

Weiterbildungsbeteiligung und Sozialraumorientierung: Potenziale eines mehrdimensionalen Blicks

EWELINA MANIA

Der Beitrag widmet sich der Frage, worin der sozialraumorientierte Ansatz besteht sowie welche Perspektiven er im Hinblick auf die Erforschung und Förderung der Beteiligung an organisierter Weiterbildung bietet. Die empirische Grundlage bieten zum einen eine qualitative Studie in einem sozial benachteiligten Quartier in Berlin und zum anderen Konzepte aus dem Bereich der sozialen Arbeit. Nach der Vorstellung eines sozialräumlichen Modells der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung werden Anregungen für die Programm- und Angebotsentwicklung in der Praxis thematisiert.

1. Zustandekommen der Weiterbildungsbeteiligung

Das Zustandekommen der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ist seit vielen Jahrzehnten ein zentrales Thema der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Im Kontext der Diskurse um «Lebenslanges Lernen», «Bildungsbenachteiligung» und «Chancengleichheit» wird auch die selektive Teilnahme an organisierter Weiterbildung problematisiert. Es gibt eine Vielzahl von Theorien und Ansätzen, die Weiterbildungsbeteiligung erklären, aber vielfach unverbunden nebeneinanderstehen, so dass der bisherige Forschungsstand unzureichend berücksichtigt wird und immer wieder neue Begriffe und Systematiken eingeführt werden.

Der Fokus in der Weiterbildungsbeteiligungsforschung liegt auf der (internationalen) Bildungsberichterstattung bzw. auf Monitoring-Studien zur Entwicklung der Teilnahmequoten, während Analysen des Zustandekommens von (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung unterrepräsentiert sind. Viele Modelle der Weiterbildungsbeteiligung fokussieren die Mikroebene, also soziodemografische und psychologische Einflussfaktoren. Dadurch wird die Verantwortung für die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung auf der Seite des Individuums gesehen. Die institutionellen Aspekte (Mesoebene) sowie die gesellschaftlichen Kontexte und strukturellen Rahmenbedingungen werden weniger berücksichtigt. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Konsenses bezüglich der «generellen Notwendigkeit zum Lebenslangen Lernen in Deutschland» liegt vor allem bei quantitativen Analysen die Herausforderung darin, beim Thema «Weiterbildungbarrieren» die Auswirkungen sozialer Erwünschtheit beim Antwortverhalten zu reduzieren (Kuwan, 2011, S. 389). Ein weiterer Aspekt, der mit Einstellungen der Bildungsforscher zu (Weiter-)Bildung und deren impliziten oder expliziten Erwartungen an die untersuchte Gruppe zusammenhängt, ist die sog. Mittelschichtorientierung in der Erwachsenenbildung (Bremer und Kleemann-Göhring, 2015). So wird die fehlende Auseinandersetzung mit den sog. bildungsfernen Gruppen bemängelt, vor allem der Blick auf Defizite und mangelnde Beschäftigung mit möglichen Nutzenerwartungen und Bildungsinteressen.

Um der Komplexität des Phänomens der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung gerecht zu werden, werden in den letzten Jahren mehrdimensionale Modelle zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens gefordert (Wittpoth, 2006, S. 66; z.B. Kaufmann & Widany, 2013, S. 30).

2. Sozialräumlicher Blick auf Weiterbildungsbeteiligung

Eine die bisherigen Ansätze integrierende, zielgruppenübergreifende und ganzheitliche Perspektive auf das Zustandekommen der Weiterbildungsbeteiligung versprechen sozialraumorientierte Ansätze. Der Begriff «Sozialraumorientierung» ist dabei nicht einheitlich definiert und wird in verschiedenen Disziplinen und Kontexten genutzt. So gibt es in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen immer stärker expliziten und differenzierten (Sozial-)Raumdiskurs, der unter anderem

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2021-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



Lernorte, Regionen, innovative Lernräume oder Aneignungsprozesse in (Sozial-)Räumen aufgreift (Mania et al., 2015). Außerdem ist «Sozialraumorientierung» ein ausgewiesener Ansatz in zahlreichen Feldern sozialer Arbeit und steht dort in der Tradition der Theorie und Praxis der Gemeinwesenarbeit, die aus den angelsächsischen «communitybezogenen» Ansätzen in den deutschsprachigen Raum übertragen wurde. Es geht dabei darum, den Fokus auf die Aspekte des Individuums zu überwinden und Lebenswelten ganzheitlich in den Blick zu nehmen. Es wird davon ausgegangen, dass Individuen von «sozialen, ökonomischen, kulturellen, administrativen Verhältnissen» (Früchtel et al., 2010, S. 22) nicht nur beeinflusst werden, sondern auch auf diese einwirken können.

Im Anschluss an ein Konzept von Früchtel, Cyprian und Budde (2010) wird Sozialraumorientierung im Folgenden als integrierender, mehrdimensionaler, lebenswelt- und ressourcenorientierter Ansatz verstanden, der im sog. SONI-Schema folgende Dimensionen berücksichtigt: «Sozialstruktur», «Organisation», «Netzwerk» und «Individuum». Die vier Dimensionen werden dabei als Handlungsfelder und Ebenen beschrieben, die durch die «Verbindung von Fall, Feld, Organisation und Struktur» einen mehrdimensionalen sozialen Raum eröffnen (Früchtel et al., 2010, S. 11). Sozialraumorientierung thematisiert dabei sowohl die Bedingungen des Systems (Dimensionen «Sozialstruktur» und «Organisation») als auch die Bedingungen der Lebenswelt (Dimensionen «Netzwerk» und «Individuum»). Mit Blick auf die Dimension «Sozialstruktur» wird demnach der gesellschaftliche Kontext als Gelegenheitsstruktur gesehen, so dass strukturelle Ursachen von Problemen und Ungleichheiten in den Vordergrund geraten. Die Dimension «Organisation» betrachtet beispielsweise Organisationsstrukturen, interne Prozesse bzw. Routinen, Ziele, professionelles Selbstverständnis und Ausstattung der Einrichtungen. Die sozialraumorientierte Betrachtung von «Netzwerken» fokussiert die Ressourcen und Gelegenheiten des sozialen Raumes sowie die Potenziale des sozialen Kapitals, die in Netzwerken stecken. Geht man vom Individuum aus, so stehen die subjektiven Interessen, Lebensstile, Erfahrungen, Einstellungen, Erwartungen sowie die individuelle Ausstattung mit Ressourcen und die Lebenslage im Mittelpunkt.

Anknüpfend an diese Ansätze zur Sozialraumorientierung ist ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. bildungsferner Gruppen entstanden (Mania, 2018). «Bildungsferne» wird dabei nicht als eine subjektive Distanzierung von Bildung verstanden, sondern als Ergebnis einer komplexen Verschränkung von «objektiven» und «subjektiven» Faktoren (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011, S. 8). Demnach kann von einer «doppelten Verankerung von Bildungsdistanz» gesprochen werden, denn nicht nur die Individuen haben eine «Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen Adressat*innen» (ebd., S. 8).

Unter dem Begriff der «Regulative» werden im Anschluss an Wittpoth (2006) alle Faktoren zusammengefasst, welche für die Regulation,

also das (Nicht-)Zustandekommen der Weiterbildungsaktivitäten relevant sind. Das Modell wurde auf der Basis von problemzentrierten, sozialraumorientierten Interviews mit 49 Besuchenden eines sozial benachteiligten Quartiers in Berlin empirisch fundiert.

Das Zustandekommen der Weiterbildungsaktivitäten wird dabei aus vier Perspektiven betrachtet. Die jeweiligen Regulativen werden lediglich analytisch getrennt, da sie vielfältig miteinander verwoben sind, sich gegenseitig bedingen und kumulativ wirken. Im Sinne einer sozialräumlichen Perspektive werden Aspekte der Sozialstruktur vor Ort, der (Weiterbildungs-)Organisationen, der sozialen Netzwerke sowie die Interessen, Erfahrungen und Ressourcen des Individuums in den Blick genommen (vgl. Abb. 1).

Innerhalb der Dimension *Sozialstruktur* werden die Gelegenheitsstrukturen des Sozialraums beleuchtet. Es geht dabei unter anderem um die vom Individuum wahrgenommenen räumlichen Entfernung zwischen ihrem Wohn- oder Arbeitsort und dem Veranstaltungsort sowie Grenzen zwischen den Sozialräumen, die den Zugang zu Lernorten prägen. In den Interviews werden vor allem bestimmte Straßen als (unsichtbare) Grenzen zwischen «Kiezen», verstanden als Wohn- bzw. Lebenswelt, thematisiert. Die Orte hinter der «gefühlten» Grenze

SOZIALSTRUKTUR	ORGANISATION
Sozialräumliche Entfernung und Grenzen	Zugangsportale
Weiterbildungssystem	Einrichtungs- und Angebotsprofil
arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen	Angebotsgestaltung
Kapitalausstattung	Lehrende
Zugehörigkeitsgefühl	
	Mobilität
	kritische Lebensereignisse
	Bildungsinteressen
	Bildungserfahrungen
Informationsfluss und Austauschprozesse	Lernstrategien und Vorstellungen
Mitnahmeeffekte	Nutzenerwartungen
familiale Unterstützung	Ressourcen
NETZWERK	INDIVIDUUM

Abbildung 1: Überblick über Regulativen des sozialräumlichen Modells (Mania, 2018, S.167)

werden dann mitunter als nicht der eigenen Lebenswelt zugehörig begriffen und kaum aufgesucht. Die Präsenz verschiedener Weiterbildungsanbieter im Sozialraum trägt im Sinne einer Gelegenheitsstruktur dazu bei, dass Weiterbildungseinrichtungen sowie ihre Programme und Angebote den Adressatinnen und Adressaten bekannt sind und so Weiterbildungsteilnahme überhaupt eine Handlungsoption darstellt. Die Sichtbarkeit der Anbieter und deren räumliche Präsenz kann durch Standorte oder Außenstellen vor Ort hergestellt werden. Im Sinne eines «Zugehörigkeitsgefühls» sind zudem Erfahrungen der Ausgrenzung, Benachteiligung und Abwertung zwischen sozialen Gruppen relevant. Es zeigt sich, dass Personen, die sich selbst aufgrund erlebter Erfahrungen nicht als Mitglied der deutschen Gesellschaft empfinden, sich tendenziell auch nicht als Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildungsangeboten sehen – mit der Ausnahme von Sprachkursen – und teilweise eine Ablehnung gegenüber Weiterbildung äußern.

In der Dimension *Organisation* wird die «Passung» zwischen dem Angebot einer Weiterbildungseinrichtung und den Ressourcen, Erfahrungen, Routinen und Interessen des Individuums in den Blick genommen. Um Zugänge einer Organisation niedrigschwellig zu gestalten, müssen Bildungsangebote lebensnah in den Sozialräumen platziert werden. Die «Passung» zwischen den Zugangswegen der Weiterbildungsanbieter sowie den Lebenswelten der Individuen lässt sich anhand folgender Aspekte konkretisieren: Medien und Wege der Ansprache, persönliches Informations- und Beratungsangebot, Probestunden sowie Veranstaltungsorte und Vernetzung. Während das Regulativ «Einrichtungs- und Angebotsprofil» darauf abzielt, welche Zielgruppen eine Weiterbildungseinrichtung mit ihren Programmen und Angeboten vor Ort adressiert, bezieht sich das Regulativ «Angebotsgestaltung» auf die institutionellen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurszeiten und -termine, didaktische Settings sowie die Kosten bzw. Preise von Weiterbildungsangeboten.

Im Vordergrund der Dimension *Netzwerk* stehen Kommunikationsprozesse zwischen Individuen, die Einfluss auf die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildungsangeboten haben. So verbreiten etwa Familienmitglieder, Freunde, Bekannte, Nachbarn, Kolleginnen und Kollegen, aber auch Vertrauenspersonen wie Kursleitende oder Hausärztinnen und -ärzte Informationen über Weiterbildungsanbieter und -angebote, tauschen Erfahrungen aus, geben Empfehlungen hinsichtlich passender Angebote, sind beratend tätig oder tragen durch ihre eigene Teilnahme an Weiterbildung dazu bei, dass auch Personen aus ihrem sozialen Umfeld die Distanz zur Weiterbildung abbauen.

In der Dimension *Individuum* werden Regulative eingeordnet, die sich unmittelbar auf die potenziellen Lernenden beziehen. Die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten im Sozialraum wird unter anderem von der Mobilität der Individuen beeinflusst. Zudem sind die

Bildungsinteressen sowie bisherige Schul- und Weiterbildungserfahrungen relevant. Ob organisierte Weiterbildung als eine Option zur Verfolgung von Bildungsinteressen wahrgenommen wird, hängt auch von den individuellen Lernstrategien und -vorstellungen ab. So können beispielsweise Lernformen ausserhalb formal organisierter Weiterbildung bevorzugt werden. Einen Einfluss auf die (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung haben den Interviews zufolge auch (fehlende) Nutzenerwartungen, die an das jeweilige Weiterbildungsangebot gerichtet werden und sich in der Regel als Kosten-Nutzen-Analysen zeigen. Der Stellenwert von Bildung in der jeweiligen Lebensphase, der persönliche, zeitliche und monetäre Aufwand sowie altersbezogene Einstellungen gehen in die Kosten-Nutzen-Analyse ein.

Das Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. bildungsferner Gruppen versteht sich als Antwort auf die Forderung zur Entwicklung mehrdimensionaler Modelle, die bisherige theoretische Einzelperspektiven zu integrieren vermögen und die Komplexität des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens berücksichtigen. Im Zentrum der Studie standen demnach nicht einzelne Regulative in ihrer Detailliertheit und Vollständigkeit, sondern die Entwicklung und Ausgestaltung eines umfassenden Modells, das eine mehrdimensionale und integrierende Systematik als Basis für weitere Theorieentwicklung und Forschung bietet.

3. Bildungspraktische Implikationen

Aus den Befunden der Arbeit lassen sich zahlreiche Anregungen für die Praxis der Weiterbildung ableiten, beispielsweise im Hinblick auf die Programm- und Angebotsentwicklung (Fleige et al., 2019). Zu den Aufgaben von Programmplanenden gehört die Gewinnung von Teilnehmenden, die Entwicklung passender Ansprachestrategien sowie die Konzeption von Lernangeboten mit Blick auf die Zielsetzungen, Themenschwerpunkte und Inhalte. Insbesondere das Erreichen bisheriger Nichtteilnehmenden stellt eine Herausforderung für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung dar. Gerade öffentlich finanzierte Weiterbildungsanbieter stehen vor der Aufgabe, mögliche Exklusionsmechanismen und Benachteiligungsfaktoren zu beseitigen, um «Bildung für alle» zu ermöglichen.

Grundsätzlich kann jede WeiterbildungsbARRIERE als Ausgangspunkt für Veränderungen in der Praxis begriffen werden. Vor dem Hintergrund der Komplexität des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens reicht es jedoch nicht aus, einzelne Barrieren zu beheben oder kleinere Veränderungen in den Angeboten vorzunehmen. Mit Bremer (2007, S. 145) ist vielmehr von «Distanzen im sozialen Raum» auszugehen, die die ganze Lebensweise der Individuen betreffen.

Die im sozialräumlichen Modell dargestellten Erkenntnisse zur Weiterbildungsbeteiligung sog. bildungsferner Gruppen können genutzt werden, um neue lebensweltorientierte und niedrigschwellige

Angebotsformate in den Sozialräumen anzubieten. Die Niedrigschwelligkeit von Lernorten kann beispielsweise anhand folgender Fragen diskutiert werden (vgl. Früchtel et al., 2010, S. 123–124):

1. Flexibilität der Öffnungszeiten:

- Wann ist eine Anmeldung für die Angebote möglich?
- Wann finden die Angebote statt?
- Gibt es variable zeitliche Strukturen bei den Angeboten?

2. Ortsentscheidungen:

- Wie gestaltet sich die Erreichbarkeit des Veranstaltungsorts mit verschiedenen Verkehrsmitteln?
- Gibt es ggf. Standorte in verschiedenen Stadtteilen?
- Finden die Angebote dort statt, wo die «Bürger ihren Alltag leben»?

3. Informationspolitik:

- Wie wird über das Angebot informiert?
- Wird auf die Vielfalt und Passung der Medien bei der Bewerbung der Angebote geachtet?
- Welche Informationswege favorisieren die Adressatinnen und Adressaten?

Für die Teilnahme an Weiterbildung sog. bildungsferner Zielgruppen sind (arbeitsbezogene) Gelegenheitsstrukturen und dezentrale Weiterbildungsangebote besonders relevant. Daher sind Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsortes oder am Arbeitsplatz in der Regel förderlich. Vor diesem Hintergrund können in den Weiterbildungseinrichtungen folgende Fragen gestellt werden: Welche Bevölkerungsgruppen werden bisher erreicht? Wie sind die Veranstaltungsräume in der Fläche verteilt?

Hilfreich ist in diesem Zusammenhang eine Kooperation mit bekannten und vertrauten Einrichtungen aus dem Sozialraum, in welchen potenzielle Adressatinnen und Adressaten anzutreffen sind, wie Schulen, Kitas, Tafeln, Familienzentren, Jobcenter, Arbeitsagenturen und -vermittlungszentren, Betriebe, Vereine, Seniorenheime usw. Damit könnten zum einen neue Veranstaltungs- und Lernorte erschlossen werden und zum anderen potenzielle WeiterbildungsbARRIEREN, wie geringe Mobilität, vermieden werden. Bei der Entwicklung und Bewerbung neuer Lernangebote ist die Zusammenarbeit mit «Vertrauenspersonen» und «BrückensmenschEN» vor Ort (Bremer et al., 2015) sowie Weiterbildungseinrichtungen und Organisationen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit erfolgversprechend (Tröster et al., 2018).

Die Gewinnung bisheriger Nichtteilnehmenden für Angebote der organisierten Weiterbildung erfordert personelle, zeitliche, aber auch finanzielle Ressourcen. Um die benötigten Kompetenzen für eine sozialraumorientierte Programm- und Angebotsentwicklung zu vermitteln, müssten entsprechende Fortbildungen konzipiert und Organisationsabläufe neu strukturiert werden.

«Bildung für alle» anzubieten bzw. bisherige Nichtteilnehmende für Weiterbildungsveranstaltungen zu gewinnen, kann vor dem Hintergrund der genannten Herausforderungen, Bedarfe und benötigten Res-

sourcen nur mit staatlicher Subventionierung erreicht werden. Gerade viele Weiterbildungsveranstaltungen für sog. bildungsferne Gruppen, wie Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse oder Deutschkurse, können nicht kostendeckend angeboten werden. Auf die politische Agenda gehören auch Ansätze mobiler Bildungsberatung, die direkt in den Sozialräumen stattfindet. Eine Möglichkeit, die sozialräumlichen Kooperationsaktivitäten zu stärken, wäre die Einrichtung von Sozialraumbüros bzw. Stellen für Sozialraumkoordinatorinnen und -koordinatoren oder Sozialraummanagerinnen und -manager.

DR. EWELENA MANIA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Bonn. Kontakt mania@die-bonn.de

Literaturverzeichnis

Bremer, H. und Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und «Bildungsferne». Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale

Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. und Wagner, F. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=2009721>

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. und Robak, S. (2019): Programm- und Angebotsentwicklung (Band 2). Bielefeld: wbv media.

Früchtel, F., Cyprian, G. und Budde, W. (2010): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaufmann, K. und Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (1), S.29–54.

Kuwan, H. (2011): WeiterbildungsbARRIEREN: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In: T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß und B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Bildung der Generationen (S. 387–399). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mania, E. (2018): Weiterbildungsbeteiligung bildungsferner Gruppen in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2018-weiterbildungsforschung-01.pdf>

Mania, E., Bernhard, C. und Fleige, M. (2015): Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In: C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch und R. Stang (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens (S. 29–39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Tröster, M., Bowien-Jansen, B. und Mania, E. (2018): Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. Alfa-Forum (93), S. 37–41.

Wittpoth, J. (2006): Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: K. Meisel und C. Schiersmann (Hrsg.), Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik (S. 53–68). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.