehen allerdings ausgrenzende Wirkungen auf all jene aus, die damit nicht zu Rande kommen. „Die Arbeitnehmer, denen die in Selbstverantwortung herzustellende Anpassung an die wechselnden Bedarfe des Arbeitsmarktes nicht unmittelbar gelingt, deren Einmündung in die Arbeit nicht nach einiger Zeit erfolgt ist, versieht er mit dem Stigma der Nicht-Beschäftigungsfähigkeit. Er grenzt sie aus, anstatt Hilfestellung zu leisten bei der (...) produktiven und identitätsbewahrenden Bewältigung von Übergängen“ (Hendrich 2004: 263 zit. n. Klein/Ahlke 2009: 256).

Einen ähnlichen Bezug zu übergeordneten gesellschaftlichen Prozessen nimmt Lenz im österreichischen Länderbericht zum OECD-Seminar „Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft“ vor, um die veränderte Bedeutung von Bildung zu thematisieren. Auch er betont den Wandel der Bedeutung von Subjektivität in der nachindustriellen Gesellschaft, der in Begriffen wie Ich-Aktiengesellschaft, und Arbeitskraftunternehmer zu Ausdruck kommt. „Die vor sich gehende Individualisierung der Gesellschaft verschiebt die Verantwortung für alle Lebensbereiche zum Individuum. Für das Lernen genauso wie für die Arbeit. Begleitet wird dies von einem Wandel in der Arbeitswelt, der Diskontinuität, Deregulierung und kurzfristige Einstellungen mit sich bringt. Als charakteristisches Menschenbild unserer Gegenwart wird „der flexible Mensch“ pro-

pagiert. Auf diese Rolle soll vorbereitet werden, um den Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt zu entsprechen (Lenz 2003: 6-7).

Wie bereits erwähnt, bezieht sich Forneck auf diesen Aspekt, wenn er davon spricht, dass es im Konzept des „Lebenslangen Lernen“ um nichts weniger als die Etablierung einer neuen Lernkultur durch selbstgesteuertes Lernen geht. Er verweist darauf, dass Selbststeuerung nicht voraussetzungslos funktioniert, sondern selbst bereits eine Reihe von Kompetenzen erfordert, die auch eine prinzipielle Einstellung beinhalten, die Reflexivität als Lebensform erforderlich macht. Obwohl er mit Verweis auf bildungsferne Schichten bezweifelt, dass sich eine solche Einstellung und die dazugehörigen Kompetenzen generalisieren lassen, sieht er im „Lebenslangen Lernen“ v.a. eine Aspiration. Ein Programm, das die Etablierung einer Lernkultur und –einstellung zur Norm erhebt, durch die die Bevölkerung sich in Eigenverantwortung das bisher in Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits davon selbst aneignet, was allerdings soziale Konsequenzen nach sich zieht. „Wenn Selbstlernfähigkeiten nur bedingt vorausgesetzt werden können, dann hat dies weitreichende Konsequenzen für die stratifikatorischen Effekte von Lebenslangem Lernen“ (Forneck 2001).

Die Totalisierungsthese, die sich häufig in einer Kritik an einer zunehmenden Pädagogisierung der Gesellschaft äußert, ist nicht neu. Bereits Schelsky hat Anfang der sechziger Jahre „die schrankenlose Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs“ als „sozialen Totalitarismus“ kritisiert. „Die hier angedeutete Gefahr des ‚Pädagogismus‘ liegt in der schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs. Der Mensch wird nicht nur als Kind und Jugendlicher, sondern (...) noch als Erwachsener zum ‚animal educandum‘ erklärt, dem gewisse Organisationen in unserer Gesellschaft als Führungsinstitutionen auf einem Weg zur dauernden Bildung zugeordnet werden. Jede dieser Institutionen ist mit nicht weniger zufrieden, als dass sie den ganzen Menschen formen und bilden will“ (Schelski 1961 zit. n. Höhne 2008: 32).

Laut Höhne beinhaltet Pädagogisierung, die allgemein als Übertragung pädagogischer Semantiken in andere soziale Systeme wie Politik und Ökonomie verstanden werden kann, auf der Diskursebene drei Elemente: das Subjekt als Bezugsgröße pädagogischer Interventionen, die Begründung individueller und sozialer Veränderungen durch „Lernen“, „Erziehung“ und „Bildung“ sowie die systematische Steigerungsfähigkeit der Subjekte zum pädagogischen Wissen (Höhne 2004: 31-32).

Im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen steht bei Pädagogisierungskritiken v.a. die konstatierte Übertragung pädagogischer Konzepte auf den Bereich der Ökonomie bzw. der Arbeit und des Alltags im Vordergrund. Die Strukturen von Unternehmen werden zunehmend pädagogisiert, in dem der Lerngedanke in alle möglichen Arten von Handeln eindringt. „Damit verbunden ist eine enge Koppelung von Ökonomie und Pädagogik, von Betriebssystem und Subjekt. Diese schlägt sich seit etwa Mitte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts in einem höchst öffentlichkeitswirksamen Begriff nieder, dem „lernenden“ Unternehmen“ (Gruber 2004: 90). Gruber argumentiert im Weiteren, dass die Durchsetzung von Semantiken, die Organisationen menschliche Fähigkeiten, wie die des Lernens, zuschreiben, „...eine Versöhnung von Markt und

Individuum proklamiert, in deren Folge die Anpassung der Subjekte an die Verhältnisse zur neuen Normalität erhoben und allseits akzeptiert wird“ (Ebenda: 94).

Im Kern zielen die Kritiken darauf ab, dass das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ als gesellschaftliches Erziehungsprogramm begriffen wird, im Rahmen dessen die Verantwortung für den Umgang mit und die Bewältigung von sozialen Risiken und Unsicherheiten im Allgemeinen und arbeitsmarktpolitischen im Besonderen auf die Individuen übertragen und diese Übertragung legitimiert wird. Ulrich Beck (2004: 1) konstatiert, dass Bildung zur allumfassenden und einzigen Antwort auf den Bedeutungsverlust von so grundlegenden Institutionen zur Bewältigung von Unsicherheit wie Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassen, Parteien Kirchen und Wohlfahrtsstaat mutiert: „Auf diese Vervollkommnung der Unsicherheit gibt es bislang nur drei Antworten: Bildung, Bildung, Bildung!“

In diesem Sinne wertet auch Tuschling (2004) die im Konzept des „Lebenslange Lernens“ zum Ausdruck kommende „permanente Lernverpflichtung“ als bildungspolitischen Beitrag zum allgemeinen Flexibilisierungsdruck: „Damit stellt sich das Lebenslange Lernen einmal mehr als Pendant zur Flexibilisierung der Arbeit dar: Der „subjektive Faktor“ wird nicht ausgeschaltet und vereinheitlicht, sondern mobilisiert und in den Dienst genommen. ... Diese Fokussierung auf das lernende Individuum und seine Einzigartigkeit, das heißt die Anerkennung der Differenzen zwischen den Lernenden, verleihen dem Konzept einen libertären Anspruch, der im Widerspruch zu den allgegenwärtigen Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Evaluierungsverpflichtungen steht und diese zugleich legitimiert. Da Wissen als ökonomische Ressource verstanden wird, soll seine Aneignung im gleichen Zug entgrenzt und kanalisiert werden“ (Ebenda: 3).

Einen weiteren Aspekt bringt Bolder in die Diskussion, indem er auf die Ambivalenz und Janusköpfigkeiten der scheinbar objektiven Rationalität lebenslangen Lernens aus der Sicht der Anbieter von Arbeitskraft hinweist. Auf der einen Seite ist lebenslanges Lernen – zumindest suggeriert das der aktuelle Diskurs – notwendig zur Wahrung der eigenen Arbeitsmarktchancen und zur Verhinderung der totalen Abkoppelung. Zum anderen aber funktioniert es gleichzeitig als Dumpinginstrument, da es auf längere Sicht eine scheinbar endlose Dauerspirale in Gang setzt. Lernprozesse von Beschäftigten und der Einsatz von neuen Kompetenzen bilden den Grundstock für weitere Rationalisierungen in den Unternehmen, was die Arbeitsmarktsituation weiter verschärft und die eigene Ersetzbarkeit erhöht und dadurch wieder weitere Lernbemühungen erforderlich macht (Bolder 2006: 441).

#### **4.3. *Auswirkungen des Diskurses und der Maßnahmen zum „Lebenslangen Lernen“ auf gering Qualifizierte***

Im nächsten Schritt werde ich mich damit beschäftigen, welche Auswirkungen die beschriebenen Veränderungen im Bildungsverständnis und die daran anschließenden Maßnahmen auf die hier im Zentrum stehende Zielgruppe der gering Qualifizierten hat.

Zum einen werden ja gerade mit dem lebenslangen Lernen gesteigerte Teilnahmechancen für jene Gruppen erwartet, die in der traditionellen Weiterbildung durch verschiedene Barrieren benachteiligt sind. Und das sind den empirischen Untersuchungen zufolge v.a. gering Qualifizierte bzw. bildungsferne Beschäftigtengruppen. Im Prinzip werden gerade durch die darin enthaltenen Entgrenzungsprozesse von Lernen Hoffnungen auf eine Angleichung von Teilnahmechancen gegründet. Im Kern lassen sich drei Elemente einer solchen positiven Sichtweise identifizieren:

### **Nachholen von Versäumnissen der Erstausbildung**

Die Ausweitung von Bildungsprozessen auf die gesamte Berufsbiographie lässt den Eindruck entstehen, dass es in und durch Programme des Lebenslangen Lernens leichter möglich ist als bisher, Versäumnisse der Erstausbildung zu korrigieren und bspw. Berufsabschlüsse nachzuholen.

### **Aufwertung informeller Lernprozesse**

Durch die institutionelle Entgrenzung von (Weiter)Bildungsprozessen aus den traditionellen Bildungsorganisationen und der gesteigerten Bedeutung von informellen Lernprozessen in den Programmen des „Lebenslangen Lernens“ wird ein Abbau traditioneller Hemmschwellen erwartet und eine Erhöhung der Teilhabechancen gering Qualifizierter angenommen. Ambos resümiert diese Erwartungen für Deutschland: „Im Rahmen der Diskussionen über das Konzept des lebenslangen Lernens hat sich in den letzten Jahren der Fokus in zunehmendem Maße auf informelles, d.h. nicht strukturiertes und zumeist nicht intentionales Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit gerichtet (vgl. z.B. Dohmen 2001). Dabei wird dem informellen beruflichen Lernen, insbesondere Formen arbeitsintegrierten Lernens mit Blick auf die Chancen, gerade bildungsfernen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu Weiterbildung und Nachqualifizierung zu erleichtern, ein hoher Stellenwert beigemessen“ (Ambos 2005: 6).

### **Selbststeuerung des Lernens**

Die Schwerpunktsetzung auf selbstgesteuerte Lernprozesse wiederum legt die Vorstellung nahe, dass die Bedürfnisse der Lernenden in Zukunft stärker in diese einfließen können und dadurch die spezifischen, vom Mainstream abweichenden und daher bisher kaum berücksichtigten Lernbedürfnisse von bildungsfernen Gruppen umfassender Berücksichtigung finden können.

Obwohl nicht zu allen diesen Erwartungen auch entsprechende empirische Daten vorliegen, so zeigt ein Blick in die vorhandene Empirie doch, dass die erwarteten positiven Effekte bisher kaum eingetreten sind.

Was die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems bspw. über das Nachholen von beruflichen Ausbildungsabschlüssen betrifft, so wurde etwa in Deutschland ein spezielles Förderprogramm für gering Qualifizierte zum Nachholen von Facharbeiterabschlüssen implementiert. Das Sonderprogramm „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen“ (WeGebAU) wurde aber, so zeigt eine Evaluierung, bisher von den Unternehmen kaum in Anspruch genommen und die finanziellen

Förderungen für die Zielgruppe bis jetzt nur zu einem geringem Teil abgerufen (Lott/Spitznagel 2007). Ähnliche Ergebnisse für die berufliche (nicht abschlussbezogene) Weiterbildung liefern Evaluierungen der Zielgruppenorientierung bei der Qualifizierungsförderung für Beschäftigte in Österreich. Die über den ESF kofinanzierte Förderung betrieblicher Qualifizierung wurde ab dem Jahr 2000 zunehmend auf gering Qualifizierte und Ältere (45+) eingeschränkt, zuerst für Männer (ab 2000) später auch für Frauen (2007), um die Konzentration auf besonders gefährdete und benachteiligte Gruppen zu erhöhen. Obwohl die Evaluierung der Programmperiode 2000-2006 konzediert, dass dadurch der Zugang zu Weiterbildung für gering qualifizierter Beschäftigter erleichtert wurde, bleibt das Ausmaß äußerst bescheiden. Insgesamt beträgt der Anteil der gering Qualifizierten an den Förderungen nur 7,5%, womit er deutlich unter ihrem Anteil an den potenziell förderbaren Beschäftigten von 17% liegt (vgl. Mahringer 2008: 51).

Auch die Hoffnungen, die mit der gesteigerten Bedeutung von informellen Lernprozessen verbunden werden, lassen sich durch die Empirie kaum aufrechterhalten. Zum einen weisen alle statistischen Daten zum lebenslangen Lernen aus, dass bei informellen Lernprozessen derselbe Zusammenhang zum Tragen kommt wie bei institutionalisierter Weiterbildung. Personen mit einem hohen Erstausbildungsniveau weisen auch weitaus höhere Anteile an informellen Lernprozessen auf wie gering Qualifizierte. In der Mikrozensus-Erhebung zum „Lebenslangen Lernen“ werden unter informellen Lernformen folgende zusammengefasst: Selbststudium mithilfe von Druckerzeugnissen, computergestütztes Lernen mit und ohne Internet, Lernen mit Hilfe von Bildungssendungen, Besuch von Einrichtungen für die Vermittlung von Lerninhalten, Besuch von Vorträgen, arbeitsbezogener Wissensaustausch unter Fach-, und ArbeitskollegInnen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Häufigkeit informeller Lernprozesse positiv mit dem formalen Bildungsniveau korreliert: „So ist generell festzustellen, dass mit steigendem Bildungsniveau auch die Häufigkeit informeller Lernaktivität steigt. Abgesehen von Bildungssendungen korrelieren alle anderen abgefragten informellen Lernaktivitäten positiv mit der höchsten abgeschlossenen Schulbildung: d.h. je höher die formelle Ausbildung, desto häufiger wird auch informell gelernt“ (Statistik Austria 2004: 72).

Was die Chancen für gering Qualifizierte durch selbstgesteuertes Lernen betrifft, so finden sich dazu zwar keine Daten, aber die Ausführungen von Forneck weisen darauf hin, dass Selbststeuerung nicht nur bestimmte Kompetenzen, sondern auch eine entsprechende allgemeine Einstellung gegenüber Lernen voraussetzt, die v.a. für Personen aus der Mittel- und Oberschicht charakteristisch sind. Die Herausbildung solcher Kompetenzen und Einstellungen sind das Ergebnis von langjährigen Sozialisationsprozessen. Es ist daher auch kaum plausibel, dass sich durch das Bildungssystem Benachteiligte in der Lage sein werden, diese in kurzer Zeit anzueignen. Insofern weist Egger (2006: 5) in diesem Zusammenhang in Bezug auf gering Qualifizierte zu Recht darauf hin, dass „Eigenverantwortung niemals in der Beschränkung auf das eigene Handeln, sondern immer nur auf einen sozial abgesicherten Raum gemeinsamer Verantwortlichkeit zu erlangen ist.“

Diese Ergebnisse und Überlegungen lassen es zumindest als zweifelhaft erscheinen, dass die Entgrenzungsprozesse von Bildung, wie sie im Programm des „Lebenslangen Lernens“ angelegt sind, per se zu erhöhten Teilhabechancen von gering Qualifizierten an Weiterbildung führen.

Man kann sogar davon ausgehen, dass die Konzentration auf die Selbstverantwortung für ständige Lernprozesse über den Fokus des „selbstgesteuerten Lernens“, jene, die nicht über die entsprechenden Kompetenzen und Haltungen zu deren Umsetzung verfügen, unter noch größeren Druck setzt, ihre geringe Beteiligung an Lernprozessen zu legitimieren. Forneck hat bereits auf die Ungleichheit verstärkenden Effekte einer normierenden Verallgemeinerung von selbstgesteuertem Lernen hingewiesen, die Gewinner und Verlierer noch deutlicher voneinander scheiden. D.h. jenen, die über die dazu notwendigen Kompetenzen verfügen, werden sich durchaus neue Chancen durch Selbstlern-Elemente, die im Rahmen von Programmen zum Lebenslangen Lernen eingeführt werden, eröffnen und sie werden in der Lage sein, diese auch zu nützen. Umgekehrt wird sich die Defiziterfahrung und –zuschreibung von gering Qualifizierten in diesem Zusammenhang deutlich erhöhen. „Weil der Weiterbildungsimperativ des lebenslangen Lernens mit dem normativen Postulat einer permanenten „Selbstmodernisierung“ operiert, verlangt er schließlich von den einzelnen immer auch die Aufgabe des Anspruchs auf Reife und Meisterschaft und vermittelt er das lebenslange Erlebnis eines tendenziell immer defizitären Status – also das genaue Gegenteil von Souveränitäts- und Kompetenzerfahrung“ (Bolder 2006: 440).

Der Grundtenor des Mainstream-Diskurses lautet, dass in der sog. „Wissengesellschaft“, durch das „lebenslange Lernen“ neue Chancen für alle bestehen. Im darin dominierenden Bild einer wissensbasierten Gesellschaft erscheint das Prinzip einer meritokratischen Gesellschaft durch die Entgrenzung von Bildung verwirklicht. Allerdings können bis jetzt kaum entsprechende empirische Fundierungen für diese Annahme angeführt werden. Demgegenüber gehen kritische Betrachtungsweisen davon aus, dass sich durch die Programme des „Lebenslangen Lernens“ die Polarisierungen in der Gesellschaft verschärfen und die gesteigerte Bedeutung von Bildung deren ausschließende Wirkung weiter erhöht. Nicht zuletzt dadurch, dass Selbstlernen als Idealbild des Bildungserwerbs postuliert wird, gleichzeitig die darin enthaltenen Anforderungen aber nicht von allen sozialen Gruppen gleichermaßen erfüllt werden können.

Durch die normative Funktion lebenslanger Bildung v.a. im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit entsteht ein ständiger Druck auf die Individuen, den eigenen Marktwert zu sichern. „Lebenslanges Lernen heißt aus dieser Perspektive lebenslanges Bemühen um den individuellen Marktwert (...) Lebenslanges Lernen ist, mit aller Doppeldeutigkeit, lebenslängliches Lernen, ist die lebenslange Angst um Kompetenz; da es die ständige Erfahrung vermittelt, nichts bzw. immer zu wenig zu können und zu wissen. Diese infantilisierende Erfahrung macht das Subjekt auf dem Markt noch unsicherer, da sein ganzes Bestreben darauf gerichtet sein muss, dort wenigstens kurzfristig als vollwertige Arbeitskraft anerkannt zu werden“ (Geißler 1986 zit. n. Bolder/Hendrich 2000: 19). Obwohl dieser Effekt im Prinzip für alle ArbeitskraftanbieterInnen gilt, trifft

er doch jene am stärksten, die über die geringsten am Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen verfügen.

Wilkinson und Pickett (2009) zeigen in ihrem neuen Buch sehr eindrucksvoll und empirisch detailreich, wie sich egalitäre gesellschaftliche Strukturen positiv auf soziale Teilhabechancen im Allgemeinen und auf das persönliche Wohlergehen im speziellen und dabei auch auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Individuen auswirken. Zulässig ist demnach auch der Umkehrschluss einer negativen Wirkung von zunehmender Ungleichheit.

Für unseren Zusammenhang bedeutet das folgendes. Wie bereits ausgeführt, entwickelt sich in einer als „wissensbasiert“ apostrophierten Gesellschaft geringe Qualifikation und Bildung zu einem Stigma. Dies kann sich nicht nur auf die Wahrnehmung dieser Gruppe von Personen (als nicht beschäftigungsfähig) auswirken, es kann in der Folge auch tatsächlich ihre Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Wilkinson/Pickett zitieren Studien, in denen der Effekt des sog. „stereotype threat“ (Steele/Aronson 1995), also der Bedrohung durch Stereotype, analysiert wird. Diesem zufolge wirkt sich die Furcht vor negativer Bewertung unmittelbar auf die kognitiven Fähigkeiten und das Lernvermögen von Kindern aus. Entdeckt im Zusammenhang mit ethnischen Minderheiten wird dieser Effekt in neueren Studien in der Migrations- und Geschlechterforschung nachgewiesen und zunehmend thematisiert. In Österreich etwa im Nationalen Bildungsbericht im Kapitel zu Migration und Mehrsprachigkeit, wo Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009) mit Verweis auf eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin (Schofield et al. 2006) einfordern, dass Stereotypisierung und darauf basierende gruppenspezifische Diskriminierung ein Problem darstellt, dem im Kontext von Bildungsbenachteiligung mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht werden sollte.

Das Label „gering qualifiziert“ könnte unter den Bedingungen des Diskurses um die „Wissensgesellschaft“ und das „lebenslange Lernen“ ebenfalls ähnliche Effekte wie beim „stereotype threat“ auslösen. Der enorme soziale Druck, der von der Forderung nach lebenslangem Lernen ausgeht, könnte dann den paradoxen, weil gegenteiligen Effekt zur Folge haben, dass die damit verbundene Furcht vor Stereotypisierung und Stigmatisierung, die vorhandenen Lernfähigkeiten von als „gering qualifiziert“ etikettierten Personen weiter abschwächt statt sie zu erhöhen. Dieses Phänomen könnte sich unter den Bedingungen des „Wissensgesellschafts“-Diskurses stärker über den Kreis der jetzt schon davon in hohem Maße betroffenen Gruppen (ethnische Minderheiten, Frauen, ...) ausweiten. Insofern lässt sich der Hinweis von Wilkinson/Pickett auf die Bedeutung von egalitären Strukturen auch oder besser in besonderem Maße auf unserem Zusammenhang anwenden. Eine Politik, die sich die Entwicklung gerechterer, egalitärer gesellschaftlicher Strukturen zum Ziel setzt, wird demzufolge auch bessere Bedingungen für die stärkere Beteiligung von (formal) gering qualifizierten Personengruppen an kontinuierlichen Lernprozessen bieten als der zur sozialen Norm erhobene Appell zum „lebenslangen Lernen“.

## 5. *DER ANDERE BLICKWINKEL: STRUKTURELLE UND SUBJEKTIVE ASPEKTE*

### 5.1. *Handlungsperspektive der Betroffenen (Weiterbildungsfernen)*

Die bisherige Argumentation läuft darauf hinaus, einen anderen Blickwinkel auf das Problem der (Nicht)Beteiligung an Weiterbildung einzunehmen als den dominierenden, der das Prinzip der Weiterbildungsteilnahme in der sog. Wissensgesellschaft als Bringschuld der Individuen konzipiert. Ein wichtiges Element eines solcherart veränderten Blickwinkels ist die konsequente Einbeziehung der subjektiven Perspektive der Betroffenen. Die Studie, die dieser Perspektive bisher am konsequentesten nachgegangen ist, ist jene von Bolder/Hendrichs (2000), die sich explizit mit den „fremden Bildungswelten“ der Weiterbildungsabstinenten beschäftigt hat. Auch wenn ihre Untersuchungsgruppe der Nicht-TeilnehmerInnen an Weiterbildung nicht ident ist mit der hier im Zentrum stehenden Gruppe der gering Qualifizierten, so bestehen doch große Überschneidungen.

Die Studie zeigt sehr deutlich, dass sich hinter dem Phänomen „Weiterbildungsabstinentenz“ ein sehr differenzierter Umgang mit der normativen Forderung nach lebenslangem Lernen verbirgt. Bolder/Hendrichs arbeiten sechs unterschiedliche empirische Typen von Weiterbildungsabstinentenz heraus. Im Zentrum stehen dabei die typischen Begründungen und Argumentationslinien der Betroffenen selbst für ihre Haltung gegenüber (institutionalisierter) Weiterbildung. Der Typ der „Weiterbildungsoffenen“ umfasst Personen, die durchaus eine selbstmotivierte Bereitschaft zur Teilnahme auch an institutionalisierter Weiterbildung aufweisen, aber durch verschiedene Barrieren an einer solchen Teilnahme gehindert bzw. davon ausgegrenzt werden. Auf diese allerdings insgesamt kleinere Gruppe unter den Nicht-TeilnehmerInnen trifft der dominierende „Barriere“-Diskurs zu. Sie werden durch verschiedene Zugangsprobleme an der Realisierung ihrer Teilnahmewünsche gehindert.

Die besondere Erwerbssituation von Frauen schlägt sich in zwei unterschiedlichen Typen nieder. Während beim Typus „Frauen-Ost“ (also Frauen aus Ostdeutschland) Distanz zu Weiterbildung eingenommen wird, weil diese als ein erster Schritt aus dem Erwerbsleben interpretiert wird, ist es beim Typus „Frauen-West“ die stärkere Orientierung an familiären Mustern, die sie von Weiterbildung abhält.

Ein für unseren Zusammenhang interessanter Typus ist jene Gruppe von zumeist gering qualifizierten Weiterbildungsabstinenten, die ihr über die Jahre erworbenes Erfahrungswissen als Begründung sowohl für die (aus ihrer Sicht) hohe innerbetriebliche Verwertbarkeit dieses Wissens als auch für ihre Verweigerung von Weiterbildungsteilnahme heranzieht. Schließlich besteht der fünfte Typus aus den „Stabilitätsorientierten“, für die das Erreichen oder Erhalten einer stabilen Beschäftigung bzw. Erwerbskarriere das hauptsächlichste Motiv ihrer Erwerbsorientierung darstellt. Kaum von Ausgrenzung

bedroht, spielt Weiterbildung keine Rolle für ihre einigermaßen stabile Erwerbsposition woraus sich gleichzeitig das Motiv für ihre Nicht-Beteiligung ergibt.

Die Bolder/Hendrich-Studie zeigt zum einen, wie unterschiedlich und differenziert die Distanz zu Weiterbildung subjektiv begründet sein kann. Die zentrale Einsicht aus der Studie lautet aber, dass bei aller Unterschiedlichkeit der subjektiven Begründungen es sich nicht um Personen handelt, die prinzipiell nicht „erfahrungs- und lernoffen“ wären und sich lebenslangem Lernen a priori verweigern. Vielmehr geht es um persönliche Bilanzierungen, die aus dem Kontext ihres Lebenszusammenhangs heraus, negative Kosten-Nutzen-Analysen in Bezug auf institutionalisierte berufliche Weiterbildung ergeben. Das heißt, konkret stehen für sie die (monetären, aber v.a. psychosozialen) Kosten im Sinne von Anstrengungen von Weiterbildung in keinem Verhältnis zum erreichbaren Nutzen. Sie können der an sie herangetragenen Forderung zur Beteiligung an Weiterbildung keinen subjektiven Sinn abgewinnen. Bolder/Hendrichs (2000) resümieren die zentralen Begriffe, mit der das Problem der „Weiterbildungsabstinenz“ verstanden und erklärt werden kann, folgendermaßen: „... die Sinnfrage, die Frage monetärer und psycho-sozialer Kosten, die Nutzenfrage, beider Abwägung gegeneinander in der Bilanzierung und die Frage von Selbst- und Fremdbestimmung der Notwendigkeit und der Durchführung von beschäftigungsnaher Weiterbildung ...“ (Ebenda: 260).

Wenn man die Handlungsperspektiven und die subjektiven Sinndeutungen der Betroffenen, in diesem Fall von Personen, die noch nie an institutionalisierter, berufsnaher Weiterbildung teilgenommen haben, berücksichtigt, dann erhält man nicht nur ein anderes Bild, das die vorherrschende Defizitperspektive überwindet. Eine solche Herangehensweise legt auch konkrete Ansatzpunkte zu einem adäquaten Umgang mit diesem Phänomen frei. Die Zuschreibung von (Weiter)Bildungsabstinenz entpuppt sich bei genauerem Hinschauen als Unterstellung. Entscheidend ist die Ambivalenz, die die Haltung von Nicht-TeilnehmerInnen an institutionalisierter, berufsnaher Weiterbildung kennzeichnet und die Bolder/Hendrichs als eines der wichtigsten Ergebnisse ihre Forschungsprojektes bezeichnen: „Es besteht durchaus eine weit verbreitete, als selbstverständlich geltende Bereitschaft zum Weiterlernen; durchaus auch „lebenslang“. Nicht aber eben in formalisierten Veranstaltungen und umso unwilliger, je oktroyierter sie erscheinen; andererseits umso freiwilliger, je größer die Anschlussfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiographie erscheint. Dies führt schließlich zu einer eindeutigen Präferenz des Lernens im Arbeitsvollzug“ (Ebenda: 262).

Im Kern geht es um die Abstinenz von einer bestimmten Form von (Weiter)Bildung, nämlich kursförmige, institutionalisierte Weiterbildung, die allerdings im öffentlichen Diskurs zur allgemein gültigen Form geworden ist. Diese Verallgemeinerung muss allerdings auf dem Hintergrund der hier vorgestellten Forschungsergebnisse als soziale Konstruktion bezeichnet werden. Eine sozial Konstruktion, die in Form einer zur sozialen Norm erhobenen Forderung nach „lebenslangem Lernen“ – gemeint als lebenslanges, institutionalisiertes Lernen – bei jenen, die eine Distanz zu diesen Lernformen aufweisen, zunehmend als gesellschaftliche Gewalt ankommt.

## 5.2. *Die soziale Konstruktion des Bildungssubjekts*

Die Einbeziehung der subjektiven Perspektive der Betroffenen – seien es jetzt WeiterbildungsteilnehmerInnen oder Nicht-TeilnehmerInnen – verweist gleichzeitig auf Unterschiede in den Bildungsorientierungen, die die Haltung zu Bildung im Allgemeinen und zur Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung im Besonderen beeinflussen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass (Weiter)Bildungsentscheidungen sehr stark auf dem Hintergrund des gesamten Lebenszusammenhangs der Personen getroffen werden. Diese Unterschiede in den subjektiven Deutungen verweisen aber gleichzeitig auf eine sozial-strukturelle Komponente, die in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung ist.

Wie bereits ausgeführt, beruhen die Defizitsichtweisen der Nicht-Beteiligung zum einen auf fehlenden Informationen über die Bedeutung von (Weiter)Bildung im Lebenszusammenhang der einzelnen, zum anderen aber auf der unzulässigen Verallgemeinerung eines bestimmten mittel- und Oberschichtspezifischen Bildungsverständnisses und –begriffs. Die auf diese Weise verallgemeinerte Vorstellung von (Weiter)Bildung als etwas prinzipiell Positivem und Wünschenswertem wurde im Konzept des lebenslangen Lernens in eine gesellschaftliche (An)Forderung für alle übersetzt. In diesem Begriff enthalten ist die Vorstellung eines einheitlichen Bildungssubjekts, das ein prinzipielles (quasi natürliches) Interesse an (Weiter)Bildung aufweist. Insofern werden bei der Erklärung von Weiterbildungsabstinenz auch hauptsächlich Barrieren (als Faktoren, die das Bildungssubjekt abhalten diesem Grundbedürfnis zu folgen) bzw. dieses Grundbedürfnis deformierende Faktoren (wie bspw. negative Schulerfahrungen) angeführt. Dabei handelt es sich allerdings um eine soziale Konstruktion, die außer Acht lässt, dass die soziale Position in der Gesellschaft eine große Rolle dafür spielt, welches Verhältnis zu Bildung ausgebildet wird, was wiederum Konsequenzen für die Entscheidung der Beteiligung an Weiterbildung nach sich zieht.

Die soziale Position darf allerdings nicht nur auf soziodemographische Faktoren wie Bildungsniveau, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und ähnliches reduziert werden. Alle Studien belegen, dass diese Faktoren eine wichtige Rolle im Hinblick auf Weiterbildungsteilnahme und –abstinenz spielen. Man kann daraus Vermutungen und Annahmen über die Gründe für die Teilnahme/Nicht-Teilnahme ableiten, aber verstehen oder erklären kann man das unterschiedliche Weiterbildungsverhalten dadurch noch nicht. In den letzten Jahren sind dazu v.a. in Deutschland Milieu-Konzepte angewendet worden, um diesen Aspekten auf die Spur zu kommen (vgl. Barz 2000; Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007).

Während soziodemographische Einheiten künstliche Gruppen aufgrund gemeinsamer äußerer, statistischer Merkmale bilden, gehen Milieu-Konzepte davon aus, dass sich im sozialen Raum – durchaus nicht konträr zu wichtigen sozialstrukturellen Variablen wie Besitz, Einkommen, Status usw., aber doch vielfältiger und differenzierter – Gruppen von Menschen mit einem gemeinsamen Lebensstil ausmachen lassen. Sie ähneln sich in ihren Einstellungen und (Wert)Haltungen zu Beruf, Bildung, Kultur, Freizeitverhalten und Konsumgewohnheiten. Aufbauend auf dem Habitus-Konzept von Bourdieu stellen Milieus nicht einfach ähnlich prägende Umweltbedingungen dar, sondern enthalten

durchaus auch aktive Strategien und Handlungsmuster der Personen. Für unseren Zusammenhang ist natürlich v.a. der Bereich der Bildungsorientierungen und –strategien von Bedeutung.

Ohne im Einzelnen auf die unterschiedlichen Milieus im Detail einzugehen, lassen sich im Groben deutliche Unterschiede in der Bedeutung von Bildung im jeweiligen Lebenszusammenhang nachzeichnen. Bremer (2007) fasst die Ergebnisse der verschiedenen Studien zusammen. In den oberen Milieus, geprägt durch einen Habitus der Distinktion, hat Bildung die Bedeutung von Erlangung/Aufrechterhaltung von Hegemonie und von (stilisierter) Selbstentfaltung. Bildung hat in den gehobenen, mit Macht und Einfluss ausgestatteten Milieus eine wichtige Funktion in der Unterscheidung nach unten. In den mittleren Milieus erhält Bildung den Sinn, dadurch mehr Selbstbestimmung und einen höheren Status zu erreichen. Sie ist auf gesellschaftliche Respektabilität und Sicherheit ausgerichtet. In den unteren Milieus hingegen wird Bildung als Notwendigkeit zum sozialen Mithalten gesehen. Es handelt sich um jenes Milieu, in dem unsere Zielgruppe, also gering qualifizierte ArbeitnehmerInnen, angesiedelt ist. Bildung wird in diesem Milieu auf dem Hintergrund des eigenen Lebenszusammenhanges kein eigenständiger Nutzen zugeschrieben, sondern sie wird als notwendiges Übel in Kauf genommen, um ein weiteres Abrutschen in die soziale Ausgrenzung zu verhindern. Gerade die relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung im Unterschicht-Milieu der „Konsum-Materialisten von 61% wird ja von den Studien-Autoren auf erzwungene Teilnahme im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Aktivierung zurückgeführt (Tippelt/von Hippel (2005).

Im Gegensatz zur Konstruktion eines allgemeinen Bildungssubjekts auf dem Hintergrund der Verallgemeinerung eines legitimen Bildungsbegriffs, der dem Habitus der oberen Klassen entspricht, zeigen die Milieustudien, dass „Lernvoraussetzungen, Lernpraxen und Bildungsstrategien unterschiedlicher sozialer Milieus je nach ihrem Habitus verschieden sind“ (Bremer 2004: 150 zit. n. Tippelt/von Hippel 2005:44). Damit zeigt sich, dass sich gerade durch die Berücksichtigung subjektiver Sinndeutungen in Bezug auf (Weiter)Bildung gleichzeitig die sozialstrukturellen Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung angemessen rekonstruieren lassen.

### *5.3. Die soziale Dimension von Lernen (Milieus, Habitus, Lerninstitutionen)*

Wenn also demnach nicht von einem allgemeinen Bildungssubjekt ausgegangen werden kann, sondern die soziale Position und der Lebenszusammenhang eine soziale Ausdifferenzierung nahe legt, dann muss auch davon ausgegangen werden, dass der Bildungsprozess selbst, also das Lernen, eine soziale Dimension aufweist. Das heißt, verschiedene Konzepte von Lernen müssen auf ihre Tauglichkeit im Sinne von Anschlussfähigkeit an die Bildungsdispositionen von Personen aus verschiedenen Milieus geprüft werden. V.a. auch im Hinblick auf Konzepte, die im Zusammenhang mit Konzepten des „lebenslangen Lernens“ diskutiert werden. Dieser Fragestellung soll im Folgenden mit Schwerpunkt auf die gering Qualifizierten nachgegangen werden.

In den Konzepten zum „lebenslangen Lernen“ spielen selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse eine zentrale Rolle. Diese Lernformen werden vielfach als Voraussetzung für die Umsetzung von lebenslangem Lernen verstanden. Bremer (2007: 210) weist darauf hin, dass Selbstlernkonzepte in der Erwachsenenbildung früher in einem emanzipatorischen Sinne verwendet wurden, während sie im Rahmen der allgemeinen Debatte heute die Form einer politischen Forderung nach einer höheren Eigenverantwortung des Individuums für Bildungsprozesse annehmen. In den Konzepten zum „lebenslanges Lernen“ bezieht sich das nicht nur auf einzelne Lernprozesse. Es geht vielmehr um die normative Anforderung lern- und bildungsbiographische Eigenverantwortung im umfassenden Sinne für die Ausgestaltung der eigenen Bildungsbiographie zu übernehmen.

Allerdings liegt nach Bittlingmayr (2005) der theoretischen Konzeption des selbstgesteuerten Lernen eine idealistische Konzeption des lernenden Selbst zugrunde, das aller sozialen Bezüge entkleidet ist. D.h. die Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen bleibt dadurch ebenso ausgeblendet, wie die daraus entstehenden unterschiedlichen Bildungsprofile. Ich habe bereits weiter oben dargestellt, dass selbstgesteuerte Lernformen sehr voraussetzungsvoll sind und die dafür notwendigen Fähigkeiten nicht verallgemeinert vorausgesetzt werden können, wodurch sich eine stratifizierende Wirkung ergibt. In Bezug auf die sozialen Milieus kann daher gesagt werden, dass selbstgesteuertes Lernen, sowohl was die konkreten Formen aber auch die Inhalte betrifft, den spezifischen Wissens- und Aneignungsformen (dem Habitus) bestimmter Milieus entspricht.

Selbstgesteuertes Lernen ist darüber hinaus sehr stark mit einer bestimmten Form von Persönlichkeitsbildung verbunden, die gleichzeitig Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist und zunehmend als Ziel von Weiterbildung firmiert. Die mit Persönlichkeitsentwicklung verknüpften Kompetenzen fassen Barz/Tippelt in ihrer Milieustudie wie folgt zusammen: „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Charisma, Zielstrebigkeit, Entscheidungsstärke, Stressbelastbarkeit, Fitness, Phantasie, Kreativität, Originalität, diskursive Intelligenz sowie Mobilität und Flexibilität“ (Barz/Tippelt 2004: 121). Diese Kompetenzen entsprechen aber exakt jenem Habitus von (stilisierter) Selbstentfaltung, der die oberen Milieus kennzeichnet. Eine Verallgemeinerung dieser Kompetenzen als Anforderung im „lebenslangen Lernen“ wird die soziale Selektivität des Weiterbildungssystems und damit den Ausschluss von gering Qualifizierten noch verstärken.

Einen weiteren Aspekt der sozialen Dimension von Lernen stellt die Lernkultur in den Institutionen der Weiterbildung selbst dar. Diese ist nämlich auch weitgehend milieuspezifisch geprägt. Was Vester (2006: 195) auf der Grundlage von Bourdieu und Weber über den Doppelcharakter von Bildungseinrichtungen im allgemeinen feststellt, trifft auch auf das Weiterbildungssystem zu. Bildungsinstitutionen sind nicht nur Lernorte, an denen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch Stätte von Akkulturation, also kultureller, klassenbezogener Einordnung. D.h. es erfolgt dort die Vermittlung einer an der legitimen Kultur der oberen Klassen orientierten Lebensführung, was Angehörigen unterer und mittlerer Klassen hohe Anpassungsleistungen abfordert. An-

gehörige unterer Milieus erleben deshalb in der vorherrschenden Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen eine Fortsetzung ihrer Schulerfahrungen: nämlich eine Entwertung ihrer traditionellen (weniger kultivieren) Lebensführung.

Institutionelles Lernen zeichnet sich durch eine einseitige Betonung eines abstrakten, reflexiv-kognitiven Lernens aus. Diese Form des Lernens setzt aber die Beherrschung eines bestimmten kognitiven Lerncodes voraus, der Angehörigen aus unteren Milieus auf dem Hintergrund ihres Lebenszusammenhangs und Habitus fremd ist. In den unteren Zonen des sozialen Raums erfolgt Lernen stärker durch unmittelbaren, von der Realität ausgelösten Handlungsdruck, was zu einer stärkeren Gewichtung von Körperlichkeit und Sinnlichkeit in Lernprozessen führt. D.h. weil der Lebenszusammenhang stärker von Unsicherheiten und Zwängen dominiert wird, wird dann gelernt, wenn die realen Umstände es erfordern. Lernen ist daher meistens auch in praktisches Tun eingebettet.

Im Unterschied dazu fördert ein Lebenszusammenhang, der relativ frei ist von ökonomischen und sozialen Zwängen – wie er auf den oberen Ebenen des sozialen Raums gegeben ist – eine distanzierte, kognitiv-reflexive Haltung zur Praxis. Diese Bedingungen ermöglichen daher ein Lernen, das stärker auf kognitiv-reflexiven Aneignungs- und Anwendungsprozessen beruht. Gleichzeitig ist diese Form des methodischen Lernens unmittelbar anschlussfähig an oder abgestimmt auf die Prinzipien institutionalisierten Lernens. Demgegenüber sehen sich die Angehörigen unterer Milieus, deren Lebenszusammenhang stärker auf die Aneignung praktischen oder auch „impliziten“ Wissen ausgerichtet ist, in der durch methodisches Lernen gekennzeichneten Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen einer „fremden Bildungswelt“ gegenüber.

Lernen hat v.a. deshalb auch eine soziale Dimension, weil es stark kontextgebunden funktioniert, v.a. für Angehörige unterer Milieus. In einem Überblick zu wissenschaftlichen Arbeiten über die Situiertheit von Lernen zeigt Bremer (2007) dessen besondere Bedeutung v.a. für Angehörige aus unteren Milieus am Beispiel des praktischen Lernens. Er bezieht sich auf Wacquant, der in seiner Arbeit über das Boxen zeigt, dass Lernen nicht nur über explizites Lehren erfolgt, sondern auch über Aspekte des Wahrnehmens von verdeckten, impliziten Ratschlägen, die sich im Handeln, im Tun des Lehrenden äußern. Diese können aber nur dechiffriert werden, wenn sich der Habitus von Lehrendem und Lernenden ähnlich sind.

Bremer (2007) führt auch eine Untersuchung von Roazio/Bryant über Unterschichtskinder in Lateinamerika an, die als Straßenhändler über ein hocheffektives mathematisches Wissen verfügen, dieses aber im de-kontextualisierten Modus der mathematischen Wissensvermittlung in der Schule überhaupt nicht zur Anwendung bringen können (Ebenda: 268). Hier findet ein Bruch zwischen praktischem Alltagslernen und abstraktem, institutionellen Lernen statt, der die impliziten Wissensformen von Unterschichtangehörigen nicht berücksichtigt. An diesem Beispiel lässt sich auch gut verdeutlichen, was Entwertung von Kompetenzen und Wissen von unteren Milieus bedeutet. Denn gleichzeitig ist die Unterschiedlichkeit von Praxis- und Wissensformen mit einer Hierarchisierung (Bourdieu) verknüpft. Diese ist gekennzeichnet durch eine

Höherbewertung von theoretischem Wissen und einer Abwertung konkreter Kenntnisse, praktischer Handhabung und praktischer Intelligenz.

Es sind aber nicht nur die Wissensformen, die die soziale Dimension von Lernen widerspiegeln, sondern auch die Lehrenden. Da die meisten Lehrenden aus den mittleren und oberen Milieus stammen, sind ihre Schemata, durch die sie den Lernstoff vermitteln, geprägt durch den Habitus ihres Milieus. D.h. eine durch den Habitus der Lehrenden dominierte pädagogische Kommunikation weist eine unterschiedliche Nähe bzw. Distanz zu jenem der Lernenden auf – je nach Herkunftsmilieu – und funktioniert daher auch unterschiedlich. Während es für Lernende aus mittleren und höheren Milieus zu einer selbstverständlichen Vertrautheit und dadurch einem problemlosen Verstehen und Aneignen des Vermittelten kommt, löst es bei dem zumeist von formal gering Qualifizierten gebildeten unteren Milieus Gefühle der Fremdheit, der Deplatziertheit, ja vielleicht sogar des (passiven oder aktiven) Widerstands oder auch Gefühle der Minderwertigkeit aus.

Die soziale Dimension von Lernen zu berücksichtigen, bedeutet also eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Lernprozesses und der Lernenden selbst sowie ihrer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Habitus) einzunehmen. „Lernen ist eingelagert in andere Praktiken und es erfolgt auf der Grundlage der gleichen Schemata, durch die die gesamte Lebensweise hervorgebracht wird.“ (Bremer 2007: 232) Die Lernenden müssen mitsamt ihren sozialen Bezügen, die sehr unterschiedlich sind, in den Blick genommen werden. Das trifft insbesondere auf jene zu, die von den vorherrschenden und als legitim geltenden Strukturen, Inhalten und Vermittlungsformen von (Weiter)Bildung benachteiligt werden. Dazu gehören gering Qualifizierte in besonders hohem Maße.

Es geht also nicht nur darum, die harten Faktoren in Form von objektiven Barrieren zu verändern und gering Qualifizierten den Zugang zu Weiterbildung zu erleichtern. Mehr noch ist eine Veränderung der Weiterbildung, der Pädagogik, also von „weichen Faktoren“ notwendig, um ihre spezifischen Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen. Dann geht es nicht nur um die Überwindung von „Defiziten“ durch Anpassung, sondern um die Entwicklung der vorhandenen Potentiale. Was darunter zu verstehen ist, zeigt Vester für das Bildungssystem. Es lässt sich aber auch auf die Weiterbildung übertragen:

„Diese ‚anderen‘ Potentiale, die durch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der akademischen Hochkultur oft noch abgewertet werden, liegen darin, dass die Kinder nicht weniger denken, sondern andere Denkstile haben, die beispielsweise eher auf inhaltliche als auf formale Logik, eher bildhaft auf Gesamtzusammenhänge als abstrahierend auf analytische Zerlegung, eher einführend als klassifizierend angelegt sind. Gerade diese Kompetenzen werden in der sich differenzierenden Welt technischer und sozialer Berufe zunehmend gebraucht. Die großen Begabungsreserven der bildungsaktiven Volksmilieus sind nur die Spitze dieses Eisbergs an vernachlässigten Potentialen. Keine institutionelle Reform, keine Gesamtschule, keine Ganztagschule und keine fördernde Kindertagesstätte oder Vorschule kann die Sortierung nach Herkunft verändern, wenn sie nicht die Pädagogik verändert“ (Vester 2009: 19).

Wenn die Bedeutung von (Weiter)Bildung zunimmt – und zwar relativ unabhängig davon, in welchem Ausmaß der gesellschaftliche Diskurs von der Notwendigkeit zum „lebenslangen Lernen“ der gesellschaftlichen Realität für verschiedene soziale Gruppen und Individuen entspricht, da er in jedem Fall eine soziale Wirkung entfaltet – dann wächst auch ihre Bedeutung für soziale Ungleichheit. Insofern kommt dem Wissen über die sozialen Voraussetzungen der pädagogischen Kommunikation und die Ungleichheit der Lernenden eine zentrale Bedeutung zu, um auch die weichen Faktoren sozialer Selektivität im (Weiter)Bildungssystem angemessen berücksichtigen zu können. Jeglicher Versuch, die Bedingungen für gering Qualifizierte zu verbessern, muss diese Erkenntnisse über die soziale Dimension von Lernen berücksichtigen.

## 6. *ANSATZPUNKTE FÜR DIE ENTWICKLUNG GELINGENDER LERNERFAHRUNGEN VON GERING QUALIFIZIERTEN BZW. FÜR DIE EINBEZIEHUNG IN WEITERBILDUNG*

Welche möglichen Ansatzpunkte lassen sich auf dem Hintergrund der bisherigen Argumentationslinien finden, um die speziellen Lernbedürfnisse von gering Qualifizierten zu berücksichtigen und damit jenen, die bisher davon weitgehend ausgeschlossen sind, gelingende Lernerfahrungen im Rahmen von Weiterbildung zu ermöglichen. Im Folgenden werden aber eher allgemeine Prinzipien, Herangehensweisen und Handlungsfelder vorgestellt als konkrete Maßnahmen und Projekte im Sinne implementierter Lösungen. Letzteres hätte den limitierten Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Bevor ich auf die spezifischen Ansatzpunkte in Bezug auf die Weiterbildung eingehe, nehme ich aber noch einmal die betrieblichen Ebene und damit das berufliche Lernen im engeren Sinne mit in den Blick. Denn die Ermöglichung von gelingenden Lernerfahrungen im engeren beruflichen Zusammenhang sind für gering Qualifizierte – wie aus den Studien dazu deutlich wurde – v.a. eng mit Fragen der Nützlichkeit und Verwertbarkeit verknüpft.

Baethge/Solga/Wiek (2007: 66ff) gründen ihren Befund einer Krise des deutschen Weiterbildungssystems auf zwei Symptome. Zum einen besteht ihrer Ansicht nach eine tiefgreifende Unsicherheit und Unklarheit über persönlichen und beruflichen Nutzen sowie die Ziele und Formen der traditionellen Weiterbildung, sodass der fehlende Sinn von Lernanstrengungen für viele die wichtigste Barriere für die Teilnahme an (institutionalisierter) beruflicher Weiterbildung darstellt. Das zweite Krisensymptom sehen sie im faktischen Ausschluss der weniger qualifizierten Teile der Bevölkerung aus der beruflichen Weiterbildung. Daraus ziehen sie den Schluss, dass neue Konzepte von Weiterbildung entwickelt werden müssen, die die Entwicklung von Kompetenzen näher an die beruflichen Handlungsfelder rücken und größere Spielräume lassen für individuelle Steuerungs- und Anpassungskapazität. Obwohl auch sie davon ausgehen, dass selbstgesteuertes und –organisiertes Lernen die entscheidende Voraussetzung für die Modellierung der eigenen Berufsbiographie und das Bestehen am Arbeitsmarkt darstellt, wäre ihrer Ansicht nach eine Überantwortung dieser Aufgabe allein an die Individuen eine Überforderung mit bedenklichen sozialen Konsequenzen.

Den Schlüssel und die Voraussetzung für die Entwicklung von Lernkompetenz sehen sie in der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen und der Arbeitsorganisation insgesamt. Wenn die Tätigkeit keine Anreize zum (praktischen) Lernen bietet, was für gering Qualifizierte in besonderem Maße gilt, dann wird auch die Motivation zum Lernen, die gerade bei gering Qualifizierten stark vom Nutzen bestimmt wird, ausbleiben. Darüber hinaus werden auch Management bzw. Arbeitgeber auf dem Hintergrund von pragmatisch-ökonomischen betrieblichen Kalkülen keinen Nutzen darin sehen, Beschäftigte zu qualifizieren, die das für die Ausübung ihrer Tätigkeit nicht benötigen. Das zeigte auch die qualitative Evaluierung der Ziel-4 Förderungen (mit speziellem

Fokus auf älteren und unqualifizierten Beschäftigten) in Österreich, wo sich dieser Aspekt in folgender typischer Aussage einer Personalleiterin manifestierte: „*Abschleifen kann er ja, für das braucht er keinen Kurs.*“ (Krenn et al 1998: 46). Demgegenüber belegen neuere Studien, dass betriebliche Weiterbildung nicht nur positiv mit betrieblicher Wertschöpfung korreliert (vgl. Böheim et al. 2007) sondern auch mit den Löhnen, die wiederum als Indikator für Produktivität gelten können (vgl. Böheim/Walkolbinger 2009).

Mit dem Hinweis, dass auch weiterhin breite Felder unqualifizierter Erwerbsarbeit bestehen bleiben werden, wo massive Lernbarrieren wirken, plädieren Baethge et al. (2007) zur Überwindung der Krise des Weiterbildungssystems dafür, Gelegenheitsstrukturen im Sinne lernförderlicher Arbeitsorganisation zu schaffen und gleichzeitig institutionelle Unterstützungsleistungen (Information, Beratung, Finanzierung) anzubieten. Ein neues, auf diese Anforderungen abgestimmtes Weiterbildungssystem kann man nach Meinung der AutorInnen „nicht allein in separat institutionalisierten Weiterbildungseinrichtungen realisieren, es bedarf der Fundierung in den Alltagsstrukturen der Erwerbsarbeit“ (Ebenda: 70).

Auch die Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten zeigen nicht nur deren Distanz zu formalisierten Bildungsformen und die Präferenz von informellen Lernprozessen, sondern auch die Bevorzugung bestimmter Lernformen. Ambos (2005) resümiert die übereinstimmenden Ergebnisse verschiedener Studien zu den subjektiven Präferenzen von gering Qualifizierten dahingehend, „dass der informelle berufliche Kenntniserwerb, insbesondere das arbeitsintegrierte Lernen durch Beobachten und Ausprobieren sowie durch Unterweisung oder Anlernen auf relative hohe Zustimmung stößt und auch in Bezug auf den damit erzielten Lernertrag relativ am besten bewertet wird. Damit korrespondiert eine im Vergleich zu Höherqualifizierten größere Distanz zu klassischen, vor allem außerbetrieblichen Lernangeboten in Form von Lehrgängen oder Kursen, zur Aneignung neuer Kenntnisse durch Lektüre von Fachliteratur sowie zum Selbstlernen mittels Medien bzw. Internet“ (Ebenda: 15).

Allerdings weisen schwedische ArbeitsforscherInnen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass herrschaftskritische Aspekte dabei auch eine Rolle spielen und angemessen berücksichtigt werden müssen. Denn Lernen an betrieblichen Arbeitsplätzen „kann auch als Instrument der Beeinflussung, Steuerung und Überwachung der Beschäftigten gesehen werden“ (Abrahamsson et al. 2004: 31).

Das heißt, ein wichtiger Ansatzpunkt für das Ermöglichen gelingender Lernerfahrungen von gering Qualifizierten liegt in der Gestaltung der betrieblichen Rahmenbedingungen, genauer in der Gestaltung ihrer Arbeit. Die Schaffung von entsprechenden Gelegenheitsstrukturen durch lernförderliche Arbeitsbedingungen und eine lernförderliche Arbeitsorganisation werden damit zu einem wesentlichen Element der Förderung der Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten.

Aus den verschiedenen Studien, die sich speziell mit der Gruppe der gering Qualifizierten, Bildungsfernen, oder wie immer sie auch bezeichnet werden, beschäftigen,

kristallisieren sich folgende Empfehlungen bzw. Ansatzpunkte für ihre stärkere Einbeziehung in institutionalisierte Weiterbildung heraus (vgl. Ambos 2005: 16):

- „die Verstärkung individueller (aufsuchender) Weiterbildungsinformation und –beratung,
- die Entwicklung und Verbreitung arbeitsintegrierter Lernangebote, die an den konkreten Nutzeninteressen der Zielgruppe ansetzen, und
- eine didaktische Gestaltung, die die oft negativen Lernerfahrungen Geringqualifizierter ebenso berücksichtigt, wie Präferenzen und Vorbehalte hinsichtlich bestimmter Lernformen.“

Wenn es um Ansatzpunkte für die verstärkte Einbeziehung von gering Qualifizierten geht, dann tauchen „verbesserte zielgruppenspezifische Information und Beratung“ immer wieder als wichtige Forderung auf (vgl. Schneeberger 2005: 29). Selten wird dabei jedoch spezifiziert, was damit im Konkreten gemeint ist. Hinweise dazu finden sich bei Klein/Kemper (2000), die ein erweitertes Verständnis von Lernberatung einfordern. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist der angemessene Umgang mit Lernwiderständen. Wie Klein/Kemper ausführen, geht es um eine veränderte Sichtweise auf Lernwiderstände, die diese nicht als Barriere, als abzustellende Störung, sondern als Ansatzpunkt für pädagogische Intervention begreift. Eine solche veränderte Sichtweise, die auf einer Analyse der Faktoren gründet, die berechtigte Widerstände hervorrufen, beruht auf zwei Annahmen. Wenn man von einem Lernverständnis ausgeht, das Lernen vom Individuum her begründet und nicht durch äußere Anstöße, dann kann Lernwiderstand als Indikator für latent vorhandene, aber ungelebte Potenziale für selbstbegründetes, eigeninitiatives Lernen begriffen werden. Die zweite Annahme besteht darin, dass Lernwiderstand in sozialen Lernkontexten zum Lernanlass werden kann, indem man die Perspektive und Bedürfnisse der Lernenden angemessen einbezieht.

Ein solches erweitertes Verständnis von Lernberatung geht davon aus, dass Weiterbildungsangebote so gestaltet sein müssen, dass sie für die Lernenden berufsbiographisch anschlussfähig sind. Weiters muss Lernberatung die individuellen Bedeutungszusammenhänge der Lernenden als Ausgangspunkt für Lernen akzeptieren. Im Gegensatz zum Stoffbezug der traditionellen Weiterbildung steht der konsequente Subjektbezug im Mittelpunkt dieser Konzeption. Als didaktische Prinzipien dieser Subjektorientierung nennen Klein/Kemper Biographiebezug, Reflexions-Kompetenz und Interessenorientierung.

Allerdings weisen sie auch darauf hin, dass Lernberatung nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich sein und die Situation am Arbeitsmarkt die Wirkung stark beeinträchtigen kann. Denn zum einen müssen am Weiterbildungsmarkt auch entsprechende – also für die Lernenden berufsbiographisch anschlussfähige – Angebote existieren, auf die hin (gering qualifizierte) Personen beraten werden können. Zum anderen sind einer solchen Lernberatung dann enge Grenzen gesetzt, wenn ihr Nutzen und damit auch ihr Sinn für die Individuen nicht ersichtlich sind, d.h. wenn aus individueller Perspektive keine Verbesserung ihrer beruflichen Position möglich ist. „Wenn berufliche Weiterbildung per se für alle als sinnvolle und notwendige Anstren-

gung deklariert wird, wenn lebenslanges Lernen als Anspruch an alle öffentlich postuliert wird und gleichzeitig der Lernertrag in Form gesicherter Erwerbsarbeit oder gelingender Reintegration in Erwerbsarbeit für immer mehr Lernende nicht gegeben sind, muss sich zumindest bei den ‚erfolglos‘ Lernenden Widerstand gegen Lernzumutungen einstellen“ (Ebenda: 4). Es ist davon auszugehen, dass sich bei gering Qualifizierten die Erfahrung „erfolglosen“ Lernens v.a. auf Perioden der Arbeitslosigkeit und auf Versuche der Reintegration in den Arbeitsmarkt bezieht.

In einem gesellschaftlichen Klima, in dem ein vornehmlich auf Beschäftigungsfähigkeit gerichtetes lebenslanges Lernen als Bringschuld der Individuen konzipiert und propagiert wird, ist es schwierig, einen konsequenten Subjektbezug in der Weiterbildung zu entwickeln und aufrecht zu erhalten. Im dominanten Diskurs über die „Wissensgesellschaft“ erscheint die ständige Anpassung der eigenen Kompetenzen als unausweichlich, was den Gestaltungsraum, v.a. für jene, die über die geringsten Ressourcen verfügen, wesentlich einschränkt. Die Lernaufforderung wird dann zur Lernzumutung, wenn nur mehr resignierte Anpassung als einzige Möglichkeit bleibt. Die in diesem Rahmen sich entfaltende Lernkultur hat dann für gering Qualifizierte notwendigerweise einen Zwangscharakter.

Eine sich dazu als alternative Strategie verstehende Lernberatung, wie sie Klein/Ahlke (2009) entwerfen, basiert auf einer humanistisch-emanzipatorischen Pädagogik und unterstreicht im Gegensatz zu den entsubjektivierenden und damit infantilisierenden traditionellen Lernkonzepten den konsequenten Subjektbezug durch folgende handlungsleitende Prinzipien:

- Teilnehmerorientierung und Verantwortungsteilung
- Biographieorientierung
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von biographischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung
- Orientierung an Lerninteressen
- Partizipation durch Interaktion und Transparenz
- Prozessorientierung (vgl. Klein/Ahlke 2009: 246ff).

Sie weisen auch darauf hin, dass gerade in der Arbeit mit Benachteiligten und bildungsfernen Zielgruppen ein anderes Verständnis von Kompetenzorientierung notwendig ist. Eine ausschließlich auf arbeitsmarktorientierte Verwertbarkeit gerichtete Kompetenzentwicklung unterstreicht die vorherrschende Defizitperspektive auf diese Zielgruppen. Insofern geht es zunächst stärker darum, dass Selbstbewusstsein der Individuen zu stärken, was v.a. über eine Bewusstmachung der im Laufe der Biographie erworbenen Kompetenzen erfolgt. Klein/Ahlke fassen die Ergebnisse einer Untersuchung zusammen, die die Wirkung der Praxis solcher neuer Lernkonzepte untersuchte (Reutter et al. 2007). Demzufolge lassen sich folgende Voraussetzungen für „gelingendes Lernen“ herausfiltern:

- hohe Identifikation mit dem Lerngeschehen

- Erfahrung von selbstorganisiertem Lernen als Wendepunkt in der Lernbiographie
- Veränderung der Selbstbilder der Lernenden über wertschätzende, kompetenzorientierte Grundhaltung pädagogisch Tätiger
- Respektieren des Status als Erwachsener
- Selbstbestimmtheit in der Ausgestaltung des eigenen Lernens, Mitbestimmung beim sozialen *setting* und dem Lernarrangement
- Verantwortungsteilung für Bildungserfolg
- Lernen als sozialer Prozess und im sozialen Kontext (vgl. ebenda: 255f).

Die Organisation von gelingenden Lernerfahrungen von gering Qualifizierten ist auf dem Hintergrund des bisher Gesagten als sehr voraussetzungsvoll zu bewerten. Ihre „Bildungsferne“ ist nur vor dem Hintergrund ihrer milieuspezifischen Besonderheiten angemessen zu begreifen. Neben der Senkung von objektiven Barrieren des Zugangs zu Weiterbildung hängt es v.a. von den Formen und Inhalten, also der Konzeption von Bildungsprozessen, ab. Denn die „Bildungsferne“ vieler gering Qualifizierter hängt eng mit der für sie fremden Lernkultur der traditionellen Weiterbildungskurse zusammen.

Veränderungen in den Arbeitsstrukturen (im Sinne lernförderlicher Tätigkeitsprofile) müssen demnach kombiniert werden mit Veränderungen in der Konzeption von (Weiter)Bildung und zwar sowohl, was die Lerninhalte als auch was die Lern- und Vermittlungsformen betrifft. Damit sind im Groben die wichtigsten Ansatzpunkte für die Organisation gelingender Lernerfahrungen und –prozesse für gering Qualifizierte umrissen. Aus dem Blick geraten darf dabei aber nicht, dass der Sinn und Nutzen von (Weiter)Bildung, der gerade bei Angehörigen der unteren Milieus eine entscheidende Rolle für ihre Beteiligung spielt, erkennbar sein muss. Damit sind allerdings Weichenstellungen angesprochen, die jenseits der (Weiter)Bildung liegen.



## 7. *DAS PHÄNOMEN DES FUNKTIONALEN ANALPHABETISMUS IN DER „WISSENSGESELLSCHAFT“*

### 7.1. *Begriffsdefinitionen bzw. Problemaufriss*

Im folgenden Kapitel werde ich das Phänomen des funktionalen Analphabetismus behandeln, da es sich dabei um eine Sonderform bildungspolitischer und gesellschaftlicher Benachteiligung in der sog. „Wissensgesellschaft“ handelt. Zunächst geht es darum, genauer zu bestimmen, welches Phänomen damit eigentlich gemeint ist. Der wichtigste Aspekt dabei ist die Frage, was genau unter Funktionalität verstanden wird. Denn sog. natürlicher Analphabetismus, der dadurch zustande kommt, dass Personen vom Bildungssystem ausgeschlossen sind und sich deshalb keine Schreib- und Lesekompetenz aneignen können, kommt in modernen, durch Schulpflicht gekennzeichneten Gesellschaften wie Österreich (so gut wie) nicht vor.

Bereits in den sechziger Jahren entwickelte die UNESCO eine Definition, die Funktionalität v.a. als Verhältnis des Niveaus der individuellen Schriftsprachkompetenz zu den gegebenen gesellschaftlichen Anforderungen begreift. „A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community’s development“ (UNESCO 2006 zit. n. (Drucks et al. 2009: 26).

D.h. von „funktionalem Analphabetismus“ spricht man dann, wenn trotz Bildungsbeteiligung das erreichte Niveau der Schriftsprachkompetenz nicht ausreicht, um eine angemessene Teilhabe an der Gesellschaft zu verwirklichen und die persönliche Weiterentwicklung gefährdet ist. Hervorzuheben ist dabei, dass funktionaler Analphabetismus damit nicht nur ein Phänomen ist, das auf die Kompetenzebene verweist, und damit auf der individuellen Ebene verbleibt. Der Bezugspunkt der gesellschaftlichen Teilhabe, für die Literalität als Voraussetzung gesehen wird, bildet gleichzeitig die soziale, gesellschaftliche Dimension des Phänomens ab.

Egloff unterscheidet in ihrer Arbeit zwischen drei unterschiedliche Gruppen von Begriffsbestimmungen (vgl. (Egloff 1997: 115ff):

Die erste Gruppe umfasst Definitionen, die sich um eine exakte analytische Erfassung des Problems bemühen, wozu sie die UNESCO-Definition zählt. Eine zweite Gruppe von Begriffsbestimmungen nähert sich dem Phänomen in einer vorwiegend beschreibenden Weise. Dabei stehen bestimmte Fertigkeiten (Lesen von Telefonbüchern oder Stellenanzeigen, Ausfüllen von Formularen, ...) sowie formale Aspekte (Dauer des Schulbesuchs) im Vordergrund. Bei der dritten Gruppe handelt es sich um Definitionen, die als Grundlage für die Alphabetisierungsarbeit dienen. Hier wird zwischen verschiedenen Zielgruppen unterschieden:

- Personen, die gar nicht lesen und schreiben können (einzelne Buchstaben, Namen)

- Personen, die zwar einfache Gebrauchstexte lesen, aber nicht schreiben können oder nur mit großen Entstellungen
- Personen, die sinnennehmend lesen können, aber psychische Schreibhemmungen aufgrund von bewussten Rechtschreibmängeln aufweisen.

Egloff macht in ihrer Studie aber auch deutlich, dass es gerade die biographischen Ursachen und die biographischen Folgen sind, die aus dem scheinbar individuellen Problem fehlender Schriftsprachkompetenz ein gesellschaftlich brisantes Phänomen machen.

In Österreich haben sich verschiedene Organisationen der Alphabetisierungsarbeit zu einem Netzwerk „Alphabetisierung und Basisbildung“ zusammengeschlossen. Da in der konkreten Arbeit mit den Betroffenen der analytische Begriff „funktionaler Analphabetismus“ stigmatisierend wirkt, verwendet das Netzwerk den Begriff der Basisbildung. Mit Bezug auf die UNESCO-Definition und den Referenzrahmen zu den Schlüsselkompetenzen der EU wird folgende Definition von Basisbildung zugrunde gelegt: „... Kulturtechniken, dazu zählen Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit dem PC. In.Bewegung definiert seine Kernkompetenz in den Kulturtechniken, ergänzt um die Kompetenz des autonomen Lernens.“ (Rath 2008: 10). Als ausreichendes Niveau von Basisbildung wird ein guter Pflichtschulabschluss als Messlatte herangezogen. Demnach bildet ein solcher die unterste Grenze an Bildung, die notwendig erscheint, um überhaupt an Prozessen des lebenslangen Lernens teilnehmen zu können.

Allerdings existieren auch hierzu kritische Stimmen, die die ökonomische Verengung des Blickwinkels in den Begriffsbildungen thematisieren. Nach Ribolits spiegeln funktionale Analphabeten die relative „Unbrauchbarkeitsrate“ des Arbeitskräfteangebots im Verwertungsprozess wider. „Mit dem Begriff Grundbildungsmangel wird nicht ein kulturelles, sondern ein arbeitsmarktpolitisches Handicap angesprochen“ (Ribolits 2008: 115). Ich werde weiter hinten noch ausführlicher auf kritische Betrachtungsweisen des Phänomens des funktionalen Analphabetismus eingehen.

## *7.2. Ausmaß von funktionalem Analphabetismus in Österreich: Schätzungen und Zahlen*

International werden seit einigen Jahren Studien über die Verbreitung von funktionalem Analphabetismus durchgeführt. Die OECD widmete dem Phänomen mit dem „International Adult Literacy Survey (IALS)“ schon in den neunziger Jahren entsprechende Aufmerksamkeit. Allerdings hat sich Österreich bis jetzt nicht an diesen Untersuchungen beteiligt. Insofern ist die Datenlage dazu in Österreich sehr mangelhaft im Vergleich zu anderen Ländern.

Der IALS lieferte aber auch Schätzungen für Österreich. Diese bewegen sich in einem Rahmen zwischen 300.000 und einer Million ÖsterreicherInnen. Eine weitere Schätzung, auf die sich die Diskussion immer wieder bezieht, stammt vom europäischen Parlament und geht davon aus, dass in den alten Mitgliedsstaaten 10-20% der Bevölkerung nicht über ausreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen. Auf Österreich umge-

legt bedeutet diese Schätzung konkret 670.000 bis 1,34 Millionen Betroffene (10-20% der über 15jährigen Bevölkerung) (vgl. Rath 2008: 11/12).

Gleichzeitig sind in den letzten Jahren mit den PISA-Befragungen Daten aufgetaucht, die dem Phänomen neue Brisanz verliehen haben. Galt funktionaler Analphabetismus lange Zeit als Problem von älteren Kohorten, da mit der Bildungsexpansion und den steigenden Bildungsniveaus die jüngeren Jahrgänge als weniger gefährdet galten, so hat sich das mit den Kompetenzmessungen von SchülerInnen durch PISA deutlich verändert. Über die PISA-Kompetenzstufen konnte ein Mangel an Basisbildung bei 15jährigen SchülerInnen gemessen werden. So bildet die PISA-Kompetenzstufe 1 in Mathematik und Lesen Kompetenzen ab, die lediglich Grundschulniveau erreichen. Laut Eder (2008: 30) gelten demnach 20% eines Altersjahrgangs als Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus. Diese umfasst die SchülerInnen auf den Kompetenzstufen 0 und 1. Während 14% gleichermaßen in Mathematik und Lesen zur Risikogruppe gehören, umfasst die Gruppe jener, die entweder in Lesen oder Mathematik Basisbildungsmängel haben, insgesamt 27%. Ein Vergleich zwischen den PISA-Erhebungen von 2003 und 2006 zeigt, dass dieser Anteil relativ stabil bleibt. Sowohl bei Mathematik (von 19% auf 20%) als auch bei Lesen (von 20% auf 21%) hat sich die Risikogruppe geringfügig erhöht.

Eder arbeitet in seiner Analyse der PISA-Ergebnisse auch heraus, dass drei Viertel der RisikoschülerInnen österreichischer Eltern aus Familien mit niedrigem Einkommen und niedrigem Bildungsstatus kommen. Interessant ist jedoch an Eders Analyse, dass er zeigt, wie weite Kreise der Mangel an Basisbildung im österreichischen Bildungssystem bereits zieht und wie davon im Besonderen der Bereich der Berufsbildung betroffen ist. Das deutet auf ernste strukturelle Risiken hin, die bisher kaum beachtet wurden.

„An berufsbildenden mittleren Schulen und an Berufsschulen gibt es keine Schüler/innen aus der obersten Lese-Kompetenzstufe. Der Eintritt in die Berufsbildung impliziert offenbar, dass junge Menschen in ein Umfeld umsteigen, das tendenziell bereits durch funktionalen Analphabetismus gekennzeichnet ist. 2003 fielen 41% der Schüler/innen in der Polytechnischen Schule und 37% der Schüler/innen in der Berufsschule in die Gruppe der Lese-Risikoschüler/innen. Eine solche Konstellation der Schülerschaft kann für das konkrete Lernen vor Ort, aber auch für das Image dieser Schulen nicht ohne Folgen bleiben. Möglicherweise entsteht eine Tendenz sie zu meiden, die sich letzten Endes auf das Image der Berufsbildung überträgt.“

Schneeberger/Mayr (2004) gehen auf Basis der „Disuse-Hypothese“ – also dass Kompetenzen durch langjährige Unterforderung und Nicht-Nutzung verlernt werden, also schwächer werden bzw. verloren gehen – sogar von einer noch höheren Anzahl von Personen aus, die Probleme mit dem Erreichen von Basisbildungs-Kompetenzen haben, aus. „Vergleicht man die formale Bildung z.B. der über 45-Jährigen und stellt Kompetenzverluste aufgrund von Nichtgebrauch in Rechnung, so wird man nicht von 15 bis 20 Prozent, sondern eher von 30 Prozent Erwachsener mit schwachen Grundqualifikationen ausgehen müssen“ (Ebenda: 80).

D.h. obwohl zum Gesamtausmaß des Phänomens funktionaler Analphabetismus kaum valide Daten für Österreich existieren, zeigen v.a. die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen, dass es sich dabei um ein reales, in seinen Ausmaßen auch für die zukünftige Entwicklung nicht zu unterschätzendes Phänomen handelt.

Schneeberger/Mayr (2004) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der OECD-Prüfbericht zur Erwachsenenbildung für Österreich gerade in diesem Bereich die größten Mängel ausmacht. Der Bericht stellt fest, dass eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Problem fehlender Basisbildung in Österreich bisher fehlt und von den ExpertInnen als Tabu-Thema erlebt wurde. Gleichzeitig wird in dem Bericht der Besorgnis Ausdruck verliehen, dass Bildungsferne in Österreich in der Erwachsenenbildungspolitik nicht ausreichend Berücksichtigung finden und kaum Zugang zu Weiterbildung und zum Erwerb von Basisqualifikationen haben. Außerdem wird festgehalten, dass gerade „Bildungsferne“ kaum Zugang zu Bildungsberatung haben und dadurch auch nicht in der Lage sind, ihren Bedarf zu artikulieren.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass es sich beim funktionalen Analphabetismus in Österreich nicht um ein marginales Problem im Übergang zur sog. Wissensgesellschaft handelt. Sowohl die Daten zum quantitativen Ausmaß des Phänomens als auch die Hinweise auf einen nicht der gesellschaftlichen Brisanz entsprechenden Umgang der (Bildungs)Politik mit der Problematik deuten darauf hin, dass diesem Problemkreis in Zukunft mehr Aufmerksamkeit zukommen muss.

### *7.3. Neue Ausgrenzungsfahr von funktionalen AnalphabetInnen in der „Wissensgesellschaft“*

Was wir schon für die Personengruppe der gering Qualifizierten im allgemeinen festgehalten haben, trifft auf funktionale AnalphabetInnen im besonderen Maße zu: Ihre Chancen auf Integration in und Teilhabe an der Gesellschaft werden nicht nur und auch nicht in erster Linie von ihren individuellen Kompetenzen bestimmt, sondern in entscheidendem Maße vom Umgang und den Zuschreibungen, die damit verbunden werden.

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass der Diskurs über das Phänomen auf dem Hintergrund der vorherrschenden Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ und der davon abgeleiteten Anforderung des „lebenslangen Lernen“ von der Zuschreibung eines besonders defizitären Status und einer daraus resultierenden Exklusionsgefahr geprägt ist. Wenn Beschäftigungsfähigkeit auf sich ständig verändernden Arbeitsmärkten und damit berufsbiographische Stabilität vor allem von der Anhäufung von Bildung auf der individuellen Ebene abhängt, dann erscheinen jene, denen die grundlegendsten Voraussetzungen dafür fehlen, als ausschussgefährdet. Im Umkehrschluss wird ein unterstes Niveau von Grundbildung als *conditio sine qua non* für die Erhöhung ihrer Arbeitsmarktchancen in der sog. „Wissensgesellschaft“ angesehen. Grund- oder Basisbildung wird auch als Voraussetzung angesehen, um überhaupt am Prozess des „lebenslangen Lernens“ teilnehmen zu können (vgl. Rath 2008: 10). Die Teilnahme an diesem Prozess

gilt wiederum als hauptsächlichstes Mittel um die Funktionalität am Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

In der Logik des vorherrschenden Diskurses, entsteht die Exklusionsgefahr von funktionalen AnalphabetInnen aus einer quasi-natürlichen, einer Sachzwanglogik folgenden Entwicklung. Aus rasanten technischen Veränderungen in der Arbeitswelt wird ein allgemeines Ansteigen der Qualifikationsanforderungen gefolgert, das auch für einfache Arbeit und wenig qualifizierte Tätigkeiten gilt. Lücken in Grundbildungskompetenzen erscheinen dann als unüberwindbare Barriere um die Anforderungen an für funktionale AnalphabetInnen erreichbaren einfachen Arbeitsplätzen zu bewältigen. Dieser technologische Determinismus wird aber bis zu einem gewissen Grad konterkariert durch die Verdrängungsthese. Wie bereits weiter oben dokumentiert, kommt es zu einem zunehmenden Verdrängungsprozess von gering Qualifizierten auf einfachen Arbeitsplätzen durch Personen mit Facharbeiterabschlüssen. Dies hat allerdings mehr mit der allgemeinen Bildungsexpansion zu tun, die nicht von der technologischen Entwicklung bestimmt wurde. Es handelt sich um Ausleseprozesse bei der Einstellung auf dem Hintergrund eines Überangebotes am Arbeitsmarkt, die relativ unabhängig von den tatsächlichen Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze wirksam werden. Es kommt vielmehr zu einem massenhaften unterqualifizierten Einsatz von Arbeitskräften.

Auf dem Hintergrund dieser Deutungsmuster bedeutet das aber auch, dass sich die Begriffsbestimmung von funktionalem Analphabetismus verändert. Wenn sich gemäß dieser Argumentation das erforderliche Kompetenzniveau für die untersten Arbeitsplätze nach oben verschiebt, dann verschiebt sich auch der Inhalt von Funktionalität. Also der Inhalt und das Niveau jener Kompetenzen und Fähigkeiten, die als unterste Grenze für die Teilnahme am Arbeitsmarkt und damit für den nach wie vor zentralen Integrationsbereich unserer Gesellschaft, gewertet werden. Es geht dann im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus nicht mehr nur um Schriftsprachkompetenz, sondern um weit mehr.

Dies lässt sich auch nachvollziehen am Begriff von Basisbildung, wie er vom Netzwerk „Basisbildung und Alphabetisierung“ verwendet wird. Dieser umfasst laut Rath (2007: 1) folgende Elemente: „Schreiben, Lesen, mündliche Sprachkompetenz, Zuhören, Verstehen, Rechnen, Umgang mit Daten und Zahlen, Umgang mit Maßen und Formen; IKT (Informationstechnologien) und die Schlüsselkompetenzen: Kommunikation, Problemlösung, Arbeiten mit anderen und Lernkompetenz; DaZ (Deutsch als Zweitsprache): mündliche Kommunikation, Lesen, Schreiben.“ Rath weist weiter darauf hin, dass das, was man unter Basisbildung versteht dynamisch ist und in einem wenig reflektierten, spannungsgeladenen sozialen Prozess bestimmt und modifiziert wird. In diesem sozialen Konstruktionsprozess konkurrieren die Vorstellungen unterschiedlicher Gruppen miteinander. Rath identifiziert drei verschiedene Gruppen. Die Betroffenen selbst, die sich von Basisbildung eine Erhöhung ihrer Beschäftigungsfähigkeit, und ihres sozialen Status erhoffen. Die nicht näher spezifizierten Stakeholder, die den Arbeitsmarktbezug, die ökonomische Verwertbarkeit und den volkswirtschaftlichen Beitrag betonen. Und die WeiterbildungsanbieterInnen, die stärker auf den bildungsemanzipatorischen Aspekt von Basisbildung fokussieren (Ebenda).

Wie Drucks/Bittlingmayr (2009) herausarbeiten, vermischen sich „wissensgesellschaftlich fundierte“ Argumentationslinien mit einem kognitionspsychologischen Modell von Lesen als Prozess des Verstehens, das als theoretischer Hintergrund gängiger Definitionen von funktionalem Analphabetismus fungiert. Von Bedeutung ist das deshalb, weil auf dieser Basis Schriftsprachkompetenz zum bestimmenden Moment für soziale Teilhabe insgesamt wird. Aus Schwächen in der Basisbildung wird auf einen sozialen Analphabetismus geschlossen. Das führt aber laut Drucks/Bittlingmayr dazu, dass funktionale AnalphabetInnen in eine umfassende Defizitperspektive eingeschlossen werden, die in gesellschaftlicher Perspektive mit sozialer Desintegration verknüpft wird. „Das Gesamtpaket aus kognitiven Defiziten, geringen Schriftsprachkompetenzen, nicht oder kaum vorhandenen beruflichen Skills, lebensweltlichen Integrationsschwierigkeiten und sozialem Analphabetismus führt zu einer ‘holistischen desintegrativen Defizitkonstruktion’ von funktionalen Analphabeten, die wenig auf die vorhandenen Kompetenzen, Ressourcen und Fähigkeiten solcher Menschen schaut, sondern sie in ihren Defiziten festhält“ (Drucks/Bittlingmayer 2009: 13).

D.h. auch hier gilt, was verschiedene Ansätze auch schon in Bezug auf die Betrachtung der Problematik von gering Qualifizierten betonen: Eine reine Defizitsichtweise und die daran anschließenden Lösungsvorschläge in Richtung Unterstützung individueller Defizitbeseitigung durch (Weiter)Bildung wird weder der Realität, noch dem Problem gerecht. Es führt vielmehr zu weiteren Exklusionsprozessen durch soziale Zuschreibungen. Gerade auch in der Debatte um funktionalen Analphabetismus dürfen die Betroffenen nicht nur zu (defizitären) Objekten gemacht werden. Das Einbeziehen der Subjektperspektive, erfordert einen anderen Blick auf das Problem und die Betroffenen einzunehmen. Das gilt für den gesellschaftlichen Diskurs ebenso wie speziell für die pädagogische Debatte im engeren Sinne wie Egloff deutlich macht: „Denn während die institutions- und professionszentrierte Perspektive den Erwachsenen vor allem als (defizitären) Adressaten und pauschal als Teil einer sozialen (Ziel-)Gruppe betrachtet, der man mit bestimmten pädagogischen Maßnahmen unter professionell-pädagogischer Anleitung, nicht selten im Modus der Belehrung begegnet, versucht die subjektorientierte Perspektive, den Erwachsenen stärker als eigenständiges Subjekt mit individuellen, biographisch und lebensweltlich eingebundenen Ressourcen, Interessen und Bedürfnissen wahrzunehmen, die häufig sogar den programmatischen Zielen von Erwachsenenbildung bzw. professionellen Erwachsenenbildnern entgegenstehen können“ (Egloff 2008: 64).

Wenn in dieser Arbeit die Bedeutung von defizitorientierten Zuschreibungsprozessen im Rahmen des Diskurses über Wissensgesellschaft und „lebenslanges Lernen“ betont wird, dann bedeutet das im Umkehrschluss nicht, dass die Rolle technischer Entwicklungen in der Arbeitswelt und die davon ausgehenden Wirkungen in Richtung einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen negiert wird. Bezweifelt wird allerdings die vorherrschende in der Sachzwanglogik eines technologischen Determinismus gefangene These, dass davon ein ungebrochener Exklusionsdruck für funktionale AnalphabetInnen ausgeht.

Es gibt dazu auch empirische Untersuchungen, deren Ergebnisse in diese Richtung deuten. Eine Schweizer Studie zur Lehrlingsselektion in KMU's kommt zu dem Schluss, dass in den Betrieben keine absoluten „Killerkriterien“ der Selektion existieren, sondern eine schwer durchschaubare Vielfalt an Verfahren und soziale wie ethnische Stereotype. Interessant ist, dass Schulleistungen bei der Selektion zwar schon eine Rolle spielen, ihre Bedeutung aber deutlich relativiert wird. Sie werden in erster Linie als Indikatoren für bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Leistungs- und Lernbereitschaft und für die Berufsschul-tauglichkeit der BewerberInnen herangezogen. Für den betrieblichen Kontext, d.h. für die Ausführung der konkreten Tätigkeit spielen sie in vielen Fällen nicht die entscheidende Rolle. D.h. obwohl ein bestimmtes schulisches Niveau nicht sachlich aus der Art der Tätigkeit gerechtfertigt ist, kommen hingegen Etikettierungsprozesse auf dem Hintergrund von schulischen Karrieren bei der betrieblichen Selektion zur Anwendung, bspw. in Bezug auf SonderschulabsolventInnen.

Gleichzeitig betonen die AutorInnen aber auch, dass es unter bestimmten Bedingungen durchaus auch Chancen für SonderschulabgängerInnen gibt. Das trifft dann zu, wenn Schnupperlehren (also die praktischen Kompetenzen) am Beginn des Ausleseverfahren stehen und schriftliche Bewerbungen erst in einem späteren Stadium einsetzen, wenn die „Türwächter“ genannten Selektionsverantwortlichen selbst einmal Benachteiligte waren und wenn die Bewerberzahlen zurückgehen und damit die Konkurrenz nicht zu groß ist (vgl. Imdorf 2007).

Interessante Ergebnisse liefert auch die deutsche MEMO-Studie,<sup>1</sup> die sich mit Anforderungen von regionalen Unternehmen in Bezug auf berufsbezogene Grundbildung beschäftigt. Nachdem zuerst nach möglichen Einsatzfeldern für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen gefragt und eine Vielzahl von (wenn auch in einem quantitativ geringen Ausmaß) einfachen Tätigkeiten genannt wurde, wurde nach den dafür notwendigen Kennntnissen und Kompetenzen gefragt. In einer Gruppe von (aufgrund von Mittelwertvergleichen) 10-12 als „wichtig“<sup>2</sup> eingestuften Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen allgemeine Lesesicherheit und Grundrechnungsarten sowie Textverständnis am unteren Ende. Als wichtiger werden demgegenüber Verständnis der deutschen Sprache, das Erkennen von Arbeitsabläufen, handwerkliches Geschick, selbständiges Arbeiten nach Beobachtung, die Fähigkeit mit Werkzeugen und Maschinen umgehen zu können, das Sprechen der deutschen Sprache, räumliches Vorstellungsvermögen, das Sortieren nach bestimmten Merkmalen sowie Feinmotorik genannt (Buggenhagen 2008: 22).

Ein klares Bild ergibt sich im Hinblick auf die nicht notwendigen Qualifikationen: „Sehr deutlich werden die Ansichten der Unternehmer hinsichtlich der nicht notwendigen Kennntnisse und Fähigkeiten. So gehören das Beherrschen der Prozentrechnung, die sichere Anwendung von Rechtschreibregeln und grammatischen Regeln, künstlerisches

<sup>1</sup> Die Studie basiert auf einer quantitativen, standardisierten „vor Ort“-Befragung von 94 Unternehmen in der Region Westmecklenburg/Schwerin.

<sup>2</sup> Die Berechnung der Mittelwerte erfolgte aufgrund folgender vierteiligen Skala: Wert 1 „nicht wichtig“, Wert 2 „weniger wichtig“, Wert 3 „wichtig“ und Wert 4 „sehr wichtig“.

Geschick und auch die Anwendung von PC-Programmen für diese Einsatzbereiche nicht zu den als wichtig eingestuften Aspekten“ (Ebenda). In Bezug auf Wissen werden folgende Kenntnisse von den befragten Unternehmen als die fünf wichtigsten genannt: Arbeitsschutzbestimmungen, Unfallverhütungsvorschriften, Qualitätsprinzipien, Brandschutzbestimmungen, Betriebs- und Werkstattordnung. einen sehr hohen Stellenwert nehmen Eigenschaften und Arbeitsverhalten ein. Zuverlässig, pünktlich, motiviert, qualitätsbewusst und leistungsbereit gelten als die fünf wichtigsten Arbeitstugenden für Einfacherarbeitsplätze.

Ca. 10% der befragten Unternehmen würden Menschen mit Defiziten in der Grundbildung ohne Einschränkungen einstellen und weitere 64% unter bestimmten Voraussetzungen, wobei darunter das Vorliegen hoher Arbeitsmotivation und Zuverlässigkeit (56%) neben Aspekten wie Teilzeitbeschäftigung (24%) und befristete Verträge (15%), Bereitschaft, bestimmte Defizite abzubauen (21%) und Eingliederungszuschüssen (16%) als weitaus wichtigste Bedingung genannt wurde (Ebenda: 28).

Interessant für unseren Zusammenhang ist die Schlussfolgerung, dass aus Sicht der befragten Unternehmen Basisbildungsdefizite keinen Ausschlussgrund für die Rekrutierung und Ausübung einfacher Tätigkeiten darstellen, da sich diese durch Sekundärtugenden (wie Arbeitsmotivation und Zuverlässigkeit) sowie Leistungsbereitschaft wettmachen lassen.

Diese Beispiele zeigen, dass entgegen den vorherrschenden Einschätzungen, durchaus auch für Menschen mit Basisbildungsdefiziten noch Möglichkeiten für Beschäftigung existieren - zumindest, was das Anforderungsniveau an bestimmten Arbeitsplätzen betrifft. Allerdings ist damit noch nichts über die Qualität dieser Arbeitsplätze und der berufsbio-graphischen Entwicklungsmöglichkeiten gesagt. Die sozialintegrative Wirkung einer Arbeitsmarktintegration hängt nicht allein vom Zugang zu Erwerbsarbeit ab sondern auch von der qualitativen Ausstattung von Arbeitsplätzen und Beschäftigungsverhältnissen. Das Auftreten des Phänomens der „working poor“ und die Zunahme von prekären Beschäftigungsverhältnissen zeigen, dass ausgrenzende Wirkungen auch durch verschiedene Formen der Integration in Beschäftigung ausgehen können. Funktionale AnalphabetInnen sind von diesem Prozess des Ausfransens der Ränder des Arbeitsmarktes im besonderen Maße gefährdet. Eine andere, biographisch früher einsetzende Form von „Ausgrenzung durch Inklusion“ sind die Kanalisierungen im Bildungssystem, die in Form von Zuweisungsprozessen von SchülerInnen in die Sonderschulen, einen hohen Prozentsatz funktionaler AnalphabetInnen produzieren.<sup>3</sup>

Eine sozialintegrative Unterstützung von funktionalen AnalphabetInnen kann sich daher nicht auf die Vermittlung von Schriftsprachkompetenzen beschränken, sondern muss gleichzeitig die Gestaltung von Niedriglohnbereichen sowie die exkludierenden negativen Zuschreibungsprozesse inkludieren. Eine Strategie, die nur die individuelle Kompetenzförderung im Sinne einer Nachqualifizierung auf das Grundbildungskompe-

---

<sup>3</sup> In der sog. LUTA-Studie (Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten) in Deutschland, in der 1.015 BesucherInnen von Grundbildungskursen befragt wurden, besuchten 57% der Befragten die Sonderschule (vgl. Fiebig et al. 2003: 11).

tenzniveau beinhaltet, bewegt sich zwar im Rahmen des Mainstream-Diskurses über „lebenslanges Lernen“, bürdet aber die notwendige Anpassungsleistung ausschließlich den Betroffenen auf. Wobei der Erfolg dieser Anpassungsleistung im Sinne einer Erhöhung der Chancen zur Arbeitsmarktbeteiligung bzw. zu einer berufsbiographischen Stabilisierung höchst ungewiss ist.

Außerdem führt die ausschließliche Behandlung des „Problems“ des funktionalen Analphabetismus im Rahmen des Kompetenzentwicklungszusammenhangs zu einer Individualisierung des Problems und lässt die strukturelle „Produktion“ von Analphabetismus durch ein sozial selektives Bildungssystem außer Betracht. Das weist auch darauf hin, dass es sich bei dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus um ein komplexes soziales Problem handelt und nicht um individuelle „Grundbildungsdefizite“.

Eine im Gegensatz zur „wissensgesellschafts-dominierten und auf „lebenslanges Lernen“ fokussierten Betrachtungsweise stehende Herangehensweise an das Phänomen des funktionalen Analphabetismus richtet das Augenmerk nicht auf individuelle Defizite und deren kompensatorische Verbesserung (um jeden Preis), sondern auf Mechanismen der Reproduktion von Chancenungleichheit und Exklusion, die sich v.a. über Defizitzuschreibungen und negative Klassifikationen sowie deren Wirkungen, materialisieren.

#### *7.4. Zielgruppenaspekt – wer sind die funktionalen AnalphabetInnen? (Heterogenität, Entstehungsbedingungen)*

Eine Beschäftigung mit dem Phänomen „funktionaler Analphabetismus“, die über die Defizitperspektive hinausgeht, macht es erforderlich, eine tiefergehende und differenzierte Betrachtungsweise der Zielgruppe vorzunehmen und auch die Entstehungsbedingungen in den Blick zu nehmen.

In der Regel wird im Hinblick auf die Beschreibung der Zielgruppe und auch im Hinblick auf die Ursachen von funktionalem Analphabetismus auf die sozialökonomische Stellung des Elternhauses (Bildungsniveau der Eltern) Bezug genommen und den daraus abgeleiteten fehlenden positiven Zugang zu Bildung und Schrift (vgl. Rath 2008). Im Konzept der Bildungsarmut (Allmendinger/Leibfried 2003) wird unter dem intergenerationalen Aspekt genau auf diesen Prozess der sozialen Vererbung von „Bildungsferne“ Bezug genommen. Mit dem intragenerationalen Aspekt ist die mangelnde schulische und berufliche Ausbildung sowie die damit zusammenhängenden Wertorientierungen und Handlungsmuster der Person als Ursache für die geringeren Arbeitsmarktschancen gemeint. Allerdings liegt, wie Wagner (2009) ausführt, der Hauptakzent in dieser Ursachenbestimmung auf Seiten der „Bildungsfernen“ und lässt die institutionellen Wirkmechanismen des Bildungssystems und der Gesellschaft insgesamt außer Acht.

Während auch Rath darauf hinweist (2008: 13), dass der gesamtgesellschaftliche Rahmen, der auf die Sozialisationsysteme einwirkt, zu wenig beachtet wird, ermöglicht ein milieuspezifischer Ansatz auf der Basis von Bourdieu's Habitustheorie darüber hinaus eine genauere Rekonstruktion der Reproduktionsprozesse von sozialer Benachteiligung

etwa im Bildungssystem. Diese Prozesse wurden auch bereits im Zusammenhang mit der Qualifizierung von gering Qualifizierten thematisiert. Ein Element ist der unterschiedliche Habitus zwischen Lehrenden (Mittelschicht) und SchülerInnen aus unteren sozialen Milieus, was zu einer Fremdheit führt, die wiederum problematische Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse nach sich zieht. In ihrer spezifischen Wahrnehmung können die Lehrenden vielfach die Bildungsorientierungen sowie die Handlungs- und Verhaltensmuster von Kindern aus unteren Milieus nicht als Ausdruck ihres milieuspezifischen Habitus erkennen und interpretieren sie auf dem Hintergrund ihrer eigenen mittelschichtspezifischen Bewertungsschemata. „Sie verwechseln dann die Folgen von Deprivation mit mangelnder Intelligenz (Edelstein 2003zit. n. Wagner 2009: 26).

Wagner (2009) arbeitet aber heraus, dass die fehlende Ressourcenausstattung und deren Reproduktion über institutionelle und strukturelle Benachteiligung einen wichtigen Erklärungsfaktor darstellt, aber keine hinreichende Erklärung liefert. D.h. die sozialstrukturelle Position, das Milieu führt nicht zwangsläufig zu funktionalem Analphabetismus. Außerdem stellten sie in ihrer Studie fest, dass die Unterschiede in der Gruppe der Bildungsfernen sich nicht allein sozialstrukturell erklären ließen. Auf der Grundlage von qualitativen Analysen bringen sie einen weiteren Faktor in die Diskussion, den sie mit Bindungs(un)sicherheit und fehlender Adressabilität bezeichnen. Gemeint ist damit, dass der Umstand, dass jemand in seiner primären Sozialisation in der Familie keine Bindungserfahrungen macht und nicht als Person wahrgenommen und behandelt (adressiert) wird, negative Auswirkungen auf seine weitere Entwicklung gerade auch im Hinblick auf Lernstrategien (Lernvermeidung) hat.

„Das Problem der Adressabilität kann demnach beschrieben werden als Ablehnung, Nicht-Anerkennung und letztlich Unsicherheit der Wahrnehmung als relevante andere Person. Nicht gelungene Adressabilität zeigt sich in der Regel bereits in der Herkunftsfamilie, sie kann im frühen Alter auch durch traumatische Lebensereignisse hervorgerufen bzw. verstärkt werden. Sie wird aber immer auch durch Nicht-Wahrnehmung bzw. neuerliche Nicht-Achtung in sekundären Sozialisationsinstanzen, allen voran die Schule, verstärkt bzw. nicht aufgehoben (Ebenda: 26).

Damit sind weitere wichtige Erklärungsfaktoren für das Entstehen von funktionalem Analphabetismus ins Blickfeld gerückt. Es ist das Ineinandergreifen von soziostrukturellen Benachteiligungen mit bestimmten Rahmenbedingungen in der Familie, die den Ausgangspunkt grundlegender Gefährdungen bilden. Das Wirken weiterer struktureller Faktoren im Bildungssystem führt zu einer Verstärkung, die dann wiederum in die Ausbildung des Phänomens des funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter mündet. Als Hauptfaktoren für die Entstehung von funktionalem Analphabetismus werden im Ansatz „sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit“ die Faktoren „negative Adressabilitätserfahrungen“ und „Chancenbeschränkung wegen mangelnder Kapitalausstattung“ gesehen, womit gleichzeitig auch eine Verlagerung der Defizitperspektive einhergeht. „Dies bedeutet auch, dass die Defizitperspektive weg von den Betroffenen hin zu ihren behindernden Erfahrungen gerichtet wird“ (Ebenda: 29).

Die Vermeidung eines Defizitansatzes steht auch im Zentrum des sog. HABIL-Projektes „Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten“. Auf der Grundlage der sozialstrukturanalytischen Milieukonzeption stehen die Kompetenzen und Alltagswelten von funktionalen AnalphabetInnen im Mittelpunkt des Vorhabens. Im Verständnis des speziellen Ansatzes des Projekts, das eine Typologie bildungsbenachteiligter SchülerInnen“ erstellen will, ist eine genaue Kenntnis der Alltagswelten, Mentalitäten und Motivationsstrukturen von funktionalen AnalphabetInnen sowie ihrer Ressourcen, Handlungs- und Bewältigungsstrategien notwendig. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Berücksichtigung des Faktors Zielgruppenspezifität gelegt. Denn obwohl die Gruppe der funktionalen AnalphabetInnen sich hauptsächlich aus den unteren sozialen Milieus rekrutiert und vielfach mit kumulierten sozialen Benachteiligungen zu kämpfen hat, darf die Heterogenität der Zielgruppe keineswegs außer Acht gelassen werden.

Die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit ist eine wichtige Voraussetzung um sich Zugang zu den Betroffenen zu verschaffen und um ihren Bedürfnissen und Problemlagen entsprechende Angebote zu entwickeln. Denn über die unmittelbare Vermittlung von Schreib- und Lesekompetenzen hinaus geht es v.a. um eine Verbesserung der sozialen Teilhabechancen für diese Gruppe. Die Dimensionen zielgruppengerechten Arbeitens werden folgendermaßen gefasst:

- „zielgruppenadäquate, niedrighschwellige Einstiege der Arbeitsmarktintegration,
- Kompetenz- und lebensweltbezogene Lehr- und Lernkonzepte,
- Sensibilisierung und Ausbildung von Multiplikatoren für Anspracheformen,
- Angebote in verschiedenen Settings,
- flächendeckende und vernetzte Angebotsstruktur zur Sicherstellung nachhaltiger Erreichung und Förderung der Zielgruppe (Drucks et al. 2009: 32).

In einem *screening* internationaler best-practice Beispiele sozialintegrativer Alphabetisierung verweisen die Autoren auch auf anglo-amerikanische „New Literacy-Studien“, die, ebenfalls als Kontrapunkt zum Defizitblick auf diese Gruppe, in der Entwicklung pädagogischer Konzepte den Schwerpunkt auf Ausgrenzungserfahrungen funktionaler AnalphabetInnen im Bildungssystem und auf die Vielfalt alltagsrelevanter Kompetenzen und Literacy-Formen legen. Diese Studien zeigen, dass als „bildungsfern“ etikettierte Jugendliche abseits der Schule eine Vielzahl von Literalitätsformen entwickeln und nutzen, die stärker eingebettet sind in den spezifischen Kontext ihres Alltags. Unter dem Begriff „voluntary writing“ beschreiben diese Studien eine Vielfalt freiwilliger Produktionsweisen und -formen von Text, von Popmusik- und HipHop-Texten über Gedichte und Filme. D.h. ein erweiterter Blickwinkel fördert Schriftsprachkompetenzen zutage, die jedoch von der Gesellschaft aufgrund einer spezifischen Verengung des vorherrschenden Kompetenzbegriffs nicht als solche anerkannt werden. Dabei werden diese Kompetenzen als „culturally connected skills used in the production of meaning from texts in a context“ (Mahiri 2004 zit. n. Drucks et al. 2009: 77) bezeichnet und die Untersuchungen förderten „extensive practices and perspective of learning and literacy in young people’s everyday lifes“ (Ebenda) zutage.

Eine Schwierigkeit beim Erforschen und Verstehen des Phänomens „funktionaler Analphabetismus“ liegt darin, dass obwohl man zuweilen von der Gruppe der funktionalen AnalphabetInnen spricht, es sich im eigentlichen Sinne nicht um eine Gruppe handelt. Trotzdem versuchen Wagner/Schneider in ihrer Untersuchung eine Typisierung funktionaler AnalphabetInnen vorzunehmen, wobei sie den Grad an Alphabetisierung in Verbindung mit „relevanten Erfahrungen und Weltdeutungsmuster“ der Betroffenen setzen. Um die „relevanten Erfahrungen und Weltdeutungsmuster“ zu beschreiben werden folgende Kategorien verwendet: Zeitverständnis, Weltwahrnehmung/Distanzierungsvermögen und Selbstbildnis/Selbstverständnis (Wagner/Schneider 2008). Auf Basis dieser Kriterien filtern sie drei unterschiedliche Typen funktionalen Analphabetismus heraus, die auch jeweils andere Schwerpunkte in der Intervention und Unterstützung benötigen.

Der Typ 1 „befangen“ bezeichnet Menschen, die gar nicht oder völlig unzureichend alphabetisiert wurden und zwar ihren Namen schreiben aber sonst nur mit Mühe alle Buchstaben des Alphabets erkennen. Diese Menschen sind laut Wagner/Schneider in ihren Weltdeutungen „befangen“ und fühlen sich in ihrem Leben „gefangen“. Für eine darauf ausgerichtete Bildungsarbeit bedeutet das, einen sehr behutsamen Umgang, der Selbstwertversicherung und Horizonterweiterung zum Ziel hat, zu wählen.

Beim Typ 2 „hin und her gerissen“, der Menschen charakterisiert, die Buchstaben des Alphabets erkennen und bei ausreichender Zeit auch Silben und Wörter lesen können, kommt es auf „Persönlichkeitsstärkung als Erweiterung der sicheren Lebenswelt“ (Ebenda: 61) an. Der dritte Typus „auf dem Absprung“ weist grobe Schwächen in Orthographie/Grammatik auf und beherrscht sinnverstehendes Lesen nur ansatzweise. Bei diesem Typus, der die größte Motivation aufweist, seinen diesbezüglichen Status zu verändern, sind Ansatzpunkte zu bereits gelungenen sozialintegrativen Erfahrungsbereichen (Arbeit, Elternschaft, Fahrschule, ...) besonders Erfolg versprechend (Ebenda: 62).

Die Anerkennung der Heterogenität der Zielgruppe ist somit eine wichtige Voraussetzung um eine adäquate Annäherung und einen angemessenen Umgang mit von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen zu entwickeln. Ein tieferes Wissen um die Zielgruppe bedeutet gleichzeitig ein tieferes Verständnis um ihre Differenziertheit. Nur auf diesem Hintergrund können entsprechende Konzepte in der konkreten Alphabetisierungsarbeit entwickelt werden.

### **7.5. *Ansatzpunkte sozialintegrativer Alphabetisierung***

Abschließend zu diesem Aspekt sollen noch kurz Ansatzpunkte sozialintegrativer Alphabetisierung skizziert werden, wie sie im Projekt Pass-Alpha in Deutschland entwickelt wurden (vgl. Schneider 2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit versteht sich als Ansatz, der nicht die isolierte Vermittlung von kulturellen Techniken (Lesen, Schreiben) zum Ziel hat, sondern die sozialen Teilhabemöglichkeiten von benachteiligten Personen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen verbessern will. Insofern versucht der Ansatz auch strukturelle Aspekte wie institutionelle Vernet-

zung zentral in sein Konzept einzubeziehen. Daneben ist die Orientierung an den Lebenswelten und Lebenslagen der Betroffenen von hoher Bedeutung.

Der integrative Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er sich nicht auf pädagogische Aspekte sozialintegrativer Erwachsenenbildung beschränkt, sondern darüber hinaus auch Elemente der Sozialen Arbeit sowie sozial- und bildungspolitischer Initiativen einbezogen werden. Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit sieht sich im Schnittpunkt dieser Bereiche. Im Kern geht es dabei um den Zugang zu und den Umgang mit benachteiligten Personen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen.

(Korfkamp 2008) verweist auf die zentrale Leitidee der Vernetzung von Bildung und Sozialpolitik im Konzept, um der sozialstrukturellen Dimension von Alphabetisierung gerecht zu werden. Dieser Anspruch wurde im Projekt mit der Initiierung von lokalen Bündnissen für Alphabetisierung umgesetzt. Nach Korfkamp gibt es für das Funktionieren solcher Bündnisse wesentliche Erfolgsfaktoren. Zunächst muss eine systematische Erfassung und Einbindung aller relevanten Institutionen erfolgen. Wie breit gefächert ein solches Bündnis angelegt sein soll, zeigt folgende Übersicht: VHS und andere Bildungsträger der Erwachsenenbildung, Agenturen für Arbeit, berufliche Schulen, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Jugendberufshilfe, ARGEn und Fachdienste der Kommunen zur Sicherung der Fachaufgaben nach SGB II, Soziale Dienste der Kommunen und Wohlfahrtsverbände, bürgerschaftliche Initiativen, und Gruppen sowie KiTAs und allgemeinbildende Schulen (Ebenda: 146). Daneben nennt er ein professionelles und neutrales Netzwerkmanagement für die Koordinierung der sehr unterschiedlichen Institutionen und ein politisches back-up, was bei dem Projekt „pass-alpha“ durch die eindeutige bildungs- und sozialpolitische Positionierung der Sächsischen Landesregierung gegeben war.

Der Zugang zur Zielgruppe ist deshalb von entscheidender Bedeutung und gleichzeitig von großen Schwierigkeiten geprägt, da betroffene Menschen in der Regel weder Motivation noch Vorstellungen von institutionalisierter Bildung haben und ihnen damit zentrale Voraussetzungen für eine Bildungsteilnahme fehlen. Das muss gerade auch im Zusammenhang mit dem Problem der fehlenden Adressabilitätserfahrungen bei funktionalen AnalphabetInnen gesehen werden, was die Ansprache zusätzlich erschwert. Insofern weist Schneider darauf hin, dass der Sozialen Arbeit bei der Herstellung von Adressabilität als Voraussetzung für eine gelingende Ansprache eine wichtige Funktion zukommt. Durch die von einer spezifischen Beziehungsqualität gekennzeichneten Interaktionsformen professioneller sozialer Arbeit, die eine ganzheitliche Wahrnehmung des Menschen beinhalten, und es so erleichtern, dass diese sich angesprochen und anerkannt fühlen (Schneider 2008: 174). Da Personen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen zwar häufig als KlientInnen von Sozialarbeit in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen auftauchen, von dieser aber nicht als solche erkannt werden, kommt dem Umstand der Vernetzung und Sensibilisierung besondere Bedeutung zu.

Was die Lernprozesse selbst betrifft, so geht es bei der sozialintegrativen Alphabetisierung darum, möglichst individuell ausgerichtete sozialintegrative Bildungsangebote anzubieten. Dazu ist ein entsprechendes Wissen über die soziale Wirklichkeit der

Zielgruppe notwendig. Eine sog. identitätsorientierte, sozialintegrative Erwachsenenbildung versucht die Vermittlung von neuen Inhalten und Wissen mit dem Anknüpfen an den lebensweltlich relevanten Deutungsmustern der Betroffenen zu verbinden. Der Schlüsselbegriff dazu heißt „Anschlusslernen“. Gerade Erwachsenenbildung muss beachten das Lernen von Erwachsenen „auf ein bereits ausgeprägtes repertoire an Einstellungs- und Verhaltensmustern aufbaut“ (Schiersmann 1984 zit. n. Schneider 2009: 168). Dies gilt nach Schneider für die Arbeit mit Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen im Besonderen, wobei bei dieser Zielgruppe die besondere Herausforderung darin besteht, dass die Lücken zwischen den Anschlussvoraussetzungen im Bildungssystem und den Anschlussfähigkeiten der betroffenen Menschen hergestellt werden muss.

In den Bildungsprozessen selbst kommt den Beziehungen zwischen Lernenden, Lehrenden und Begleitenden eine zentrale Bedeutung für das Gelingen derselben zu. Methodisch muss der sensible Umgang mit negativen Schulerfahrungen eine wichtige Rolle spielen, der Grundsatz des Fehler-Machen-Dürfens muss eingehalten werden und es dürfen keine Lernziele gesetzt werden, die den LernerInnen nicht entsprechen (vgl. Drucks et al. 2009: 101).

Sowohl Drucks et al. in ihrem *screening* internationaler Best-practice-Beispiele als auch Wagner/Schneider (2008) nennen community-basierte Ansätze, die ein gemeinschaftliches Lernen in gewohnten sozialen Kontexten ermöglichen, als wichtige Formen wie der Anspruch Teilnehmer- und Lebensweltorientierung in der Arbeit mit funktionalen AnalphabetInnen angemessen berücksichtigen werden kann.

Schneider (2008: 172) nennt insgesamt vier Dimensionen sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit:

#### 1. Personale Integration

meint das bedingungslose Anschließen didaktischer Prozesse an die Lebenswelten und -situationen der Betroffenen und versteht den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens als Persönlichkeitsentwicklung und Selbstermächtigung.

#### 2. Inhaltliche Integration

bezieht sich sowohl auf die Vermittlung einer Technik (Lesen und Schreiben) als auch auf das Lernen eines sozialen Handelns in der Lebenspraxis. Es geht um die Integration von (zu entwickelnden) individuellen Interessen (als Ausgangspunkt und Ziel) und gesellschaftliche Anforderungen an Basisbildung.

#### 3. Soziale Integration

zielt auf die Herstellung sicherer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernern als Voraussetzung für Lernen und als Anregung neuer Lernmuster sowie auf die Organisation von Erfahrungen gesellschaftlicher Teilhabe und Integration in Lerngruppen.

#### 4. Räumliche Integration

bezeichnet die sozial- und bildungspolitische Arbeit durch Zusammenarbeit der Institutionen der Ansprache, Beratung, Unterstützung und Bildung, die in der Lebenswelt der Betroffenen verankert sind.

Damit sind die wichtigsten Elemente einer Herangehensweise skizziert, die ihre Ansatzpunkte weniger in der vorherrschenden Defizitsichtweise auf das Phänomen des funktionalen Analphabetismus und der davon betroffenen Menschen sucht als vielmehr in den schon vorhandenen (aber verkannten, zum Teil pathologisierten) Potentialen und Kompetenzen dieser Zielgruppe. Eine ganzheitliche Sichtweise auf die potentiellen Zielgruppen der Alphabetisierungsarbeit ist damit ebenso gefordert wie eine ganzheitliche Herangehensweise, die institutionelle Vernetzung ebenso in den Blick nimmt, wie neue Anspracheformen und pädagogische Konzepte mit dem Ziel die sozialen Teilhabemöglichkeiten für Menschen dieser benachteiligten Gruppe zu verbessern. Die hier vorgestellten Ansatzpunkte tragen dem Umstand Rechnung, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus um ein komplexes sozialstrukturelles Phänomen mit weitreichenden biographischen Folgen und nicht um individuelle Defizite in Bezug auf Schriftsprachkompetenzen oder Basisbildung handelt.



## 8. ZUSAMMENFASSUNG

Am Ende dieses Streifzuges durch die „Niederungen der Wissensgesellschaft“, der das Ziel hatte neue Blickwinkel und Perspektiven auf den Zusammenhang von „Lebenslangem Lernen“ und gering Qualifizierten zu eröffnen, sollen die wichtigsten Aspekte noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die hier im Mittelpunkt stehende Zielgruppe der gering Qualifizierten im vorherrschenden Diskurs um das „Lebenslange Lernen“ kaum vorkommt. Wenn auf sie Bezug genommen wird, dann als Gruppe, die in der „Wissensgesellschaft“ aufgrund ihres geringen Erstausbildungsniveaus und der geringen Weiterbildungsbeteiligung von sozialem Ausschluss bedroht ist. Insofern kann man davon ausgehen, dass der Diskurs um das „Lebenslange Lernen“ den Defizitblick auf gering Qualifizierte nochmals entscheidend verschärft. Wenn, wie im Strategiepapier zur Umsetzung des „Lebenslangen Lernen“ in Österreich formuliert, berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung als Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit und als primäre Säule sozialer Absicherung gesehen werden, dann klingt das wie eine Drohung für all jene, die dieser Aufforderung nicht nachkommen können.

Eine Perspektive, die Konzept und Diskurs des „Lebenslangen Lernen“ einbettet in allgemeine gesellschaftliche Veränderungsprozesse, erkennt darin den Versuch, eine neue Lernkultur durch selbstgesteuertes Lernen zu etablieren, die die Verantwortung für gesellschaftlich produzierte Risiken (wie Arbeitsplatzverlust) auf die betroffenen Individuen überträgt. Da selbstgesteuertes Lernen eine Reihe von Kompetenzen erfordert, die allerdings in der Gesellschaft sehr ungleich verteilt sind, werden sich bei der Durchsetzung dieses Prinzips die sozialen Ungleichheiten verschärfen.

Indem „lebenslanges Lernen“ als gesellschaftliche Norm etabliert wird, wird sie von jenen, die die geringsten Ressourcen und Kompetenzen haben, dieser Aufforderung nachzukommen, nicht nur als Zumutung sondern als Zwang, als Form gesellschaftlicher Gewalt erlebt. Dass sich in einer solchen Konstellation keine besondere (Lern)Motivation ausbildet, ist unschwer nachzuvollziehen. Im Konzept des „Lebenslangen Lernens“ kommt die Logik des Bildungsverständnisses der mittleren und oberen Milieus zum Ausdruck, für die Bildung die Funktion von Selbstentfaltung und Statussicherung einnimmt. Dieses Bildungsverständnis ist gleichzeitig das gesellschaftlich legitime Verständnis, was in der Folge dazu führt, formal gering qualifizierte Personen und deren Verhältnis zu dieser Form von Bildung als defizitär zu klassifizieren.

Die in dieser Arbeit aufgenommenen Ansätze wenden sich jedoch explizit gegen eine solche defizitorientierte Klassifizierung dieser Personengruppe und stellen demgegenüber eine Kompetenz- und Ressourcen-orientierte Sichtweise ins Zentrum. Dies bedeutet auch, den Blick darauf, was als Kompetenz und Ressource Geltung hat, zu verändern. Es wird eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung und Lernen gefordert, die den Blick auf die Kontextgebundenheit von Wissen und Lernen lenkt, wodurch deren Einbettung in die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge deutlich wird.

In einer solchen Perspektive wird sichtbar, dass die vieldiskutierte Abstinenz gering Qualifizierter von Prozessen des „lebenslangen“ Lernens eigentlich eine Unterstellung beinhaltet. Denn es handelt sich um die Nicht-Teilnahme an bestimmten Formen des Lernens, die auf dem Hintergrund der eigenen Lebenswirklichkeit und Erfahrung als „fremde Bildungswelten“ empfunden werden. Von diesen ihnen fremden Bildungsformen halten sie sich fern, weshalb sie auch nur in diesem Sinne als „Bildungsferne“ bezeichnet werden können.

Dabei ist Weiterbildungsabstinenz ein verbreitetes gesellschaftliches Phänomen, das keineswegs auf gering Qualifizierte beschränkt ist. Wenn über ein Drittel der Bevölkerung noch nie an Weiterbildung teilgenommen hat (Zahlen für Deutschland), dann geht das weit über die Gruppe der gering Qualifizierten hinaus. Dies relativiert auch gleichzeitig die propagierte, allumfassende Notwendigkeit von lebenslangem Lernen, wenn nicht unrelevante Bereiche der Erwerbsbevölkerung ohne Weiterbildung auskommen, um eine einigermaßen stabile Erwerbskarriere durchzuhalten. Diese tauchen jedoch im gesellschaftlichen Diskurs nicht unter den Problemgruppen auf.

Die Weiterbildungsabstinenz oder „Bildungsferne“ von gering Qualifizierten lässt sich aber auch noch unter einem anderen Blickwinkel betrachten und zwar unter Berücksichtigung zweier wichtiger Aspekte. Zum einen spielt die herausragende Bedeutung der Erstausbildung für die Platzierung der Akteure am Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Und zum anderen ist der Umstand von Bedeutung, dass Bildung in den unterprivilegierten Milieus als Notwendigkeit zum Mithalten gesehen wird.

Der erste Aspekt führt zu einer Relativierung der arbeitmarktrelevanten Auswirkungen von Weiterbildung für gering Qualifizierte. In der Mainstream-Diskussion, die eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit durch Qualifizierung postuliert, wird häufig der Verwertungszusammenhang arbeitmarktgängiger Qualifikationen und Kompetenzen ausgeblendet. Die im Zuge der Bildungsexpansion und des „lebenslangen Lernen“-Diskurses gesteigerte Stigmatisierung von gering Qualifizierten aufgrund ihres niedrigen Erstausbildungsniveaus lässt sich auch durch Weiterbildung kaum abschwächen. Es verbessert ihre Konkurrenzposition im Vergleich zu Qualifizierten nur marginal. Auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses der unteren Milieus fällt dann auch die in diesem Verständnis hohen Stellenwert einnehmende Kosten-Nutzen-Analyse von Weiterbildungsanstrengungen realistischere in vielen Fällen negativ aus. Insofern ist eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten nicht vorwiegend durch Qualifizierung zu erreichen, sondern durch eine entsprechende Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik.

Es haben sich auch genügend empirische Hinweise gefunden, dass die auf dem Hintergrund des „Wissensgesellschafts“-Postulats formulierte These einer Marginalisierung von einfacher Arbeit so nicht haltbar ist. Man muss davon ausgehen, dass auch in Zukunft ein nicht unwesentlicher Teil an einfachen Arbeiten zu verrichten sein wird. Worum es aber in diesem Zusammenhang sehr wohl geht, ist, die Bedingungen für einfache Arbeit zu verbessern, was Absicherung, Lohnniveau und Arbeitsbedingungen betrifft, und den Zugang für gering Qualifizierte zu sichern.

Gleichzeitig müssen aber auch die Chancen für Lernen auf Unternehmensebene gestärkt werden. Allerdings sind wir, was die Chancen von beruflicher Weiterbildung für gering Qualifizierte auf Unternehmensebene betrifft, mit einer widersprüchlichen Situation konfrontiert. Zum einen kommt arbeitsplatznaher Weiterbildung im Sinne von praktischem und kontextgebundenem Lernen den (Lern)Bedürfnissen von gering Qualifizierten in hohem Ausmaß entgegen und würde daher barriereindernd wirken. Zum anderen ist gerade arbeitsplatznahe Qualifizierung von Entscheidungen und Initiativen der Unternehmensleitungen abhängig. Aus diesem Blickwinkel geraten aber gering Qualifizierte aufgrund einer weit verbreiteten Defizitsicht und aufgrund der weit reichenden Vorbedingungen, die Veränderungen der Arbeitsorganisation beinhalten, nicht als Zielgruppe betrieblicher Weiterbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Um die Bedingungen für unsere Zielgruppe in dieser Hinsicht zu verbessern, sind breit angelegte Diskussionen und Initiativen über die Entwicklung und Einführung einer lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsorganisation und der einzelnen Arbeitsplätze notwendig. Denn auch hier kommt die Platzanweiserfunktion des Erstausbildungssystems voll zum Tragen. Diejenigen mit den niedrigsten Abschlüssen finden sich auf den Arbeitsplätzen mit den geringsten Lernanreizen wieder.

Eine ähnliche Herangehensweise muss auch für die Sonderform geringer Qualifizierung, den funktionalen Analphabetismus, gelten. Auch hier ist ein Blickwinkel notwendig, der das Phänomen nicht auf das Fehlen bestimmter basaler Kompetenzen und Fähigkeiten reduziert, sondern funktionalen Analphabetismus als komplexes soziales Problem versteht. Denn die Vermeidung der Defizitperspektive eröffnet neue Blickwinkel auf vorhandene Potenziale und Ressourcen. Ein genaueres und differenziertes Hinschauen auf dieses Phänomen fördert zutage, dass die Entwicklungen in der Arbeitswelt längst nicht so flächendeckend Einzug gehalten haben, wie der auf einem technologischen Determinismus basierende Diskurs über die prinzipielle Nicht-Beschäftigungsfähigkeit von funktionalen Analphabeten in der sog. „Wissensgesellschaft“ glauben macht.

Der Ansatz der sozialintegrativen Alphabetisierung trägt dem Rechnung und geht als Strategie weit über die bloße Vermittlung von Basiswissen hinaus. Die in diesem Ansatz herausgearbeiteten entscheidenden Faktoren für die Entstehung von funktionalem Analphabetismus, nämlich „Chancenbeschränkung wegen mangelnder Kapitalausstattung (Ressourcen im Sinne von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital)“ und „fehlende Adressabilität“, lenken die Perspektive weg von individuellen Kompetenzbetrachtungsweisen zu den sozialen und gesellschaftlich produzierten Bedingungen der Möglichkeit der Entstehung dieses Phänomens.

Dies kann als Richtschnur dafür gelten, wie Probleme der sozialen Integration von benachteiligten Gruppen wie gering Qualifizierten und funktionalen AnalphabetInnen konzipiert und Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden müssen. Als gesellschaftlich erzeugte Risiken, die auch gesellschaftlich gelöst werden müssen, anstatt die Verantwortung dafür an die Individuen zu übertragen. Egalitärere gesellschaftliche Strukturen stellen dafür (wie Wilkinson/Pickett 2009 zeigen) den entscheidenden Schlüssel dar.



## LITERATUR

- Abrahamsson, Kenneth/Abrahamsson, Lena/Johansson, Jan (2004): Von der Überqualifikation zur Lerninsuffizienz: Ein Überblick über schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen.; in: Berufsbildung.Europäische Zeitschrift., S. 19-33,  
[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/372/31\\_de\\_abstracts.html](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/372/31_de_abstracts.html)
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): Bildungarmut.; in: aus politik und zeitgeschichte, 21-22, S. 12-18,  
<http://www.bpb.de/publikationen/JQJWQK,0,0,Bildungsmisere.html>
- Ambos, Ingrid (2005): Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Nationaler Report,  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf)
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Studie der Friedrich Ebert Stiftung., Berlin
- Barz, Heiner (2000): Weiterbildung und soziale Milieus., Neuwied-Kriftel
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf Hg. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld
- Beck, Ulrich (2004): Vorwärts zu „Humboldt 2“. ALs nationale Institution ist die Universität am Nede. Sie muss neu erfunden werden; in: Die Zeit, Nr.47,  
[http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay\\_Beck\\_Beck](http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay_Beck_Beck) [29. 03.2010]
- Bellmann, Lutz/Stegmaier, Jens (2007): Einfache Arbeit in Deutschland – Restgröße oder relevanter Beschäftigungsbereich?; in: Friedrich Ebert-Stiftung (Hg.), Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland., Bonn, S. 10-24
- Biffel, Gudrun (2007): Einleitung; in: Biffel, Gudrun/Lassnig, Lorenz (Hg.), Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich., Wien, S. 6-7
- BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier, Wien
- Böheim, Rene/Mende, Ines/Schneeweis, Nicole (2007): Renditen betrieblicher Weiterbildung in Österreich. Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 103, Arbeiterkammer Wien, Wien
- Böheim, Rene/Walkolbinger, Florian (2009): Mehr Lohn bei betrieblicher Weiterbildung? Eine empirische Analyse österreichischer Unternehmen. Eine Untersuchung im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.

- Bolder, Axel (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips; in: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.), Die „Wissensgesellschaft“ – Mythos, Ideologie oder Realität?, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Juventa Verlag, Weinheim
- Buggenhagen, Pamela (2008): MEMO – Menschen motivieren. Studie: Berufsbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft, [http://alphabund.org/fileadmin/downloads/Projekt-Output/MEMO-Studie-Anforderungen\\_der\\_Wirtschaft-2008.pdf](http://alphabund.org/fileadmin/downloads/Projekt-Output/MEMO-Studie-Anforderungen_der_Wirtschaft-2008.pdf)
- Bund-Länder-Kommission (2004): Strategien für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115, Bonn
- Dornmayr, Helmut (2002): Weiterbildung für „Bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Endbericht, Linz
- Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2008): Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe H. (2009): Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. Im Erscheinen; Jahrbuch Pädagogik., Frankfurt/Main
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2009): Screening internationaler Best-Practice-Modelle der Alphabetisierungsarbeit und -forschung, [www.uni-bielefeld.de/.../Screening-Best-Practice\\_internationale-Alphabetisierungsarbeit\\_Bericht.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/.../Screening-Best-Practice_internationale-Alphabetisierungsarbeit_Bericht.pdf)
- Edelstein, Wolfgang (2003): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut.; in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation., 26, 2, S. 120-134
- Eder, Ferdinand (2008): Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen; in: Christof, Eveline/Doberer-Bey, Antje/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.), schriftlos=sprachlos? Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schulheft 131., Wien, S. 23-32
- Egger, Rudolf (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Die gefährliche Illusion der Changleichheit in der Wissensgesellschaft. Beitrag zur Leitliniendiskussion der Burgenländischen Konferenz der Erwachsenenbildung; S. 1-12, <http://www.bukeb.at/leitlin/egger.doc>
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus. DIE-Analysen zur Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M.

- Egloff, Birte (2008): Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung; in: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Waxmann, Münster, S. 63-68
- Europäische Union (2006): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union, [http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/programm\\_III\\_07\\_13.xml](http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/programm_III_07_13.xml), abgerufen am 16.11.2009
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.
- Fiebig, Christian/Ragg, Martin/Lübs, Bettina/Claßen, Gabriel (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie, <http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf>
- Forneck, Hermann (2001): Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/forneck01\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/forneck01_01.pdf), abgerufen am 16.11.2009
- Gruber, Elke (2004): Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen; in: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.), Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. schulheft 116, Innsbruck-Wien-München-Bozen, S. 7-100
- Gruber, Elke (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: magazin erwachsenenbildung, Nr.0, [www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf), abgerufen am 16.11.2009
- Gutschow, Karin (2008): Abschlussbezogene Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter als betriebliches Handlungsfeld. Abschlussbericht, Bonn, [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_34110.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34110.pdf) stand 30.10.1009
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration - Interkulturalität – Mhrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungssystem.; in: Specht, Werner (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokkusierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen., Graz, S. 161-182
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse; in: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.), Pädagogisierung: Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! schulheft 116, Innsbruck-Wien-München-Bozen, S. 30-44
- Holzer, Daniela (2005): Widerstand gegen Weiterbildung – eine unkonventionelle Denkweise wider das lebenslange Lernen.; in: Rumpfhuber, Karoline V. ö. V. (Hg.), Erwachsenenbildung - eine Zumutung? Kritische Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, vom 10.-14. Juli 2005 in Eugendorf bei Salzburg veranstaltet wurden, Wien
- Indorf, Christian (2007): Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007. URL, [http://www.lehrlingsselektion.ch/documents/selektion\\_d.pdf](http://www.lehrlingsselektion.ch/documents/selektion_d.pdf)

- Klein, Rosemarie/Ahlke, Matthias (2009): Lernberatung und Kompetenzentwicklung: „Ich hatte immer schon eine Vision im Kopf, wie Lernen stattfinden müsste...“; in: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hg.), Eigensinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs., Wiesbaden, S. 243-259
- Klein, Rosemarie/Kemper, Marita (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung., <http://www.diezeitschrift.de/22000/positionen2.htm>
- Korfkamp, Jens (2008): Erwachsenenalphabetisierung an Volkshochschulen – institutionelle Innenansichten und bildungspolitische Aspekte; in: Schneider, Johanna/Gintzel, Ulrich/Wagner, Harald (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Waxmann, Münster, S. 79-86
- Kuwan, Helmut u. M. v. A. G.-C. u. A. H. (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen.; in: Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hg.), Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung, Bertelsmann, Bielefeld, S. 119-201
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Peter/Steiner, Peter M. (2007): Finanzierung und Förderung von lebensbegleitendem Lernen in Österreich.; in: Biffl, Gudrun/Lassnigg, Lorenz (Hg.), Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich, Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft hrsg. v. d. Abteilung Wirtschaftswissenschaften und Statistik der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Wien, S. 43-68
- Lentner, Marlene/Niederberger, Karl (2008): Bildungsferne Jugendliche. Endbericht, Linz
- Lenz, Werner (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Seminar., <http://www.zse.asn-ktn.ac.at/oecdceri/2003/Lnderber.pdf>
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, transcript, Bielefeld
- Lott, Margit/Spitznagel, Eugen (2007): Arbeitsmarktpolitik: Wenig Betriebe auf neuen Wegen der beruflichen Weiterbildung. IAB-Kurzbericht Nr. 23, <http://www.iab.de/177/section.aspx/Jahrgang/2007>
- Mahiri, Jabari Hg. (2004): What they don't learn in school. Literacy in the Lives of Urban Youth., New York u.a.
- Mahringer, Helmut (2008): Evaluierung der Förderung betrieblicher Weiterbildung. Zielgruppenorientierung von „Qualifizierungsförderung für Beschäftigte“ und „Qualifizierungsberatung für Betriebe“ des AMS; in: WIFO Monatsberichte, 1/2008, S. 43-61
- Mörth, Ingo/Ortner, Susanne/Gusenbauer, Michaela (2005): Niedrigqualifizierte in Oberösterreich - der Weg in die Weiterbildung. Abschlussbericht. Land Oberösterreich, Abteilung Jugend, Bildung & Sport – Servicestelle für Erwachsenenbildung, Linz, <http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf>
- OECD (2005): From Education to Work. A difficult Transition for young Adults with low Levels of Education, Paris

- Rath, Otto (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>.
- Rath, Otto (2008): Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit.; in: Christof, Eveline/Doberer-Bey, Antje/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.), schriftlos=sprachlos? Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schulheft 131., Wien, S. 9-22
- Reutter, Gerhard/Klein Rosemarie/Ambos Ingrid (2007): Wie nützlich sind neue Lernkonzepte? Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand. Handreichung für die Praxis., Berlin
- Ribolits, Erich (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen?; in: schulheft, 131, S. 113-121
- Schäffter, Ottfried (2009): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen, <http://www.diezeitschrift.de/22000/positionen1.htm> [Stand: 22.10.2009]
- Schelski, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand., Heidelberg
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Im Auftrag des bm:bwk, Wien
- Schneeberger, Arthur (2005): Strukturwandel – Bildung – Employability. Befunde und Thesen. ibw-Bildung und Wirtschaft Nr. 34, ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien
- Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Wien
- Schneider, Johanna (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit - Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit; in: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Waxmann, Münster, S. 163-178
- Schofield, Janet W./Alexander, Kira/Bangs, Ralph/Schauenberg, Barbara (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, [www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki\\_forschungsbilanz\\_5.pdf](http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf)
- Sladek, Ulla/Kapeller, Doris/Pretterhofer, Ingeborg (2006): Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernender Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategien., Graz
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2002, Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
- Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Wien

- Statistik Austria (2009): Erwachsenenbildungserhebung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Wien
- Steele, Claude/Aronson, Joshua (1995): Sterotype threat and the intellectual test performance of Afro Americans; in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 5, S. 797-811
- Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aida (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale. Heterogenität.; in: *aus politik und zeitgeschichte*, 37/2005, S. 38-45
- Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen; in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Martin (Hg.), *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt a. M., S. 17-22
- Valeyre, Antoine/Lorenz, Edward/Cartron, Damien/Csizmadia, Péter/Gollac, Michel/Illéssy, Miklós/Makó, Csaba (2009): Working conditions in the European Union: Work organisation., Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg, <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/62/en/1/EF0862EN.pdf>
- Vester, Michael (2006): Die gefesselte Wissensgesellschaft; in: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.), *Die „Wissensgesellschaft“ – Mythos, Ideologie oder Realität?*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16 /2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg, [www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion\\_papers/DP16.pdf](http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf)
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz; in: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*, Waxmann, Münster, S. 47-62
- Weinkopf, Claudia (2007): Gar nicht so einfach?! Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung.; in: Friedrich Ebert-Stiftung (Hg.), *Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung. Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland.*, Bonn, S. 25-34
- Wilkinson, Richard/Pickett, Kate (2009): *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*, Berlin
- Wittpoth, Jürgen (1995): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus; in: Derichs-Kaufmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hg.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M.