

WEITERBILDUNGSABSTINENZ UND MILIEUZUGEHÖRIGKEIT IN WIEN

Manfred Krenn

Ruth Kasper

FORBA-Forschungsbericht 3/2012

**Forschungsbericht
im Auftrag von *Die Wiener Volkshochschulen GmbH* im Rahmen des
esf-Projektes „Bildungsberatung in Wien“**

**„Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des
Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur“**



Gefördert aus Mitteln des
Europäischen Sozialfonds und
aus Mitteln des Bundesministeriums
für Unterricht, Kunst und Kultur.



**Bildungsberatung
in Wien**

November 2012

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>SEKUNDÄRSTATISTISCHE AUSWERTUNG DES ADULT EDUCATION SURVEY 2007 FÜR WIEN</i>	5
2.1.	<i>Darstellung der Methodik und der begrifflichen Definitionen</i>	5
2.2.	<i>Forschungsinteresse der Datenauswertung des AES</i>	6
2.3.	<i>Ergebnisse der Datenauswertung des Adult Education Survey 2007</i>	7
2.3.1.	<i>Soziodemographische Merkmale und die Teilnahme an Weiterbildung</i>	7
2.3.2.	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Teilhabe an kulturellen Aktivitäten</i>	24
2.3.3.	<i>Teilnahme an Weiterbildung und persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“</i>	31
2.3.4.	<i>Motive und Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung</i>	35
2.3.5.	<i>Zusammenfassung und Resümee der sekundärstatistischen Datenanalyse</i>	42
3.	<i>WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG UND SOZIALE MILIEUS</i>	45
4.	<i>DAS PHÄNOMEN DER WEITERBILDUNGSABSTINENZ</i>	53
4.1.	<i>Typologien von Weiterbildungsabstinenz</i>	54
4.2.	<i>Deutung und Bewertung von Weiterbildungsabstinenz</i>	60
5.	<i>ANSATZPUNKTE ZUR EINBEZIEHUNG VON WEITERBILDUNGSABSTINENTEN GRUPPEN</i>	65
5.1.	<i>Bildungsberatung</i>	66
5.2.	<i>Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Kursmaßnahmen</i>	70
6.	<i>WEITERBILDUNGSABSTINENZ UND MILIEUZUGEHÖRIGKEIT – EIN RESÜMEE</i>	73
7.	<i>LITERATUR</i>	77

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Geschlecht</i>	8
Abbildung 2:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Alter</i>	8
Abbildung 3:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und höchster formaler Bildungsabschluss</i>	9
Abbildung 4:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach Fachgebiet des höchsten Bildungsabschlusses</i>	10
Abbildung 5:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Beruf (nach ISCO-Berufsklassen)</i>	11
Abbildung 6:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Einkommen</i>	13
Abbildung 7:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach höchstem formalem Bildungsabschluss</i>	14
Abbildung 8:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach höchstem formalem Bildungsabschluss der Eltern</i>	15
Abbildung 9:	<i>„Kurstypen“ nicht-formaler Weiterbildung nach dem Bildungsabschluss der KursteilnehmerInnen</i>	16
Abbildung 10:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Beruf (nach ISCO-Berufsklassen)</i>	17
Abbildung 11:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach dem Beruf der Eltern (ISCO-Berufsklassen)</i>	18
Abbildung 12:	<i>„Kurstypen“ nicht-formaler Weiterbildung nach der beruflichen Stellung der TeilnehmerInnen (nach ISCO-Berufsklassen)</i>	19
Abbildung 13:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach Erwerbsstatus</i>	20
Abbildung 14:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach Muttersprache</i>	21
Abbildung 15:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Anzahl der gesprochenen Sprachen</i>	21
Abbildung 16:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Häufigkeit der Computernutzung</i>	22
Abbildung 17:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und ICT-Skills</i>	23
Abbildung 18:	<i>Teilnahme an Weiterbildung nach Besuchshäufigkeit von kulturellen und Sportveranstaltungen (in den 12 Monaten vor Befragung)</i>	24
Abbildung 19:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Besuch von Oper/Ballett/Tanzperformances</i>	25
Abbildung 20:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Besuch von Kulturstätten</i>	26
Abbildung 21:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Kinobesuch</i>	26
Abbildung 22:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Besuch von Sportveranstaltungen</i>	27
Abbildung 23:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und die Häufigkeit aktiver kreativer Tätigkeiten</i>	28

Abbildung 24:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Anzahl der Bücher im Haushalt</i>	29
Abbildung 25:	<i>Teilnahme an Weiterbildung und Anzahl der in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung gelesenen Bücher</i>	29
Abbildung 26:	<i>Zur Informationssuche nach Weiterbildungsangeboten herangezogene Quellen von Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -„Aktiven“</i>	30
Abbildung 27:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Weiterbildung verringert Risiko der Arbeitslosigkeit</i>	31
Abbildung 28:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Beruflicher Erfolg erfordert Weiterbildung</i>	32
Abbildung 29:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: (Mit-)Verantwortung der Arbeitgeber für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen</i>	32
Abbildung 30:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Für die Arbeit erforderliche Fertigkeiten können nicht in einem formalen Weiterbildungskontext erlernt werden</i>	33
Abbildung 31:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Weiterbildung hilft Personen bei der Bewältigung des Alltags</i>	34
Abbildung 32:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Lernen verhilft den Befragten zu mehr Selbstvertrauen</i>	34
Abbildung 33:	<i>Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Bereitschaft, für Weiterbildung zu zahlen, sollte vorhanden sein</i>	35
Abbildung 34:	<i>Gründe für fehlendes Interesse an Weiterbildung teilzunehmen (Mehrfachnennungen möglich)</i>	36
Abbildung 35:	<i>Genderspezifische Unterschiede für fehlendes Interesse an Weiterbildung teilzunehmen (Mehrfachnennungen möglich)</i>	37
Abbildung 36:	<i>Hindernisse, warum nicht an Weiterbildung bzw. an mehr Weiterbildung teilgenommen werden konnte (Mehrfachnennungen möglich)</i>	38
Abbildung 37:	<i>Zusammenhang zwischen Einkommen und der Nennung „zu hoher Kurskosten“ als Weiterbildungshindernis</i>	39
Abbildung 38:	<i>Zusammenhang zwischen dem höchsten formalen Bildungsabschluss und der Nennung „zu hoher Kurskosten“ als Weiterbildungshindernis</i>	40
Abbildung 39:	<i>Felder informellen Lernens und die Teilnahme an Weiterbildung (in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung, Mehrfachnennungen möglich)</i>	41

1. EINLEITUNG

Die Diskurse zur Charakterisierung und Entwicklung moderner Gesellschaften werden von Begriffen und Konzepten wie jenem der Informationsgesellschaft und der „Wissensgesellschaft“ dominiert. In beiden wird eine gesteigerte Bedeutung von Bildung nicht nur für die ökonomische Entwicklung der europäischen Gesellschaften sondern auch für die soziale Integration in die Gesellschaft angenommen. Das Konzept des „Lebenslangen Lernen“ übersetzt diese Annahmen in konkrete, normative Anforderungen an die einzelnen Individuen. Damit geht gleichzeitig eine gesteigerte Bedeutung von Weiterbildung einher. Die Bedeutung von Erstausbildungen wird in diesem Zusammenhang relativiert. Sie stellen zwar mehr denn je eine unabdingbare Voraussetzung für den Einstieg in die Arbeitswelt dar, verlieren aber auch mehr denn je den Charakter einer hinreichenden Voraussetzung für eine stabile und kontinuierliche berufliche Laufbahn.

Die gesteigerte Bedeutung von Weiterbildung im ökonomischen, d.h. an Verwertbarkeitskriterien am Arbeitsmarkt orientierten Sinne, überlagert oder vermischt sich dabei mit dem „traditionellen“ Anspruch der Erwachsenenbildung, durch ihre Tätigkeit zur Persönlichkeitsentwicklung von Individuen und damit im weiteren Sinne auch zu einer Demokratisierung der Gesellschaft über die Entwicklung von Partizipationskompetenzen beizutragen.

In diesem gesellschaftlichen Kontext gewinnt auch das Phänomen der Weiterbildungsabstinz neue Bedeutung. Die Entwicklung des Konzepts des „Lebenslangen Lernen“ zu einer sozialen Norm macht es nicht nur zunehmend legitimationsbedürftig nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Es gewinnt auch die Frage an Interesse, warum angesichts groß angelegter öffentlicher Kampagnen, angesichts der Förderung und Ausweitung von Weiterbildungsangeboten ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung nur sehr zögerlich, in äußerst geringem Ausmaß oder überhaupt nicht an Weiterbildung teilnimmt, obwohl dies für die sozial verwundbareren Gruppen mit einer Erhöhung der Gefahr ihres sozialen Ausschlusses verbunden ist.

Gleichzeitig existiert bislang nur wenig Wissen über das Phänomen der Weiterbildungsabstinz und seine Beschaffenheit. Hier setzt das vorgeschlagene Projekt an. Es setzt sich zum Ziel, diese „black box“ der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung näher auszu-leuchten, die verfügbaren Daten und Informationen zu diesem sozialen Phänomen zusammenzutragen und zu analysieren, nicht zuletzt um einen rationaleren, angemesseneren Umgang mit diesem Problem zu ermöglichen.

Dies soll dadurch erreicht werden, dass bei der Analyse dieses Phänomens sowohl strukturelle Bedingungen als auch subjektive Aspekte berücksichtigt werden. Aus sämtlichen Studien zur Weiterbildung ist bekannt, dass der Bildungsstand und die Stellung in der beruflichen Hierarchie eine entscheidende Bedeutung für die Weiterbildungsbe-teiligung haben, und sich somit eine sog. „Weiterbildungsschere“ (Barz/Tippelt 2004) auf-tut, die die soziale Selektivität des Schulsystems weiter fortschreibt und sogar noch vertieft. Diese Entwicklung wird vielfach mit dem sog. „Matthäus-Prinzip“ – „Wer hat

dem wird gegeben“ – in Verbindung gebracht (vgl. Bolder 2006; Kuwan u.a. 2002; Toppel/von Hippel 2005). Für Österreich liefert der *Adult Education Survey* (AES) entsprechend aktuelle Daten für die berufsbezogene Weiterbildung. Demnach reduziert sich die niedrige Beteiligungsquote von PflichtschulabsolventInnen an berufsbezogener Weiterbildung von 12% 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). Dies deutet eindeutig darauf hin, dass strukturelle Faktoren der Bildungsbenachteiligung auch in der Weiterbildungsbeteiligung wirksam sind und von einer kompensatorischen Funktion der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Erstabschlüsse keine Rede sein kann.

Für die geringen Beteiligungsquoten von gering Qualifizierten werden zum einen Barrieren beim Zugang verantwortlich gemacht, wobei die Zugehörigkeit zu Gelegenheit schaffenden Berufen, Branchen, Betrieben und Regionen als die wichtigsten Faktoren angesehen werden (Bolder/Hendrich 2000). Aber auch subjektive Faktoren spielen dafür eine wichtige Rolle. Das sind auf dem Hintergrund negativer Schulerfahrungen und belastender familiärer Umgebungen ausgebildete, persönliche Dispositionen, wie geringes Lerninteresse, Distanz zum Lernen, Ängste vor Misserfolg, mangelndes Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten, fehlendes Durchhaltevermögen (vgl. Ambos 2005, Sladek et al. 2006, Dornmayr 2002).

Die vorgeschlagene Studie versucht sich dem Phänomen der Weiterbildungsabstinenz in einem zweigliedrigen Verfahren anzunähern. In einem ersten Teil soll eine Sekundärauswertung der Daten des *Adult Education Survey* (AES) einen Überblick über die Zusammensetzung von weiterbildungsabstinenten Personen in Wien bringen. Aufgrund der Samplegröße des AES (920 Personen für Wien) können dazu repräsentative Auswertungen gemacht werden. Ziel ist es, ein genaueres Wissen über die Zusammensetzung dieser Personengruppe (Nicht-Teilnahme an formaler und nicht formaler Bildung) für Wien hinsichtlich verschiedener sozialstruktureller Merkmale (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Ausbildung, berufliche Stellung, ...) zu generieren, kombiniert mit Analysen der informellen Bildungsbeteiligung und diese zu verknüpfen mit einigen Fragen zur kulturellen und sozialen Beteiligung sowie der Einstellung zum Lernen. Damit erfolgt eine umfassende und differenzierte Beschreibung dieser Gruppe für Wien.

In einem zweiten Schritt werden diese Ergebnisse dann mit verfügbaren Studien zu sozialen Milieus (hpts. aus Deutschland) in Beziehung gesetzt und damit eine Beschreibung bildungsspezifischer Milieus versucht. Verschiedene Studien in Deutschland (z.B. Vester u.a. 2001) zeigen, dass entgegen der weit verbreiteten Annahme über die flächendeckende Wirkung von Individualisierung (Beck 1986) und Wertewandel auch aktuell nach wie vor soziale Großgruppen existieren, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer sozialen Lage, sondern auch hinsichtlich ihrer Mentalitäten und Lebenspraxis ähneln und als soziale Milieus bezeichnet werden. Für unseren Zusammenhang ist dabei von Bedeutung, dass weiterführende Studien (vgl. Barz/Tippelt 2004, Bremer 2007a) bele-

gen, dass soziale Milieus auch einen hohen Erklärungswert für das Weiterbildungsverhalten – und um ein solches handelt es sich auch bei der Nicht-Teilnahme – aufweisen. Aufgrund der beschränkten Datenlage des AES ist eine genauere inhaltliche und statistische Bestimmung solcher Milieus für Wien direkt aus verfügbaren Datensätzen nicht möglich. Insofern versucht das vorliegende Vorhaben die Erkenntnisse verschiedener Studien zum Zusammenhang von (Weiter)Bildung und sozialen Milieus sowie zum Phänomen der Weiterbildungsabstinenz für eine erste Annäherung fruchtbar zu machen. Daraus sollen nicht nur wichtige Aufschlüsse über die (sozialen) Hintergründe von Weiterbildungsabstinenz in Wien resultieren sondern auch sich daraus ergebende Überlegungen und Schlussfolgerung für die Anlage und Konzeption von spezifischen Weiterbildungsformaten.

2. SEKUNDÄRSTATISTISCHE AUSWERTUNG DES ADULT EDUCATION SURVEY 2007 FÜR WIEN

2.1. Darstellung der Methodik und der begrifflichen Definitionen

Die sekundärstatistische Auswertung des *Adult Education Survey* (AES, Erhebung 2007) stellt den Ausgangspunkt zur Beschreibung „weiterbildungsabstinenten“ Personen in Wien dar. Ziel der Untersuchung ist es, mehr über die Gruppe der „Weiterbildungsabstinenten“ zu erfahren und eine Grundlage für die Entwicklung entsprechender Bildungsangebote für diese Zielgruppe zu schaffen.

Im Rahmen der Ersterhebung des *Adult Education Survey* im Jahr 2007 wurden im Zeitraum April bis November 2007 insgesamt 4.675 Interviews in Österreich geführt, wobei ausschließlich Personen im Haupterwerbsalter (25 bis 64 Jahre) befragt wurden (in Zukunft soll die Erhebung im Fünf-Jahres-Rhythmus stattfinden). Beim AES handelt es sich um eine repräsentative Stichprobe, welche aus der Grundgesamtheit der österreichischen Wohnbevölkerung gezogen wird (ausgehend vom Zentralen Melderegister 4,6 Mio. EinwohnerInnen im Jahresdurchschnitt 2007). Die Auswahl der Interviewten erfolgte nach dem Prinzip einer geschichteten, proportionalen Zufallsstichprobe, wobei die Schichten entlang der beiden Merkmale Geschlecht und Alter gebildet wurden (drei Altersgruppen: 25-34 Jahre, 35-49 Jahre und 50-64 Jahre). Nachdem die Stichprobe hinsichtlich mehrerer soziodemographischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsniveau usw.) durch die Statistik Austria gewichtet wurde, betrug die Fallzahl für Wien $n=759$. Ein „Fall“ entspricht somit durchschnittlich¹ 1252,5 Personen. Dieser Durchschnittswert kommt dadurch zustande, dass jede Frage von unterschiedlich vielen Personen beantwortet wurde, je nachdem, wie viele Personen die Antwort verweigerten oder wie vielen Personen die Frage – aufgrund eines vorgeschalteten Filters – gar nicht gestellt wurde.

Zur vorliegenden Auswertung ist anzumerken, dass, besonders bei Variablen mit vielen Merkmalsausprägungen, häufig zu geringe Fallzahlen zu beobachten waren. Hier wurde versucht, durch die Zusammenfassung mehrerer Merkmalsausprägungen valide Ergebnisse zu erzielen. Jene Prozentangaben, in welchen die Fallzahlen trotzdem eine gewisse Mindestanzahl unterschreiten (weniger als 20 Fälle pro Merkmal bzw. weniger als 50 Fälle pro Zeile), wurden „rot“ gekennzeichnet. Die Auswertung des AES erfolgte – zum Schutz der Anonymität der Befragten – nicht bei FORBA, sondern bei der Statistik Austria, welche die Auswertung anhand der von FORBA erstellten Auswertungssyntax durchführte.

¹ „Durchschnittlich“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die genaue Personenzahl, welche *einem* „Fall“ entspricht, von Variable zu Variable schwanken kann, abhängig von der jeweiligen Gewichtung der unterschiedlichen Variablen.

Hier noch ein wichtiger Hinweis zur Validität der Auswertungsergebnisse: Rot gekennzeichnete Zahlenangaben in den Abbildungen bedeuten, dass für diese Merkmalskombination nur wenige Fallzahlen vorliegen. Somit kann nicht unbedingt von einem tatsächlich vorhandenen Zusammenhang zwischen zwei Variablen/Merkmalen ausgegangen werden, ein zufällig zustande gekommener Zusammenhang ist nicht auszuschließen. Darüber hinaus finden sich im Text Hinweise auf jene Variablen/Merkmale, bei welchen aufgrund eines nicht signifikanten Chi-Quadrat-Wertes nicht auf einen tatsächlich vorhandenen statistischen Zusammenhang in der Grundgesamtheit geschlossen werden kann.

Begriffsdefinitionen

Als „Weiterbildungsabstinente“ werden jene Befragten des *Adult Education Survey* bezeichnet, welche in den letzten 12 Monaten weder an formaler noch an nicht-formaler Weiterbildung teilgenommen haben. Formale Bildung ist hier als Ausbildung im regulären Schul-/Hochschulwesen definiert.² Nicht-formale Bildung wird im AES durch vier verschiedene Items abgebildet: Teilnahme an Kursen/Vorträgen/Privatunterricht,³ Teilnahme an Fernunterricht,⁴ Teilnahme an Seminaren und Workshops sowie „Ausbildung am Arbeitsplatz unter Anleitung“.

2.2. Forschungsinteresse der Datenauswertung des AES

Inhaltlich wurden in der quantitativen Auswertung des AES 2007 vier verschiedene Schwerpunkte gesetzt: Zuerst wurden NichtteilnehmerInnen sowie TeilnehmerInnen an Weiterbildung nach gängigen soziodemographischen Merkmalen beschrieben, um sich einerseits ein fundiertes Bild von dieser Gruppe zu verschaffen, andererseits mögliche Zusammenhänge zwischen bestimmten soziodemographischen Merkmalen und der Teilnahme an Weiterbildung aufzuzeigen. Der zweite Auswertungsschritt fokussierte auf die Teilhabe an kulturellen Aktivitäten bzw. auf der persönlichen Gestaltung des „Kulturkonsums“ von „Weiterbildungsabstinenten“ bzw. WeiterbildungsteilnehmerInnen (der AES setzt hier einen Schwerpunkt auf „klassische“ bildungsbürgerliche Kulturinstitutionen wie Theater/Oper, „Kulturstätten“ wie Museen u. dgl. sowie Kinobesuche). Auch wurde der Frage nachgegangen, welche Informationsquellen Weiterbildungsabstinente bzw. -TeilnehmerInnen für die Suche nach Weiterbildungsangeboten heranziehen. In einem dritten Auswertungsteil wurde die persönliche Einstellung der Befragten zum Thema „Weiterbildung“ analysiert (Weiterbildung als „Schutz“ vor Arbeitslosigkeit, Weiterbildung als Voraussetzung für

² Frageformulierung: „Haben Sie in den letzten 12 Monaten als Schüler, Student oder Lehrling eine Ausbildung im regulären Schul- oder Hochschulwesen besucht?“ (Antwortkategorien: Ja/Nein)

³ Frageformulierung: Weiterbildung in Form von „Durch Unterricht erteilte Kurse, Vorträge, kombinierte theoretische und praktische Kurse, Privatunterricht.“ (Antwortkategorien: Ja/Nein)

⁴ Frageformulierung: Weiterbildung in Form von „Fernunterricht und durch offenes Lernen erteilte Kurse.“ (Antwortkategorien: Ja/Nein)

beruflichen Erfolg, als Hilfe zur Alltagsbewältigung usw.). Im vierten Auswertungsschritt galt das Augenmerk den Hindernissen bzw. Gründen für die Nichtteilnahme an Weiterbildung: Aus welchen Gründen haben Personen keinen Wunsch, an Weiterbildung teilzunehmen bzw. welche Rahmenbedingungen hindern sie daran, an Weiterbildung teilzunehmen (auch in Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede)? Zuletzt folgt ein kurzer Exkurs zur Teilnahme an informellem Lernen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu bedenken, dass die Interviewten nach ihren Weiterbildungsaktivitäten der letzten zwölf Monate gefragt wurden (Befragungsstart April 2007) – der Referenzzeitraum schließt somit auch teilweise das Jahr 2006 ein.

2.3. Ergebnisse der Datenauswertung des Adult Education Survey 2007

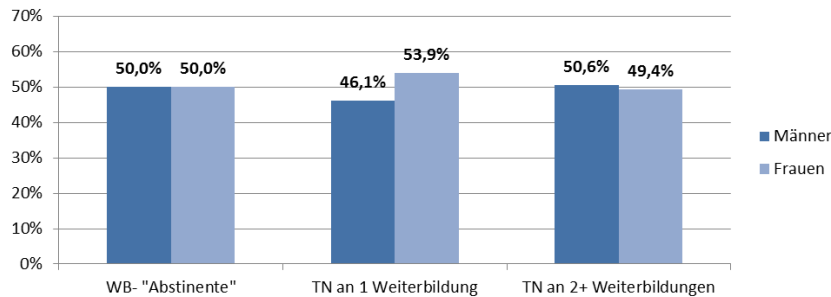
2.3.1. Soziodemographische Merkmale und die Teilnahme an Weiterbildung

Im folgenden Unterkapitel werden Weiterbildungs-“Abstinente“ und -TeilnehmerInnen zu allererst nach gängigen soziodemographischen Merkmalen (Gender, Alter, Bildungshintergrund etc.) beschrieben, in einem zweiten Teil soll dann näher auf den Zusammenhang einiger soziodemographischer Merkmale und die Teilnahme an Weiterbildung eingegangen werden.

In einem ersten Überblick über die Weiterbildungsaktivitäten der Wienerinnen und Wiener zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten (56,2%) in den vergangenen zwölf Monaten an keiner Weiterbildung teilgenommen hat. Gut ein Viertel der Befragten (27,3%) nahm im Referenzzeitraum an einer, weitere 16,5% an zwei Weiterbildungsaktivitäten teil. Bei der getrennten Betrachtung der Teilnahme an formaler und nicht-formaler Weiterbildung zeigt sich allerdings, dass weit häufiger an nicht-formaler Weiterbildung teilgenommen wurde (41,3% der Befragten) als an formaler Weiterbildung, an welcher nur fünf Prozent aller Wiener Befragten teilnahmen.

Im Folgenden wird nun auf den Einfluss verschiedener soziodemographischer Merkmale wie Gender, Alter, Bildungsgrad und berufliche Stellung auf die Teilnahme an Weiterbildung eingegangen.

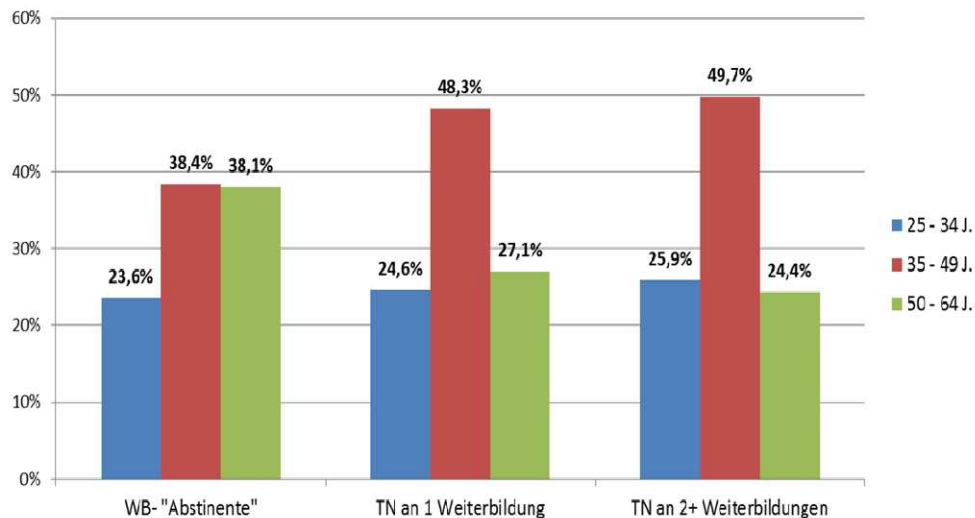
Abbildung 1: Teilnahme an Weiterbildung und Geschlecht



Quelle: AES 2007 (n=759)

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, besteht zwischen WeiterbildungsteilnehmerInnen und Weiterbildungs-„Abstinenten“ kaum Unterschiede bei der Verteilung nach Gender: Die Gruppe der Weiterbildungs-„Abstinenten“ verteilt sich zu jeweils 50% auf Männer und Frauen. Allerdings haben in den letzten zwölf Monaten (vor der Befragung) etwas mehr Frauen an einer Weiterbildung teilgenommen als Männer (53,9% im Vergleich zu 46,1%).

Abbildung 2: Teilnahme an Weiterbildung und Alter

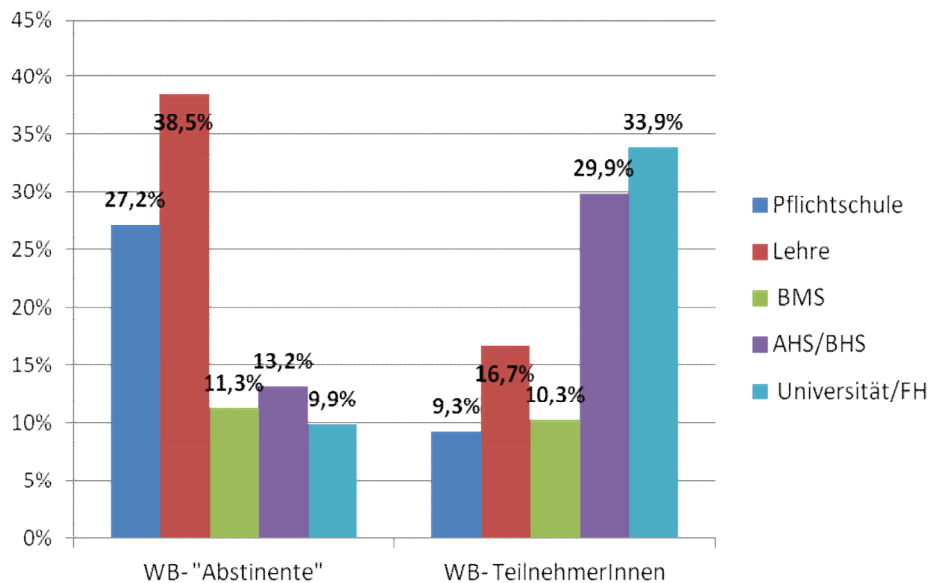


Quelle: AES 2007 (n=759)

Anders als beim Merkmal „Gender“, zeigen sich bei der Verteilung nach Altersgruppen deutliche Unterschiede zwischen WeiterbildungsteilnehmerInnen und Weiterbildungs-„Abstinenten“: Letztere finden sich vor allem in der mittleren und älteren Altersgruppe (35- bis 49- bzw. 50- bis 64-Jährige), während die jüngere Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen deutlich unterrepräsentiert ist. Gleichzeitig nehmen die 35- bis 49-Jährigen vergleichsweise am häufigsten an Weiterbildung teil, was auch dadurch erklärt werden

kann, dass sie sich in der „Mitte“ ihres Erwerbslebens befinden, in der Weiterbildung eine wichtige Bedeutung zukommt.

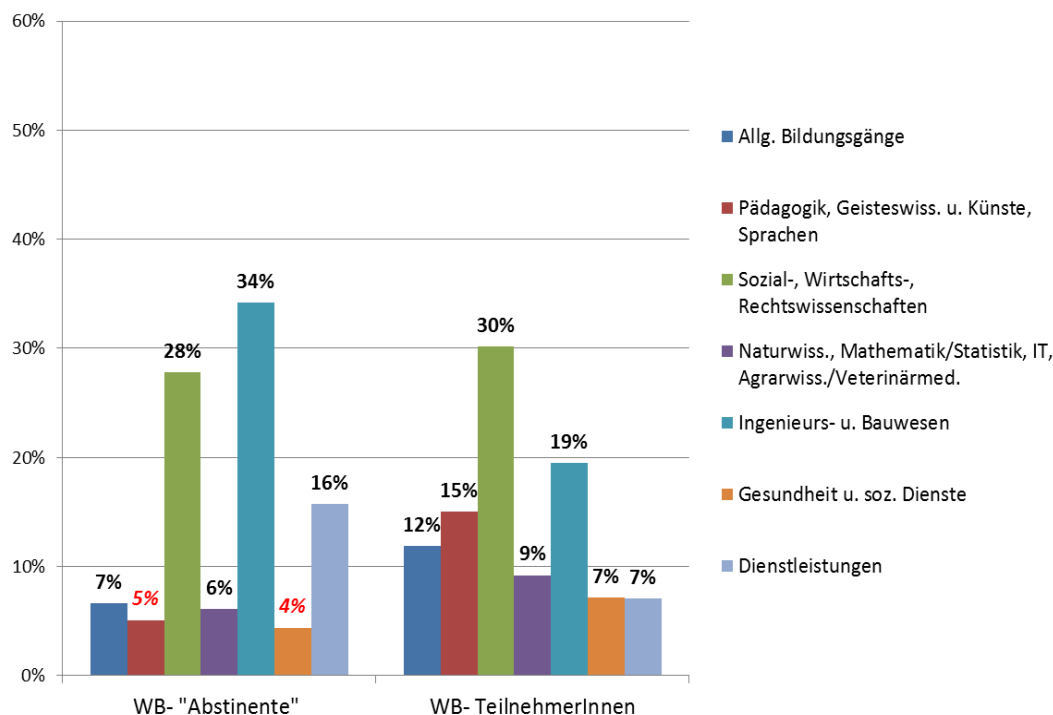
Abbildung 3: Teilnahme an Weiterbildung und höchster formaler Bildungsabschluss



Quelle: AES 2007 (n=759)

Auch beim höchsten formalen Bildungsabschluss zeigen sich klare Unterschiede zwischen Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -TeilnehmerInnen: Während „Abstinenten“ zumeist über einen Lehr- (38,5%) oder Pflichtschulabschluss (27,2%) verfügen, können die meisten WeiterbildungsteilnehmerInnen einen höheren Schulabschluss (29,9% AHS/BHS) oder eine abgeschlossene akademische Ausbildung vorweisen (33,9% der TeilnehmerInnen verfügen über einen Universitäts- oder FH-Abschluss im Unterschied zu nur 9,9% der „Abstinenten“).

Abbildung 4: Teilnahme an Weiterbildung nach Fachgebiet des höchsten Bildungsabschlusses



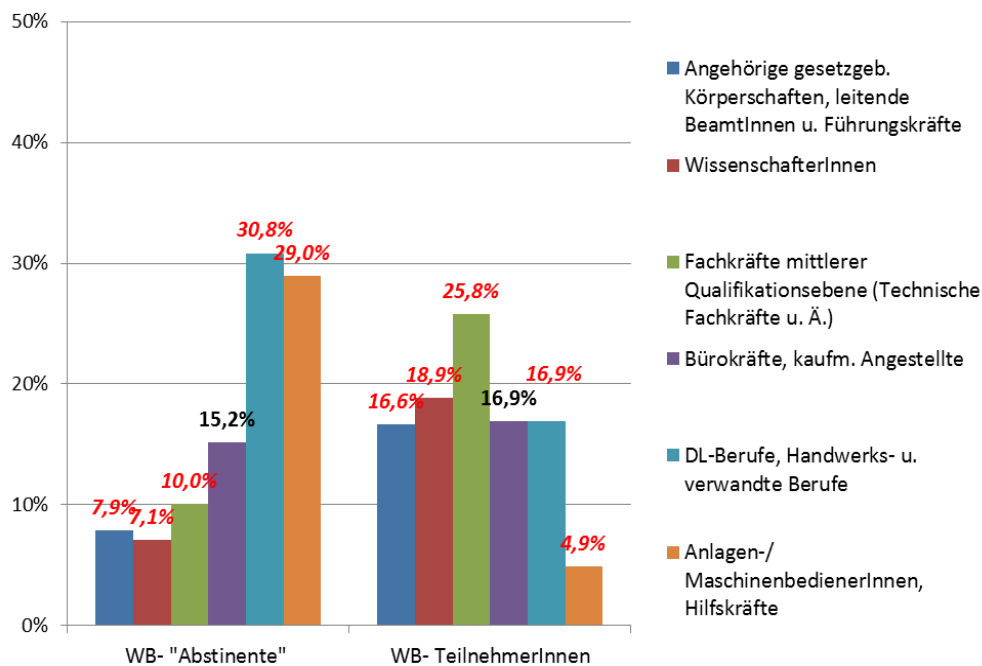
Quelle: AES 2007 (n=759)

Über das Bildungsniveau hinaus erfasst der *Adult Education Survey* auch das Fachgebiet, in welchem der höchste formale Bildungsabschluss erworben wurde (die sogenannten „Ausbildungsfelder“). Das Ausbildungsfeld bezieht sich lediglich auf den Fachbereich (also den „inhaltlichen“ Aspekt) der höchsten formalen Ausbildung, sagt aber nichts darüber aus, welche Art von Abschluss der/die Befragte in diesem Fachbereich erworben hat (im Bereich „Sozial-/Wirtschafts-/Rechtswissenschaften“ kann es sich bspw. ebenso um AbsolventInnen von Handelsakademien (HAK) oder Kollegs handeln wie auch um Personen mit Lehrabschlüssen als z.B. LagerlogistikerIn, Versicherungskaufleute, Bürokaufleute usw.).

Wie schon beim Bildungsniveau unterscheiden sich WeiterbildungsteilnehmerInnen und -„Abstinenten“ auch in Hinblick auf das „Ausbildungsfeld“, in welchem sie ihren höchsten formalen Bildungsabschluss erworben haben, sehr deutlich: Rund ein Drittel der Weiterbildungs-„Abstinenten“ absolvierte die höchste abgeschlossene Ausbildung im Ingenieurs-/Bauwesen (34,2%) oder im Ausbildungsfeld Sozial-/Wirtschafts-/Rechtswissenschaften (27,8%). Die drittgrößte Gruppe entfällt auf den Dienstleistungsbereich

(15,7%).⁵ Zwar absolvierten auch innerhalb der WeiterbildungsteilnehmerInnen die meisten Personen ihre höchste abgeschlossene Ausbildung in den Ausbildungsfeldern „Sozial-/Wirtschafts-/Rechtswissenschaften“ (30,2%) sowie im Ingenieurs- und Bauwesen (19,5%), allerdings verfügen weit mehr WeiterbildungsteilnehmerInnen über Abschlüsse in den Feldern „Pädagogik/Geisteswissenschaften/Künste/Sprachen“ (15,1% im Vergleich zu 5,1% der „Abstinenten“) und in „Allgemeinen Bildungslehrgängen“⁶ (11,9% im Vergleich zu 6,6%). Umgekehrt schlossen weit weniger WeiterbildungsteilnehmerInnen ihre höchste formale Ausbildung im Dienstleistungsbereich ab: 7,1% – im Vergleich zu 15,7% der WeiterbildungsteilnehmerInnen.

Abbildung 5: Teilnahme an Weiterbildung und Beruf (nach ISCO⁷-Berufsklassen)



Quelle: AES 2007 (n=759)

⁵ Die roten Prozentangaben für die Bereiche „Pädagogik/Geisteswissenschaften/Künste/Sprachen“ sowie „Gesundheit und soziale Dienste“ weisen auf sehr geringe Fallzahlen für diese Merkmalskombination hin. Der Zusammenhang zwischen den Merkmalen „Ausbildungsfeld“ und „Teilnahme an Weiterbildung“ kann hier somit auch zufällig zustande kommen.

⁶ Die Kategorie „Allgemeine Bildungslehrgänge“ beinhaltet verschiedene allgemeinbildende Lernangebote: Grundbildungsgänge (z.B. Hauptschul-, oder Gymnasialabschluss für Erwachsene, Vorbereitung zur Studienberechtigungsprüfung, zur Berufsreifeprüfung oder Staatsbürgerschaftsprüfung), Alphabetisierungskurse und Kurse zur Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Argumentations-, Sprech- und Rhetorikkurse, wie auch Rechen- oder Selbst-erfahrungskurse).

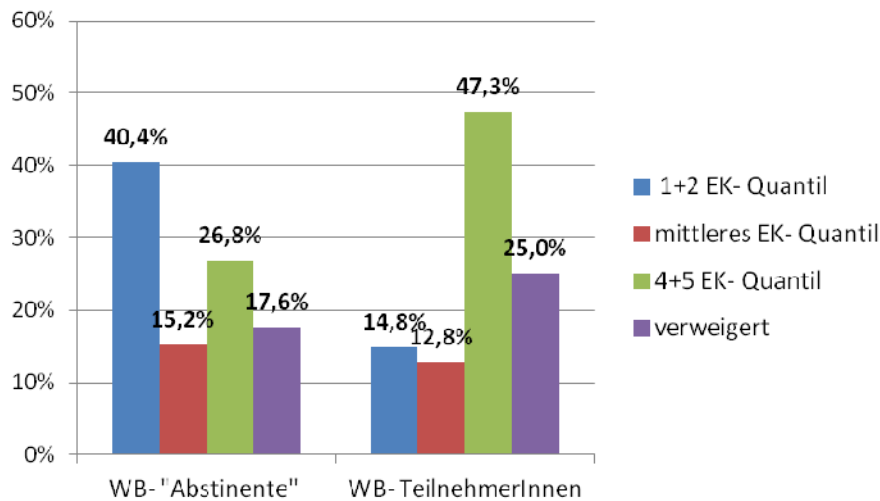
⁷ Um möglichst valide Ergebnisse zu erzielen, wurden die ISCO- Berufsklassen hier zusammengefasst (ISCO= International Standard Classification of Occupations).

Betrachtet man die Verteilung von WeiterbildungsteilnehmerInnen und -„Abstinenten“ nach ISCO-Berufsklassen, so setzt sich dieselbe Tendenz wie bei den höchsten formalen Bildungsabschlüssen fort: Weiterbildungs-„Abstinenten“ sind – ihren insgesamt auch niedrigeren formalen Bildungsabschlüssen entsprechend – deutlich häufiger in Berufen mit niedrigeren Qualifikationsanforderungen beschäftigt als Weiterbildungs-„Aktive“. Dies zeigt sich am deutlichsten in der Gruppe der Anlagen-/MaschinenbedienerInnen bzw. Hilfskräfte, auf welche 29% der Weiterbildungs-„Abstinenten“ aber nur 4,9% der -„Aktiven“ fallen. Auch wenn die Prozentsätze aufgrund der geringen Fallzahlen und der damit verbundenen Zufallsschwankungen mit Vorsicht zu interpretieren sind, zeigt sich doch, dass weit mehr WeiterbildungsteilnehmerInnen in höher qualifizierten Berufsgruppen vertreten sind als Weiterbildungs-„Abstinenten“. Die Kategorie „Dienstleistungs-/Handwerksberufe“ ist schwierig zu interpretieren, da sie sehr unterschiedliche Tätigkeiten beinhaltet und somit auch sehr unterschiedliche Ausbildungsniveaus erfordert (sie beinhaltet Fachkräfte und ausgebildete HandwerkerInnen ebenso wie unterschiedliche Dienstleistungsberufe, welche mit sehr niedriger formaler Qualifikation bzw. ohne formale Qualifikation ausgeübt werden können).

Betrachtet man die Größe der Unternehmen,⁸ in welchen Weiterbildungs-„Abstinenten“ bzw. -TeilnehmerInnen beschäftigt sind, so fällt auf, dass die Mehrheit der Weiterbildungs-„Aktiven“ (50,9%) in mittleren oder Großunternehmen (ab 50 Beschäftigten) beschäftigt ist, wohingegen die meisten Weiterbildungs-„Abstinenten“ in Kleinunternehmen (10-49 Beschäftigte) tätig sind (38,2%). Jeweils rund ein Viertel der „Abstinenten“ arbeitet in mittleren Unternehmen (27,7%) oder in Kleinstunternehmen (24,7%, weniger als 10 Beschäftigte). Für die vorliegende Stichprobe kann – aufgrund eines nicht signifikanten Chi-Quadrat-Wertes – nicht von einem statistisch tatsächlich vorhandenen Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Weiterbildungsteilnahme ausgegangen werden. Allerdings kann, ausgehend von den Auswertungen der Statistik Austria (Statistik Austria 2009) sowie der vom Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführten Studie (Erler/Fischer 2012) auf einen Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Weiterbildung geschlossen werden. (Wobei im AES genau genommen nicht die Betriebsgröße, sondern die Größe der Arbeitsstätte erhoben wurde. Hier ist zu bedenken, dass kleinere Arbeitsstätten auch Teil größerer Betriebe sein können.) Dem Bericht der Statistik Austria zufolge nehmen Personen in Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten am häufigsten an Weiterbildung teil (in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung, Statistik Austria 2009: 65). Auch Erler/Fischer weisen auf den Trend der häufigeren Teilnahme an Weiterbildung in größeren Unternehmen hin und bestätigen die niedrige Teilhabe an Weiterbildung in kleinen Arbeitsstätten (Erler/Fischer 2012: 139).

⁸ Die Definition der Betriebsgröße erfolgt ausschließlich auf der Grundlage der Beschäftigtenanzahl: Betriebe mit weniger als 10 Beschäftigten werden als Kleinstunternehmen, solche mit 10-49 Beschäftigten als Kleinunternehmen, jene mit 50-250 Beschäftigten als „Mittlere Unternehmen“ bezeichnet. Unternehmen mit über 250 Beschäftigten gelten als Großunternehmen. Quelle: EU-Kommission: *Empfehlung der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen* (2003/361/EG).

Abbildung 6: Teilnahme an Weiterbildung und Einkommen



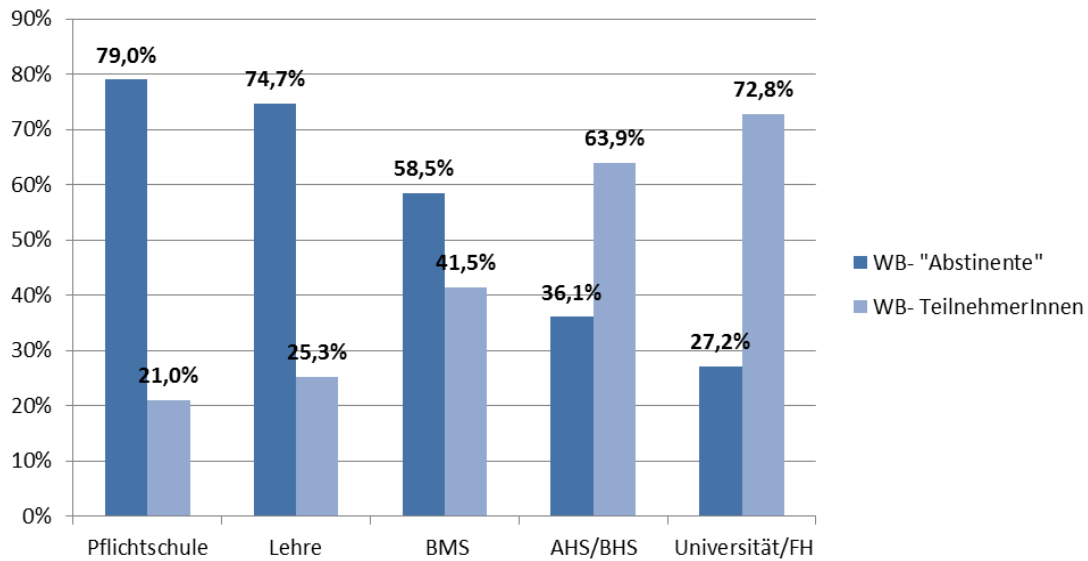
Quelle: AES 2007 (n=759)

Nachdem sich gezeigt hat, dass Weiterbildungs-, „Abstinente“ – im Vergleich zu WeiterbildungsteilnehmerInnen – häufiger über niedrigere formale Bildungsabschlüsse verfügen und demzufolge auch häufiger in Berufen tätig sind, die ein geringeres formales Qualifikationsniveau erfordern, spiegelt sich der niedrigere sozioökonomische Status der „Weiterbildungsabstinenten“ auch in der Einkommensverteilung wider: Sie finden sich weit häufiger im ersten und zweiten Einkommensquantil (zusammen 55,6%), verfügen somit also über niedrigere Einkommen als die befragten WeiterbildungsteilnehmerInnen (von welchen insgesamt nur 27,6% auf die untersten beiden Einkommensquantile entfallen).

Der Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die Teilnahme an Weiterbildung

Nachdem es bisher um die Beschreibung der beiden interessierenden Gruppen, der Weiterbildungs-, „Abstinenten“ und der WeiterbildungsteilnehmerInnen ging, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche sozialen Merkmale sich auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken.

Abbildung 7: Teilnahme an Weiterbildung nach höchstem formalem Bildungsabschluss



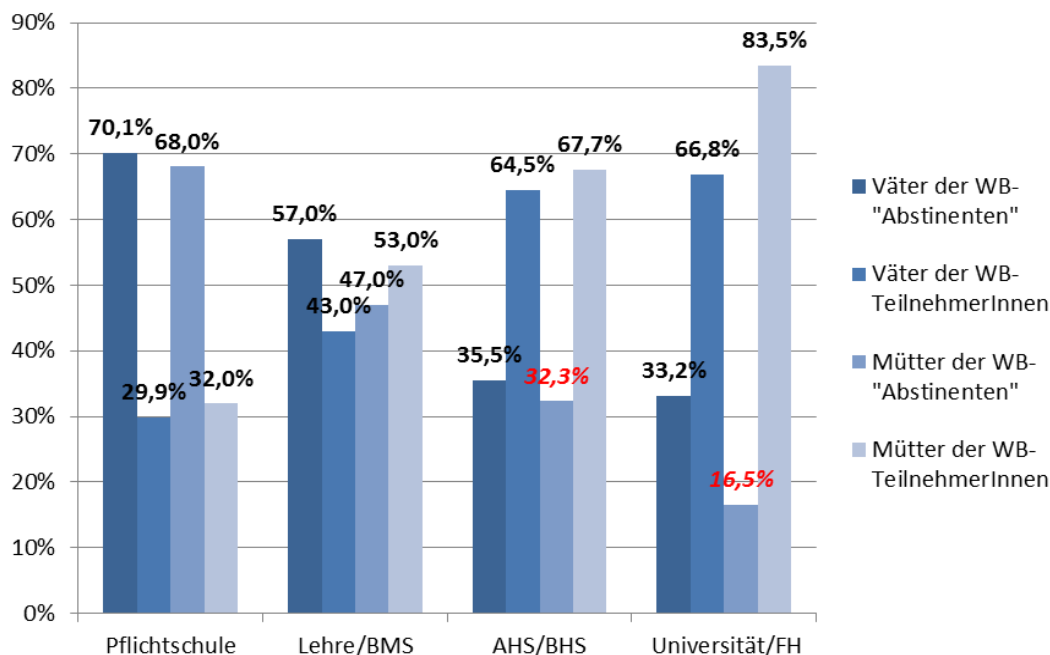
Quelle: AES 2007 (n=759)

Abbildung 7 bildet das bekannte „Matthäus-Prinzip“⁹ sehr gut ab, wonach Personen mit hohem formalem Bildungsabschluss überdurchschnittlich häufiger an Weiterbildung teilnehmen als jene mit niedrigeren formalen Bildungsabschlüssen. Während man in der Gruppe der Befragten mit Pflichtschulabschluss 79% „Weiterbildungsabstinente“ findet, nahmen unter den Befragten mit Universitäts- oder FH-Abschluss 72,8% in den letzten zwölf Monaten an Weiterbildung teil.

Ähnlich verhält es sich beim Zusammenhang zwischen dem höchsten formalen Bildungsabschluss der Eltern und der Teilnahme an Weiterbildung, wie Abbildung 8 zeigt.

⁹ Das „Matthäus-Prinzip“ – „wer hat, dem wird gegeben“ – wird in der (Bildungs-) Soziologie zur Veranschaulichung jenes Zusammenhangs genutzt, wonach Personen, die bereits über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, ihre Qualifikationen durch Weiterbildung meist noch weiter verbessern können. Im Unterschied dazu nehmen Personen mit niedrigem formalem Bildungsabschluss deutlich seltener an Weiterbildung teil.

Abbildung 8: Teilnahme an Weiterbildung nach höchstem formalem Bildungsabschluss der Eltern

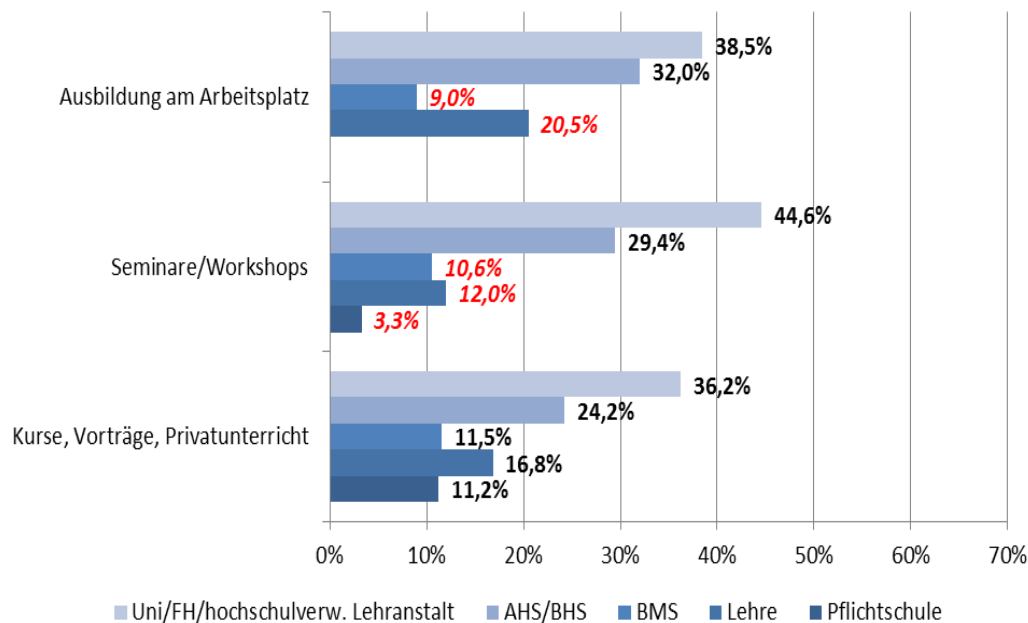


Quelle: AES 2007 (n=759)

Je höher der höchste formale Bildungsabschluss der Eltern, desto eher wird an Weiterbildung teilgenommen: Während von Befragten, deren Vater oder Mutter über einen Pflichtschulabschluss verfügt, 70,1% bzw. 68% zu den Weiterbildungs-„Abstinenten“ zählen, sind es in der Gruppe jener, deren Vater oder Mutter über einen Universitäts- oder FH-Abschluss verfügt, nur 33,2% bzw. 16,5% (trotz der – rot markierten – geringen Fallzahlen zeigt sich hier ein deutlicher Zusammenhang). Interessant ist auch der offensichtlich besonders starke Einfluss des Bildungsniveaus der Mutter: Befragte, deren Mütter einen AHS/BHS- bzw. Universitäts-/FH-Abschluss vorweisen können, nehmen noch häufiger an Weiterbildung teil (67,7% bzw. 83,5%) als Befragte, deren Väter über höhere Bildungsabschlüsse verfügen (64,5% bzw. 66,8%). Man kann dieses Ergebnis als Ausdruck der geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Arbeitsteilung interpretieren, in der den Frauen weiterhin die Hauptlast der Reproduktionsarbeit und damit auch der Kindererziehung zukommt und sich dadurch auch ihr Einfluss auf familiäre Bildungsprozesse erhöht.

Da der *Adult Education Survey* mehrere Fragen zur Teilnahme an nicht-formaler Weiterbildung beinhaltet, kann im Folgenden auch die Teilnahme an unterschiedlichen Kurs-„Typen“ im Bereich nicht-formalen Lernens verglichen werden (*Anmerkung*: Das vierte Item „Fernunterricht und durch offenes Lernen erteilte Kurse“ konnte aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewertet werden).

Abbildung 9: „Kurstypen“ nicht-formaler Weiterbildung nach dem Bildungsabschluss der KursteilnehmerInnen



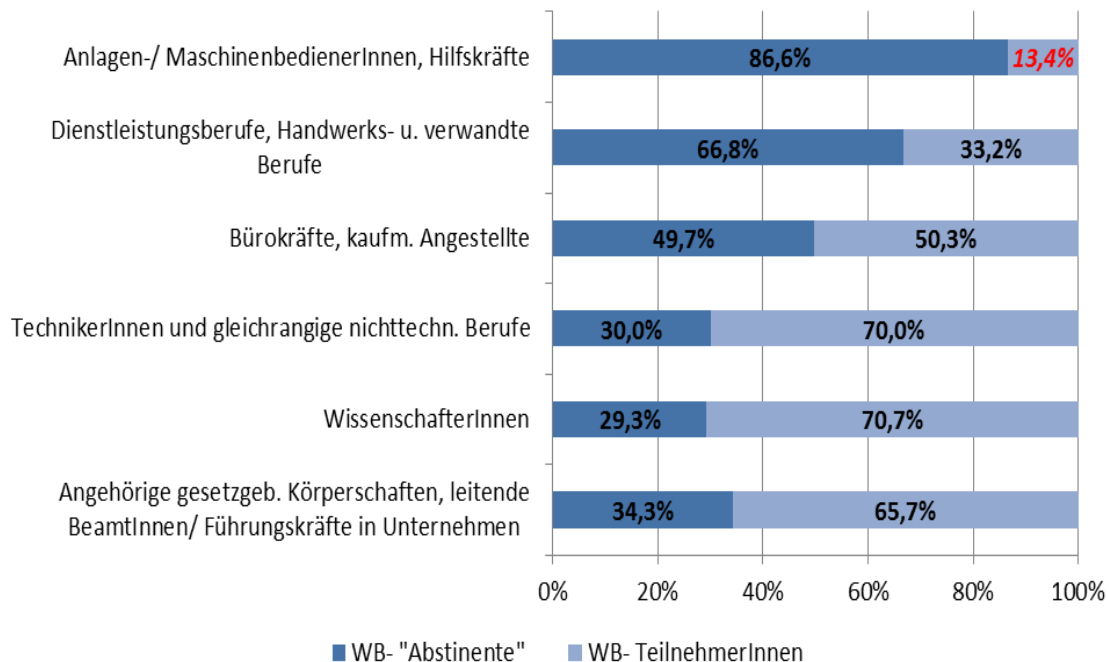
Quelle: AES 2007 (n=759)

Dabei fällt auf, dass die TeilnehmerInnen aller drei Kurstypen im Bereich nicht-formaler Weiterbildung ein relativ hohes Bildungsniveau erreicht haben: Bei den Besuchern von Seminaren/Workshops können sogar 44,6% einen Hochschul-/FH-Abschluss vorweisen, bei den beiden anderen Kurstypen „Kurse/Vorträge/Privatunterricht“ bzw. der Ausbildung am Arbeitsplatz hat jeweils ein gutes Drittel (36,2% bzw. 38,5%) einen höheren Bildungsabschluss an einer Universität oder Fachhochschule erworben. Am Arbeitsplatz angebotene Ausbildungen unterscheiden sich insofern von den anderen beiden Kurstypen, als sie häufiger von Personen mit Lehrabschluss besucht werden (20,5%) – was auch als Hinweis auf sehr berufs- bzw. fachspezifische Weiterbildungen gelesen werden kann (bspw. gerätespezifische Schulungen für InstallateurInnen/ElektrikerInnen u.Ä.). Wie bereits aus Abbildung 7 hervorging, zeigt sich auch hier die geringe Teilnahme von Personen mit Pflichtschulabschluss an Weiterbildung (sogar null Prozent beim Item „Ausbildung am Arbeitsplatz“ bzw. nur 3,3% jener, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung ein Seminar/einen Workshop besuchten). Die „rot“ gekennzeichneten Prozentangaben sind mit Vorsicht zu interpretieren, da diese Merkmalskombinationen nur geringe Fallzahlen aufweisen und somit stärker Zufallsschwankungen unterliegen.

Die Beschreibung der TeilnehmerInnen an nicht-formalen Weiterbildungsangeboten nach Geschlecht und Alter ergibt keine statistisch interpretierbaren Unterschiede (nicht signifikantes Chi-Quadrat). Dasselbe gilt für die Teilnahme an formaler Weiterbildung

nach den soziodemographischen Merkmalen Gender, Alter, Ausbildungsniveau und berufliche Stellung (nach ISCO-Berufsgruppen).

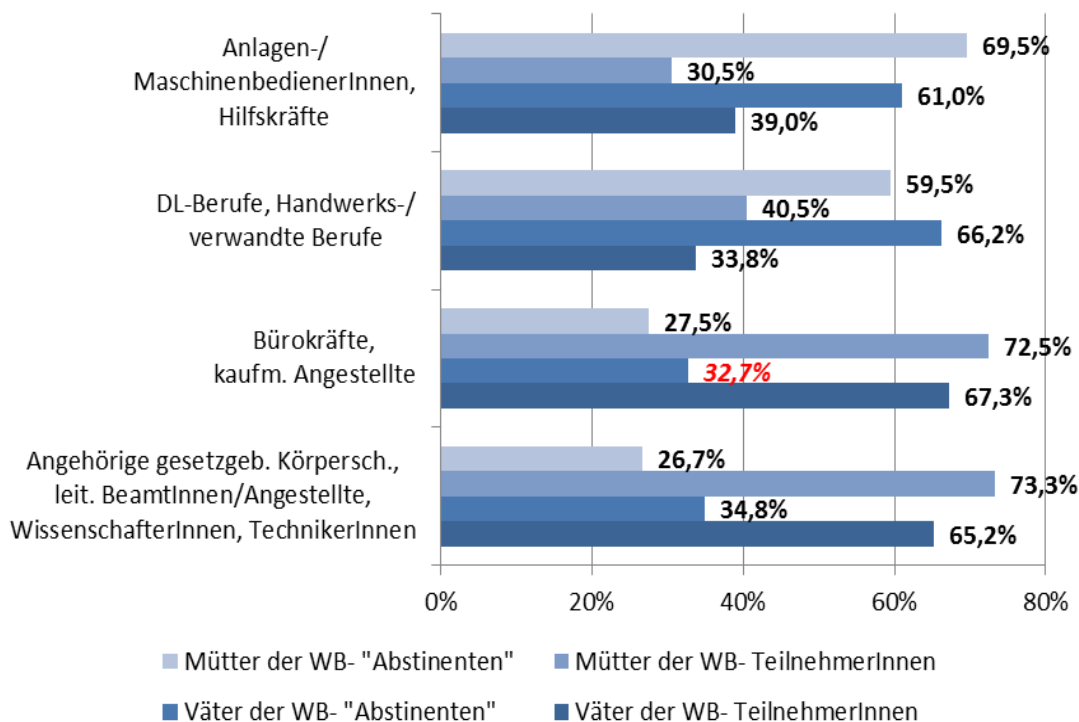
Abbildung 10: Teilnahme an Weiterbildung und Beruf (nach ISCO-Berufsklassen)



Quelle: AES 2007 (n=759)

Je höher das erforderliche Qualifikationsniveau des ausgeübten Berufs, desto häufiger wird an Weiterbildung teilgenommen bzw. umgekehrt: So nahmen nur 13,4% der Anlagen- und MaschinenbedienerInnen bzw. Hilfskräfte in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an Weiterbildung teil, aber 65,7% der Angehörigen gesetzgebender Körperschaften, der leitenden BeamtInnen und Führungskräfte bzw. sogar 70,7% der befragten WissenschaftlerInnen (welche berufsbedingt natürlich besonders weiterbildungsauffin sind). Somit wirkt sich das Qualifikationsniveau des ausgeübten Berufs ganz ähnlich wie der höchste formale Bildungsabschluss auf die Teilnahme an Weiterbildung aus.

Abbildung 11: Teilnahme an Weiterbildung nach dem Beruf der Eltern (ISCO-Berufsklassen)



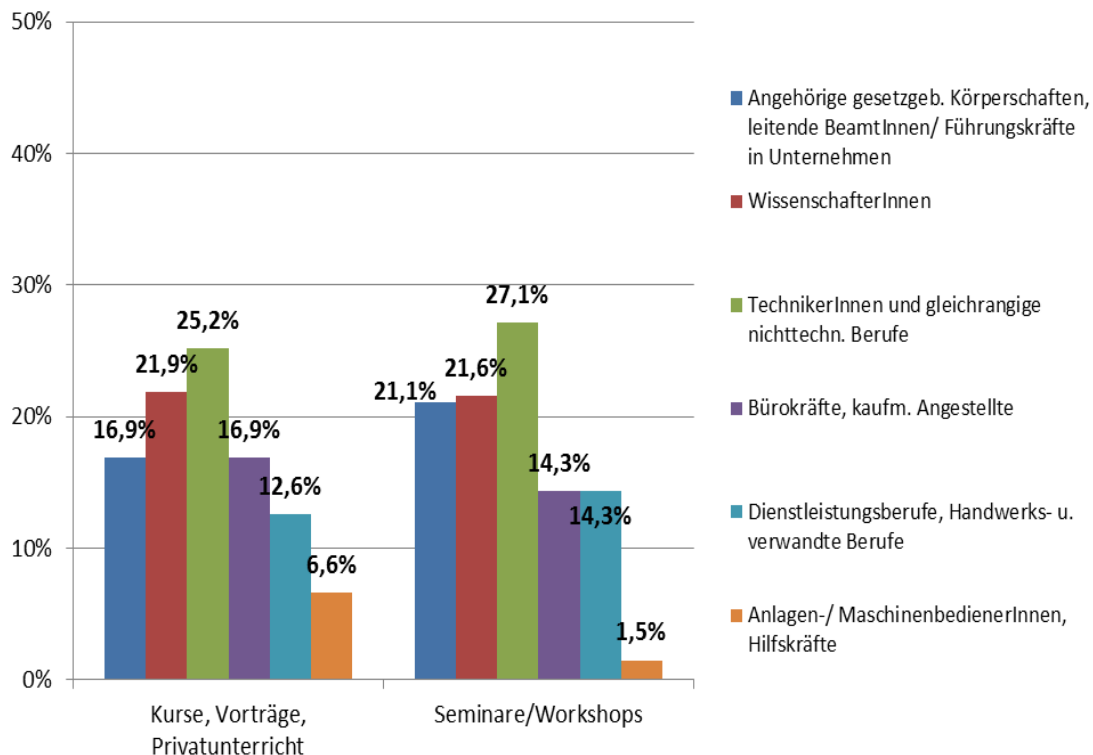
Quelle: AES 2007 (n=759)

Je höher die berufliche Stellung der Eltern,¹⁰ desto häufiger wird an Weiterbildung teilgenommen (womit derselbe Zusammenhang wie zwischen der höheren formalen Bildung der Eltern und der Teilnahme an Weiterbildung besteht). Jene Befragten, deren Vater Angehöriger einer gesetzgebenden Körperschaft, leitender Beamter/Angestellter oder Wissenschaftler/Techniker ist, nahmen in den zwölf Monaten vor der Befragung zu 65,2% an Weiterbildung teil, während dies nur 39% jener Befragten taten, deren Vater als Anlagen-/Maschinenbediener oder Hilfskraft tätig ist. Wie schon bei Abbildung 8 (Bedeutung des höchsten formalen Bildungsabschlusses der Eltern für die Teilnahme an Weiterbildung), so zeigt sich auch hier ein stärkerer Einfluss der beruflichen Stellung der Mutter als der des Vaters: Befragte, deren Mütter sich in höheren beruflichen Positionen befinden, nehmen noch häufiger an Weiterbildung teil als jene, deren Väter über eine ähnliche Position verfügen.

Betrachtet man nun die TeilnehmerInnen zweier unterschiedlicher Formen formaler Weiterbildung nach ihrer beruflichen Stellung, so zeigt sich wiederum die häufigere Teilnahme von Personen, die in ihrem Beruf tendenziell höher qualifizierten Tätigkeiten nachgehen (vgl. Abbildung 12).

¹⁰ Frageformulierung: „Welchen Beruf übte Ihre Mutter/Ihr Vater aus, als Sie zwischen 12 und 16 Jahre alt waren?“

Abbildung 12: „Kurstypen“ nicht-formaler Weiterbildung nach der beruflichen Stellung der TeilnehmerInnen (nach ISCO-Berufsklassen)

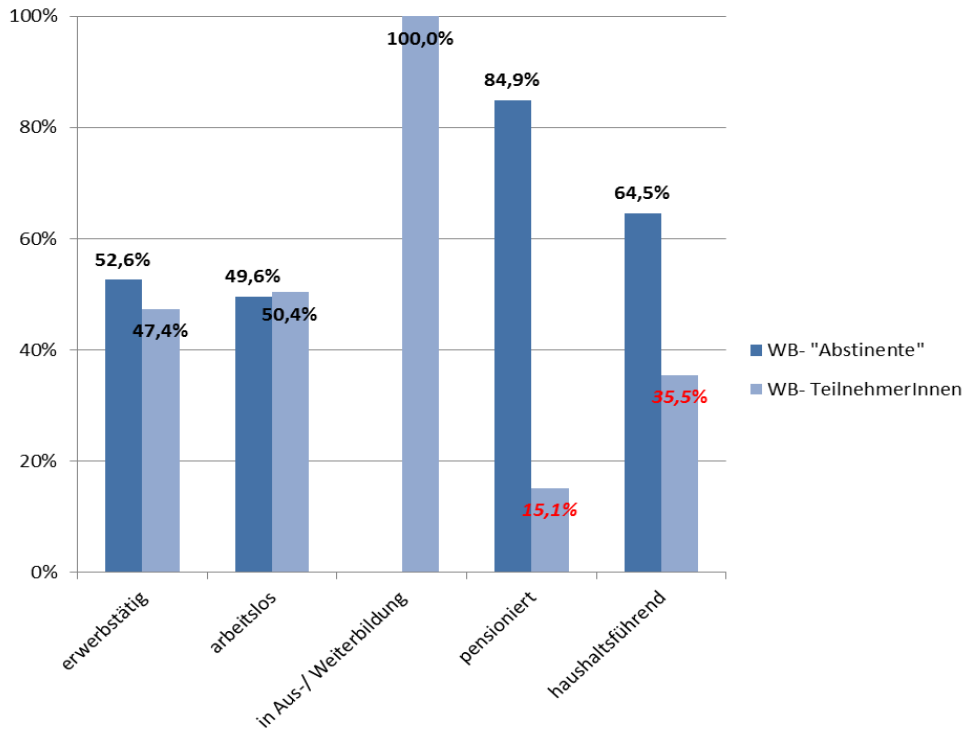


Quelle: AES 2007 (n=759)

Während von allen Personen, die in den letzten zwölf Monaten an einem Kurs/Vortrag oder Privatunterricht teilgenommen haben, nur 6,6% als Anlagen-/MaschinenbedienerIn oder Hilfskraft beschäftigt sind, ist ein Viertel (25,2%) als TechnikerIn oder in einem gleichrangigen nichttechnischen Beruf tätig, weitere 21,9% sind WissenschaftlerInnen, 16,9% sind führende Angestellte und BeamtInnen. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei den TeilnehmerInnen von Seminaren und Workshops. Weiterbildung – auch im nicht-formalen Bereich – wird damit vor allem von Personen konsumiert, die in höher qualifizierten Berufen tätig sind.

Die Beschreibung der TeilnehmerInnen der vier „Kurstypen“ nach beruflicher Stellung (s. Abbildung 12) und höchstem formalem Bildungsabschluss (s. Abbildung 9) sollte durch zwei weitere soziodemographische Merkmale (Geschlecht und Alter) ergänzt werden. Diese Analyse war aufgrund zu geringer Fallzahlen allerdings nicht möglich.

Abbildung 13: Teilnahme an Weiterbildung nach Erwerbsstatus



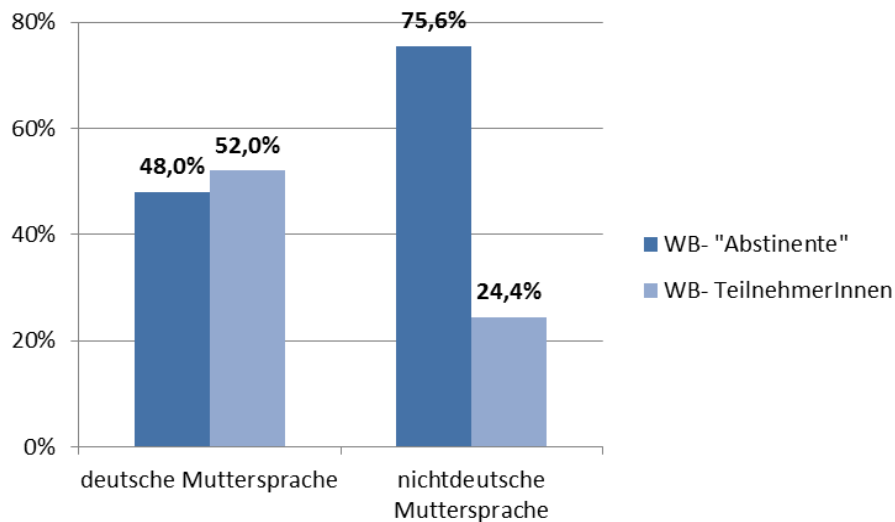
Quelle: AES 2007 (n=759)

Wie aus obiger Abbildung hervorgeht, zeigt sich nur ein geringer Einfluss des Erwerbsstatus bzw. der Erwerbstätigkeit auf die Teilnahme an Weiterbildung: In der Gruppe der Erwerbstätigen finden sich fast gleich viele Weiterbildungs-„Aktive“ wie „Weiterbildungsabstinente“, dasselbe gilt für arbeitslose Personen. Bei letzteren ist allerdings zu bedenken, dass sie sich oft in Umschulungsprogrammen befinden und es somit auch einen gewissen „Druck von außen“ gibt, an Weiterbildung teilzunehmen. Interessant ist, dass auch haushaltsführende¹¹ Personen zu einem guten Drittel an Weiterbildung teilnehmen (in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung).

¹¹ Mit „haushaltsführend“ werden hier Frauen und Männer bezeichnet, die im Interview angeben, vorwiegend im Haushalt tätig zu sein (Frageformulierung: „Wenn Sie sich selbst zuordnen: Welcher der folgenden Gruppen würden Sie sich vorwiegend zurechnen?“ Antwortmöglichkeiten: Erwerbstätig (auch Lehrling) – Arbeitslos – Pensionist(in) – Haushaltsführend – Schüler(in)/Student(in), Weiterbildung, unbezahltes Praktikum – Dauerhaft arbeitsunfähig – Präsenz-/Zivildienst – in Elternkarenz – anderes, nämlich ...).

Der Einfluss von Muttersprache und Computernutzung auf die Teilnahme an Weiterbildung

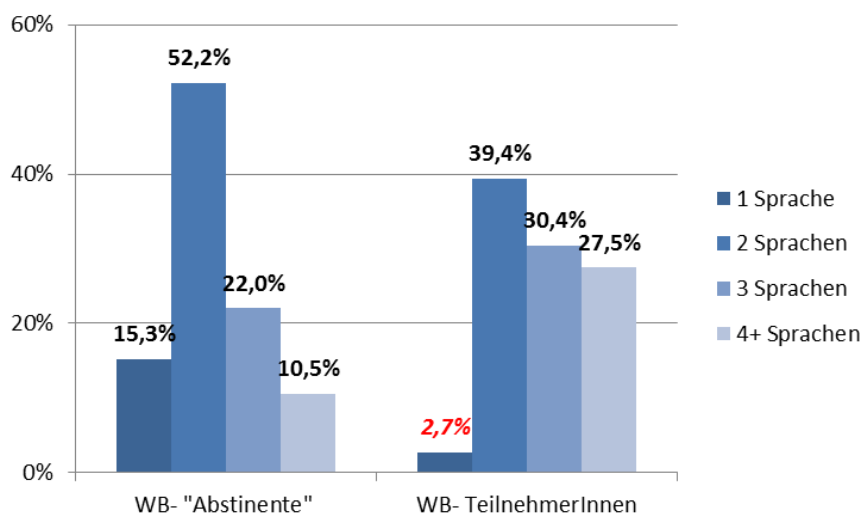
Abbildung 14: Teilnahme an Weiterbildung nach Muttersprache



Quelle: AES 2007 (n=759)

Die Muttersprache stellt einen starken Prädiktor für die Teilnahme an Weiterbildung dar: Während sich unter jenen Befragten mit deutscher Muttersprache de facto gleich viele WeiterbildungsteilnehmerInnen wie -„Abstinente“ finden, nehmen Personen mit nichtdeutscher Muttersprache deutlich seltener an Weiterbildung teil (75,6% Weiterbildungs-„Abstinente“).

Abbildung 15: Teilnahme an Weiterbildung und Anzahl der gesprochenen Sprachen

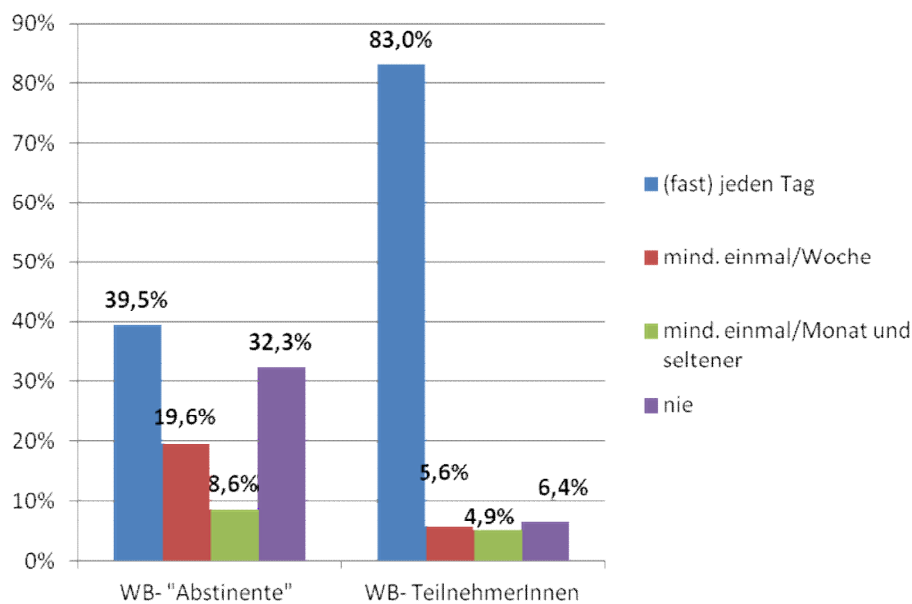


Quelle: AES 2007 (n=759)

Auch verfügen WeiterbildungsteilnehmerInnen deutlich häufiger über Sprachkenntnisse in mehreren Idiomen: Knapp ein Drittel der „Aktiven“ beherrscht drei Sprachen (30,4% im Vergleich zu 22% der „Abstinenten“).¹² Die Mehrheit (52,2%) der Weiterbildungs-„Abstinenten“ gibt an, zwei Sprachen zu beherrschen, wobei anzumerken ist, dass 39,9% der „Abstinenten“ mit einer nichtdeutschen Muttersprache aufwuchsen.

Am Ende des soziodemographischen Auswertungsteils soll noch kurz auf die Unterschiede bei der Nutzung von Computer und Internet bzw. auf ICT-Skills von WeiterbildungsteilnehmerInnen und -„Abstinenten“ eingegangen werden.

Abbildung 16: Teilnahme an Weiterbildung und Häufigkeit der Computernutzung



Quelle: AES 2007 (n=759)

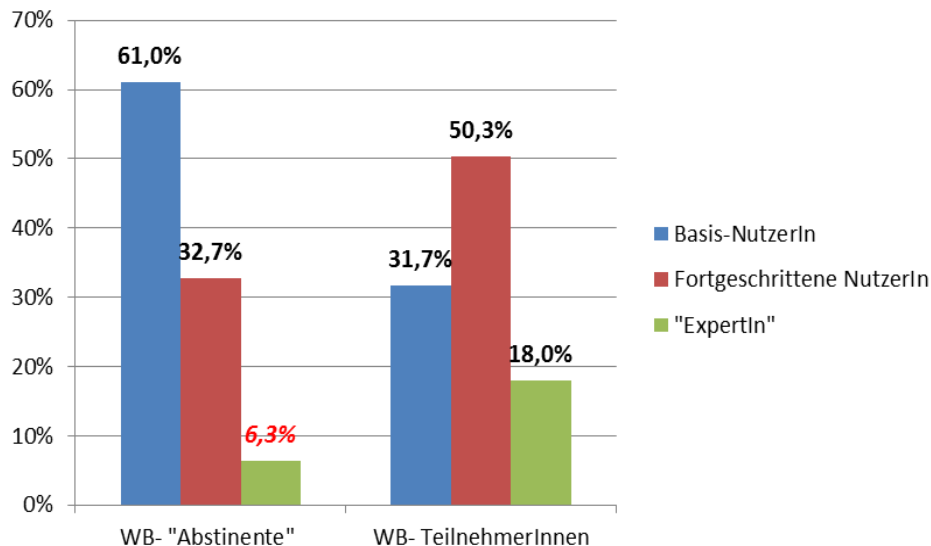
Weiterbildungs-„Abstinenten“ nützen den Computer weit seltener als „Weiterbildungsaktive“: Während 83% der „Aktiven“ den Computer täglich nutzen, tun dies nur 39,5% der „Abstinenten“. Knapp ein Drittel der „Abstinenten“ nutzte den Computer bisher kein einziges Mal (32,3%).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei **Nutzung des Internets**: Nur knapp ein Drittel der Weiterbildungs-„Abstinenten“ nutzt das Internet täglich oder fast täglich (32,1%), während WeiterbildungsteilnehmerInnen zu 77,5% täglich im Internet sind. 8,6% der „Abstinenten“ nutzen das Internet mindestens einmal pro Monat und seltener (beinhaltet auch die Kategorie „nie“) – dies trifft aber nur auf 4,8% der Weiterbildungs-„Aktiven“ zu (aufgrund der geringen Fallzahlen bei diesen Variablen können Zufallsschwankungen allerdings nicht ausgeschlossen werden). Trotz der vielen niederschweligen Ange-

¹² Frageformulierung: „Über welche Sprachkenntnisse verfügen Sie (inklusive Muttersprache(n))?“

bote (z.B. Skype, Facebook) wird, neben dem Computer, also auch das Internet nicht häufiger von Weiterbildungs-„Abstinenten“ genutzt.

Abbildung 17: Teilnahme an Weiterbildung und ICT-Skills¹³



Quelle: AES 2007 (n=759)

Die geringe Computernutzung der Weiterbildungs-„Abstinenten“ spiegelt sich auch in der Selbsteinschätzung ihrer ICT-Fertigkeiten wider: Sie geben fast doppelt so häufig als WeiterbildungsteilnehmerInnen an, „Basis-Computer-NutzerInnen“ zu sein. Allerdings muss hier kritisch angemerkt werden, dass sich die entsprechende Frage im Fragebogen¹⁴ ausschließlich auf Skills in Standard-Office-Programmen wie Microsoft Word oder Excel bezieht und andere Fähigkeiten, wie bspw. in der Verwendung „kreativer“ Programme (zum Schneiden von eigenen Videos/ Musik etc.) überhaupt nicht berücksichtigt werden.

¹³ Die Abkürzung „ICT“ steht für „Information and Communication Technology“ und wird im Deutschen oft mit „EDV und IT“ bezeichnet.

¹⁴ Frageformulierung: „**Welche der folgenden Möglichkeiten trifft am besten auf Sie zu?** A) **Basis-Computer-Nutzer:** Kopieren oder verschieben von Dateien oder Verzeichnissen, Schreiben von Texten mit einem Textverarbeitungsprogramm wie zum Beispiel Word, Benutzen von einfachen Formeln in Tabellenkalkulationsprogrammen wie zum Beispiel Excel. B) **Fortgeschrittener-Computer-Nutzer:** Formatieren von Texten, Benutzen von komplizierteren Formeln und Erstellen von Grafiken in Tabellenkalkulationsprogrammen wie zum Beispiel Excel, Installieren von Anwendungssoftware und Nutzung von Datenbanken. C) **Experten-Computer-Nutzer:** Schreiben von Makros oder Computerprogrammen, Lösen von Software- oder Hardware-Problemen, wenn der Computer nicht normal läuft.“

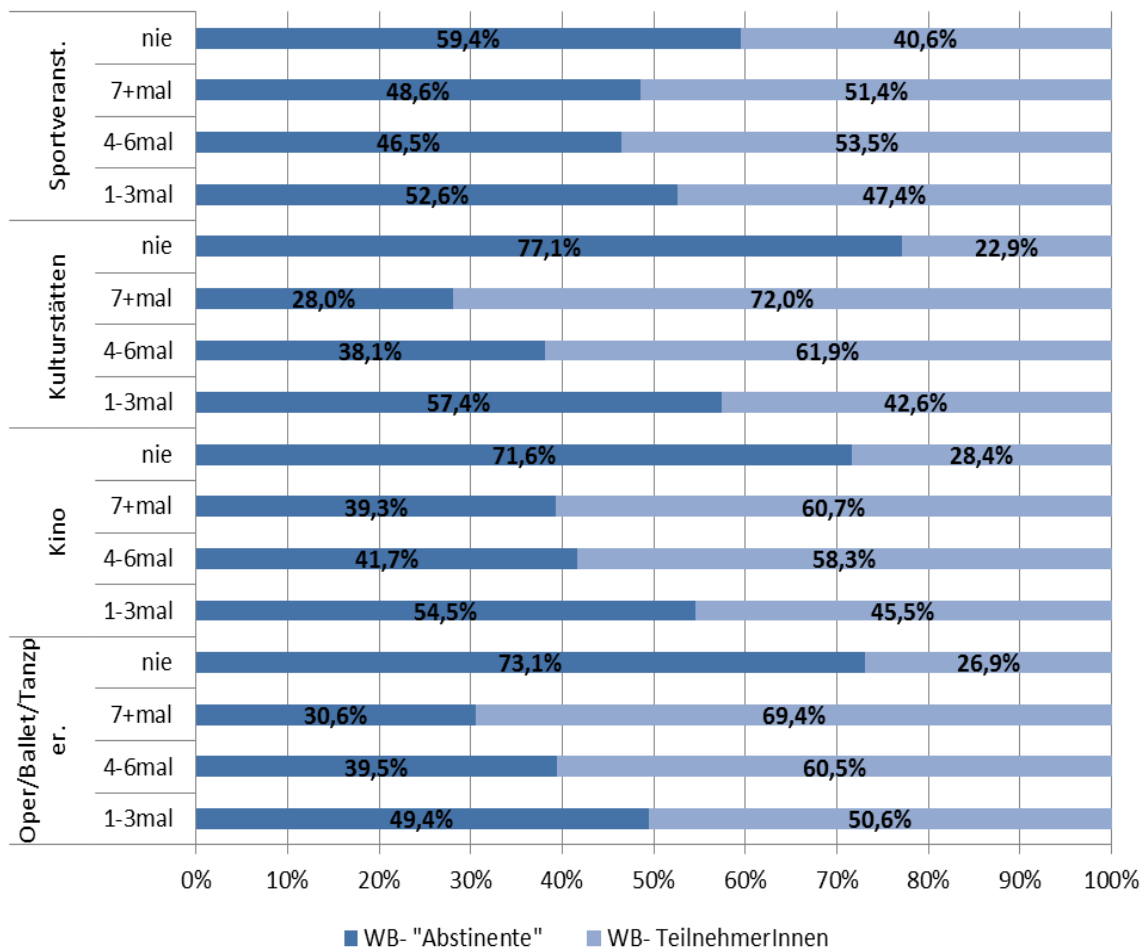
2.3.2. Teilnahme an Weiterbildung und Teilhabe an kulturellen Aktivitäten

Das Hauptaugenmerk im folgenden zweiten Unterkapitel liegt nun auf der Teilhabe Weiterbildungs-, „abstinenter“ bzw. Weiterbildungs-, „aktiver“ Personen an kulturellen, kreativ-künstlerischen und sportlichen Aktivitäten. Die Befragten wurden hier nach ihrem Besuch bzw. ihrer Teilnahme an unterschiedlichen kulturellen und kreativen Aktivitäten während der letzten zwölf Monate vor dem Interview befragt.

Teilnahme an Weiterbildung und die Besuchshäufigkeit von Kultur- und Sportveranstaltungen

Abbildung 18 bietet einen Überblick über die Besuchshäufigkeit bei Sportveranstaltungen, „Kulturstätten“ (Museen, Ausstellungen, historische und kulturelle Denkmäler), Kinobesuchen sowie dem Besuch von Oper/Ballett und anderen Tanzveranstaltungen, getrennt nach Weiterbildungs-, „Aktiven“ und -, „Abstinenten“.

Abbildung 18: Teilnahme an Weiterbildung nach Besuchshäufigkeit von kulturellen und Sportveranstaltungen (in den 12 Monaten vor Befragung)



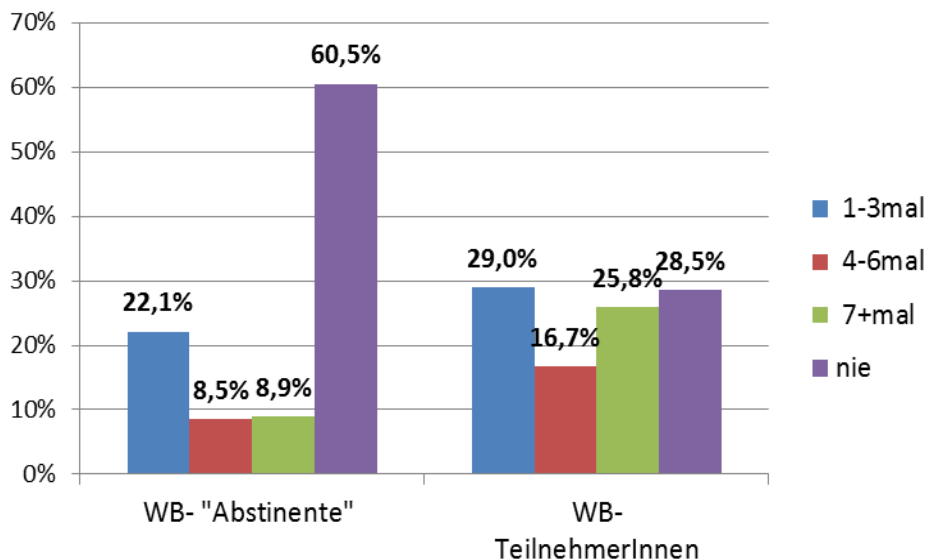
Quelle: AES 2007 (n=759)

Es zeigt sich deutlich, dass Personen, die seltener „klassische“ Kulturveranstaltungen wie Oper, Ballett/Tanzvorstellungen besuchen, auch seltener an Weiterbildung teilnehmen. Weiterbildungs-„Abstinente“ stellen in der Gruppe jener, die „nie“ eine entsprechende Veranstaltung besuchten, bei allen vier Veranstaltungsarten die Mehrheit dar (z.B. 73,1% jener Personen, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung nie eine Oper, Ballett- oder Tanzvorstellung besuchten oder 77,1% jener, die nie eine „Kulturstätte“ besuchten). Auch beim Kinobesuch zeigen sich ähnliche Unterschiede (71,6% jener, die nie im Kino waren sind Weiterbildungs-„Abstinente“). Die geringsten Unterschiede zeigen sich beim Besuch von Sportveranstaltungen: So teilen sich jene Befragten, die im Zeitraum von zwölf Monaten vor der Befragung ein- bis dreimal eine Sportveranstaltung besucht hatten, fast gleichmäßig auf Weiterbildungs-„Abstinente“ und -TeilnehmerInnen auf (allerdings ergibt der Chi-Quadrat-Test hier keinen signifikanten Wert).

An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass die hier abgefragten Aktivitäten sich stark an klassischen Konzepten bildungsbürgerlichen Kulturkonsums orientieren. Aktivitäten jenseits dieses „Kanons“ scheinen nicht auf wie bspw. Besuch von Messen oder anderen kulturellen Veranstaltungen (z.B. Kabarett und andere populäre Theaterformen).

Die folgenden vier Abbildungen zeigen die in Abbildung 18 überblicksartig dargestellten Ergebnisse nun im Detail und ermöglichen einen genaueren Vergleich von Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -„Aktiven“ in Hinblick auf ihre Teilhabe an Kultur- und Sportveranstaltungen.

Abbildung 19: Teilnahme an Weiterbildung und Besuch von Oper/Ballett/Tanzperformances

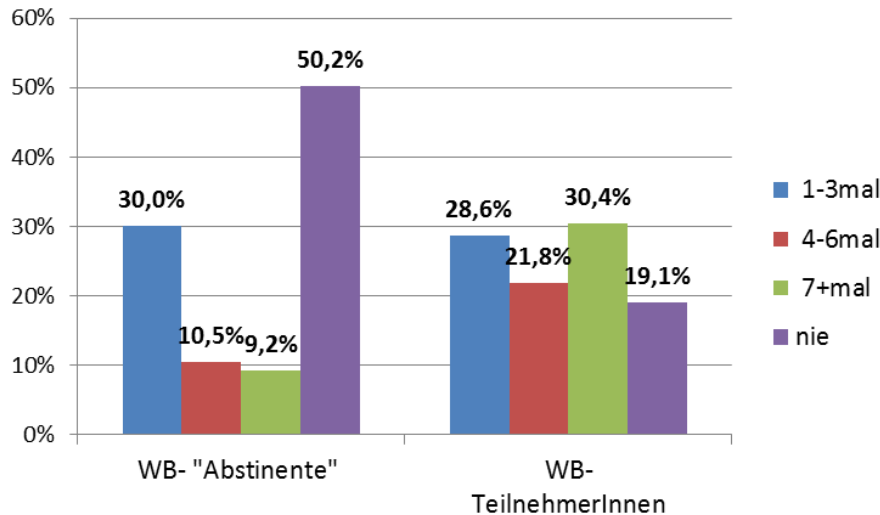


Quelle: AES 2007 (n=759)

Wie aus obiger Abbildung deutlich hervorgeht, stellt unter den Weiterbildungs-„Abstinenten“ die Gruppe jener, die in den zwölf Monaten vor der Befragung nie Oper/Ballett

oder eine andere Art von Tanzperformance besuchten, die mit Abstand größte Gruppe dar (60,5% im Unterschied zu lediglich 28,5% der WeiterbildungsteilnehmerInnen).

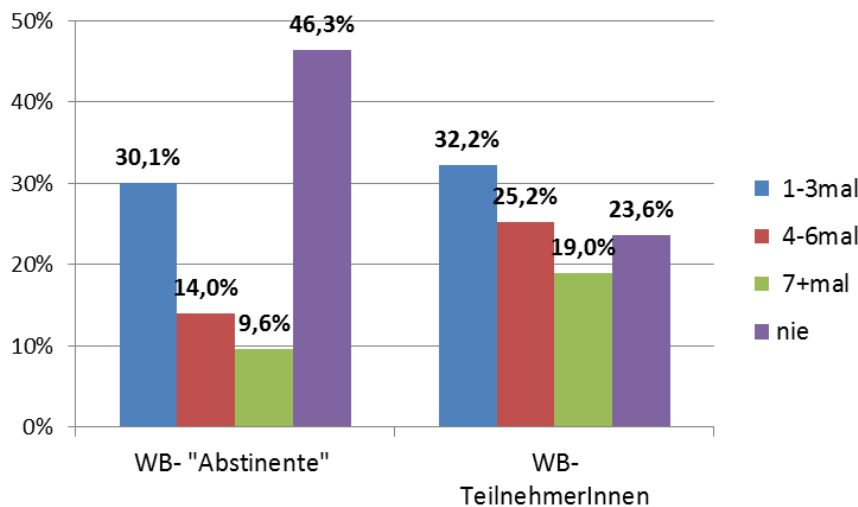
Abbildung 20: Teilnahme an Weiterbildung und Besuch von Kulturstätten



Quelle: AES 2007 (n=759)

Wenn auch etwas weniger „drastisch“ als beim letzten Item, so zeigt sich auch beim Besuch von „Kulturstätten“ (Museen, Ausstellungen, historische und kulturelle Denkmäler) ein großer Unterschied zwischen Weiterbildungs-„Abstinenten“ und „Weiterbildungsaktiven“: Während die Hälfte der „Abstinenten“ in den letzten zwölf Monate vor der Befragung kein einziges Mal eine „Kulturstätte“ besucht hatte (50,2%), trifft dies auf nur 19,1% der „Aktiven“ zu.

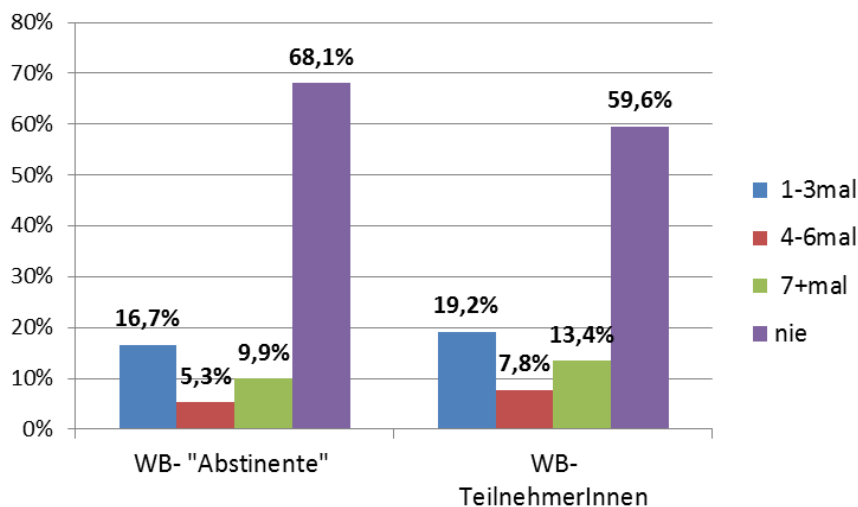
Abbildung 21: Teilnahme an Weiterbildung und Kinobesuch



Quelle: AES 2007 (n=759)

Ähnlich dem Besuch der „Kulturstätten“, besuchte ein knappes Drittel der WeiterbildungsteilnehmerInnen bzw. der „Abstinenten“ in den letzten zwölf Monaten (vor der Befragung) ein- bis dreimal das Kino. In den Kategorien „vier- bis sechsmal“ bzw. „siebenmal/öfter“ zeigen sich wiederum ähnlich große Unterschiede wie bei den vergangenen beiden Items zum Besuch von Oper/Ballett/Tanzperformances bzw. von „Kulturstätten“. Auch blieben doppelt so viele Weiterbildungs-„Abstinenten“ dem Kino fern (nämlich 46,3%) als dies Weiterbildungs-„Aktive“ taten (nur 23,6%).

Abbildung 22: Teilnahme an Weiterbildung und Besuch von Sportveranstaltungen



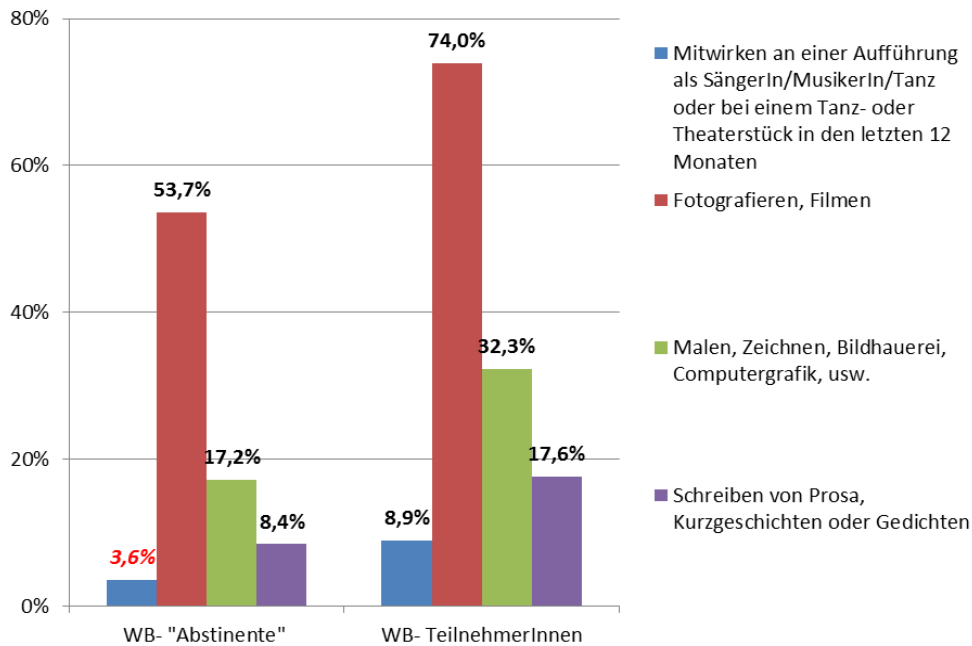
Quelle: AES 2007 (n=759)

Als letztes Item in diesem Cluster erhob der AES den Besuch von Sportveranstaltungen, bei welchem sich – erwartungsgemäß – die geringsten Unterschiede zwischen WeiterbildungsteilnehmerInnen und „Abstinenten“ zeigen. Dies wird besonders beim Anteil jener deutlich, welche in den vergangenen zwölf Monaten (vor der Befragung) nie eine Sportveranstaltung besucht hatten. Dies trifft auf 68,1% der Weiterbildungs-„Abstinenten“ aber ebenso auf 59,6% der „Aktiven“ zu. Allerdings ergibt der Chi-Quadrat-Test für diese Frage keinen signifikanten Wert, womit nicht auf einen statistisch signifikanten Unterschied in der Grundgesamtheit geschlossen werden kann.

Teilnahme an Weiterbildung und die Häufigkeit aktiver kreativer Tätigkeiten

Nachdem sich die bisher behandelten Fragebogenitems mit dem passiven Konsum von Kultur –und Sportveranstaltungen beschäftigt haben, soll im Folgenden auf die Unterschiede in der aktiven kreativen bzw. künstlerischen Betätigung der Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -TeilnehmerInnen eingegangen werden.

Abbildung 23: Teilnahme an Weiterbildung und die Häufigkeit aktiver kreativer Tätigkeiten



Quelle: AES 2007 (n=759)

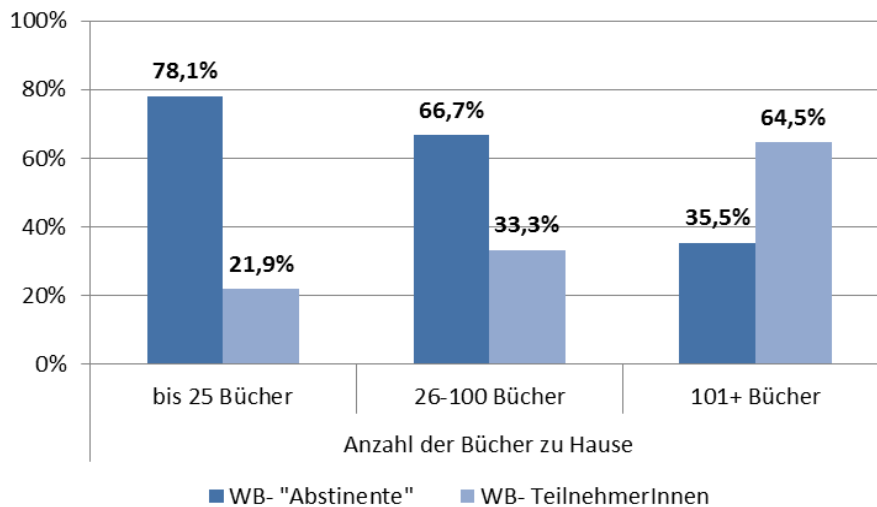
Die Prozentangaben in obiger Abbildung beziehen sich auf jene Weiterbildungs-, „Abstinente“ bzw. -TeilnehmerInnen, die angaben, in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung selbst an Tanz- oder Theaterstücken teilgenommen zu haben¹⁵ oder in unterschiedlicher Weise kreativ tätig waren (fotografieren/filmen, malen/zeichnen/Bildhauerei oder schreiben).¹⁶

Fotografieren und Filmen sind in beiden Gruppen die beliebtesten kreativen Tätigkeiten, wobei sich Weiterbildungs-, „Abstinente“ und -TeilnehmerInnen auch hier deutlich voneinander unterscheiden: 53,7% der „Abstinenten“ fotografierten/filmten im Vergleich zu 74% der „Aktiven“. Überhaupt zeigt sich insgesamt, dass Personen, die an Weiterbildung teilnehmen, auch häufiger selbst kreativ tätig sind: Jede der vier Kreativtätigkeiten wird von mehr Weiterbildungs-TeilnehmerInnen als von Weiterbildungs-, „Abstinenten“ ausgeübt (so malen/zeichnen/bildhauen knapp ein Drittel der Weiterbildungs-, „Aktiven“, während dies nur 17,2% der „Abstinenten“ tun; auch schreiben 17,6% der „Aktiven“ im Vergleich zu 8,4% der „Weiterbildungsabstinenten“). (Anmerkung: Die „rote“ Prozentangabe in der Gruppe der Weiterbildungs-, „Abstinenten“ deutet auf zu geringe Fallzahlen bei dieser Merkmalskombination für eine statistisch fundierte Interpretation hin).

¹⁵ Frageformulierung: „Haben Sie selbst in den letzten 12 Monaten an einer öffentlichen Aufführung als Sänger/in oder Musiker/in oder bei einem Tanz- oder Theaterstück mitgewirkt?“ mit der Antwort „ja“.

¹⁶ Frageformulierung: „Haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende kreative Tätigkeiten ausgeübt?“ mit den Antwortkategorien „Fotografieren, Filmen (auch Videofilmen)“ – „Malen, Zeichnen, Bildhauerei, Computergrafik oder Erstellen von Web-Seiten etc.“ – „Schreiben von Prosa, Kurzgeschichten oder Gedichten“, auf welche mit „ja“ geantwortet wurde.

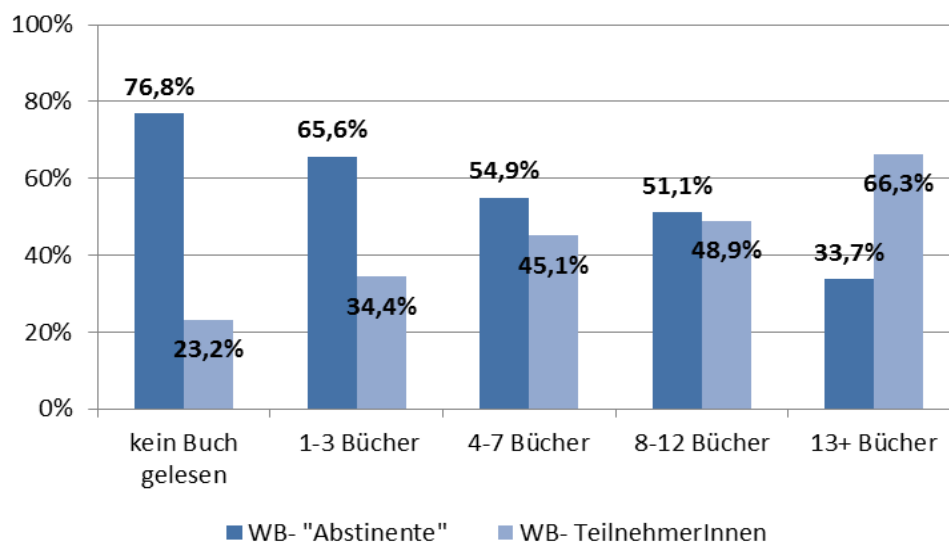
Abbildung 24: Teilnahme an Weiterbildung und Anzahl der Bücher im Haushalt



Quelle: AES 2007 (n=759)

Die Anzahl der Bücher im Haushalt erweist sich als schlüssiger Prädiktor für die Teilnahme an Weiterbildung: Je mehr Bücher im Haushalt vorhanden sind, desto häufiger wird an Weiterbildung teilgenommen. So finden sich in der Gruppe jener Befragten, welche maximal 25 Bücher besitzen, 78,1% Weiterbildungs-„Abstinente“. Im Unterschied dazu nahmen von jenen Befragten mit 101/mehr Büchern im Haushalt fast zwei Drittel an Weiterbildung teil (64,5%).

Abbildung 25: Teilnahme an Weiterbildung und Anzahl der in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung gelesenen Bücher

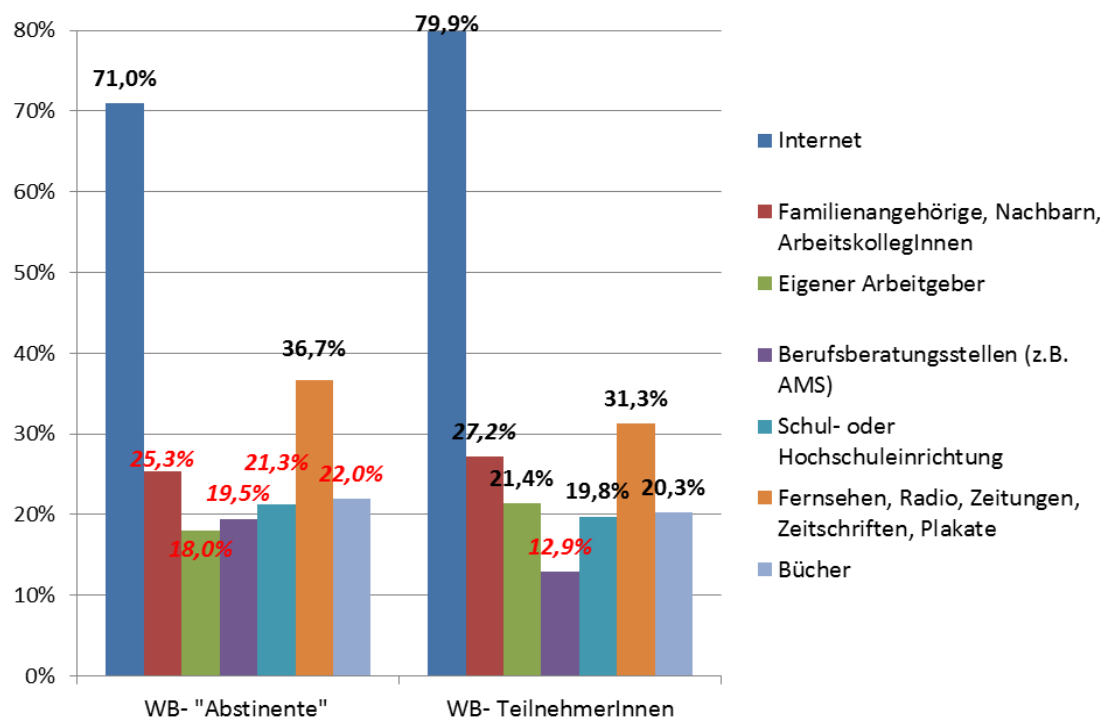


Quelle: AES 2007 (n=759)

Auch bei der Anzahl der in den letzten zwölf Monaten in der Freizeit gelesenen Bücher¹⁷ zeigt sich ein ähnlicher Zusammenhang wie bei der Anzahl der Bücher im Haushalt: Je mehr Bücher eine Person gelesen hat, desto eher nimmt sie an Weiterbildung teil.

Exkurs: Informationssuche nach Weiterbildungsangeboten: Unterschiede zwischen WeiterbildungsteilnehmerInnen und -„Abstinenten“

Abbildung 26: Zur Informationssuche nach Weiterbildungsangeboten herangezogene Quellen von Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -„Aktiven“



Quelle: AES 2007 (n=759)

Anmerkung: Die Prozentangaben in „rot“ in der Gruppe der Weiterbildungs-„Abstinenten“ deuten auf zu geringe Fallzahlen hin. Für diese Merkmalskombination kann somit nicht von einem statistisch fundierten Zusammenhang ausgegangen werden.

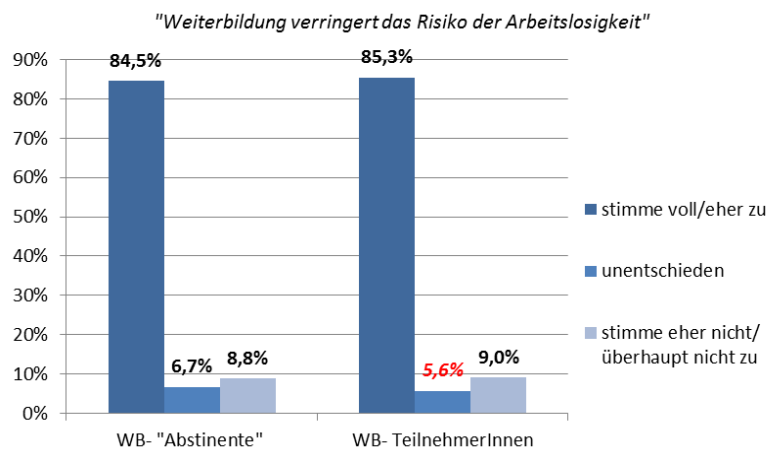
Abbildung 26 macht die Ähnlichkeiten zwischen Weiterbildungs-„Abstinenten“ und „Weiterbildungsaktiven“ in Hinblick auf jene Quellen, die sie zur Suche nach Weiterbildungsangeboten heranziehen, deutlich: Das Internet (71% bzw. 79,9%) sowie Fernsehen/Radio/Printmedien (36,7% bzw. 31,3%) werden von beiden gleichermaßen als Informationsquellen genutzt. Unklar bleibt, welche Art von Beratungsstellen in die Kategorie „Schul- und Hochschuleinrichtung“ fallen.

¹⁷ Frageformulierung: „Wieviele Bücher haben Sie in den letzten 12 Monaten in Ihrer Freizeit ungefähr gelesen?“

2.3.3. Teilnahme an Weiterbildung und persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“

Das dritte Unterkapitel beschäftigt sich nun mit der persönlichen Einstellung der Befragten zum Thema „Weiterbildung“ und zeigt Unterschiede in den Meinungen von Weiterbildungs-„Abstinente“ und -TeilnehmerInnen über die Funktion und Sinnhaftigkeit von Weiterbildung auf. Um die Meinung der Befragten zum Thema „Weiterbildung“ zu erfahren, wurden ihnen insgesamt sieben unterschiedliche Aussagen zum Thema vorgelegt.

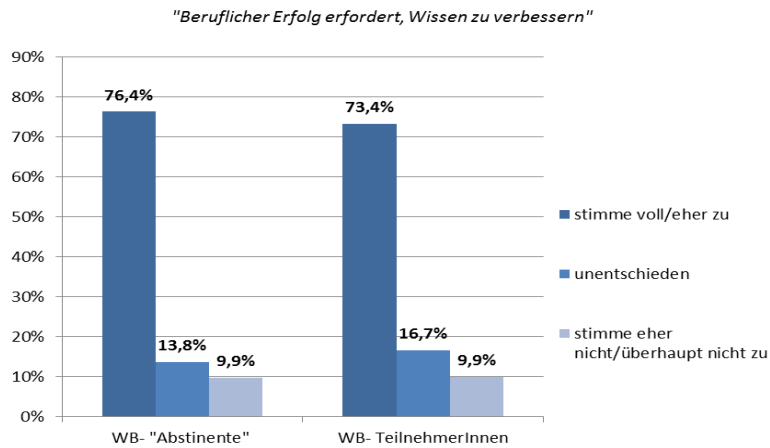
Abbildung 27: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Weiterbildung verringert Risiko der Arbeitslosigkeit



Quelle: AES 2007 (n=759)

Wie Abbildung 27 sehr anschaulich darstellt, wird Weiterbildung – und zwar gleichermaßen von Weiterbildungs-„Aktiven“ wie -„Abstinente“ – als Schutz vor Arbeitslosigkeit gesehen (die Zustimmung liegt bei rund 85%). Schon bei dieser ersten Aussage stellt sich allerdings die Fragen nach der Beeinflussung durch sozial erwünschtes Antworten, welches – zumindest teilweise – auch auf den seit Jahren geführten Weiterbildungsdiskurs in Politik und (Mainstream-) Medien zurückzuführen ist. In diesen Diskursen wird kontinuierliche Weiterbildung als ein „Muss“ im Sinne der Aufrechterhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit dargestellt (Stichwort *employability*). Demzufolge können nur jene, die sich laufend neues Wissen bzw. neue Fähigkeiten aneignen, am Arbeitsmarkt bestehen, da sie sich der stets wandelnden Wirtschaft und deren Anforderungen anpassen. In diesem Diskurs, welcher von einer starken Individualisierung der strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt geprägt ist, wird Weiterbildung oft als Schutz vor Arbeitslosigkeit dargestellt.

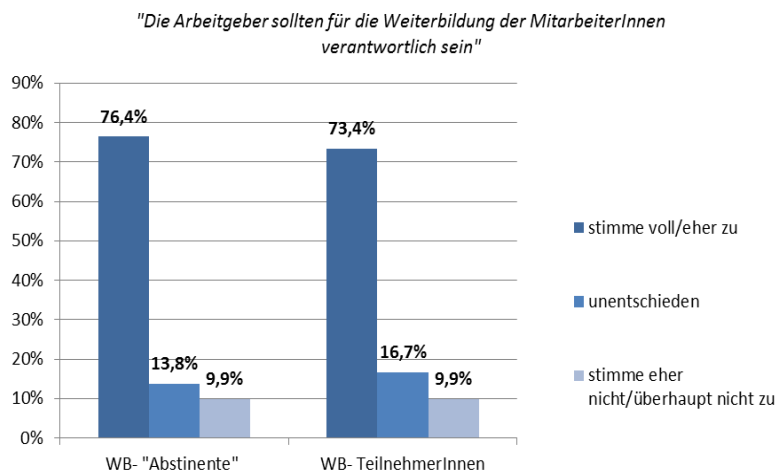
Abbildung 28: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Beruflicher Erfolg erfordert Weiterbildung



Quelle: AES 2007 (n=759)

Weiterbildung wird als wichtige Voraussetzung für den beruflichen Erfolg gesehen. Wie schon bei der letzten Aussage unterscheiden sich WeiterbildungsteilnehmerInnen und -„Abstinente“ hier nur marginal voneinander, wobei sich eine etwas stärkere Zustimmung unter den Weiterbildungs-„Abstinenten“ zeigt (76,4% im Vergleich zu 73,4% der WeiterbildungsteilnehmerInnen). Auch bei diesem Statement ist der Einfluss sozialer Erwünschtheit mitzudenken, da Weiterbildung in politischen sowie medialen Diskursen sehr häufig als Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg proklamiert wird.

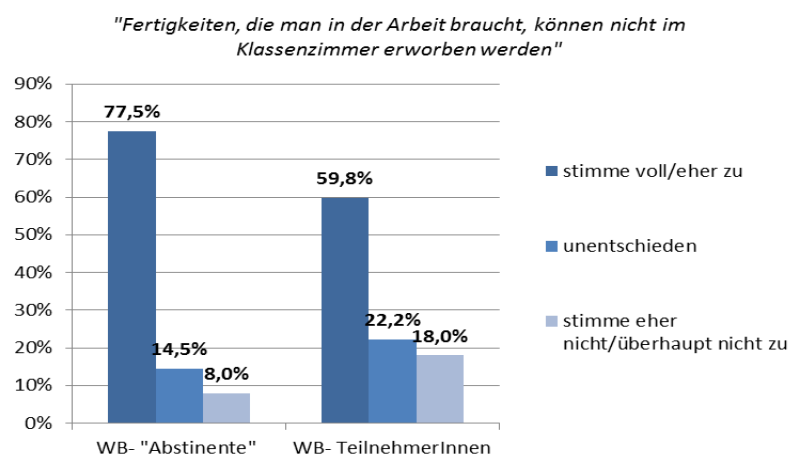
Abbildung 29: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: (Mit-)Verantwortung der Arbeitgeber für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen



Quelle: AES 2007 (n=759)

Geht es um die Mitverantwortung der Arbeitgeber für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen, so sind sich Weiterbildungs-„Abstinente“ und -TeilnehmerInnen einig, dass letztere stärker verantwortlich einzubeziehen sind (allerdings bleibt offen, ob verantwortlich hier nur bzw. vor allem auf finanzielle Unterstützungsleistungen zu beziehen ist, oder ob auch an andere Aspekte, wie z.B. günstige Arbeitszeitarrangements, welche Weiterbildung außerhalb des Betriebs zulassen, gedacht wird).

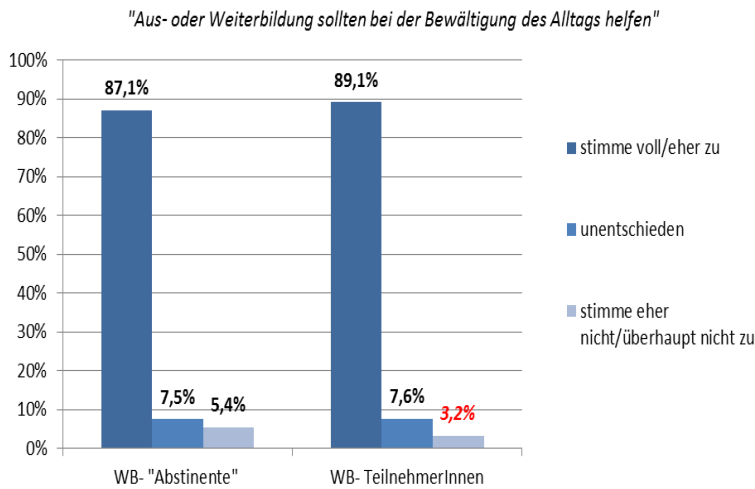
Abbildung 30: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Für die Arbeit erforderliche Fertigkeiten können nicht in einem formalen Weiterbildungskontext erlernt werden



Quelle: AES 2007 (n=759)

Im Unterschied zu den letzten Aussagen zeigen sich beim Item „Fertigkeiten, die man in der Arbeit braucht, können nicht im Klassenzimmer erworben werden“ deutliche Unterschiede zwischen Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -TeilnehmerInnen: Die Zustimmung der Weiterbildungs-„Abstinenten“ ist hier weit größer (77,5% im Vergleich zu 59,8% der Weiterbildungs-„Aktiven“). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Weiterbildungs-„Abstinente“ – auch aufgrund ihrer durchschnittlich geringeren formalen Ausbildung – eher in Bereichen beschäftigt sind, wo stärker in Form von „learning by doing“ gelernt wird. Formaler Weiterbildung kommt in solchen Tätigkeitsfeldern geringere Bedeutung zu. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass Personen in Berufen mit mittlerem oder niedrigerem Qualifikationsniveau Weiterbildung oft nicht als solche wahrnehmen. So finden im handwerklich-technischen Bereich bspw. häufig gerätespezifische Weiterbildungen statt (z.B. für InstallateurInnen) oder etwa Produktschulungen im Verkaufsbereich. Diese Art von Weiterbildung wird nicht immer als solche wahrgenommen, da Bildung mit formalen Settings und Ausbildungsarten in Zusammenhang gebracht wird.

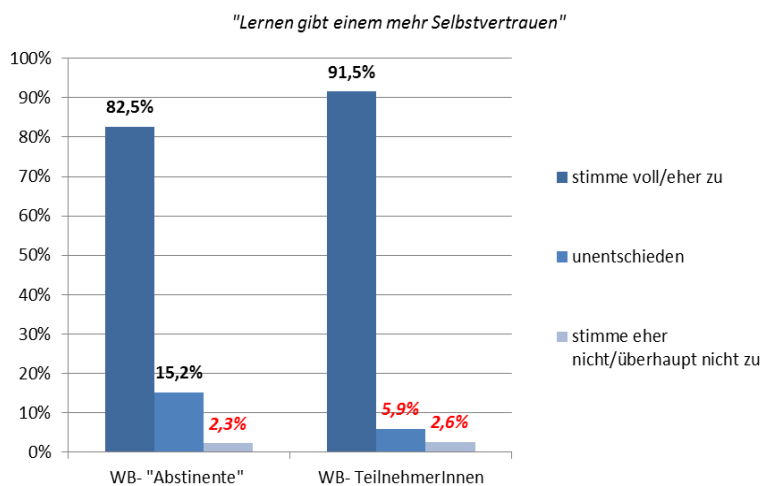
Abbildung 31: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Weiterbildung hilft Personen bei der Bewältigung des Alltags



Quelle: AES 2007 (n=759)

Sowohl Weiterbildungs-, „Abstinente“ als auch -TeilnehmerInnen stimmen zu einem sehr hohen Anteil der Aussage zu, wonach Aus- und/oder Weiterbildung sie persönlich bei der Bewältigung des Alltags unterstützen. Bei der sehr starken Zustimmung beider Gruppen, welche sich in ihrer sozialen Zusammensetzung doch sehr unterscheiden, ist wiederum ein möglicher Einfluss des Effekts sozial erwünschten Antwortens mitzudenken, welches wiederum von dem bereits zitierten (Weiter-) Bildungsdiskurs herrührt.

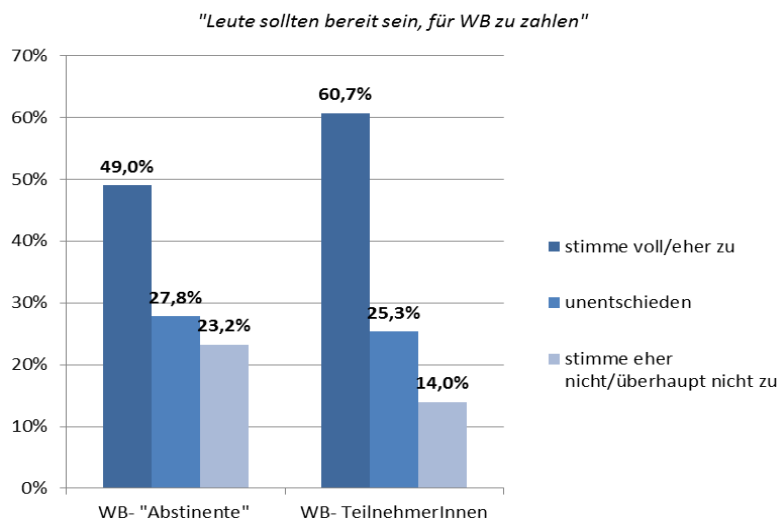
Abbildung 32: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Lernen verhilft den Befragten zu mehr Selbstvertrauen



Quelle: AES 2007 (n=759)

Ähnlich wie beim vorherigen Item, welches den Einfluss von Weiterbildung auf die Fähigkeit zur Alltagsbewältigung thematisiert, ist auch hier die Zustimmung in beiden Gruppen sehr hoch (82,5% bzw. 91,5%).

Abbildung 33: Persönliche Einstellung zum Thema „Weiterbildung“ und Teilnahme an Weiterbildung: Bereitschaft, für Weiterbildung zu zahlen, sollte vorhanden sein



Quelle: AES 2007 (n=759)

Im Unterschied zu den vorherigen Aussagen zeigt sich beim letzten Einstellungsitem, welches sich auf die individuelle Bereitschaft, für Weiterbildung zu zahlen, bezieht, ein sehr deutlicher Unterschied zwischen WeiterbildungsteilnehmerInnen und „Weiterbildungsabstinenten“: Weiterbildungs-„Aktive“ stimmen der Aussage, wonach jedeR Einzelne bereit sein sollte, für die eigene Weiterbildung zu zahlen, viel häufiger zu als Weiterbildungs-„Abstinente“ (60,7% im Vergleich zu 49% stimmen „voll“ oder „eher“ zu). Dies ist auch auf die insgesamt bessere ökonomische Situation der Weiterbildungs-„Aktiven“ zurückzuführen (dieser Zusammenhang konnte aufgrund zu geringer Fallzahlen zwar nicht statistisch nachgewiesen werden, allerdings wurde bereits in Abbildung 6 gezeigt, dass Weiterbildungsaktive über durchschnittlich höhere Einkommen verfügen als „Weiterbildungsabstinenten“).

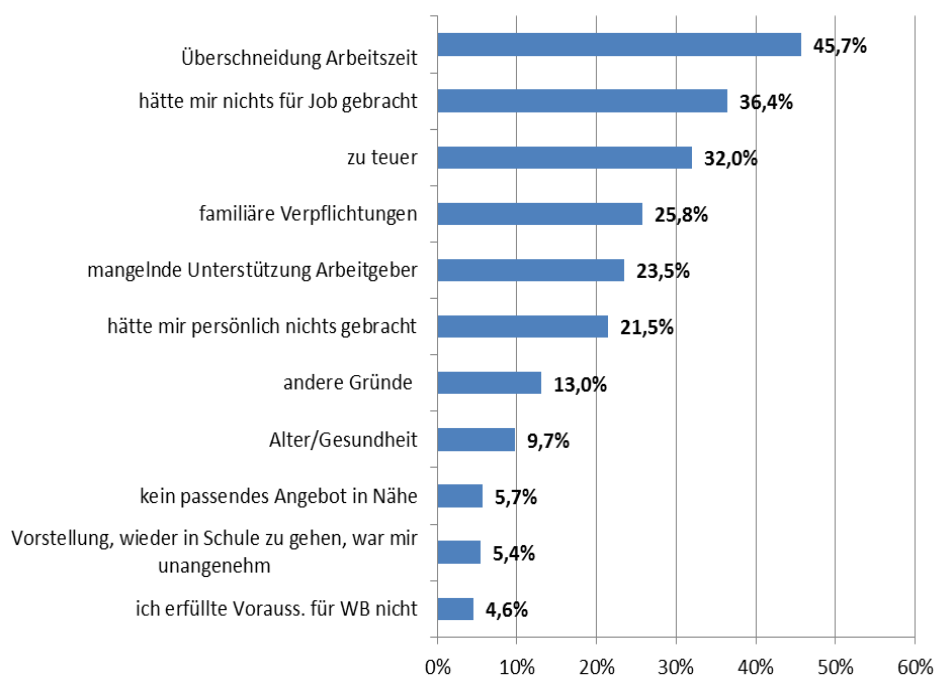
2.3.4. Motive und Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung

Im letzten Unterkapitel sollen einerseits die Gründe beleuchtet werden, warum Personen nicht den Wunsch haben, an Weiterbildung teilzunehmen, andererseits sollen auch die Hindernisse, welche Personen daran hindern, sich weiterzubilden, thematisiert werden („Bildungshindernisse“). Diese Ergebnisse sind insbesondere für die konkreten Empfehlungen zur Gestaltung neuer Weiterbildungsangebote relevant.

Die Auswertung des *Adult Education Survey* 2007 zeigt, dass eine deutliche Mehrheit der Weiterbildungs-„Abstinenten“ (78,9%) in den letzten zwölf Monaten nicht die Ab-

sicht hatte, sich aus- oder weiterzubilden.¹⁸ Die übrigen 21,1% hätten zwar gerne an einer Aus- oder Weiterbildung teilgenommen, konnten diesen Wunsch aus unterschiedlichen Gründen aber nicht in die Tat umsetzen. Folgende Abbildung zeigt nun die Gründe auf, warum kein Interesse an der Teilnahme an Weiterbildung bestand.¹⁹

Abbildung 34: Gründe für fehlendes Interesse an Weiterbildung teilzunehmen (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: AES 2007 (n=759)

Die meistgenannten Gründe dafür, sich nicht weiterbilden zu *wollen*, stehen in Zusammenhang mit dem aktuellen Arbeitsplatz der Befragten: 45,7% der Weiterbildungs-„Abstinenten“ gibt an, aufgrund von zeitlichen Überschneidungen mit ihrer aktuellen Berufstätigkeit nicht an Weiterbildung teilnehmen zu wollen. Zweithäufigster Grund ist der fehlende Nutzen für die derzeitige Berufstätigkeit („hätte mir nichts für den Job gebracht“, 36,4%), gefolgt von zu hohen Kosten der Weiterbildung (32%). In diesem Zusammenhang ist auch die mangelnde Unterstützung durch den eigenen Arbeitgeber zu beachten, welche von 23,5% der Weiterbildungs-„Abstinenten“ genannt wurde.

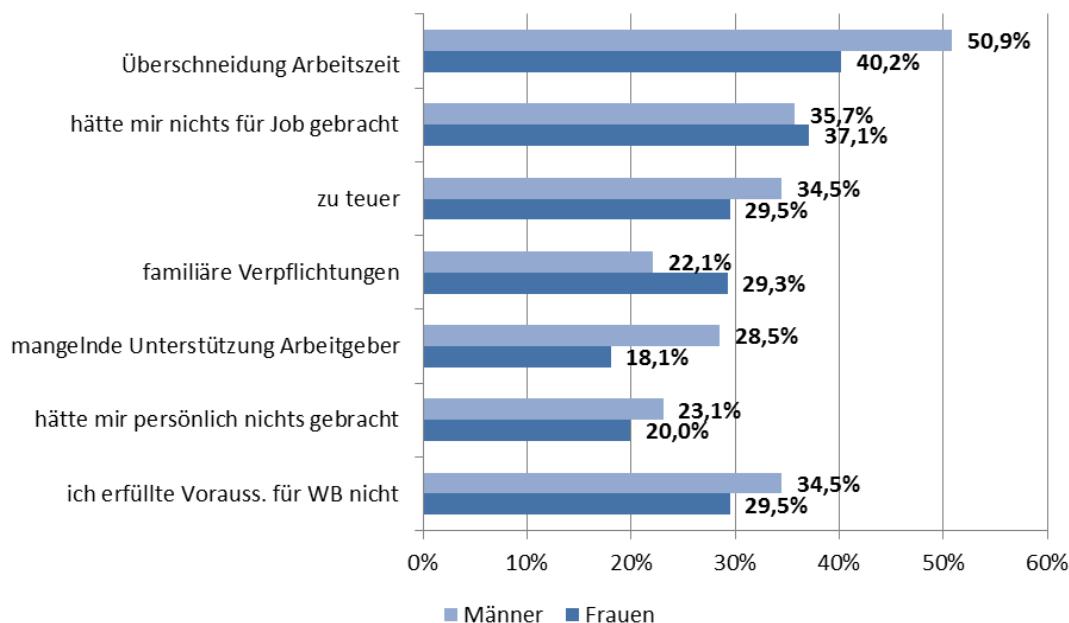
Die hier angegebenen Gründe können auch in Zusammenhang mit den Branchen bzw. Tätigkeitsbereichen stehen, in welchen Weiterbildungs-„Abstinente“ – aufgrund ihres niedrigeren formalen Bildungsabschlusses – häufig beschäftigt sind. Einerseits sind Tä-

¹⁸ Frageformulierung: „Hatten Sie in den letzten 12 Monaten die Absicht, eine Ausbildung oder Weiterbildung zu machen?“

¹⁹ Frageformulierung: „Weshalb hatten Sie nicht den Wunsch, an einer Aus- oder Weiterbildung teilzunehmen?“ (Mehrfachnennungen möglich)

tigkeiten im (eher) niedrig qualifizierten Bereich, wie z.B. im Handel oder Dienstleistungsbereich, oft mit ungünstigen Arbeitszeiten verbunden (abends, geteilte Dienste u. Ä.). Darüber hinaus können seitens der Arbeitgeber auch Ängste bestehen, der/die Mitarbeiter/in würde nach Absolvierung der Weiterbildung ein höheres Gehalt oder eine höherwertige Beschäftigung fordern (welche der Betrieb vielleicht nicht bietet). Hinzu kommt, dass Weiterbildung – aus Sicht des Betriebes – in manchen Fällen nicht notwendig bzw. ökonomisch sinnvoll erscheint, da die anfallenden Tätigkeiten mit dem vorhandenen Qualifikationsniveau bewältigt werden können (vgl. Krenn/Papouschek 1998). Diese Faktoren sind angesichts jener 23,5% der „Weiterbildungsabstinenten“ zu berücksichtigen, die angegeben, aufgrund fehlender Unterstützung durch den eigenen Arbeitgeber nicht an Weiterbildung teilnehmen zu wollen.

Abbildung 35: Genderspezifische Unterschiede für fehlendes Interesse an Weiterbildung teilzunehmen (Mehrfachnennungen möglich)



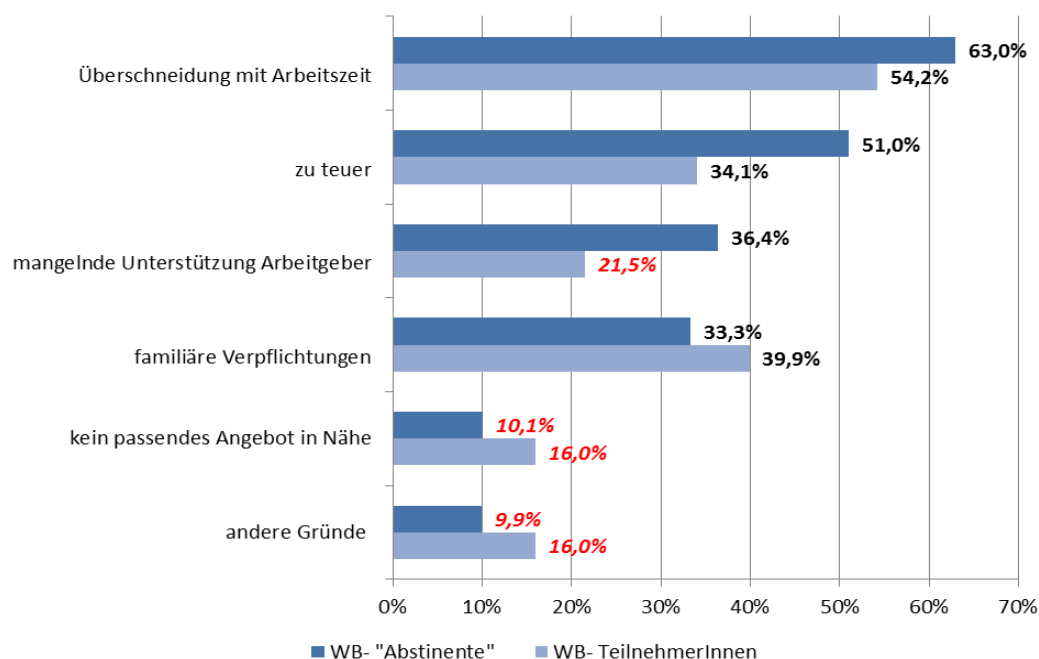
Quelle: AES 2007 (n=759)

Berücksichtigt man das Geschlecht, so zeigen sich durchwegs tendenziell geringe Unterschiede bei den einzelnen Gründen, warum in den zwölf Monaten (vor dem Befragungszeitpunkt) kein Interesse an Weiterbildung bestand. Auch bei besonders gendersensiblen Themen wie den familiären Betreuungsverpflichtungen zeigt sich „nur“ ein Unterschied von rund sieben Prozentpunkten (wurde von 22,1% der Männer im Vergleich zu 29,3% der Frauen genannt). Deutlichere Unterschiede zeigen sich bei der mangelnden Unterstützung durch den Arbeitgeber, welcher häufiger von Männern (nämlich von 28,5%) als von Frauen angegeben wurde (18,1%). Auffällig ist der deutliche Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Weiterbildungs-„Abstinenten“ hinsichtlich der Problematik der zeitlichen Überschneidung von Weiterbildungs- und Arbeitszeit: Zwar stellt die zeitliche Unvereinbarkeit sowohl für Männer als auch für

Frauen den meistgenannten Grund dafür dar, warum kein Wunsch nach Weiterbildung bestand, allerdings spielt sie für männliche Weiterbildungs-, „Abstinente“ nochmals eine wichtigere Rolle (50,9%) als für Frauen (40,2%).

Neben den Gründen für das fehlende Interesse an Weiterbildung wurden die Befragten des *Adult Education Survey* auch nach jenen Hindernissen gefragt, die sie an der Teilnahme an Weiterbildung hinderten (*Anmerkung*: Die Frageformulierung für Weiterbildungs-, „Abstinente“ bzw. -, „Aktive“ unterscheidet sich – s. auch untenstehende Fußnote²⁰).

Abbildung 36: Hindernisse, warum nicht an Weiterbildung bzw. an mehr Weiterbildung teilgenommen werden konnte (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: AES 2007 (n=759)

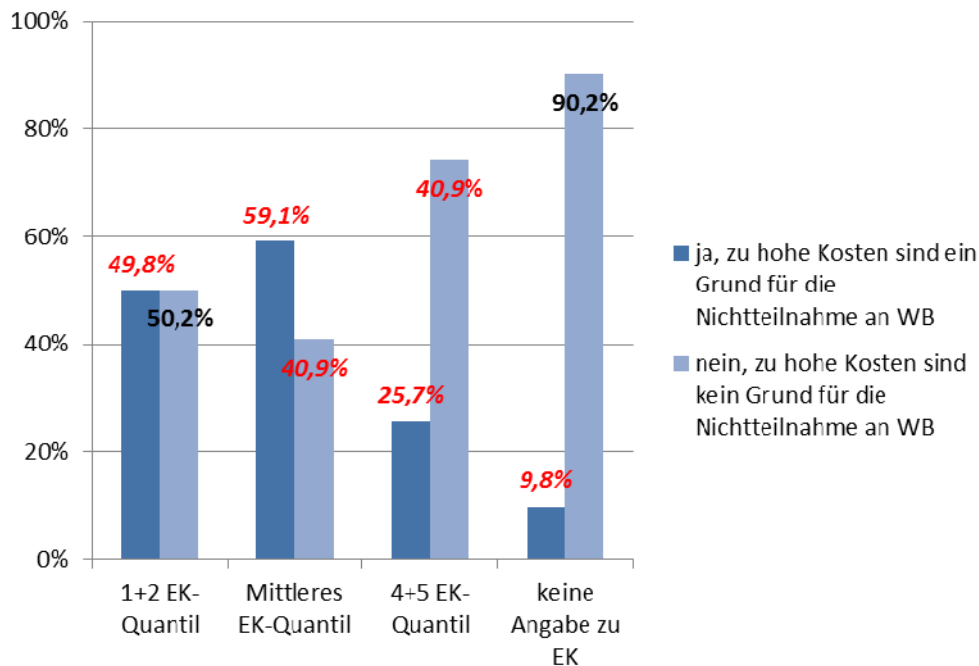
Beim Vergleich oben stehender Abbildung 36, die die Weiterbildungshindernisse abbildet, mit den Gründen fehlenden Interesses an Weiterbildung, zeigen sich deutliche Ähnlichkeiten (die Prozentsätze in Rot sind – aufgrund zu geringer Fallzahlen – statistisch nicht interpretierbar). Mehr als die Hälfte der befragten Weiterbildungs-, „Abstinente“ gibt an, aufgrund der Überschneidung der Weiterbildungsangebote mit der

²⁰ Frageformulierung für Befragte, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben: „Erklärt die eine oder andere der folgenden Aussagen, weshalb Sie in den letzten 12 Monaten nicht an einer Ausbildung oder Weiterbildung teilgenommen haben?“

Frageformulierung für Befragte, die an Weiterbildung teilgenommen haben, aber gerne an einer weiteren Weiterbildung teilgenommen hätten: „Erklärt die eine oder andere der folgenden Aussagen, weshalb Sie in den letzten 12 Monaten an keiner weiteren Ausbildung oder Weiterbildung teilgenommen haben?“

Arbeitszeit sowie aufgrund des zu hohen Preises nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben. Mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber sowie familiäre Verpflichtungen stellen für jeweils rund ein Drittel der „Abstinenten“ ein Weiterbildungshindernis dar. Diese Gründe werden – wenn auch in weit geringerem Ausmaß – auch von Weiterbildungs-„Aktiven“ genannt. Interessant ist der Unterschied in der Bewertung des Preises von Weiterbildungsangeboten: Während 51% der „Abstinenten“ aufgrund eines zu hohen Preises in den vergangenen zwölf Monaten nicht an Weiterbildung teilnahmen, trifft dies nur auf 34% der Weiterbildungs-„Aktiven“ zu. Da hier ein Zusammenhang mit der unterschiedlichen sozioökonomischen Stellung Weiterbildungs-„Abstinenten“ bzw. -„Aktiver“ zu vermuten ist, wird in der Folge nochmals konkret auf den Zusammenhang zwischen Einkommen und der Nichtteilnahme an Weiterbildung aufgrund zu hoher Kosten eingegangen.

Abbildung 37: Zusammenhang zwischen Einkommen und der Nennung „zu hoher Kurskosten“ als Weiterbildungshindernis



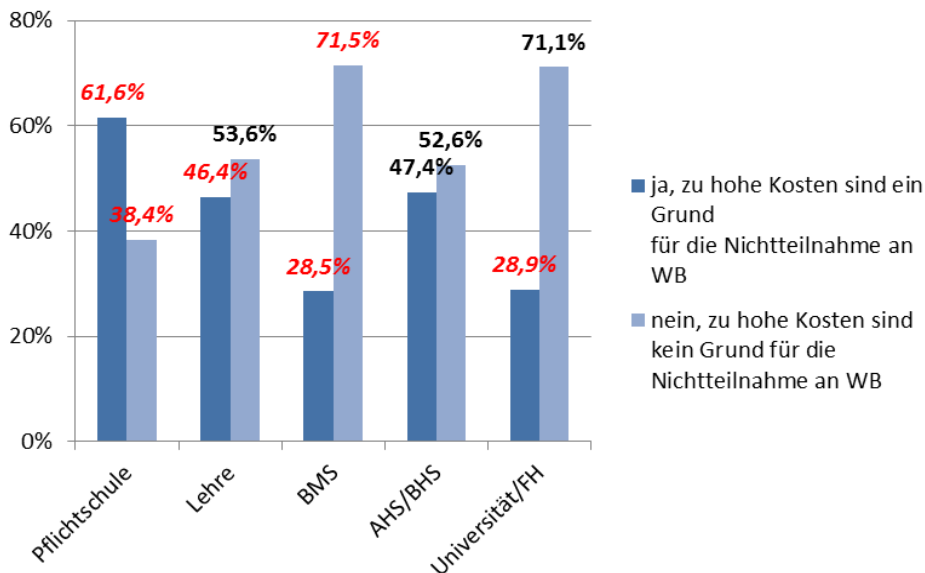
Quelle: AES 2007 (n=759)

Leider kann dieser Zusammenhang aufgrund zu geringer Fallzahlen statistisch nicht bestätigt werden (s. Prozentangaben in Rot, Abbildung 37). Allerdings zeigt sich die Tendenz, dass jene Befragten, die über ein niedrigeres Einkommen verfügen (erstes und zweites Einkommensquantil), weit häufiger angeben, aufgrund zu hoher Kosten nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben (49,8%) als dies jene Befragten tun, die über ein höheres Einkommen verfügen (nur 25,7% der Personen im vierten und fünften Einkommensquantil nennen diesen Grund). Der Unterschied zwischen den Befragten mit eher niedrigem (erstes/zweites Quantil) und mittlerem Einkommen fällt eher gering aus bzw. geben die Befragten im mittleren Einkommensquantil sogar häufiger an,

aufgrund zu hoher Kosten nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben (59,1% im Vergleich zu 49,8%). Dies kann aber auch auf die erhöhten Zufallsschwankungen aufgrund zu geringer Fallzahlen zurückzuführen sein. Bezieht man Alter und Geschlecht ein, so zeigt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen diesen beiden Merkmalen und der Nennung zu hoher Kurskosten als Weiterbildungshindernis. Ebenso wenig wirkt sich der Faktor Gender darauf aus, wie häufig die Überschneidung von Arbeitszeit und Weiterbildungs-„Zeit“ als Weiterbildungshindernis genannt wird. Auch unterscheiden sich Frauen und Männer nicht hinsichtlich der Nennung familiärer Verpflichtungen als Weiterbildungshindernis. Allerdings sind die Ergebnisse für beide Hindernisgründe – zeitliche Überschneidung und familiäre Verpflichtungen – statistisch nicht signifikant (nicht signifikantes Chi-Quadrat).

Allerdings lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem höchsten formalen Bildungsabschluss und der Nennung zu hoher Kurskosten als Weiterbildungshindernis erahnen: Je niedriger der formale Bildungsabschluss, desto tendenziell häufiger wird das Kostenargument als Weiterbildungshindernis genannt (wobei die Prozentangaben in Rot in Abbildung 38 mit Vorsicht zu interpretieren sind, da sie – aufgrund geringer Fallzahlen – stärker statistischen Zufallsschwankungen unterliegen): Während für nur 28,9% der Universitäts- und FH-AbsolventInnen Kostengründe ein Weiterbildungshindernis darstellen, gilt dies für fast zwei Drittel der PflichtschulabgängerInnen (61,6%).

Abbildung 38: Zusammenhang zwischen dem höchsten formalen Bildungsabschluss und der Nennung „zu hoher Kurskosten“ als Weiterbildungshindernis

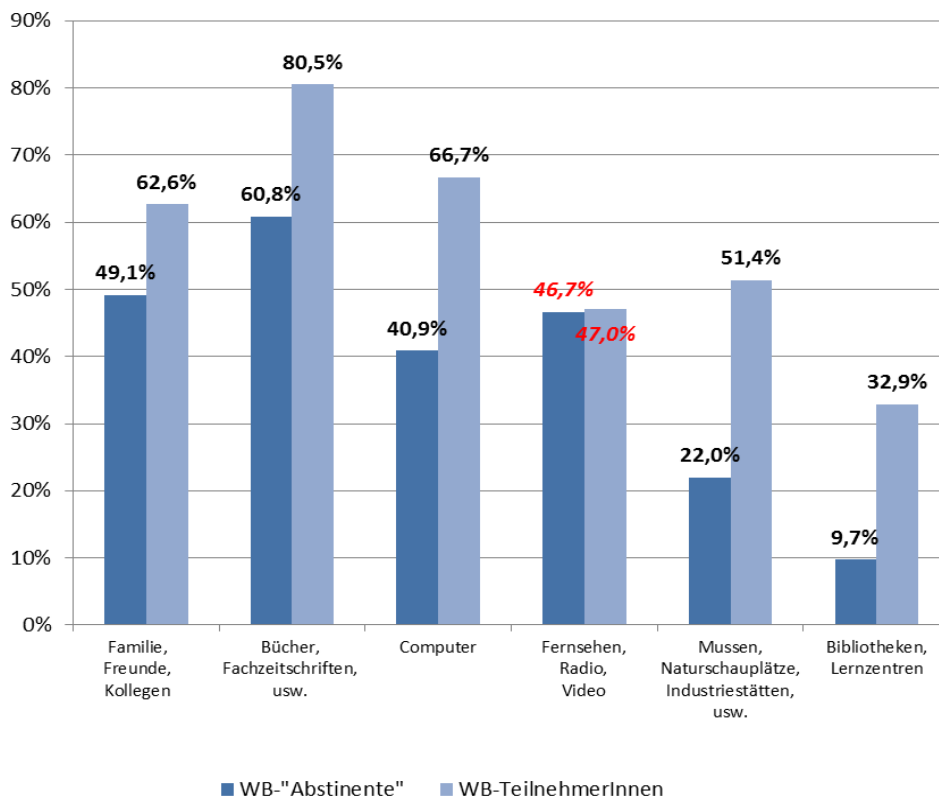


Quelle: AES 2007 (n=759)

Exkurs: Informelles Lernen und die Teilnahme an Weiterbildung

Neben den Arten formaler und nicht-formaler Weiterbildung thematisiert der *Adult Education Survey* auch Praktiken informellen Lernens, sprich jenes Lernens, das jeden Tag ganz „selbstverständlich“ stattfindet. Abbildung 39 stellt die Häufigkeit der von Weiterbildungs-„Abstinenten“ bzw. -„Aktiven“ genannten Orte bzw. sozialen Kontexte dar, in welchen tagtäglich informell gelernt wird.²¹

Abbildung 39: Felder informellen Lernens und die Teilnahme an Weiterbildung (in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung, Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: AES 2007 (n=759)

Persönliche Kontakte („Familie, Freunde, Kollegen“) sowie „klassische“ Wissensquellen wie Bücher/Fachzeitschriften werden sowohl von WeiterbildungsteilnehmerInnen als auch von -„Abstinenten“ am häufigsten genannt, allerdings doch sehr unterschiedlich oft: Während 80,5% der Weiterbildungs-„Aktiven“ angeben, sich in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung mittels Bücher/Fachzeitschriften selbst „informell“ weitergebildet zu haben, tun dies 60,8% der „Abstinenten“. Sehr deutlich ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen auch bei der Nutzung des Computers, mittels des-

²¹ Frageformulierung: „Abgesehen von dem bisher Besprochenen: Haben Sie in den letzten 12 Monaten in der Arbeit oder Freizeit versucht, auf eine andere Weise etwas zu lernen? Welche der folgenden Möglichkeiten treffen auf Sie zu?“

sen 66,7% der Weiterbildungs-„Aktiven“ informell lernten, aber nur 40,9% der -„Abstinenten“. Das vergleichsweise „offenste“ Medium informellen Lernens stellt das Fernsehen dar, welches sowohl von knapp der Hälfte der WeiterbildungsteilnehmerInnen (47%) als auch der -„Abstinenten“ (46,7%) als Wissensquelle genutzt wird (allerdings weist der Chi-Quadrat-Test hier auf einen statistisch nicht signifikanten Unterschied hin, wodurch nicht von einem tatsächlich vorhandenen Zusammenhang in der Grundgesamtheit ausgegangen werden kann).

2.3.5. Zusammenfassung und Resümee der sekundärstatistischen Datenanalyse

Abschließend werden die Ergebnisse der Sekundärdatenanalyse des *Adult Education Survey* 2007 nun zusammenfassend dargestellt.

Ausgehend von jenen 56% Weiterbildungs-„Abstinenten“, welche in der Wiener Stichprobe des *Adult Education Survey* enthalten sind, zeigt sich, dass die Teilnahme an Weiterbildung stark durch Alter, Bildungshintergrund (des/r Befragten bzw. der Eltern), Qualifikationsniveau des derzeit ausgeübten Berufs sowie durch die Muttersprache bestimmt wird. Weiterbildungs-„Abstinenten“ finden sich vor allem in mittleren und älteren Altersgruppen (35- bis 49-Jährige bzw. 50- bis 64-Jährige), besitzen weit häufiger einen niedrigeren formalen Bildungsabschluss (Pflichtschul- oder Lehrabschluss) als WeiterbildungsteilnehmerInnen und sind in Folge auch häufiger in Berufen tätig, die eine geringere formale Qualifizierung erfordern (als Anlagen-/ MaschinenbedienerInnen oder Hilfskräfte, sowie in Dienstleistungs-, Handwerks- und verwandten Berufen). Auch manifestiert sich hier die Weitergabe des sozioökonomischen Status der Elterngeneration der Weiterbildungs-„Abstinenten“ an ihre Kinder: Unter jenen Befragten, deren Eltern einen geringen formalen Bildungsabschluss besitzen, finden sich weit häufiger Weiterbildungs-„Abstinenten“ bzw. gilt das umgekehrte Verhältnis für Weiterbildungs-„Aktive“ (70% jener Befragten, deren Väter die Pflichtschule abschlossen, sind „weiterbildungsabstinent“, während dies nur für 33,2% jener Befragten gilt, deren Väter einen Universitäts-/FH-Abschluss vorweisen können). Auch finden sich jene Befragten, deren Eltern in geringqualifizierteren Berufen tätig sind, deutlich häufiger unter den Weiterbildungs-„Abstinenten“ (61% jener Befragten, deren Väter als Anlagen-/MaschinenbedienerInnen/Hilfskräfte beschäftigt waren, sind „weiterbildungsabstinent“, aber nur 34,8% jener, deren Väter leitende Angestellte/Beamte bzw. als WissenschaftlerInnen oder TechnikerInnen tätig waren²²). Auch deutet die Anzahl der von WeiterbildungsteilnehmerInnen bzw. -„Aktiven“ gesprochenen Sprachen darauf hin, dass erstere häufiger in migrantischen Milieus leben bzw. aufwuchsen: Weiterbildungs-„Abstinenten“ geben zu 52,2% an, zwei Sprachen zu sprechen (im Unterschied zu 39,4% der WeiterbildungsteilnehmerInnen), gleichzeitig sprechen sie aber deutlich weniger Sprachen als weiterbildungs-„aktive“ Personen (30,4% der „Aktiven“ sprechen drei Sprachen im

²² Mit „Beruf der Eltern“ ist jener Beruf gemeint, den der Vater bzw. die Mutter ausübten, als der/die Befragte im Alter zwischen 12 und 16 Jahren war. Frageformulierung: „Welchen Beruf übte Ihr Vater/Ihre Mutter aus, als Sie zwischen 12 und 16 Jahre alt waren?“

Vergleich zu 22% der „Abstinenten“). Darüber hinaus geben Weiterbildungs-„Abstinenten“ auch häufiger an, über geringe ICT-Skills zu verfügen und nützen seltener einen Computer. Zusammenfassend zeigt sich also, dass Weiterbildungs-„Abstinenten“ – im Sinne sozial anerkannter bzw. erwünschter Fähigkeiten – über geringere Ressourcen verfügen. Gleichzeitig kann am Fragebogen des *Adult Education Survey* kritisiert werden, dass er sich sehr stark am „klassischen“ bildungsbürgerlichen Wissens- bzw. „Fähigkeits“-Kanon orientiert, wodurch Befragte aus nichtbürgerlichen sozialen Milieus, in welchen (auch) andere Werte und Fähigkeiten als sozial erwünscht gelten, strukturell benachteiligt werden. Die Dominanz bildungsbürgerlicher Werte und Lebensweisen spiegelt sich insbesondere auch im zweiten Befragungsteil wider, welcher die weit geringere Beteiligung Weiterbildungs-„Abstinenten“ – im Vergleich zu Weiterbildungs-„Aktiven“ – an „klassischen“ kulturellen Aktivitäten aufzeigt (Besuch von Oper/Ballett/Tanzperformance, Kino sowie so genannter „Kulturstätten“ wie Museen, Ausstellungen, historische/kulturelle Denkmäler). Die Teilnahme an (sozio-) kulturellen Veranstaltungen abseits des bürgerlichen „Kulturkanons“, wie bspw. an Messen u. dgl., fand keinen Eingang in den *Adult Education Survey*.

Neben der starken Orientierung am bildungsbürgerlichen Bildungs- und Kulturkanon sollte die Beeinflussung des Antwortverhaltens durch soziale Erwünschtheit in die Interpretation der Ergebnisse einbezogen werden. So überrascht die sehr hohe Zustimmung beider Gruppen zu Aussagen, welche Weiterbildung als Schutz vor Arbeitslosigkeit sowie als Quelle für mehr Selbstbewusstsein und als Unterstützung zur alltäglichen „Lebensbewältigung“ thematisieren: Sowohl Weiterbildungs-„Abstinenten“ als auch -„Aktive“ stimmen diesen Aussagen sehr häufig zu, was – zu einem gewissen Grad – auch auf die starke Präsenz des Weiterbildungsdiskurses in Medien, Politik und Gesellschaft zurückzuführen ist. Demgegenüber ist der deutliche Unterschied zwischen Weiterbildungs-„Abstinenten“ und -TeilnehmerInnen bei der Beurteilung des Items „die Leute sollten bereit sein, für Weiterbildung zu zahlen“ in nicht geringem Ausmaß auf die unterschiedliche ökonomische Situation der beiden Gruppen zurückzuführen. D.h. ein Ergebnis der quantitativen Auswertung ist darin zu sehen, dass die „Botschaft“ zur Bedeutung von Weiterbildung in breiten Schichten der Bevölkerung angekommen ist. Weiterbildungsabstinenz kann daher nicht mit fehlender Bewusstseinsbildung erklärt werden.

Zuletzt wurde in der sekundärstatistischen Auswertung auf die Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung eingegangen. Rund 79% der Weiterbildungs-„Abstinenten“ gaben an, dies auch nicht gewollt zu haben. Als Grund für den fehlenden Wunsch nach Weiterbildung gibt knapp die Hälfte der „Abstinenten“ an, Weiterbildungs- und Arbeitszeit hätten sich überschritten,²³ einem weiteren Drittel hätte die Weiterbildung ohnehin nichts für den Job „gebracht“ oder es fand die mit der Weiterbildung verbundenen Kosten zu hoch (32%). Bei einer genderspezifischen Betrachtung der Gründe dafür, warum kein Wunsch nach Weiterbildung bestand, zeigen sich eher geringere Unter-

²³ Die Befragten konnten hier Mehrfachnennungen abgeben, sprich, es konnten mehrere Gründe dafür angegeben werden, warum kein Wunsch nach Weiterbildung bestand.

schiede. Die Überschneidung von Arbeits- und „Weiterbildungszeit“ ist sowohl für Männer als auch für Frauen der wichtigste Grund für den fehlenden Wunsch nach Weiterbildung, überraschend gering ist allerdings die Bedeutung familiärer Verpflichtungen für die nicht gewollte Nichtteilnahme an Weiterbildung und zwar für beide Geschlechter. Betrachtet man nun die Weiterbildungs-„Hindernisse“, sprich jene Gründe, die Personen davon abhalten, an Weiterbildung teilzunehmen (bzw. an mehr Weiterbildung teilzunehmen), so entsprechen diese weitgehend den Gründen für die nicht gewollte Nichtteilnahme an Weiterbildung: Die Überschneidung von Weiterbildungsangeboten und Arbeitszeit, zu hohen Kosten von Weiterbildung sowie die mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber, gefolgt von familiären Verpflichtungen, stellen die meistgenannten Weiterbildungshindernisse für „Abstinente“ dar.

3. WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG UND SOZIALE MILIEUS

Im Folgenden sollen die Hintergründe der eben dargestellten Ergebnisse des *Adult Education Survey* für Wien ausgeleuchtet werden, um über eine Einbettung der Ergebnisse in soziologische Konzepte das Phänomen der Weiterbildungsbeteiligung im Allgemeinen bzw. jenes der Weiterbildungsabstinenz im Besonderen einer verstehenden Interpretation zugänglich zu machen. Immerhin weisen die Analysen doch eine überraschend hohe Zahl von weiterbildungsabstinenten Personen (mit 56% sogar die Mehrheit) aus. Einschränkend muss dabei zwar berücksichtigt werden, dass sich diese Weiterbildungs-Enthaltensamkeit aufgrund der Fragenkonstruktion nur auf die letzten zwölf Monate bezieht, andererseits aber nicht nur die berufliche Weiterbildung umfasst sondern auch die allgemeine, gewissermaßen private. Angesichts des öffentlichen Diskurses um „Wissensgesellschaft“ und „Lebenslanges Lernen“ kann dies auch im Einjahreszeitraum doch als ein beträchtlicher Anteil bezeichnet werden.

Auch wenn wir im Folgenden grundlegende sozialstrukturelle Bedingungen für die Weiterbildungsbeteiligung diskutieren, ist es in diesem Zusammenhang doch nicht ganz unerheblich, die aktuelle gesellschaftliche Situation, in der über das Weiterbildungsverhalten diskutiert wird, einer kurzen Reflexion zu unterziehen. Wir sind seit einigen Jahr(zehnt)en in eine gesellschaftliche Dynamik eingetreten, in der Bildung längst nicht mehr nur als Königsweg für individuellen sozialen Aufstieg begriffen wird, sondern zunehmend auch als Allheilmittel gegen Arbeitslosigkeit, ja sogar zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erklärt wird. In diesem Prozess verwandelt sich Bildung von einem Hoffnungsträger für Emanzipation in eine *conditio sine qua non* für soziale Integration. Gleichzeitig durchläuft Bildung auch einen Formwandel: Nicht mehr Persönlichkeits- oder Potenzialentwicklung steht im Zentrum, sondern (Arbeits-) Marktgängigkeit.

Die dominanten gesellschaftlichen Diskurse um die „Wissensgesellschaft“ und das „Lebenslange Lernen“ sind Ausdruck dieser Entwicklung. Darin spiegelt sich der Umstand, dass (Weiter)Bildung in einem historisch nie da gewesenen Ausmaß zur Grundvoraussetzung für soziale Integration und für die Verteilung von sozialen Chancen insgesamt erklärt wird. Es kann sogar von einer Umkehr im Verhältnis von Individuum und Bildung gesprochen werden – vom Menschenrecht zur Menschenpflicht!

In einem gesellschaftlichen Klima, in dem die Forderung nach Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens zu einer sozialen Norm erhoben und damit zunehmend von außen an alle herangetragen wird, ist Weiterbildungsabstinenz nicht nur eine Frage persönlicher Vorlieben sondern v.a. auch eine Frage, wie Personen damit umgehen. Diese Akteursperspektive soll im Folgenden vor dem Hintergrund sozialer Milieuzugehörigkeit ausgeleuchtet werden. Dabei wird das Problem der Weiterbildungsabstinenz als Form sozialer Ungleichheit thematisiert, als Problem der sozialen Selektivität des Bildungs- und Weiterbildungssystems. Denn die Auswertungen der AES-Daten weisen

die Wirkung der doppelten Selektivität²⁴ (Faulstich 1981) im Weiterbildungssystem für Wien eindrucksvoll nach. Die Beteiligungsquoten verringern sich kontinuierlich entlang der Verfügbarkeit über wichtige gesellschaftliche Ressourcen (Bildungsabschlüsse, berufliche Stellung, Einkommen ...).

Es werden im Folgenden unterschiedliche Milieukonzepte vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf jene gelegt wird, die stärker auf soziale Ungleichheit und soziale Teilhabechancen bzw. die Entwicklung adäquater pädagogischer Konzepte gerichtet sind und weniger auf solche, die Marketingaspekte zur Erreichung von Zielgruppen hervorstreichen. Der Grund dafür liegt darin, dass erstere es erlauben, Aspekte von Macht und Herrschaft (vertikale Achse) stärker zu berücksichtigen, während zweitere sich hauptsächlich auf sozialästhetische Gesichtspunkte des Lebensstils (horizontale Achse) konzentrieren.

Insgesamt liegt aber allen Konzeptionen die Annahme zugrunde, dass Weiterbildungsteilnahme stark von der grundsätzlichen Haltung zu Bildung im Allgemeinen bestimmt wird und diese wiederum eingelagert ist in die gesamte Lebensweise einer Person. Übergreifende ähnliche Muster der Lebensweise, die sich in Orientierungen und Werthaltungen aber auch in Praktiken ausdrücken, werden unter dem Begriff der sozialen Milieus konzeptiv gebündelt.

Dabei wird davon ausgegangen, dass das Verfügen über ein ähnliches Niveau an Ressourcen nicht nur die Stellung in der sozialen Hierarchie der Gesellschaft bestimmt, sondern auch ähnliche Lebenslagen zur Folge hat, die spezifische Herausforderungen an die Personen stellen, zu deren Bewältigung wiederum ähnliche Strategien und Praktiken angewendet werden.

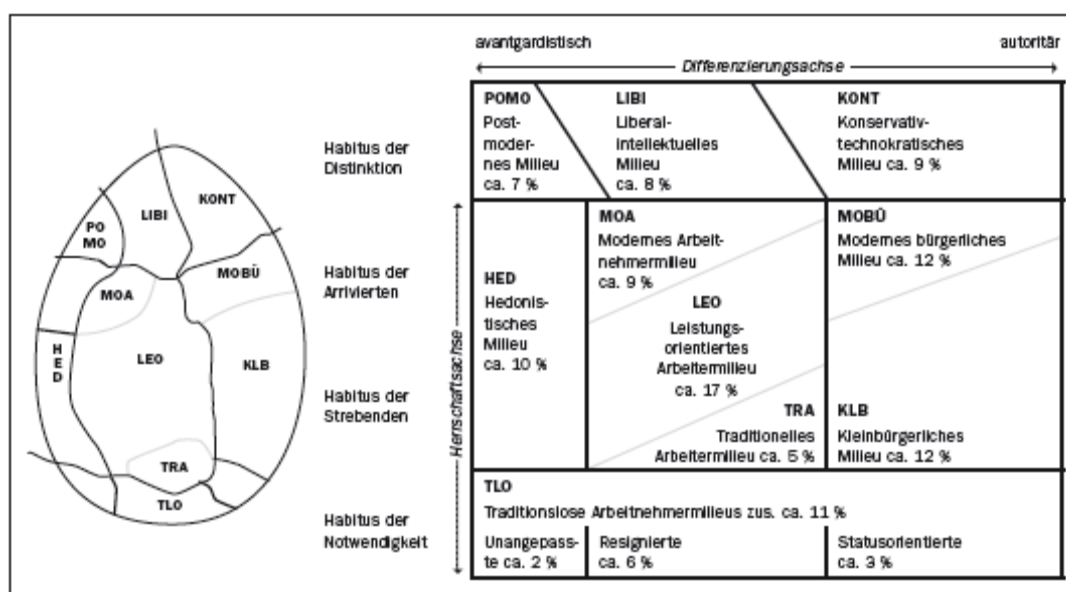
An Bourdieu orientierte Konzepte von sozialen Milieus (vgl. Vester u.a. 2001) gehen davon aus, dass sich solche milieuspezifischen Strategien und sozialen Praktiken auf der Basis von Habitus nicht deterministisch aus den sozialen Lagen ableiten lassen, sondern sich in Auseinandersetzung mit der sozialen Realität als Vorlieben in den Handlungsstrategien ihren Ausdruck finden: „eher für das *Feine* (Besondere, Ästhetische, die Form) oder das *Grobe* (Handfeste, Zweckbetonte, Funktionale, Realistische), das *Ideelle* (Geistigkeit, Abstraktes, Intellektuelles, Spirituelles) oder das *Materielle* (Körperlichkeit, Pragmatismus, Praxis, Fassbarkeit), für *Askese* (Methode, Planung, Disziplin, Selbstbeherrschung, Intentionalität) oder *Hedonismus* (Spontaneität, Ungeregeltheit, Sinnlichkeit, Spaß, Genuss), für *Hierarchie* (Autorität, Ordnung, Status, Elitäres, Ausgrenzung, Selbstbezogenheit) oder *Egalität* (Integration, Partnerschaftlichkeit, Partizipation), für *Aufstiegsorientierung* (Karriere, Strebsamkeit, Nach-oben-Schauen) oder *Sicherheitsorientierung* (Realismus, Bescheidenheit, Vorsicht), für *Individualität* (Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung, Unabhängigkeit, Einzigartigkeit) oder *Gemeinschaft* (Rücksichtnahme, Geselligkeit, Konformität, Kompromisse) usw.“ (Bremer 2007a: 134/135)

²⁴ Der von Faulstich geprägte Begriff der doppelten Selektivität verweist auf den Umstand, dass das Weiterbildungssystem die in der Erstausbildung entstandene Bildungsungleichheit weiter verschärft.

D.h. aus diesen milieuspezifischen Haltungs- und Bewertungsmustern, die man auch als Mentalitäten (Geiger) bezeichnen kann, folgen dann auch spezifische Handlungsstrategien und –praktiken, deren Zusammenwirken Bourdieu mit dem Habitus-Begriff erfasst.

Vester u.a. (2001) haben für Deutschland auf Basis der SINUS-Milieus die umfassendste Landkarte sozialer Milieus für Deutschland vorgelegt. Die Anwendbarkeit dieses grundsätzlichen Konzeptes für andere europäische Länder (vgl. Hradil 2006) sowie die in sozialstruktureller Hinsicht hohen Ähnlichkeiten zwischen Deutschland und Österreich, machen die Heranziehung dieses Ansatzes für die vorliegende Aufgabenstellung einigermmaßen plausibel.

Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004



Quelle: sais.uni-hannover.de (nach Zahlen von SIGMA) 2004

Quelle: aus Bremer 2007b, S. 29

In der vertikalen Dimension werden die Aspekte von Macht und Herrschaft abgebildet, die in entsprechenden Orientierungen zum Ausdruck kommen. Streben nach Unterscheidung (Distinktion) und Exklusivität bei den „oberen“ sozialen Milieus, Streben nach Respektabilität und Anerkennung bei den mittleren sozialen Milieus und Orientierung an Notwendigkeiten bei den benachteiligten sozialen Milieus am unteren Rande. Horizontal sind hingegen rechts eher Orientierungen an Autorität, Hierarchie und Status angesiedelt, während im linken Teil des Spektrums Eigenverantwortung und Unabhängigkeit dominieren.

In den oberen sozialen Milieus hat Bildung v.a. die Funktion der Distinktion, also der Abgrenzung nach unten, wobei sich zwischen den einzelnen Milieus unterschiedliche Akzentsetzungen finden. Im *konservativ-technokratischen Milieu* (GroßunternehmerInnen, ManagerInnen, Verwaltungseliten, Teile der freien Berufe), das durch Macht und Besitz gekennzeichnet ist, finden sich die alten Bildungseliten mit dem höchsten und bis zu drei Generationen zurückreichenden Akademikeranteil (31%) aber auch

kleinbürgerlich Konservative, die trotz mittlerer Bildungsabschlüsse zu Macht und Besitz gelangt sind und wo Bildung in der Mentalität keine herausgehobene Stellung einnimmt. Im *liberal-intellektuellen Milieu* (akademische, kulturelle und freiberufliche Eliten) hingegen finden sich die typischen bildungsbürgerlichen Schichten, die nicht so stark von Macht und Besitz geprägt sind, dafür aber Bildung und die Betonung von Kompetenz und Leistungsethos einen herausragenden Stellenwert einnehmen. Auch hier wird Bildung und kulturelle Expertise als Abgrenzung nach unten, wo ‚Materialismus‘ und ‚Konsumorientierung‘ verortet wird, verwendet. Diese Distinktionsfunktion ist im Submilieu der *modernen Dienstleistungselite* nicht so stark ausgeprägt, da diese zu einem beträchtlichen Teil aus den mittleren Milieus (Facharbeiterfamilien) stammen und über Bildung einen sozialen Aufstieg geschafft haben. Es handelt sich daher auch um ein überaus weiterbildungsaktives Milieu, in dem neben der beruflichen Qualifizierung auch Sprachen, Kunst, Esoterik und Körpererfahrung eine Rolle spielen. Bremer weist darauf hin, dass in diesem Milieu die Volkshochschulen hoch im Kurs stehen. Das hpts. von Jüngeren gebildete *postmoderne Milieu*, in dem die Medien- und Kulturberufe dominieren, ist ebenfalls hochgebildet und zelebriert nicht zuletzt darüber die Betonung von unkonventionellem Verhalten und extremer Individualität.

In den mittleren sozialen Milieus dominieren Mentalitäten, die auf Sicherheit, Stuserhalt und Respektabilität ausgerichtet sind. Bildung ist in diesem Orientierungsschema ein zentrales Vehikel, über das diese Ziele erreicht werden sollen. Auch hier existieren allerdings milieubedingte Unterschiede. Von dem nur in geringem Ausmaß bildungsaktiven *traditionellen Kleinbürgertum* (alter Mittelstand, ...) unterscheidet sich das *moderne bürgerliche Milieu* (mittlere Angestellte, Beamte, ...) mit höherem Bildungsniveau und auf Stuserhalt und Respektabilität gerichteten Weiterbildungsaktivitäten.

Den benachbarten Milieus der Facharbeit wiederum, die im Vergleich zu den autoritätsgläubigeren KleinbürgerInnen stärker auf Eigenverantwortung und Gleichberechtigung setzen, wird auch Bildung eher diesem Ziel untergeordnet. Aufbauend auf einem besonderen Berufsstolz haben die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt (Technisierung, Verwissenschaftlichung) gerade in diesen Milieus einen berufsnahen Weiterbildungsschub ausgelöst. Gerade das *leistungsorientierte Arbeitnehmersmilieu* (moderne FacharbeiterInnen und –Angestellte) verkörpert eine Subgruppe, die den Stolz auf die eigenen beruflichen Kompetenzen mit einer starken Bereitschaft zu beruflicher Qualifizierung verbindet. Die Teilgruppe des *modernen Arbeitnehmersmilieus* (moderne technische, soziale und administrative Berufe) ist nicht nur bildungsaffin sondern auch sehr weiterbildungsaktiv (beruflich und allgemein). Hier dominieren das Interesse an einer spannenden beruflichen Tätigkeit sowie das Engagement in entformalisierten und enthierarchisierten Formen. Das *hedonistische Milieu* hingegen wird hpts. von Kindern des leistungsorientierten und kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus gebildet, die deren Pflicht- und Leistungsmoral ablehnen. Ihre Haltung zu (Weiter)Bildung ist stark von den Unsicherheiten im Rahmen von Berufsentscheidungsprozessen gekennzeichnet.

In den unterprivilegierten sozialen Milieus, die sich hpts. aus gering qualifizierten ArbeitnehmerInnen, häufig in unsicheren, prekären Beschäftigungen zusammensetzen, dominieren Ohnmachtsgefühle, z.T. eine Anlehnung an die Lebensweise der über ihnen

befindlichen respektablem Arbeitnehmermilieu und eine Affinität zu Spontaneität und Flexibilität. Letzteres ist notwendig, um sich an die unsicheren, stark wechselnden Lebensbedingungen anzupassen. Ihre Haltung zu (Weiter)bildung ist demgemäß auch von Distanz geprägt; diese wird als notwendiges Übel in Kauf genommen um ein weiteres Abrutschen zu vermeiden. Sie werden allerdings durch die aktivierende Arbeitsmarktpolitik zunehmend in Weiterbildungskurse gedrängt, was ihre Teilnahmequoten in den letzten Jahren erhöht hat.

Der Milieuansatz verweist v.a. darauf, dass Bildung und die Motive und Strategien zu deren Aneignung nicht losgelöst von den konkreten Lebensumständen und den sich daraus ergebenden spezifischen Herausforderungen bei der Lebensbewältigung betrachtet und bewertet werden können. Auf der Basis einer Lebenslage, die weitgehend frei ist von ökonomischen Zwängen, wie dies für die oberen sozialen Milieus charakteristisch ist, kann sich demnach die als Ideal geltende Vorstellung von Bildung als Selbstzweck und als Medium zur Persönlichkeitsentwicklung herausbilden. In den mittleren Regionen des sozialen Raums hingegen schwindet diese Selbstzweckorientierung zunehmend zugunsten eines stärker instrumentell gefärbten Pragmatismus, der entweder darauf gerichtet ist, über das planvolle Aneignen von Wissen den erreichten Status zu halten oder sogar einen weiteren sozialen Aufstieg zu schaffen. In den sozial benachteiligten Sphären hingegen wird die dominierende Erfahrung der „Nutzlosigkeit“ von (Weiter)Bildung zunehmend über Zwangsmechanismen in eine Haltung des „notwendigen Übels“ übersetzt/transformatiert.

Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

	Welche Rolle spielt Bildung?	Wie steht man Bildung gegenüber?	Wie ist der Zugang zu Weiterbildung?
Obere Milieus	Selbstverwirklichung, Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch, Selbstsicher	Aktiv suchend
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung sowie (mehr) Autonomie und Status	Pragmatische Horzonterweiterung,	Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus	Notwendigkeit und Mithalten, Vermeiden von Ausgrenzung, mitunter Zwang	Bildung als Bürde, Unsicherheit. Selbstausschluss („Auswärtsspiel“),	Aufsuchende Bildungsarbeit bzw. Bildungsberatung

Quelle: Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 13

Damit sind die Grundlagen für ein grundsätzliches Verständnis des Ansatzes sozialer Milieus, seiner grundlegenden Konstruktionsprinzipien, aber auch seiner Bedeutung für die unterschiedliche Haltung gegenüber „legitimer“, und das bedeutet zumeist auch formeller, institutionalisierter Bildung bzw. Weiterbildung, gelegt. Der Ansatz der sozialen Milieus ist darüber hinaus aber auch noch in spezifischer, wenn auch unterschiedlicher Weise für die Frage der Weiterbildungsbeteiligung genutzt worden.

Gerade in Bezug auf das Weiterbildungsverhalten hat die Forschergruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt eine Reihe von Studien auf Basis der SINUS-Milieus durchgeführt (vgl. Barz 2000, Barz/Tippelt 2003, Barz/Tippelt 2004). Dieser Ansatz ist dabei stark auf die Adressatenforschung und zielgruppenspezifisches Weiterbildungs-Marketing fokussiert. Als Grundlage wird das Modell der SINUS-Milieus verwendet, das die soziale Lage (Einkommen, Bildung, Beruf) als sog. „passive“ Dimension mit Grundorientierungen (Alltagsbewusstsein, Lebensstil, Lebensziele) als sog. „aktive“ Dimension kombiniert. Daraus ergibt sich bezüglich der sozialen Lage eine dreigliedrige Differenzierung in Oberschicht/Obere Mittelschicht – mittlere Mittelschicht – untere Mittelschicht/Unterschicht. In Bezug auf die Grundorientierungen wird ebenfalls dreigliedrig zwischen Tradition (Pflicht, Ordnung), Modernisierung I (Individualisierung, Selbstverwirklichung, Genuss) und Modernisierung II oder Neuorientierung (Multioptionalität, Experimentierfreude, Leben in Paradoxien) unterschieden. Die zehn SINUS-Milieus (Oberschicht/obere Mittelschicht: *Konservative*: 5%, *Etablierte*: 10%, *Postmaterielle*: 10%, *Moderne Performer*: 10%; mittlere Mittelschicht: *Bürgerliche Mitte*: 15%, *Experimentalisten*: 8%, *DDR-Nostalgische*: 5%; untere Mittelschicht/Unterschicht: *Traditionsverwurzelte*: 14%, *Konsum-Materialisten*: 12%, *Hedonisten*: 11%²⁵) wurden in einer repräsentativen, deutschlandweiten Befragung hinsichtlich ihrer Weiterbildungsbeteiligung und Haltung zu Weiterbildung befragt (Barz/Tippelt 2004). Ohne im Detail auf die Ergebnisse einzugehen, brachte die Untersuchung folgende Tendenzen zum Vorschein: Die jüngeren und höher gebildeten Milieus (moderne Performer, Experimentalisten, aber auch Hedonisten) weisen gemeinsam mit den Etablierten die höchsten Teilnahmequoten auf, während die Milieus mit traditionellen Werten und geringeren Bildungsniveaus auch in geringerem Maße daran teilnehmen. Eine Ausnahme davon bildet das unterprivilegierte Milieu der Konsum-Materialisten, die in der beruflichen Weiterbildung eine besonders hohe Teilnahmequote von 61% erreichen, wobei dies von den Autoren in hohem Maße auf unfreiwillige Kurs- und Qualifizierungsmaßnahmen, etwa im Rahmen aktivierender Arbeitsmarktpolitik zurückgeführt wird (Tippelt/von Hippel 2005, 43).

Eine weitere Untersuchung (vgl. Bremer 1999) beschäftigte sich mit der Konstruktion verschiedener Bildungstypen in der gewerkschaftlichen Weiterbildung.²⁶ Bremer identifiziert vier unterschiedliche Typen, die er auch im Raum der sozialen Milieus der Vester-Gruppe verortet. Der Typus der *Selbstbestimmten*, der im modernen Arbeiter-

²⁵ Wobei hinzugefügt werden muss, dass einzelne Milieus durchaus die Schichtgrenzen der sozialen Lage überlappen. Hier wurden sie jener Schicht zugeordnet, in der der Hauptteil des Milieus zu finden ist. In einer Vortragspräsentation präsentiert Tippelt auch eine entsprechende Milieulandkarte für Österreich ohne allerdings die empirische Grundlage anzugeben. Demnach sieht die Milieulandkarte für Österreich trotz kleiner Abweichungen der deutschen relativ ähnlich: Oberschicht/obere Mittelschicht: *Konservative*: 5%, *Etablierte*: 10%, *Postmaterielle*: 9%, *Moderne Performer*: 9%; mittlere Mittelschicht: *Bürgerliche Mitte*: 19%, *Experimentalisten*: 5%, *Ländliche*: 7%; untere Mittelschicht/Unterschicht: *Traditionelle*: 13%, *Konsumorientierte Arbeiter*: 10%, *Hedonisten*: 12%.

²⁶ Empirische Grundlage bildete eine Stichprobe von 100 TeilnehmerInnen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Eingesetzt wurden v.a. qualitative Methoden (leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen).

nehmersmilieu sozial zu Hause ist, setzt sich aus jüngeren ArbeitnehmerInnen mit mittlerer bis gehobener Erstausbildung in bildungsintensiven Berufen (technischen, sozialen, administrativen) zusammen. Es handelt sich um einen weiterbildungsaktiven Typus, für den in Bezug auf Weiterbildung das Herstellen eigener Bezüge, die Verbindung von Theoretischem und Praktischen, die Offenheit für neue Methoden, aber auch das Einfordern partizipativer Elemente kennzeichnend ist. Die *Leistungsorientierten Pragmatiker* – v.a. Facharbeiter und Fachangestellte (leistungsorientiertes Arbeitersmilieu) – mit mittleren Bildungsniveaus zeichnet eine funktionale Haltung zu Weiterbildung aus, die an Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen orientiert ist. Die Vermittlung von konkret nutzbarem Wissen steht bei ihnen im Zentrum. Der Bildungstypus der *Traditionellen*, der v.a. von älteren FacharbeiterInnen (traditionelles Arbeitersmilieu) gebildet wird, ist ebenfalls stark am konkreten, praktischen Nutzen von Weiterbildung orientiert, wobei Geselligkeit und Gemeinschaft ebenfalls wichtige Aspekte von Weiterbildung ausmachen und traditionelle Lehr-Lernsituationen bevorzugt werden. Schließlich ist der (Weiter)Bildungszugang der *Unsicheren* – gering Qualifizierte aus dem traditionslosen Arbeitersmilieu), worauf auch der Name schon hindeutet, von Überforderungsängsten und Unsicherheiten besetzt. In der für sie sozial fremden Welt formulieren sie auch kaum eigene Ansprüche an Weiterbildung und reagieren durchaus auch widerständig auf schulähnliche Lernsettings (vgl. Bremer 2006a).

Der besondere Wert des an Bourdieu orientierten Milieuansatzes (Vester u.a. 2001, Bremer 1999, 2007a) liegt darin, unterschiedliche Bildungsverständnisse nicht einfach nur als Ausdruck unterschiedlicher Lebensstile zu begreifen, sondern sie auch als Widerspiegelung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Bildung als ein wichtiges Element der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu begreifen.

Dies unterscheidet diesen Ansatz von anderen Milieustudien, deren Erkenntnisinteresse zwar unmittelbar auf die Weiterbildung bezogen ist (Barz 2000, Barz/Tippelt 2003, Barz/Tippelt 2004, Tippelt et al. 2008) und die auch ein reichhaltiges empirisches Material zu Weiterbildungseinstellungen und –anforderungen liefern, allerdings auf Bildungsmarketing beschränkt bleiben. Die TeilnehmerInnen – und Adressatenforschung hat eine lange Tradition in der Erwachsenenbildungsforschung und stellt auch ein wichtiges Element einer subjekt- oder auch teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung dar, die auch eine emanzipative Zielsetzung einschloss. Gerade weil sich in den unterschiedlichen Verhältnissen der einzelnen sozialen Milieus zur ‚legitimen‘ Bildung und Weiterbildung immer auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse abbilden, ist schwer vorstellbar, dass die stärkere Einbeziehung von weiterbildungsabstinenten Gruppen eine reine Frage des Marketings ist. Auch die AES-Auswertung zeigt, dass auch Weiterbildungsabstinenten die prinzipielle Bedeutung von Weiterbildung anerkennen.

4. DAS PHÄNOMEN DER WEITERBILDUNGSABSTINENZ

Das Phänomen der Weiterbildungsabstinenz ist erst mit der Entwicklung des normativen Anspruchs zum „Lebenslangen Lernen“ stärker in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Davor hat es über lange Jahre keine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Eine bestimmte Kontinuität existiert allerdings dahin gehend, dass Weiterbildungsabstinenz aus dem Mainstreamblickwinkel normativ als etwas Defizitäres, zu Überwindendes bewertet wurde und auch weiterhin wird und hauptsächlich als Folge von Barrieren diskutiert wurde bzw. wird. Gerade in der aktuellen Situation, in der der Bedeutungszuwachs von Weiterbildung durch die dominanten Diskurse zur „Wissensgesellschaft“ und zum „Lebenslangen Lernen“ einen historischen Höchststand erreicht, hat die in diesem Zusammenhang von Axmacher bereits 1990 gestellte Frage nicht an Aktualität und Brisanz eingebüßt.

„Was hält eigentlich Erwachsene bei immens gestiegener Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis und einem auf hohem Niveau institutionalisierten Dauerrappell zur Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung über Jahr und Tag davon ab, von diesen Angeboten Gebrauch zu machen, von denen sie erstens wissen, die für sie zweitens – räumlich, zeitlich, finanziell – immer besser erreichbar sind, deren Legitimität sie drittens nicht ernsthaft in Frage stellen?“ (Axmacher 1990: 55 zit. n. Bolder/Hendrich 2000: 33)

In der Analyse der AES-Daten für Wien ist das scheinbare Paradoxon aufgetaucht, dass eigentlich kein großer Unterschied zwischen TeilnehmerInnen und Weiterbildungsabstinenten in ihrer Einstellung gegenüber Weiterbildung zu konstatieren ist. Es handelt sich dabei um ein interessantes, in der Öffentlichkeit kaum bekanntes Phänomen, dass erstaunlicherweise bereits in den 70er Jahren in einer deutschen Studie über erwachsene Bildungsverweigerer auftaucht. Die Studie kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss:

„Man kann die Ergebnisse so zusammenfassen: Die meisten halten Weiterbildung und beruflichen Aufstieg für etwas Gutes und Wünschenswertes, aber nur wenige sind zu eigenen Aktivitäten auf diesem Gebiet imstande. Sie brauchen nicht nur konkrete Angebote, sondern auch äußere Anreize für ihre Benützung, die bei der großen Rolle, die der Verdienst bei Ungelernten spielt, wohl vor allem finanzieller Art sein sollten. Auch die Sicherheit des Arbeitsplatzes und angenehmere Arbeitsbedingungen sind wirksame Bildungsmotive, in geringerem Maß der soziale Prestigegegewinn. Mit idealistischen Appellen wird man bei dieser Menschengruppe wenig erreichen.“ (Höhn 1974: 345 zit. n. Bolder/Hendrich 2000: 25)

Auch Ende der achtziger Jahre ergab eine qualitative Nachuntersuchung des Berichtssystem Weiterbildung in Deutschland zu „Weiterbildungsbarrieren“, dass sich TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen nicht in ihrer Grundhaltung zu Weiterbildung unterscheiden, die bei beiden Gruppen als abwartend beschrieben wird (Kuwan 1990: 30). Der entscheidende Unterschied liegt nach dieser Studie vielmehr in der Einschät-

zung hinsichtlich der Verwertbarkeit von Weiterbildung. Nicht-TeilnehmerInnen vermuten in höherem Maße, dass für sie kein konkreter beruflicher Nutzen und damit auch keine Verwertbarkeit von Weiterbildung vorliegt.

Zieht man den seit etwa zwei Jahrzehnten veränderten öffentlichen Diskurs in Richtung „Wissengesellschaft“, im Zuge dessen „Lebenslanges Lernen“ zu einer sozialen Norm avanciert ist, in Betracht, verwundert die Verschiebung in der positiven Bewertung von Weiterbildung zur damals noch als zögerlich abwartend beschriebenen nicht besonders. In einem gesellschaftlichen Klima, in dem die Teilnahme an Weiterbildung zunehmend zur Voraussetzung für soziale Teilhabe stilisiert wird (vgl. Krenn 2012), wie dies aktuell der Fall ist, ist eine von dieser sozialen Norm abweichende Haltung noch schwerer legitimierbar. Allerdings wird gleichzeitig die Diskrepanz zwischen geäußelter positiver Grundhaltung oder Einstellung zu Weiterbildung und dem tatsächlichen Handeln größer. Denn obwohl die Teilnahmequoten an Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten zugenommen haben, ist das Phänomen der Weiterbildungsabstinenz nach wie vor von erheblicher Bedeutung – darauf verweisen zumindest die verfügbaren empirischen Ergebnisse. In den AES-Daten für Wien stellen sie mit 56% sogar die Mehrheit der Befragten. Auch wenn dabei in Betracht gezogen werden muss, dass sich die Frage auf die letzten zwölf Monate bezog, kann man doch von einem beträchtlichen Teil an weiterbildungsabstinenten Personen in der von vielen Seiten vorschnell proklamierten „Wissengesellschaft“ sprechen.

4.1. Typologien von Weiterbildungsabstinenz

Insofern soll im Folgenden das bisher vorhandene Wissen über weiterbildungsabstinenten Personen gebündelt und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung als soziales Phänomen ausgeleuchtet werden. Dazu werden die bisher vorliegenden Studien gesichtet und analysiert. Da Weiterbildungsabstinenz bis in die jüngste Vergangenheit kaum in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten ist, liegen auch relativ wenige Studien zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung vor.

Für Österreich sieht die Situation folgendermaßen aus. In den neunziger Jahren wurde das Phänomen v.a. im Rahmen von quantitativen Studien zur Weiterbildungsbeteiligung (mit)erhoben. So erhob eine Market-Studie 1995 über Weiterbildung in Oberösterreich (Market 1995) die Hinderungsgründe für die Weiterbildungsbeteiligung. Diese wurden auch gesondert für Nicht-TeilnehmerInnen ausgewiesen, wobei die folgenden Gründe für diese Gruppe eine hohe Relevanz besaßen:

- wenn es zu zeitaufwendig ist (53%-Anteil bei den Nicht-Nutzern)
- wenn ich es in meinem Beruf nicht verwerten kann (47%)
- wenn es meine Familie/mein Partner nicht will (41%)
- wenn es zu anstrengend ist (35%)
- weil ich meine Freizeit lieber anders nutze (26%)
- wenn ich mit meinem/r jetzigen Beruf/Stellung zufrieden bin (26%)

Ein interessanter Aspekt dabei ist, dass der Faktor „schlechte Schulerfahrungen“ (10%) keinen zentralen Hinderungsgrund für die Nicht-Teilnahme darstellte. Für die österreichische Diskussion ist sicherlich die Studie von Dornmayr zur „Weiterbildung für bildungsferne ArbeitnehmerInnen“²⁷ für unseren Zusammenhang von besonderem Interesse. Das besondere Verdienst der Studie ist es, basierend auf den vertiefenden Ergebnissen der qualitativen Studie, erstmals eine Typologie weiterbildungsabstinenter Personengruppen vorgelegt zu haben. Diese besteht aus sechs Typen: „Geringe Statusmobilität“, „Praktiker“, „Autodidakt“, „Versagensangst“, „Selbstlosigkeit“, „soziale Benachteiligung“ (Dornmayr 2002: 52ff).

Der Typus, für den Dornmayr die höchste Verbreitung vermutet, ist *geringe Statusmobilität*, dessen charakteristischstes Wesensmerkmal in der Orientierung an Stabilität besteht. D.h., geringe Veränderungsperspektiven bzw. ein geringer Veränderungswille, eine hohe Zufriedenheit im Beruf (sowie im Leben insgesamt), der wenig Aufstiegschancen, aber auch geringe Abstiegssorgen generiert, bilden die Basis dafür, dass subjektiv keine Notwendigkeit zur Beteiligung an Weiterbildung gesehen wird.

Beim Typus der *Praktiker* wiederum, der sich v.a. aus Mitgliedern handwerklicher Berufe sowie (Nebenerwerbslandwirten) zusammensetzt, hat Lernen zwar einen hohen Stellenwert, dessen vornehmliche Domäne jedoch die Praxis ist. Personen, die diesem Typus zuzuordnen sind, halten sich aufgrund der in Kursen von ihnen vermuteten dominanten Vermittlungsform – eher theoretisch abstrakt und disziplinierend – von institutionalisierter Weiterbildung fern. In diesem Begründungszusammenhang spielen, wie Dornmayr anmerkt, negative Schulerfahrungen durchaus eine wichtige Rolle.

Der Typus des *Autodidakten* hingegen ist durchaus als weiterbildungsaktiv zu bezeichnen, wenngleich sich diese Aktivität ausschließlich jenseits von angeleiteten Lernprozessen in Gruppen vollzieht. Gestützt auf individuelle Lernprozesse bringen sie teilweise in Überlappung zu den „PraktikerInnen“ ebenfalls ihre Distanz institutionalisierter, formalen Lernprozessen gegenüber zum Ausdruck.

Beim Typus *Versagensangst* führt geringes Vertrauen in die eigenen (Lern)Fähigkeiten sowie insgesamt geringe Selbstwertlevels sowie eine gewisse Erwerbsarbeitsferne (Hausfrauen, ...) zur Verweigerung von Weiterbildung. Die Ängste gegenüber formalisierter kursförmiger Weiterbildung verhindern bei diesem Typus eine Teilnahme. Beim stark feminisierten Typus der *Selbstlosigkeit* wiederum ortet Dornmayr das Zurückstellen eigener Bedürfnisse auf der Grundlage einer stark ausgeprägten häuslichen und familiären Orientierung als Haupthinderungsgrund für eine Weiterbildungsteilnahme. Schließlich fasst der Autor eine Reihe von Personengruppen (nicht-österreichische StaatsbürgerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte sowie regional Benach-

²⁷ Die qualitative Studie basiert auf 30 Tiefeninterviews mit „bildungsfernen“ Personen, die folgendermaßen definiert waren: höchste abgeschlossene Ausbildung: (maximal) Lehrabschluss (keine Meisterprüfung); keine (freiwillige) Weiterbildung im bisherigen Berufsleben (ausgenommen notwendige Dienstprüfungen); erster Arbeitsmarkteintritt vor mindestens zehn Jahren; Erwerbsfähigkeit (Ebenda: 39).

teiligte/PendlerInnen) zu einer Restkategorie zusammen, deren gemeinsames Merkmal verschiedene Formen *sozialer Benachteiligung* sind, in denen Dornmayr den Hauptgrund für ihre Weiterbildungsabstinenz sieht.

Dornmayr zieht aus seinen empirischen Ergebnissen den Schluss, dass die Gruppe der „Bildungsfernen“ oder Weiterbildungsabstinenten trotz Überrepräsentation von Personen mit niedriger Formalqualifikation und beruflichem Status sowie höherem Alter eine gewisse Heterogenität aufweist. Desweiteren sieht er Weiterbildungsabstinenz als komplexes Ursachenbündel, welches aus „sozialisatorischen und persönlichkeitsbezogenen Faktoren auf der eine Seite und sozioökonomischen Rahmenbedingungen auf der anderen“ (Ebenda: 75) besteht. Allerdings vermag die Studie den Zusammenhang zwischen subjektiven Einstellungen und objektiven Rahmenbedingungen, wie dies im Ansatz der sozialen Milieus geleistet wird, nicht herzustellen.

Die umfassendste Studie zum sozialen Phänomen der Weiterbildungsabstinenz haben Bolder und Hendrich (2000) für Deutschland vorgelegt. Die Autoren konstruieren zunächst aus einer quantitativen Analyse der Weiterbildungsbeteiligung, deren Abstufung, ähnlich dem AES und eigentlich allen anderen verfügbaren Studien, entlang der sozialen Hierarchie von Erstausbildungsabschlüssen und beruflichen Positionen verläuft. Aus dieser Verteilung konstruieren sie zunächst sog. hypothetische strukturelle Typen von Weiterbildungsabstinenten, die sie in *Verhinderte* (objektive Ausgrenzung auf Basis geringer Qualifikation), *Desinteressierte* (keine Notwendigkeit von Weiterbildung auf Basis stabiler beruflicher Positionen) und *Verweigerer* (aktive Opposition zu Weiterbildung mit den Untergruppen *Ausweichler* und *Widerständler*).

In zwei Regionen (je eine in Ost- und in Westdeutschland) wurde schließlich auf der Mesoebene nochmals eine quantitative Befragung durchgeführt, wobei man sich auf über 25-jährige Personen ohne Fachoberschulreife konzentrierte, um damit die besonders weiterbildungsaktiven Teile mit hohem Erstausbildungsniveau (Ergebnisse der Makroebene) von vornherein herauszufiltern.

Die Clusteranalyse der quantitativen Befragung auf der Mesoebene ergab drei unterschiedliche Gruppen von Weiterbildungsabstinenten: *Begünstigte ohne Bedarf*, *Ausgegrenzte aus marginalem Lohnarbeitsmilieu* und *mäßig begünstigte Stabilitätsorientierte*. Der erste Typus *Begünstigte ohne Bedarf*, dem 19% der Abstinenten zuzuordnen sind, weist eigentlich sozialstrukturell günstige Bedingungen für eine Weiterbildungsbeteiligung auf, sieht jedoch in der individuellen Situation keine Notwendigkeit, sich an Weiterbildung zu beteiligen (wurde als wichtigster Grund für Weiterbildungsabstinenz genannt). Demgegenüber finden sich im zweiten Typus *Ausgegrenzte aus marginalem Lohnarbeitsmilieu* (47% der Abstinenten) gewissermaßen konträre Ausgangsbedingungen. Hauptsächlich aus gering Qualifizierten gebildet, arbeiten sie auf Arbeitsplätzen wo ihnen keine Weiterbildung angeboten wird, weisen häufig stark diskontinuierliche Erwerbsbiographien auf und sehen in Weiterbildung auch keine reale Möglichkeit zur Verbesserung ihrer marginalen Position. Als dritten Cluster identifizierten die Autoren die Gruppe der *mäßig begünstigten Stabilitätsorientierten* (34% der Nicht-TeilnehmerInnen), die fast ausschließlich aus FacharbeiterInnen und Fachangestellten besteht, die aufgrund ihrer beruflichen Position zwar nicht gänzlich vom Zugang zu (berufsnaher)

Weiterbildung ausgeschlossen sind, aber aufgrund einer gefestigten beruflichen Situation und einer hohen Stabilitätsorientierung keinen Bedarf an einer Weiterbildungsteilnahme sehen.

Um das Phänomen der Weiterbildungsabstinenz in seiner Tiefe noch stärker ausleuchten zu können wurden schließlich aus dem Sample auf der Mesoebene 50 berufsbiographische Interviews ausgewählt und aus der Analyse der Daten dann qualitative empirische Typen von Weiterbildungsabstinenz gebildet. Die Typologie soll Unterschiede in den subjektiv begründeten Handlungsmustern zur Nicht-Teilnahme herausarbeiten. Die Untersuchung beschränkt sich allerdings auf berufsnahe Weiterbildung und schließt damit die allgemeine Weiterbildung jenseits beruflicher Kontexte aus dem Untersuchungsfokus aus.

Im Typus der *Weiterbildungsoffenen* zeigt sich eine Besonderheit der Studie. Die Autoren inkludierten unter die WeiterbildungsverweigerInnen auch TeilnehmerInnen, von denen aufgrund der Dominanz des Sicherheitsaspekts bei der Teilnahme (Analyse der quantitativen Erhebung) eine nicht freiwillige Beteiligung geschlossen werden konnte. Insofern kennzeichnet der Typus der *Weiterbildungsoffenen* jene Gruppe, die Weiterbildung zwar von sich aus reserviert gegenübersteht, allerdings aus strukturellen Zwängen heraus (Verhinderung von Arbeitsplatzverlust, ...) formalisierter Qualifizierung durchaus offen gegenüber steht, wenn die Wahrscheinlichkeit eines konkreten beruflichen Nutzen subjektiv hoch eingeschätzt wird.

Im zweiten Typus *Frauen-Ost* ist es paradoxerweise gerade das Festhalten an einer Erwerbsperspektive unter den veränderten Bedingungen des Systemumbruchs, der eine Distanz zu Weiterbildung generiert. Diese bezieht sich darauf, dass Weiterbildung als ein erster Schritt zum Ausstieg aus dem Erwerbsleben gesehen und interpretiert wird. Hier spiegelt sich die Sonderstellung dieses Typus, der sich aus dem Spezialfall der deutschen Wiedervereinigung und den besonderen Bedingungen einer Sozialisation unter „DDR-Bedingungen“ ergibt, wider. Interessant ist allerdings, dass der Typus *Frauen-West* gerade die entgegen gesetzte subjektive Begründung seiner Weiterbildungsabstinenz aufweist. Hier ist es die starke Familienorientierung und die Erwerbsferne, die eine Beteiligung an berufsnaher Weiterbildung subjektiv nicht als sinnvoll erscheinen lässt.

Die im Typus *Erfahrungswissen gegen Bildungstitel* charakterisierten Personen beziehen einen Großteil ihres beruflichen Selbstwerts aus dem im Laufe der Berufsbiographie akkumulierten Erfahrungswissen. Unterqualifiziert eingesetzte Facharbeiter und typisch gering Qualifizierte gehören zu diesem Typus, der aus der Betriebsbezogenheit seines praktischen Wissens und dem daraus abgeleiteten höheren betrieblichen Verwertungsnutzen auch seine Abneigung gegenüber formalisierten (Weiter(Bildungs)formen legitimiert.

Schließlich kennzeichnet der Typus der *Stabilitätsorientierten* jene Gruppe von weiterbildungsabstinenten Personen, bei denen die Orientierung an Stabilität und Sicherheit des Arbeitsplatzes das zentrale, ihr (Erwerbs)Leben strukturierende Element bildet. Eine solche stabile (berufliche) Position in Form eines Normalarbeitsverhältnisses kann dabei

entweder schon erreicht und verteidigt oder aber angestrebt werden. Kaum von Ausgrenzung bedroht, spielt Weiterbildung keine Rolle für ihre einigermaßen stabile Erwerbsposition, woraus sich gleichzeitig das Motiv für ihre Nicht-Beteiligung ergibt.

Im Vergleich der beiden hier behandelten Studien zur Weiterbildungsabstinenz finden sich durchaus einige Überlappungen. So weist der „PraktikerInnen“-Typus bei Dornmayr starke Ähnlichkeiten mit dem Typus „Erfahrungswissen gegen Bildungstitel“ bei Bolder/Hendrich auf, ähnliches gilt für die beiden Typen „Statusorientierte“ und „Stabilitätsorientierte“. Darüber hinaus erweist sich in beiden Studien die starke Familienorientierung von (Haus)Frauen – bei Dornmayr im Typus „Selbstlosigkeit“, bei Bolder/Hendrich im Typus „Frauen West“ – als subjektiv verankerte Barriere gegenüber Weiterbildungsbeteiligung. Daran zeigt sich, dass diesen subjektiven Mustern doch eine zentrale Rolle für Weiterbildungsabstinenz zukommt.

Die Studie von Bolder/Hendrich stellt insofern einen Meilenstein in der Beschäftigung mit dem Phänomen der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung dar, als sie die zentrale Bedeutung subjektiver Sichtweisen, Deutungen und Begründungen für Weiterbildungsabstinenz herausarbeitet und damit eine wichtige Ergänzung zu der bis dahin hauptsächlich auf sozialstrukturelle Merkmale fixierten Adressatenforschung lieferte. Denn obwohl auch sie den Einfluss objektiver Rahmenbedingungen für Weiterbildungsteilnahme in Rechnung stellen, arbeiten sie in überzeugender Weise den Stellenwert subjektiver Deutungsmuster heraus. Die Relativierung einer Konzentration auf objektive Faktoren im Sinne einer umfassenden Wirksamkeit von Barrieren gelingt ihnen in zweifacher Weise.

Zum einen können sie zeigen, dass begünstigende Faktoren in Bezug auf die Gelegenheitsstrukturen für berufsnaher Weiterbildung (berufliche Position, Großbetrieb, ...) nicht unbedingt zu einer Weiterbildungsbeteiligung führen müssen. Dies legen jedenfalls die beiden Abstinenz-Typen *Begünstigte ohne Bedarf* und *mäßig begünstigte Stabilitätsorientierte* nahe. Zum anderen arbeiten sie aber auch heraus, dass das Faktum der Weiterbildungsteilnahme allein nicht umstandslos als Ausdruck einer Weiterbildungsorientierung gewertet werden kann. Sie zeigen mit dem Teilnehmer-Typus der *ausgegrenzt Geforderten aus dem Arbeitermilieu*, deren Beteiligung hauptsächlich äußerem Zwang geschuldet ist, dass sich deren distanziertes Verhältnis zu Weiterbildung in solchen Fällen durch verschiedene Formen des Widerstandes in der (erzwungenen) Teilnahme selbst äußert. Dabei unterscheiden sie sanfte Formen des Widerstandes, wie Wegschlafen, Nicht-Beteiligung am Weiterbildungsprozess selbst, von offenen Formen, wie anomischer drop-out, Störung des Unterrichtsgeschehens, offene Verweigerung (Ebenda: 113).

Ohne explizit mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ zu arbeiten, bestätigen die Befunde der Bolder/Hendrich-Studie doch dessen grundsätzlichen Ansatz, der die prinzipielle Haltung gegenüber der „legitimen“ (Weiter)Bildung als Ausdruck von aus der Bewältigung spezifischer Arbeits- und Lebensbedingungen gewonnenen Orientierungsmustern und Mentalitäten versteht, und dem eine hohe Erklärungskraft für die (Nicht)Beteiligung an Weiterbildung zuschreibt.

Dies schließt die Berücksichtigung von sozialstrukturellen Aspekten nicht aus. Geht es gewissermaßen um die statistische Erklärung von Nicht-Teilnahme an Weiterbildung, die darin besteht, dass aus einer Kombination von statistisch erfassbaren Merkmalen gewissermaßen eine (Vor)Aussage über das Weiterbildungsverhalten v.a. im Hinblick auf (Nicht)Teilnahme getroffen werden kann, so ergeben so gut wie alle einschlägigen Studien ein eindeutiges und klares Bild. Das erreichte Niveau der Schul- und Berufsausbildung ist nach wie vor der stärkste Indikator für eine (Nicht)Beteiligung an Weiterbildung, gefolgt von der eng damit zusammenhängenden Variable der beruflichen Position. Dies ist nicht nur das Ergebnis der Makroanalysen der Bolder/Hendrich-Studie, sondern auch der im Kapitel zwei erfolgten Auswertung der AES-Daten für Wien. Diesbezüglich hat sich in den letzten 20-30 Jahren trotz des Diskurses um das „Lebenslange Lernen“ und seiner Etablierung als soziale Norm, die einen enormen gesellschaftlichen Druck in Richtung Weiterbildungsbeteiligung entfaltet, wenig geändert. Diese Zusammenhänge weisen vielmehr eine beachtenswerte und erklärungsbedürftige Stabilität auf.

Die Bedeutung der subjektiven Motive für die Beteiligung an Weiterbildung, die von der Bolder/Hendrich-Studie erstmals in ausführlicher Form thematisiert wurde, kann inzwischen auf der Grundlage anderer Studien als einigermaßen gesicherte Erkenntnis gelten. Dabei kristallisiert sich ein hervorstechendes Motiv heraus, das v.a. bei geringer Qualifizierten, die auch die Mehrheit der Weiterbildungsabstinenten stellen, aber auch bei einem Teil der höher Qualifizierten, in simplen Kosten-Nutzen-Analysen besteht. Dem erwarteten Nutzen für die eigene berufliche Entwicklung wird im Hinblick auf Weiterbildungsteilnahme ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Für Weiterbildungsabstinenten ist ein solcher kaum oder gar nicht erkennbar, was ihre Nicht-Beteiligung zur Folge hat. Ambos (2005) hebt in ihrem Resümee verschiedener Studien zur Problemstellung „gering Qualifizierte und Weiterbildung“, das gewissermaßen den Forschungsstand zusammenfasst, die folgenden Faktoren für die Erklärung von Weiterbildungsabstinenz 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.

Nach Ansicht der Autorin stellen diese drei Faktoren im Besonderen ein grundlegendes Dilemma bei der Gewinnung von gering Qualifizierten für Weiterbildung dar:

„Obwohl gerade diese Personengruppe ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko trägt, sieht sie für sich selbst häufig keinen eigenen Bildungsbedarf und hegt eher wenige Nutzererwartungen 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)

Gestützt wird eine solche Plausibilitätsvermutung aber auch durch bildungsökonomische Studien. Diese weisen darauf hin, dass etwa die Bildungserträge von benachtei-

lichten 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). Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang zu Recht darauf, dass diese Argumentation im bildungsökonomischen Kontext häufig dazu dient, eine gezielte Förderung von bildungsfernen Gruppen ökonomisch als wenig sinnvoll zu bewerten. Dennoch spiegeln diese Analysen einen Ausschnitt der Realität wider, der von den davon Betroffenen subjektiv ebenso eingeschätzt wird.

Am prägnantesten fassen jedoch Bolder/Hendrich (2000: 260ff) auf Grundlage ihrer komplexen und differenzierten Analyse des Phänomens die subjektiven Gründe für die Nicht-Teilnahme 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.

Angesichts des vorherrschenden Diskurses um Beteiligung und Nicht-Beteiligung an Weiterbildung, der sehr stark von den Imperativen der „Wissengesellschaft“ und des „Lebenslangen Lernens“ geprägt wird, ist die von Bolder und Hendrich gezogene Schlussfolgerung zur Charakterisierung des Phänomens „Weiterbildungsabstinenz“ 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)

4.2. Deutung und Bewertung von Weiterbildungsabstinenz

Die Analyse des Phänomens Weiterbildungsabstinenz im öffentlichen Diskurs enthält, trotzdem man sich dabei inzwischen häufig auf wissenschaftliche Daten beruft, implizite Wertungen. Diese sind allerdings derartig fest in den Diskurs verwoben, dass sie kaum einer reflexiven Betrachtung zugänglich sind. D.h. die Perspektive auf das Phänomen Weiterbildungs-Beteiligung oder –abstinenz erfolgt häufig ausschließlich vom Standpunkt der Gesellschaft, d.h. von Arbeitsmarktinstitutionen, Unternehmen, Weiterbildungseinrichtungen, also aus mit vorherrschenden sozialen Normen aufgeladenen Perspektiven. Diese enthalten die implizite Konnotation, Weiterbildungsabstinenz als Passivität zu deuten, Teilnahme hingegen als das eigentlich Wünschenswerte, die soziale Norm. Dabei wird die Einbeziehung der Akteurs- oder Betroffenenperspektive

zumeist vernachlässigt. Deren Handeln, das in Bezug auf Weiterbildung eigentlich ein Nicht-Handeln oder auch ein aktives Verweigern ist, wird die Sinnhaftigkeit abgesprochen, es wird als zu überwindendes Defizit betrachtet.

Aus der im gesellschaftlichen Diskurs dominierenden Sichtweise resultiert ein Defizitblick auf Nicht-Teilnahme an Weiterbildung, der einen breit geteilten und quasi unhinterfragbaren Konsens darstellt. Dieser basiert darauf, dass Weiterbildung und Qualifizierung grundsätzlich als etwas Positives und Wünschenswertes verstanden werden. Aus dieser Perspektive wird Weiterbildungsabstinenz zum einen mit der Existenz von Barrieren erklärt, die, so die Vorstellung, prinzipiell an Weiterbildung interessierte Personen davon abhalten. Zum anderen wird Nicht-Beteiligung als Ausdruck bildungsferner Dispositionen betrachtet. Weitgehend unberücksichtigt bleibt dabei, dass diese Betrachtungsweise einem normativen Bildungsverständnis entspricht, das weitgehend dem bildungsbürgerlichen Milieu entlehnt ist und heute zusätzlich stärker mit ökonomischen Verwertbarkeitskriterien versetzt wird.

Das bedeutet in der Folge aber auch, dass die Forderung nach Weiterbildung in ihrer legitimen, institutionalisierten Form von Personen aus sozialen Milieus, in denen Bildung nicht zum genuinen Aspirations- und Orientierungsrahmen gehört, als etwas von außen Herangetragenes, als etwas Fremdes erlebt wird. Die subjektiven Sinndeutungen von als „bildungsfern“ etikettierten Gruppen und Personen spielten lange Zeit in der öffentlichen Diskussion keine Rolle bzw. wurden auch als illegitim betrachtet.

Ansätze und Studien, die die Akteursperspektive von Weiterbildungsabstinenten ernst nehmen, entwickeln in der Folge durchaus kritische Sichtweisen auf die verallgemeinerte Weiterbildungsanforderung. Aus dieser Perspektive geht es in diesem Zusammenhang stärker um das Verstehen von Weiterbildungs-Verhalten als um dessen normative Betrachtung und Bewertung. Dabei werden durchaus auch rationale Gründe für die Nicht-Beteiligung an Weiterbildung sichtbar. Bolder/Hendrich nehmen in ihrer Studie eine solche Perspektive ein und entwickeln

„... ein Verständnis von Nicht-Beteiligung als milieugebundenem Eigen-Sinn, der ein legitimes soziales, lebensweltlich gebundenes Eigenleben sichern möchte. Der Widerstand gegen einen solcherart als Verhaltenszumutung erfahrenen Bildungsanspruch ... war mithin als Versuch der Verteidigung der eigenen Lebenswelt gegen die Institutionen der Bildungsgesellschaft zu verstehen.“ Bolder/Hendrich (2000: 31)

Nicht-Beteiligung an Weiterbildung nicht einfach als Unterlassungshandeln bzw. Makel zu bewerten, sondern als eine mögliche Form von Widerstand gegen Bildungszumutungen, geht auf Axmacher (1990) zurück, der mit der „Widerstandshypothese“ einen völlig neuen Blickwinkel in die Diskussion einbrachte. Er geht davon aus, dass die Unterstellung eines grundsätzlichen Bildungsinteresses eine unangemessene Verallgemeinerung und Verabsolutierung bildungsbürgerlicher Aspirationen darstellt. Erst die konsequente Rückbindung der Sinndeutungen der Subjekte an den lebensweltlichen Kontext, in dem sie entstanden sind, ermöglicht es, Nicht-Teilnahme oder Desinteresse

an Weiterbildung auch als Widerstand gegen eine fremdbestimmte Aufforderung zur Daueranpassung zu verstehen.

Mit diesem doch als radikale Veränderung des traditionellen Blickwinkels zu bezeichnenden Ansatz wird es möglich, die vorherrschende Defizitperspektive auf Weiterbildungsabstinenz aufzubrechen und, wie es Bolder/Hendrich formulieren, 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, zu sehen.

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. Es geht nämlich nicht nur darum, die subjektiven Sinndeutungen der Betroffenen in angemessener Weise einzubeziehen, sondern eben auch deren Einbettung in den Kontext sozialer Milieus in Rechnung zu stellen. Erst aus einer solchen Perspektive wird verständlich, dass Appelle zur Teilnahme, selbst wenn sie im Rahmen des Diskurses zum Lebenslangen Lernen an Intensität zunehmen, nicht nur versanden, sondern, wie Bolder/Hendrich festhalten, von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen nicht als Aufforderung zum Ergreifen von persönlichen Chancen, sondern ganz im Gegenteil als Zumutung und als Form gesellschaftliche Gewalt erlebt werden.

Klein (2001) bringt im Zusammenhang mit Widerständen gegenüber Weiterbildung aber auch noch einen anderen Aspekt in die Diskussion. Sie weist darauf hin, dass es nicht nur die Einstellungen der (Nicht)TeilnehmerInnen sind, die eine Distanz bzw. negative Haltung institutionalisierten Lernprozessen gegenüber begründen. Vielmehr sind es ihrer Ansicht nach die Konzeptionen traditioneller Weiterbildung v.a. im beruflichen Feld selbst (Abschlussbezogenheit, geschlossene Curricula, Ausschluss von Partizipation und Mitentscheidung der Beteiligten), die Distanz bzw. Widerstände erzeugen. Insofern ist Weiterbildungsverweigerung, und d.h. Lernwiderstand, ihrer Ansicht nach nicht ausschließlich persönlich begründet, sondern mit dem gesamten Lernsystem verknüpft, sodass organisiertes Lernen aus sich heraus Widerstand erzeugt (Klein 2001).

Eine ähnliche Perspektive wird auch in der Pädagogik formuliert. So geht etwa Schäffter davon aus, dass alltagsgebundenes Lernen ständig stattfindet, allerdings häufig gerade dadurch, dass diese Lernprozesse nicht bewusst und intentional erfolgen, sondern beiläufig und latent. Insofern ist die Zuschreibung von „Bildungsferne“ an Personengruppen, die sich von institutionalisierter Weiterbildung fernhalten, ebenso eine soziale Konstruktion. Seiner Ansicht nach existieren zwei gegensätzliche Perspektiven auf Lernen. Aus dem Blickwinkel der AneignerInnen wird Lernen häufig gerade dadurch als lustvoll und bereichernd erlebt, weil es nicht als rechenschaftspflichtiger Lernprozess erscheint. Demgegenüber basiert die Anbieterperspektive darauf, dass Lernbedarf zugeschrieben wird, nicht zuletzt um die eigene Existenz zu begründen. Zudem wird Bildungsabstinenz aus dieser Perspektive hauptsächlich als Hilflosigkeit, Funktionsstörung, Inkompetenz, Kontrollverlust und Sicherheitsbedarf gedeutet (Ebenda: 3).

Auch er deutet folgerichtig Lernstörungen und Lernwiderstand als Ergebnis und Produkt von institutionalisierter Weiterbildung und macht in diesem Zusammenhang For-

men „intelligenter Lernverweigerung“ aus, die er als aus wohlverstandener Eigeninteresse der Bildungsadressaten begründeten Widerstand gegenüber Lernzumutungen versteht. Insofern plädiert er dafür, dass die Deutungsperspektiven aller Beteiligten berücksichtigt werden müssen, indem die Anerkennung von gegenseitiger Fremdheit als gegenseitiger Lernanlass und Ausgangspunkt für wechselseitige Verständigung und damit als Angelpunkt der Herstellung pädagogischer Kommunikation begriffen werden muss. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Parallelen zum Paradigma interkultureller Bildung. Begründungspflichtig ist aus dieser Perspektive nicht so sehr die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung sondern die verallgemeinerte Anforderung des „Lebenslangen Lernens“ und zwar in einer Form, die über die Einforderung von Anpassungsleistungen an eine sich wandelnde Welt hinausgeht.

„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 2000: 4)

Für die Einbeziehung von weiterbildungsabstinenten Personen in organisierte Lernformen stellt diese Perspektive eine besondere Herausforderung dar. Anstatt (organisiertes, institutionalisiertes) Lernen essentialistisch als inhärentes Grundbedürfnis von Individuen zu konzipieren, steht man vielmehr vor dem Dilemma, wie Ereignisse in der Lebenswelt von Personen in Lernanlässe transformiert werden können, ohne dass dies von den Betroffenen als (Lern)Zumutung erlebt wird. Schäffters Lösungsvorschlag zielt auf die von ihm geforderten Bemühungen um eine „kommunikative Didaktik“, in der Sinn und Zweck des pädagogischen Kontextes neu definiert werden. Diese wiederum bestehen darin, „zur Klärung beizutragen, ob überhaupt gelernt werden soll und, wenn tatsächlich, was es zu lernen gibt und auf welche Weise dies geschehen könnte“ (Ebenda). Darin sind gleichzeitig auch schon Hinweise enthalten, in welche Richtung das Nachdenken über Ansatzpunkte zur Einbeziehung weiterbildungsabstinenter Personen ausgerichtet werden sollte.

5. ANSATZPUNKTE ZUR EINBEZIEHUNG VON WEITERBILDUNGSABSTINENTEN GRUPPEN

Aus dem bisher Dargestellten zu den spezifischen Gründen und Motiven von Weiterbildungsabstinenten und deren Verwurzelung in spezifischen Lebenswelten sozialer Milieus, ist deutlich geworden, dass deren Einbeziehung in organisierte Lernprozesse im Rahmen von Weiterbildung mit einer Reihe von hohen Anforderungen verbunden ist. Auf der einen Seite werden in den Studien, die sich mit dem Phänomen beschäftigen, bereits Empfehlungen und Ansatzpunkte allgemeiner Natur festgehalten. Ambos (2005: 16), die eine Reihe einschlägiger Studien zu gering Qualifizierten und Weiterbildung resümiert, streicht dabei folgende Aspekte heraus:

- „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.“

Dieses Resümee zu Ansatzpunkten einer verstärkten Einbeziehung von gering Qualifizierten in organisierte Weiterbildung kann in seiner Ausrichtung insgesamt auf die Gruppe der Weiterbildungsabstinenten übertragen werden. Im Kern werden dabei drei unterschiedliche Bereiche bzw. Aspekte berührt. Zum einen zielt der Aspekt der Bildungsberatung auf den Umstand, dass eine große Herausforderung für Weiterbildungsanbieter in diesem Zusammenhang darin besteht, überhaupt in Kontakt mit der „Zielgruppe“ zu kommen, da dies über die traditionellen Kanäle nicht funktioniert. Der zweite Bereich thematisiert den Aspekt der hohen Nutzenorientierung im Weiterbildungszugang von unteren sozialen Milieus, der im Erwerbsarbeitsbereich nicht nur seinen unmittelbaren Bezugspunkt findet, sondern darüber hinaus auch den idealen Kontext einer stärker praktisch orientierten Aneignungsweise von Wissen und Kompetenzen darstellt. Der dritte von Ambos angesprochene Bereich wiederum stellt auf die Anforderungen einer auf die spezifischen Bedürfnisse weiterbildungsabstinenter Personengruppen abgestimmten Gestaltung von Pädagogik und Didaktik selbst ab.

Obwohl dem Bereich der arbeitsintegrierten Qualifizierung eine hohe Bedeutung für die Gewinnung von weiterbildungsabstinenten Personen für organisierte Weiterbildung im Allgemeinen und für die Organisation gelingender Lernerfahrungen im Besonderen zukommt, werden wir diesen aus Gründen geringer Relevanz für die im Rahmen dieser Studie im Vordergrund stehenden Aspekte, die im außerbetrieblichen Bereich liegen, nicht weiter verfolgen. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf Ansatzpunkte in den Bereichen Bildungsberatung und pädagogisch-didaktische Gestaltung von Kursmaßnahmen.

5.1. **Bildungsberatung**

Im Rahmen der in den letzten Jahren verstärkt diskutierten Adressaten- und Zielgruppenorientierung wird Bildungs- oder Lernberatung durchaus bereits als eine Maßnahme gesehen, etwa wenn Schneeberger (2005: 29) eine „verbesserte zielgruppenspezifische Information und Beratung insbesondere für Bildungsferne“ als wichtigen Anreiz hervorhebt. Allerdings wird in diesem Zusammenhang selten genauer spezifiziert, was darunter zu verstehen ist bzw. welche Kriterien an eine solche (Weiter)Bildungsberatung angelegt werden.

Gerade im Zusammenhang mit weiterbildungsabstinenten Personen muss zunächst ihre hohe (emotionale und soziokulturelle) Distanz zu den traditionellen Weiterbildungsformen als Ausgangspunkt spezifischer Bildungsberatung für diese Gruppen gelten. Insofern besteht eine zentrale Herausforderung darin, bei diesen Personengruppen überhaupt erst Vertrauen in institutionelle Bildung aufzubauen. Dies stellt unter der Prämisse der soziokulturellen Fremdheit eine unerlässliche Voraussetzung für jegliche Versuche zu deren Erreichbarkeit dar. Diese soziokulturelle Fremdheit kann durch das Faktum der Teilnahme allein noch nicht als überwunden betrachtet werden, wie Bremer am Beispiel des Bildungstypus der „Unsicheren“ bzw. auch Bolder und Hendrich am Beispiel des „passiven“ und „aktiven“ Widerstandshandelns zeigen. Das Herstellen von Vertrauen ist deshalb von so großer Bedeutung, da negative Erfahrungen mit Weiterbildung die Distanz verstärken und perpetuieren können. Eine Verringerung dieser Distanz zu institutioneller Bildung im Allgemeinen und Weiterbildungsinstitutionen (vgl. auch Dornmayr 2002) im Besonderen erfordert demnach den Aufbau von Vertrauen bereits bei der Kontaktaufnahme mit diesem Personenkreis.

Im Mittelpunkt der Überlegungen zum Charakter einer solchen Bildungsberatung stehen aufsuchende Formen der Bildungsarbeit. Dies begründet Bremer (2007) unter Bezugnahme auf seine Ergebnisse zum Teilnehmertypus der *Unsicheren* damit, dass der Zugang zu diesen sozialen Milieus über kollegiale und freundschaftliche Netze besonders vielversprechend ist. Aufgrund der hohen Distanz zum für sie sozial fremden Kontext der institutionalisierten Weiterbildung senkt eine gemeinschaftlich fundierte Teilnahme mit Freunden oder Bekannten Bildungsunsicherheiten und –barrieren. Über aufsuchende Bildungsarbeit für „bildungsferne“ Zielgruppen lässt sich, so die Argumentation, eine größere Nähe zur Alltagspraxis des spezifischen Milieus in Form von „Brücken“ in die Lebenswelt herstellen.

Auch Fleischer u.a. (2010: 22), die sich auf den Begriff des Wissensempowerments stützen, weisen in ihrem *screening* internationaler Beispiele zur Erreichung von „bildungsfernen“ Gruppen auf community- und sozialraumorientierte Angebote hin:

„Bildungsferne Personen lassen sich eher durch Angebote gewinnen, die sich an ihr gesamtes Umfeld richten und sie nicht als vereinzelte Individuen ansprechen. Sie lernen eher zusammen mit ihren ArbeitskollegInnen, VereinsfreundInnen oder NachbarInnen, als dass sie allein einen Weiterbildungskurs besuchen. Initiativen des Wissensempowerments können sich deshalb bevorzugt an bestehende soziale

Zusammenhänge richten. Sozialraumbezogene Ansätze können alle Personen bzw. Gruppierungen erreichen, die in einem eng definierten Wohngebiet leben.“

In den von ihnen identifizierten beispielhaften Projekten geht es einerseits um die Schaffung von Beteiligungsangeboten (z.B. gemeinsames Kochen, Gartenarbeit, Tai Chi), um gemeinschaftsbasierte Aktivitäten anzustoßen, andererseits aber auch um die Nutzung bereits bestehender gemeinschaftlicher Strukturen, wie etwa Vereine, um in diesem Rahmen gemeinschaftliche Lernangebote zu entwickeln.

Nach Bremer/Kleemann-Göhring (2011), die eine wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten durchführten, ist es im Rahmen einer solchen aufsuchenden Bildungsberatung zum einen notwendig sog. Mittlerpersonen ausfindig zu machen und aufzubauen und zum anderen Ansatzpunkte über Institutionen, die in der Lebenswelt der Zielgruppen verankert sind, wie etwa Sportvereine oder MigrantInnenorganisationen, zu suchen. Entscheidend ist in jedem Fall die Entwicklung der Angebote in Kommunikation mit den „Zielgruppen“.

Aufsuchende Bildungsarbeit gliedert sich dabei nach Ansicht der Autoren in zwei zentrale Bereiche:

1. Aktivierung von Personen mit Nähe zu den Zielgruppen (sozialen Milieus)
2. Entwicklung von modellhaften neuen Seminar Konzepten

Gerade der erste Schritt ist für die Phase der Bildungsberatung, also die Herstellung des Kontaktes zu den Zielgruppen, entscheidend. Diese Personen mit Nähe zu den sozialen Milieus der Zielgruppen können hinsichtlich ihrer Funktion als BeziehungsarbeiterInnen charakterisiert werden. Aus der Praxis der Modellprojekte kristallisierten sich dabei zwei unterschiedliche Typen solcher BeziehungsarbeiterInnen heraus: Vertrauenspersonen und sog. „Brückenmenschen“.

Typen von Beziehungsarbeiterinnen

Vertrauenspersonen	Brückenmenschen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontakt zur Zielgruppe durch haupt- oder ehrenamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich. ▪ besitzen Vertrauen. ▪ sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse. ▪ sind informiert über Weiterbildungseinrichtungen und deren Aktivitäten. ▪ sind in bestimmten Strukturen (z.B. Kinderschutzbund, Familienzentren) verankert. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ haben Milieunähe zur Zielgruppe (eigener Migrationshintergrund, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit). ▪ sind angesehene Personen in ihrer Community. ▪ sind weiterbildungsbereit. ▪ sind NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten.

Quelle: Abschlussbericht Projekt „Potenziale der Weiterbildung über den Zugang zu sozialen Gruppierungen entwickeln“, Standort Herford/Vlotho, Überarbeitung durch HB/MKG (zit. n. Bremer/Kleemann-Göhring 2011: 29).

Während es sich also bei Vertrauenspersonen um Personen handelt, die nicht unmittelbar aus dem Milieu selbst stammen, aber dort über Ansehen und Vertrauen verfügen,

kommen „Brückenmenschen“ unmittelbar aus dem Milieu selbst und weisen aber eine Reihe von Kompetenzen auf, die sie für diese Art von „Beziehungsarbeit“ prädestinieren. Allerdings förderte die wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte auch einige praktische Aspekte zu Tage, die für eine erfolgreiche Anwendung dieses Zugangs in der Bildungsberatung berücksichtigt werden müssen. So stellte sich in der Praxis heraus, dass eine dauerhafte Betreuung und Beratung dieser Personen unumgänglich ist, um zum einen eine adäquate Ausführung der Vermittlerrolle zum anderen aber auch eine entsprechende Kontinuität der Tätigkeit zu gewährleisten. Gerade in Bezug auf den letzten Aspekt ist auch eine Abgeltung dieser Tätigkeit in Form von Aufwandsentschädigungen ein wichtiger Punkt, um ein vorzeitiges Ausscheiden zu verhindern. Eine rein ehrenamtlich konzipierte Vorgangsweise hat sich in diesem Zusammenhang als nicht zielführend herausgestellt.

Bremer/Kleemann-Göhring resümieren die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten folgendermaßen. Sie bescheinigen aufsuchender Bildungsarbeit bzw. -beratung zum einen insgesamt eine hohe Bedeutung bei der Arbeit mit „bildungsfernen“ Gruppen, da über diesen Weg eine „Revitalisierung der pädagogischen Beziehung“, wie sie es nennen, möglich erscheint, was eine entscheidende Voraussetzung für deren Einbeziehung in organisierte Lernprozesse darstellt. Zum anderen weisen sie aber darauf hin, dass der dazu notwendige Aufbau und die Etablierung eines milieunahen Netzwerkes eine personal- und zeitintensive Angelegenheit ist, die letztlich auch die Kostenintensität solcher Maßnahmen bedingt. Ohne einen solchen kosten-, ressourcen- und zeitaufwändigen Ansatz ist aber wiederum eine Einbeziehung „bildungsferner“ Gruppen nicht zu erreichen.

Klein/Kemper (2000) plädieren in ihrer Konzeption einer erweiterten Lernberatung dafür, einen adäquaten Umgang mit den gerade in „bildungsfernen“ Gruppen besonders häufig auftretenden Lernwiderständen zu entwickeln. Sie begreift Lernwiderstand auf Basis eines Verständnisses von Lernen, das sich vom Individuum her begründet und nicht durch äußere Anstöße, zum einen als Indikator für schlummernde Potenziale und zum anderen als Lernanlass in sozialen Kontexten, etwa wenn in der Diskussion um adäquate Kurskonzepte personale und soziale Kompetenzen angewendet und weiterentwickelt werden. Ihr erweitertes Verständnis von Lernberatung beruht auf zwei Säulen: es ist primär auf biographische Anschlussfähigkeit ausgerichtet und akzeptiert zweitens die individuellen Bedeutungszusammenhänge der potenziell Lernenden als Ausgangspunkt für Lernen. Daraus ergeben sich die didaktischen Prinzipien einer konsequenten Subjektorientierung: Biographiebezug, Reflexions-Kompetenz, Interessenorientierung (Klein/Kemper 2000: 2).

Sie plädieren daher in der Lernberatung für einen Weg der reflexiven Beratungsangebote und führt in diesem Zusammenhang konkret folgende an: „Entwicklung des individuellen Qualifikationsprofils“, „Erstellung der Berufslebenskurve“, „Lerntagebuch“ (Ebenda: 3). Allerdings macht sie auch auf die Grenzen von Lern- oder Bildungsberatungsansätzen aufmerksam. Denn die Beratung im Hinblick auf adäquate Angebote muss in zweifacher Weise anschlussfähig sein: zum

einen biographisch zum anderen auch an eine individuelle Perspektive, die in der Regel, v.a. in der beruflichen Weiterbildung, auf Erwerbsarbeitsintegration bezogen ist.

„Wenn berufliche Weiterbildung per se für alle als sinnvolle und notwendige Anstrengung deklariert wird, wenn lebenslanges Lernen als Anspruch an alle öffentlich postuliert wird und gleichzeitig der Lernertrag in Form gesicherter Erwerbsarbeit oder gelingende Reintegration in Erwerbsarbeit für immer mehr Lernende nicht gegeben sind, muss sich zumindest bei den "erfolglos" Lernenden Widerstand gegen Lernzumutungen einstellen.“ (Klein/Kemper 2000: 4)

Hier werden Grenzen auch von aufsuchender Weiterbildungsberatung deutlich, die gerade in (weiter)bildungsinstitutionenfernen sozialen Milieus in der hohen Zweck- und Nutzenorientierung liegen. Ist ein solcher Nutzen etwa aufgrund der aktuell nach wie vor hohen Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt nicht ersichtlich, wird auch die Lernmotivation schwer herzustellen sein.

Insofern plädiert sie für eine Abwendung von rein auf Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung ausgerichteten Weiterbildungsstrategien, da diese aufgrund des Zwangscharakters, der ihnen anhaftet, ein entsubjektivierte, infantilisiertes und auch ohnmächtiges Lernen (be)fördern, das keinen Bezug zur Berufsbiographie der Betroffenen aufweist. Demgegenüber sind alternative Strategien dadurch gekennzeichnet, dass sie darauf abzielen, den Eigen-Sinn der Akteure zu entwickeln. Klein/Alke (2009: 246ff) skizzieren die handlungsleitenden Prinzipien ihres Lernberatungskonzeptes, in dem sich die hohe Subjektorientierung in einer Betonung der Aspekte Freiheit, Wertschätzung, Würde, Solidarität und Integrität widerspiegelt, folgendermaßen:

- Teilnehmerorientierung und Verantwortungsteilung
- Biographieorientierung
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von biographischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung
- Orientierung an Lerninteressen
- Partizipation durch Interaktion und Transparenz
- Prozessorientierung

Damit wird in der Arbeit mit Benachteiligten und „bildungsfernen“ Zielgruppen ein anderes Verständnis von Kompetenzorientierung unterlegt, das stärker auf das emanzipatorische Potential von Bildung über die Stärkung des Selbstbewusstseins der Subjekte und die Bewusstmachung der in der Biographie erworbenen Kompetenzen abzielt. Der Fokus dieser Lernberatungskonzeption liegt daher auf der Förderung der biographischen Steuerungsfähigkeit. Lernberatung für bildungsbenachteiligte Zielgruppen wird als Bildungserfahrung und als Erfahrung für gelingendes Lernen konzipiert.

5.2. Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Kursmaßnahmen

Wir wenden uns abschließend dem zweiten Aspekt von aufsuchender Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Gruppen zu, nämlich der Frage der spezifischen Anforderungen an eine adäquate pädagogisch-didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe. Aufgrund der soziokulturellen Distanz bildungsbenachteiligter Gruppen zu den traditionellen Formaten institutioneller Weiterbildung stellt eine zielgruppenspezifische Konzeption hohe Anforderungen an die Weiterbildung. Die von Klein erwähnte Subjektorientierung ist hierfür zentral.

Diese Anforderung kann auch mit dem von Holzkamp (1995) entwickelten Begriff des expansiven Lernens charakterisiert werden. Ein solches liegt dann vor, wenn Lernen in den Intentionen der Subjekte begründet ist und zu einem subjektiven Gewinn im Sinne von mehr Weltverfügung führt. Ein solcher Effekt ist demgegenüber beim defensiven Lernen, das nicht freiwillig, sondern unter Druck erfolgt und auf die Abwehr von Bedrohung ausgerichtet ist, nicht gegeben. Um ein solches expansives Lernen für bildungsbenachteiligte Personen zu ermöglichen, ist ein entsprechendes Wissen über die sozialen Voraussetzungen der pädagogischen Situation und Kommunikation erforderlich.

Bremer (2007a: 282) verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer reflexiven pädagogischen Diagnostik zur Entwicklung eines Wissen über die Lernmotive- und -stile, Widerständigkeiten, Kompetenzen und Dispositionen von bildungsbenachteiligten Gruppen. Das heißt, es müssen entsprechende Kompetenzen ausgebildet werden, um eine adäquate Förderung dieser Personengruppen zu realisieren. Dabei sind zwei auf den ersten Blick konträre Aspekte zu berücksichtigen. Aus vielen Studien (vgl. etwa Lave 1988, Roazzi/Bryant 1992) ist bekannt, dass für Personen aus unteren sozialen Milieus der Situiertheit, also dem Kontext von Lernen, eine besonders hohe Bedeutung zukommt. Insofern spielt die Einbettung von angeleiteten Lernprozessen in die Alltagspraxis bei ihnen eine größere Rolle. In der Regel machen aber gerade Personen aus bildungsbenachteiligten Milieus in institutionalisierten Lernprozessen die Erfahrung der Entwertung ihrer praktischen, in Alltagssituationen angeeigneten und darauf (Nutzen) abgestimmten Wissensformen. Denn der in institutionalisierten Kontexten dominierende, eher abstrakte, kognitiv-distanzierte Modus des Wissenserwerbs entspricht der Lebenspraxis der oberen sozialen Milieus. Gleichzeitig, und das ist der oben erwähnte scheinbare konträre Aspekt, muss das Weiterbildungsangebot einen ausreichenden Kontrast zum belastenden (Arbeits)Alltag bieten und zwar im Sinne einer Alternative zur häufig erlebten Disziplinierung (vgl. Bremer 2007a: 206/207).

In bestimmten Kontexten, etwa gerade in der Arbeit mit besonders benachteiligten Personengruppen, wird auch das Aufbrechen von professionsspezifischen Abgrenzungen als sinnvoll erachtet. Bremer/Kleemann-Göring (2011) sprechen in diesem Zusammenhang von einer sozialarbeitsorientierten Erwachsenenbildung. Auch Fleischer u.a. (2010) weisen in ihrem *screening* internationaler Beispiele auf *community based* und

sozialraumorientierte Erfolg versprechende Ansätze hin, die eine solche Herangehensweise nahe legen.

Ein schönes Beispiel für eine Lösung der oben thematisierten Herausforderung einer entsprechenden Einbettung in die Alltagspraxis bei gleichzeitig ausreichendem Kontrast zum belastenden Alltag ist das Projekt *Playing for Success* in Großbritannien. Es handelt sich dabei um ein außerschulisches Lernangebot für lernbenachteiligte Jugendliche, das im Kontext von Sportvereinen angeboten und von prominenten SportlerInnen beworben wird (vgl. Fleischer u.a. 2010).

Die Herstellung von sozialer Nähe, eine der wichtigsten Anforderungen an Weiterbildungsangebote für bildungsbenachteiligte Personen, kann aber nicht nur über den sozialräumlichen Bezug, sondern auch über die personelle Schiene erreicht werden. Gerade die hohe soziale Distanz zwischen (zumeist aus mittleren sozialen Milieus stammenden) TrainerInnen und den TeilnehmerInnen kann eine Ursache von Lernwiderständen sein. Darauf zielt das Konzept der sog. *peer-to-peer* Unterstützung ab. Dabei werden Personen, die aus dem sozialen Milieu der TeilnehmerInnen stammen als TrainerInnen ausgebildet und eingesetzt. In diesem Fall wird die soziale Nähe über den Habitus, und somit über jene inkorporierten Muster und Mentalitäten, die einer reflexiven Betrachtung nur schwer zugänglich sind und deshalb umso nachhaltiger wirken, hergestellt. Zum anderen üben solche TrainerInnen auch eine Vorbildwirkung für die TeilnehmerInnen aus. Fleischer u.a. (2010) führen diese Aspekte als zentrale Erfolgsfaktoren des *Programm United in Learning* (Großbritannien), einem von den Gewerkschaften durchgeführten Grundbildungsangebot im Betrieb, an.

Insgesamt fassen Klein/Alke (2009: 255/256) die Voraussetzungen für gelingendes Lernen von bildungsbenachteiligten Personengruppen folgendermaßen zusammen:

- hohe Identifikation mit dem Lerngeschehen
- Erfahrung von selbst organisiertem Lernen als Wendepunkt in der Lernbiographie
- Veränderung der Selbstbilder der Lernenden über wertschätzende, kompetenzorientierte Grundhaltung der pädagogisch Tätigen
- Respektieren des Status als Erwachsener
- Selbstbestimmtheit in der Ausgestaltung des eigenen Lernens, Mitbestimmung beim sozialen *setting* und bei den Lernarrangements
- Verantwortungsteilung für den Bildungserfolg
- Verständnis von Lernen als sozialer Prozess im sozialen Kontext

Damit sind die wichtigsten Kriterien für die pädagogisch-didaktische Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für bildungsbenachteiligten Gruppen im Sinne von grundlegenden Prinzipien benannt. Diese runden die diskutierten und vorgestellten Ansätze und Überlegungen zu diesem Problemkreis ab.

6. WEITERBILDUNGSABSTINENZ UND MILIEUZUGEHÖRIGKEIT – EIN RESÜMEE

Die Beschaffenheit der Daten des *Adult Education Survey* lässt keine unmittelbaren Schlüsse auf die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus zu. Allerdings lassen sich doch einige recht deutliche Hinweise dafür finden, dass Weiterbildungsabstizienz Ausdruck von grundsätzlichen Orientierungsmustern gegenüber institutionalisierter Weiterbildung ist, die eng mit den spezifischen Bedingungen der gesamten Lebenssituation verknüpft sind. Welche Indikatoren sprechen für eine solche Interpretation der Daten?

Zunächst ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, dass die AES-Daten für Wien den auch aus anderen Studien vielfach belegten Zusammenhang von Weiterbildungsbeteiligung und sozialer Lebenslage bestätigen. Das erreichte Niveau der Erstausbildung, also Schul- bzw. Berufsausbildung, ist nach wie vor einer der „verlässlichsten“ und damit stärksten Prädiktoren für Weiterbildungsbeteiligung bzw. –abstienz. Während drei Viertel (65%) aller Weiterbildungsabstinenten nur über einen Pflichtschul- (27,2%) oder einen Lehrabschluss (38,5%) verfügen, setzt sich ein etwa gleich großer Anteil (64%) der TeilnehmerInnen aus Personen mit höheren Schulabschlüssen (AHS/BHS: 30%) bzw. akademischen Titeln (Universität, FH) zusammen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch noch der Umstand, dass die soziale Herkunft ebenfalls eine hohe Aussagekraft für die Weiterbildungsbeteiligung besitzt. Die Mehrheit der weiterbildungsabstinenten Personen kommt aus einem Elternhaus mit ebenfalls geringen Bildungslevels und umgekehrt, was auf die ungebrochene Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bezug auf (Weiter)Bildungsprozesse hindeutet. In diesen Kontext der sozialen Lagen passt auch der hohe Anteil an Weiterbildungsabstinenten, die eine niedrige berufliche Stellung einnehmen. Insgesamt kann man damit sagen, dass die Weiterbildungsbeteiligung in hohem Maße mit der sozialen Rangordnung der Gesellschaft insgesamt korreliert. Oder anders formuliert: (auch) in der Weiterbildungsbeteiligung kommt die soziale Rangordnung zum Ausdruck.

Dass es sich dabei nicht nur um eine Benachteiligung im Sinne ausschließender Barrieren handelt sondern um tiefer liegende Orientierungsmuster und Mentalitäten, dafür sprechen neben der Persistenz der hohen Aussagekraft von Faktoren wie Bildungs- bzw. Berufsabschluss, soziale Herkunft und berufliche Stellung für die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme auch die alltagskulturellen Muster beim Zugang zu kulturellen Aktivitäten und zum informellen Lernen. Die überwältigende Mehrheit – jeweils über 70% – jener, die im Befragungszeitraum (ein Jahr) nicht an klassischen Kulturveranstaltungen, wie Oper/Ballett/Tanz oder auch Museen und Kino teilgenommen haben, haben auch keine Weiterbildung besucht. Es zeigen sich diesbezüglich große Unterschiede zwischen TeilnehmerInnen und Abstinenten. In dieses Bild passt dann wiederum auch, dass sich in Bezug auf Sportveranstaltungen nur sehr geringe Unterschiede zeigen. Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich in Bezug auf aktiv kreative Tätigkeiten, die in höherem Maße von TeilnehmerInnen gepflegt werden. Abgerun-

det wird dieses Bild durch die Anzahl der Bücher im Haushalt und die Anzahl der im letzten Jahr in der Freizeit gelesenen Bücher, die ebenfalls als starker Prädiktor für Weiterbildungsabstinz (geringe Anzahl von gelesenen und im Haushalt verfügbaren Büchern) wirken.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Frage der Weiterbildungsbeteiligung bzw. –abstinz ein komplexes Phänomen ist, in dem auch objektive Barrieren eine gewisse Erklärungskraft besitzen. Allerdings schimmert auch hier durch, dass die prinzipielle Haltung zu Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielt und diese wiederum stark durch den gesamten Kontext der spezifischen Lebensbedingungen und der Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, geprägt ist. Diesen Schluss legen die hohen Übereinstimmungen zwischen Weiterbildungsabstinz und Abstinz beim Besuch klassischer kultureller Aktivitäten sowie die Nähe bzw. Ferne zu schriftsprachdominierten Bildungsformen (Bücher) im Alltag der befragten Personen nahe.

Dass die Ergebnisse der persönlichen Einstellungen zu Weiterbildung keine großen Unterschiede zwischen TeilnehmerInnen und Abstinenten aufweisen, spricht nicht gegen diese Interpretation. Dieses Phänomen wurde bereits in den 70er Jahren in Deutschland festgestellt und zeigt sich auch in den aktuellen Ergebnissen des AES, wengleich mit einer Verschiebung zu einer insgesamt positiven Einschätzung. Man kann darin die Wirkung des öffentlichen Diskurses vermuten, der Weiterbildung und „Lebenslanges Lernen“ als soziale Norm, die immer stärker auch als Voraussetzung für soziale Integration gesehen wird, setzt. Auch wenn sich möglicherweise in Folge des zunehmenden Drucks durch den dominanten öffentlichen Diskurs allgemein abstrakte, positive Aufladungen auch bei Weiterbildungsabstinenten ergeben, so weisen ihre Handlungen doch in eine andere Richtung. Allerdings ist damit insofern auch ein Ansatzpunkt gegeben, als dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Bewusstseinsbildung über die prinzipielle Bedeutung von Weiterbildung nicht das zentrale Problem von Weiterbildungsabstinz darstellt. Es geht vielmehr darum, milieuspezifisch adäquate Formate und Zugangswege zu entwickeln.

In Bezug auf eine Beteiligung an Weiterbildung werden von weiterbildungsabstinenten Gruppen letztlich die hohen Kosten für die Lebensqualität und zwar in körperlicher, psychischer und finanzieller Hinsicht, die mit einer Teilnahme verbunden sind, in Rechnung gestellt. Diese aufgrund der beruflichen Situation hohen Kosten stehen aber wiederum vielfach in keiner Relation zum damit verbundenen (subjektiv erwarteten) Nutzen. Die Teilnahme an dem eigenen Lebensmilieu höchst fremden Formen von Weiterbildung stellt für die meisten Menschen aus unteren sozialen Milieus eine außerordentliche Anstrengung in mehrfacher Hinsicht dar. Einer solchen unterwirft man sich aber nicht, wenn der unmittelbare Nutzen, der überdies einen hohen Stellenwert in den Bildungsorientierungsmustern dieser Milieus einnimmt, höchst ungewiss oder sogar absehbar niedrig ist. Weiterbildung trägt aus der subjektiven Perspektive vieler Abstintenter nicht zu einer Verbesserung ihrer beruflichen Position bei – ein Motiv, das neben „zeitlichen Überschneidungen mit der beruflichen Tätigkeit (45,7%)“ auch an zweiter Stelle (36,4%) bei der Begründung der Nicht-Teilnahme steht.

Auch wenn sich aus den Daten des *Adult Education Survey* keine unmittelbaren Rückschlüsse auf Milieuzugehörigkeiten und ihre Auswirkungen auf Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinenz ziehen lassen, so weisen die von uns genannten Indikatoren doch auf Übereinstimmungen mit den Analysen von verschiedenen Studien zum Zusammenhang von Bildungsorientierung bzw. Weiterbildungsbeteiligung und Milieuzugehörigkeit hin.

Daraus ergeben sich folgende zentrale Schlussfolgerungen:

- Weiterbildungsabstinenz ist trotz des öffentlichen Diskurses um Lebenslanges Lernen ein Phänomen, das eine große Gruppe von Menschen umfasst. Obwohl sie durchaus eine gewisse Differenzierung und Heterogenität aufweist, haben Erstausbildungsniveau und berufliche Stellung nach wie einen herausragenden Erklärungswert für die Frage der Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinenz. Die Größe der Gruppe weist aber auch darauf hin, dass das Erschließungspotenzial für Weiterbildung durchaus als hoch bezeichnet werden kann.
- Der Umstand, dass zwischen TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen an Weiterbildung kaum einen Unterschied hinsichtlich ihrer Einstellung zu Weiterbildung im Sinne der subjektiven Bedeutung, die dieser für verschiedene Aspekte des Lebens zugeschrieben wird, zeigt, dass dem Aspekt der Bewusstseinsbildung keine prioritäre Rolle zukommt. Es geht vielmehr darum, entsprechende praktische Lösungen und Angebote für diese Zielgruppen zu entwickeln.
- Will man – v.a. auch unter dem Aspekt der Verringerung sozialer Ungleichheit – weiterbildungsabstinenten Gruppen und Personen aus unterprivilegierten, benachteiligten sozialen Milieus für Weiterbildung gewinnen, dann geht es vielmehr darum, adäquate milieuspezifische Zugangswege zu beschreiten sowie lebensweltspezifische, den Lernbedürfnissen dieser Gruppen entsprechende Formate zu entwickeln. Dies bezieht sich sowohl auf die Entwicklung adäquater Ansätze in der Bildungsberatung, die v.a. in aufsuchender Bildungsarbeit liegen, als auch auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung von Kursmaßnahmen. Die Einbeziehung von weiterbildungsinstitutionenfernen Gruppen und Personen in Weiterbildung ist, wie wissenschaftliche Begleitforschungen von entsprechenden praktischen Pilotprojekten zeigen, eine höchst personal- und zeitintensive und damit aber auch kostenintensive Angelegenheit. Allerdings ist die Reduzierung von (Weiter)Bildungsungleichheit eine zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe, die auch entsprechender finanzieller Ressourcen bedarf.

Weiterbildungsabstinenz ist ein gesellschaftliches Phänomen, ein Phänomen sozialer Ungleichheit, in dem ungleiche soziale Teilhabechancen in einem wichtigen Bereich unserer Gesellschaft zum Ausdruck kommen. Mit dem Ansatz der sozialen Milieus kann der eminent soziale Charakter freigelegt und Weiterbildungsabstinenz einer verstehenden Interpretation zugänglich gemacht werden. Nur auf einer solchen, die sozialen Strukturen und Mentalitäten berücksichtigenden Grundlage lassen sich auch Erfolg versprechende Strategien und Maßnahmen entwickeln, die eine sinnvolle Beteiligung von Gruppen und Personen aus unterprivilegierten sozialen Milieus an Prozessen organisierter Weiterbildung realisierbar erscheinen lassen.

7. LITERATUR

- 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
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung – Handlungsstruktur und narrativer Kontext eines vergessenen Phänomens; in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Heft 7, S. 84-103
- Barz, Heiner (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied-Kriftel
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2003): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und –interessen. Bielefeld.
- Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- 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 (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus; in: magazin erwachsenenbildung.at, Nr.10/2010
- Bremer, Helmut (2007a): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Weinheim
- Bremer, Helmut (2007b): Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957-2007. Schicht, Klasse, Milieu; in: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr.4/2007
- Bremer, Helmut (2006a): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität; in: Frieberhäuser, Barbara/Rieder-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.), Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 289-308
- Bremer, Helmut (2006) Die Transformation sozialer Selektivität und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme in: Bremer/Lange-Vester, Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 186-211
- Bremer, Helmut (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. agis, Hannover

- Bremer, Helmut, Kleemann-Göring, Mark (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“
- Bremer, Helmut, Kleemann-Göring, Mark (2009): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hg.) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung, Bertelsmann, Bielefeld
- Dornmayr, Helmut (2002): Weiterbildung für „Bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Endbericht, Linz
- Erlar, Ingolf/Fischer, Michael (2012): Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Fleischer, Viktor; Hefler, Günter; Markowitsch, Jörg (2010): Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien. Studie im Auftrage der MA 27 (EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien. Wien (<http://www.wien.gv.at/wirtschaft/eu-strategie/wirtschaft/pdf/wisempk.pdf>) [Stand: 22.10.2012]
- Gardemin, Daniel (2006): Mittlere Arbeitermilieus und Strategien der Respektabilität. In: Bremer Helmut, Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 309-331
- Groh-Samberg, Olaf (2006): Arbeitermilieus in der Ära der Deindustrialisierung. Alte Benachteiligungen, gebrochene Flugbahnen, neue Ausgrenzungen. In: Bremer Helmut, Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 309-331.
- Höhn, Elfriede (1974) (Hrsg.): Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begaubungsstruktur und Bildungsmotivation, Kaiserslautern
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M.
- Hradil, Stefan (2006): Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive; in: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45, S. 3-10
- 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>) [Stand: 22.10.2012]
- Krenn, Manfred (2012): Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissensgesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen; in: SWS-Rundschau, 2/2012, S. 129-148
- Krenn, Manfred, Papouschek, Ulrike (1998): Evaluierung der Förderungen aus der präventiven Arbeitsmarktpolitik, FORBA-Forschungsbericht 1/1998, Wien
- Kuwan, Helmut (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer „Nicht-Teilnehmer“ an Weiterbildungsveranstaltungen; in: Bildung-Wissenschaft-Aktuell 7/90
- Kuwan, Helmut, Graf-Kuiper, Angelika/Hacket, Anne (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
- Lave, Jean (1988): Cognition in Practice. Cambridge
- Market (1995): Planquadrat 2001: Weiterbildung in Oberösterreich. Linz
- Grundmann, Matthias; Groh-Samberg, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe.
- Roazzi, Antonio; Bryant, Peter (1992): Social class, context and cognition development; in: Light, Paul/Butterworth, George (Hg.), Context and Cognition, New York, S. 14-27
- Schneeberger, Arthur (2005): Strukturwandel – Bildung – Employability. Befunde und Thesen. ibw Bildung und Wirtschaft Nr. 34. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien
- Schäffter, Otfried (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen (<http://www.diezeitschrift.de/22000/positionen1.htm>) [Stand: 22.10.2012]
- Sladek, Ulla; Kapeller, Doris; Pretterhofer, Ingeborg (2006): Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernungeohnter Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategien, Graz
- Statistik Austria (2009): Erwachsenenbildungserhebung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Wien
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Hippel, Aida von; Baum, Dajana; Barz, Heiner (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Tippelt, Rudolf; Hippel, Aida von (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale. Heterogenität; in: aus politik und zeitgeschichte, 37/2005, S. 38-45

Vester, Michael, von Oertzen, Peter, Geiling, Heiko, Herrmann, Thoma, Dagmar, Müller (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a. M.