

FORSCHUNG

FORSCHUNG

Ewelina Mania

Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Ewelina Mania

Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“
in sozialraumorientierter Forschungsperspektive

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Die in dieser Reihe erscheinenden Titel durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Über die Aufnahme in die Reihe entscheidet die wissenschaftliche Leitung des DIE.

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5920-4

Öztürk, Halit, Reiter, Sara

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5812-2

Bernhard, Christian

Erwachsenenbildung und Region

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5857-3

Annika Goeze

Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5863-4

Caroline Euringer

Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßlinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl, Ingeborg Schübler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-0

Timm C. Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Weitere Informationen zur Reihe unter www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Ewelina Mania

**Weiterbildungsbeteiligung
sogenannter
„bildungsferner Gruppen“
in sozialraumorientierter
Forschungsperspektive**

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Lektorat: Anne-Cathrin Suske

Korrekturat: Christiane Barth

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 11.05.2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nicole Hoffmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Henning Pätzold

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

wbv Media GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1139

© 2018 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich von wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umshlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: wbv Media, Bielefeld

ISBN: 978-3-7639-1203-2

DOI: 10.3278/14/1139w



Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter

www.diespace.de und

wbv-open-access.de



Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Inhalt

Vorbemerkungen	7
Danksagung	10
1 Fragestellung und Anlage der Studie	11
2 Beteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ an organisierter Weiterbildung als Feld und Gegenstand der Untersuchung	15
2.1 Organisierte Weiterbildung im Spiegel erwachsenenbildnerischer Forschung als Feld der Untersuchung.....	15
2.1.1 Weiterbildungsbeteiligung als Forschungsfeld und Begriff.....	15
2.1.2 Relevanz der Weiterbildungsbeteiligung.....	17
2.2 Regulative der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ als Untersuchungsgegenstand	19
2.2.1 Zum Begriff „Regulativ“	19
2.2.2 Zur Problematik des Begriffs „Bildungsferne“	20
2.2.3 Überblick über den Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“	23
2.3 Bilanz der Weiterbildungsbeteiligungsforschung und Konsequenzen für die eigene Untersuchung.....	29
2.3.1 Herausforderungen der Weiterbildungsbeteiligungsforschung.....	29
2.3.2 Forschungsbedarf	39
2.3.3 Bilanz und Konsequenzen	42
3 Eine sozialraumorientierte Perspektive als theoretische und methodische Rahmung der Untersuchung	43
3.1 Theoretischer Rahmen.....	43
3.1.1 (Sozial-)Raumvorstellungen und deren Implikationen.....	43
3.1.2 Sozialraumorientierung als integrierender Ansatz und mehrdimensionales Modell ...	49
3.2 Methodischer Rahmen.....	64
3.2.1 Institutioneller und projektbezogener Rahmen	64
3.2.2 Zielsetzung und methodische Anlage	66
3.2.3 Begründung und Darstellung der sozialraumorientierten Datenerhebung	67
3.2.4 Gegenstandsbezogene Datenauswertung mittels Grounded Theory	80
3.2.5 Gütekriterien der Untersuchung.....	84

4	Systematisierung der einzelnen Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ als Darstellung der Befunde	88
4.1	Sozialstruktur	90
4.1.1	Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen	91
4.1.2	Weiterbildungssystem	93
4.1.3	Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen.....	97
4.1.4	Kapitalausstattung.....	105
4.1.5	Zugehörigkeitsgefühl.....	107
4.2	Organisation.....	112
4.2.1	Zugangsportale.....	112
4.2.2	Einrichtungs- und Angebotsprofil	117
4.2.3	Angebotsgestaltung.....	120
4.2.4	Lehrende.....	127
4.3	Netzwerk.....	128
4.3.1	Informationsfluss und Austauschprozesse	128
4.3.2	Mitnahmeeffekte	131
4.3.3	Familiale Unterstützung.....	132
4.4	Individuum.....	133
4.4.1	Mobilität	133
4.4.2	Kritische Lebensereignisse.....	135
4.4.3	Bildungsinteressen	140
4.4.4	Bildungserfahrungen.....	143
4.4.5	Lernstrategien und -vorstellungen.....	147
4.4.6	Nutzenerwartungen.....	150
4.4.7	Ressourcen	162
5	Die Kombination der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung als Ergebnis der Untersuchung	166
6	Konsequenzen für die Erwachsenen- und Weiterbildung	181
6.1	Impulse für die Forschung	181
6.2	Impulse für die Praxis und die Politik	185
7	Literatur	192
	Abbildungen und Tabellen	208
	Anlagen	209
	Interviewleitfaden.....	209
	Postskript der Interviews.....	213
	Zusammenfassung	214
	Autorin	215
	Abstract	216
	Abstract English	216

Vorbemerkungen

Der interdisziplinäre Diskurs um Sozialräume hat in den letzten zehn Jahren die Erziehungswissenschaften und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung erreicht. So wurde diskutiert, wie die Perspektive sozialer Räume bisherige Forschungen zu Milieu und Lebenswelt erweitern und Ansätze für die Erhöhung von Partizipation aufzeigen könne, wobei ein sowohl örtliches als auch virtuelles Raumkonzept Anwendung fanden. Lange Zeit erwies sich in den Erziehungswissenschaften das Verständnis von „Sozialraum“, wie es aus dem Bereich der Sozialen Arbeit entlehnt wurde, als Orientierung. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde der Begriff dann nach und nach spezifisch ausgelegt. Jüngste Interpretationen vollziehen sich beispielsweise vor dem Horizont von Fragen der pädagogischen Unterstützung sozialer Bewegungen (DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, 2017).

Im Diskurs um den Begriff „Sozialraum“ erfüllt die vorliegende Dissertationsschrift von Ewelina Mania zwei wichtige Funktionen: Sie führt zu einem Erklärungsansatz für (Nicht-)Beteiligung an Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Sinne der Adressatinnen- und Adressatenforschung sowie der Teilnehmendenforschung zusammen und entwirft zum anderen eine theoretische und empirische Zuspitzung entsprechender Systematisierungen und multifaktorieller Modellierungen in der Kategorie „Sozialraum“.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen (DIE) und insbesondere die Autorin beteiligten sich mit Beiträgen etwa zu Debattenbänden schon zuvor an der Auslegung und Ausdifferenzierung des Sozialraum-Begriffs für die Disziplin. Im Jahr 2012 wurde das DIE-Projekt „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung“ (LiQ) initiiert, dessen qualitative Teilstudien nun im vorliegenden Band kanalisiert erscheinen. Quantitative Untersuchungen und theoretische Überlegungen wurden bereits vor einiger Zeit veröffentlicht. Als Partner des Projekts fungierte die Volkshochschule Berlin-Mitte, die, offen für Forschung, einen Diskussionszusammenhang und Feldzugang sicherstellte. Rahmend wirkten für das Vorhaben zudem bestehende politisch-administrative Konzepte der „lebensweltlich orientierten Räume“ bzw. Quartiere der Stadt Berlin.

Das LiQ-Projekt war dabei eingebettet in ein größeres Forschungsprogramm des DIE zum Themenbereich nicht-selektiver Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. der Inklusion. In der Abteilung des DIE, welche sich zentral mit Inklusionsfragen befasste (heute: „Programme und Beteiligung“, damals: „Inklusion/Lernen im Quartier“), standen Partizipations- und Nutzungsformen, aber eben auch die Nicht-Partizipation unterschiedlicher Zielgruppen im Mittelpunkt von forschungs- und entwicklungsorientierten Arbeiten. Diverse Beiträge aus Projekten und die Beteiligung an disziplinären wie interdisziplinären Diskursen zur Inklusion mündeten 2010 und 2012 in zwei Heraus-

geberbände. Ein weiterer Bezugspunkt, der in der Abteilung auch weiterhin systematisch verfolgt wird, ist das Interesse an Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung als grundlegendem Zugang zur Partizipation an Gesellschaft, Kultur und lebensbegleitender Bildung. Da die Autorin in ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE mittlerweile in diesem Arbeitszusammenhang wirkt, verweist die vorliegende Arbeit an einigen Stellen auf Querverbindungen zwischen der Forschung zu (Nicht-) Teilnahme und Grundbildungsthemen.

In der vorliegenden Dissertationsschrift legt die Autorin den Begriff der sozialraumorientierten Bildung empiriebasiert-theorieentwickelnd aus und führt unterschiedliche, ihrer Interpretation nach interagierende „Regulative“ der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung zusammen. Die von Wittpoth aufgegriffene und von der Autorin gewürdigte Figur dient der weiteren Operationalisierung. Der Forschungsansatz der Arbeit ist dadurch als ein genuiner Beitrag zur qualitativen Adressatinnen- und Adressaten- bzw. Teilnehmendenforschung zu sehen, knüpft er doch explizit an deren Tradition und an bereits vorliegende Publikationen zu multifaktoriellen Erklärungsansätzen für (Nicht-) Teilnahme, wie etwa von Reich-Claassen, an. Bezüge, zurückreichend bis zu den Anfängen der Teilnehmendenforschung bei Schulenberg in den 1960er und 1970er Jahren, die eine bis heute richtungweisende Folie der Adressatinnen- und Adressaten- bzw. Teilnehmendenforschung einnehmen, werden hergestellt. Die gründliche Aufarbeitung der Beiträge zur Teilnahme und Nicht-Teilnahme aus der Perspektive ihrer komplexen Modellierung und die Einnahme auch forschungshistorischer Sichtweisen sind eine hervorzuhebende Leistung der vorgelegten Studie. Darüber hinaus knüpft die Autorin an ein Sozialraummodell aus der Sozialen Arbeit nach Früchtel, Cyprian und Budde an und bettet diesen in ihre Systematisierung erwachsenenbildungswissenschaftlicher Forschung zu Adressatinnen und Adressaten ein.

Im Ergebnis sind eine Operationalisierung des Sozialraumbegriffs für die bildungswissenschaftliche Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie eine Modellierung des Terminus im intensiven Austausch mit den Daten entstanden. In ihrer empirischen Studie nutzt die Autorin dabei einen interessanten Feldzugang: In einem, wie sie selbst beschreibt, „sozial benachteiligten“ Quartier in Berlin-Mitte bzw. an Ankerpunkten in diesem Quartier, wie z.B. Kindertagesstätten, erfolgte die Begegnung mit den sogenannten „bildungsfernen“ Adressatinnen- und Adressatengruppen. Mit Unterstützung von problemzentrierten Interviews, zusätzlichen sozialraumforschungsorientierten Instrumenten und einem insgesamt für die qualitative Forschung großem Sample von 49 Interviewten, ausgewertet im Stile der Grounded Theory, identifiziert die Autorin Faktoren der (Nicht-)Teilnahme unter sozialräumlicher Perspektive. Dabei zeigt sie einerseits auf, welchen Anteil räumlich wirksame Aspekte wie Gelegenheitsstrukturen, Zugangswege, Zeiten, Verweisstrukturen und (Beziehungs-)Netzwerke an der (Nicht-)Teilnahme einzeln für sich und im Zusammenspiel haben; auch über sozial-

strukturelle Faktoren, wie den Schulabschluss, und individuelle Faktoren, wie Interesse und Nutzererwartungen, hinausgehend. Andererseits beleuchtet sie die Bedeutung von Brückenpersonen im Quartier, und vor allem auch des planenden und lehrenden Personals in Weiterbildungseinrichtungen, für die Adressatinnen- und Adressatenansprache. Damit ist die Autorin mitten in einem aktuellen Diskurs bzw. platziert in diesem eine systematisierende und theorieentwickelnde Arbeit.

Im Interesse der Autorin liegt es, aufzuzeigen, wie Selektionsmechanismen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung reduziert werden können. Es ist folgerichtig und entspricht den aktuell im Diskurs identifizierten Anforderungen, dass sie ihre empirischen Analysen zu Adressatinnen und Adressaten bzw. Teilnehmenden in ihren abschließenden Überlegungen systematisch in Richtung von Fragen der Teilnehmendengewinnung, der Angebots- und der Programmplanung öffnet. Hier ist in den nächsten Jahren, auch vonseiten der Autorin, eine entsprechende Intensivierung der Debatte zu erwarten, für welche die vorliegende Arbeit ein interessantes Scharnier darstellt.

Marion Fleige

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Danksagung

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht entstanden. An erster Stelle möchte ich mich bei Prof. Nicole Hoffmann bedanken, die mein Denken als Wissenschaftlerin geprägt und diese Studie fachlich betreut hat. Mit ihrem kritischen Blick und gutem Rat hat sie die Entstehung der gesamten Arbeit stets konstruktiv begleitet. Auch Prof. Henning Pätzold sei für die Übernahme der Gutachterfunktion herzlich gedankt.

Darüber hinaus möchte ich mich insgesamt beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung bedanken, bei dem ich das Projekt „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums“ durchführen durfte sowie bis heute arbeiten und forschen darf.

Ein herzlicher Dank gilt außerdem vielen Freunden, Kolleginnen und Kollegen, Teilnehmenden des Doktorandenkolloquiums in Koblenz, die mich bei der Erstellung der Arbeit ermutigt, beraten und begleitet haben. An dieser Stelle danke ich insbesondere Stefanie Lencer, die immer für mich da war/ist und mit der ich viele arbeitsreiche Sonntage verbringen durfte. Für die Durchsicht und Korrektur des Manuskripts danke ich ganz herzlich Beate Bowien-Jansen, Laura Lücker, Ivonne Görgens und Dominic Lencer.

Ein besonderer Dank gilt meinem Ehemann und meinem Sohn, die mir die nötigen Freiräume gegeben haben, diese Arbeit fertigzustellen.

1 Fragestellung und Anlage der Studie

„Offensichtlich ist es an der Zeit, zur Bearbeitung komplexer Probleme mehrdimensionale Modelle zu entwickeln, in denen gegenwärtig, aber auch früher verfolgte Einzelperspektiven „aufgehoben“ sind“, so Wittpoth (2006, S. 66). Mit „Problem“ meint Wittpoth (2006, S. 53) die „Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung“, da trotz vieler Studien ungeklärt sei, welche Faktoren die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung¹ regulieren.

Hieran knüpft die vorliegende Studie an. Sie verfolgt das Ziel, ein mehrdimensionales und integrierendes Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung als Beitrag für die Weiterbildungsforschung zu entwickeln und zu diskutieren.

Bei der Analyse der Weiterbildungsbeteiligung stellen sich folgende Fragen: Warum nehmen Menschen an Weiterbildung teil und warum nicht? Welche Regulative beeinflussen die Beteiligung an organisierter Weiterbildung positiv bzw. negativ? Wie lassen sich die Regulative strukturieren und systematisieren?

Sowohl in der Bildungspolitik als auch in Praxis und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung wird Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen immer wieder diskutiert, wobei unterschiedliche Foki gesetzt werden.

Auf bildungspolitischer Ebene geht es vor dem Hintergrund der Diskussionen um „Lebenslanges Lernen“, „Wissensgesellschaft“, „Globalisierung“ und „demografischen Wandel“ hauptsächlich darum, die Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung im internationalen Wettbewerb zu sichern. Als Ziel der Bildungspolitik wurde die Erhöhung der Teilnahme an Weiterbildung bis 2015 auf 50 Prozent ausgerufen (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007). Bildung gilt im politischen Diskurs „als wichtig(st)e Ressource für eine im internationalen Wettbewerb stehende, rohstoffarme Wirtschaft“ (Widany, 2014, S. 1). Zudem wird die Bedeutung von Weiterbildung für die soziale Inklusion hervorgehoben (Kronauer, 2010).

Für die Praxis der Weiterbildung stellt sich die Frage, wie die Programme und Angebote von Weiterbildungseinrichtungen zu gestalten sind, um verschiedene Adressatengruppen zu erreichen. Insbesondere das Erreichen bisheriger Nicht-Teilnehmender stellt eine Herausforderung für das professionelle Handeln der Leitungskräfte, Programmplanenden und Lehrenden 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 (Hoffmann & Mania, 2013; Mania, 2013).

1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ sowie „Erwachsenen- und Weiterbildung“ werden im Rahmen der Arbeit synonym und abwechselnd verwendet.

Innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft gehört die Weiterbildungsbeteiligung spätestens seit der Wende zum 20. Jahrhundert zum Gegenstand der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung (Zeuner & Faulstich, 2009). Die Regulative der Weiterbildungsbeteiligung werden in der Regel auf verschiedenen Ebenen untersucht, wobei in erster Linie soziodemografische Faktoren analysiert werden (Wittpoth, 2011).

Unter den Begriffen „Weiterbildungsschere“, „Bildungsbenachteiligung“ oder „bildungsfern“ wird die Problematik der sozialen Selektivität der Weiterbildung diskutiert, wobei Zielgruppen thematisiert werden, die unterdurchschnittlich oft an Weiterbildung teilnehmen.

In den letzten Jahren wurden die Herausforderungen bei der Erklärung des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens hervorgehoben, Forschungsbedarfe herausgearbeitet und die Potenziale qualitativer Forschung herausgestellt (Holzer, 2011; Kuwan, 2011; Wittpoth, 2011) sowie mehrdimensionale Modelle zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens gefordert, die der Komplexität des Gegenstands gerecht werden (Holzer, 2004, S. 144–148; Kaufmann & Widany, 2013, S. 30; Schemmann, 2006, S. 31).

Eine ganzheitliche und bisherige Ansätze integrierende Perspektive auf die Regulation der Weiterbildungsbeteiligung versprechen sozialraumorientierte Ansätze. Laut Budde und Früchtel (2011, S. 15) bietet Sozialraumorientierung ein „Weitwinkelobjektiv einer komplexen Sicht auf komplexe Dinge“.

Der Diskurs zum „(Sozial-)Raum“ wird in den letzten Jahren vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften im Zusammenhang mit dem sog. „Spatial Turn“ verstärkt geführt, wobei Raum und Räumlichkeit kein neues, „sondern ein uraltes Thema pädagogischer Debatten und deren wissenschaftlicher Reflexion“ (Kessl, 2016, S. 15) darstellen.

„Der Anschluss an die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung ist in der Erziehungswissenschaft noch nicht ganz geschafft, aber die nachholende Konjunktur der vergangenen Jahre macht Hoffnung“, so Kessl (2016, S. 15). Ein Hinweis darauf ist die Thematisierung von Raumfragen in den einschlägigen Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft im Jahr 2016 – etwa in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Schwerpunkt 1: *Bildungsräume: Bildung und Region*) und in der *Zeitschrift für Pädagogik* (Ausgabe 1: *Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*). Auch in der Teildisziplin Erwachsenen- und Weiterbildung wird die Relevanz des Raumes für Theoriebildung und Praxis verstärkt diskutiert (Bernhard, Kraus, Schreiber-Barsch & Stang, 2015; Nuissl & Nuissl, 2015).

Dabei zeigen sich verschiedene – teils implizite, teils explizite – Verwendungsweisen (Hof, 2014a) und Rezeptionstränge von Raum, sozialem Raum oder Sozialraum (Mania, Bernhard & Fleige, 2015). Raumfragen werden beispielsweise auch unter dem Begriff „Region“ (Bernhard, 2014), „Bildungslandschaft“ (Bleckmann & Schmidt, 2011), „Lernort“ (Tippelt & Reich-Claassen, 2010) oder „Lernraum“ (Stang, 2015) diskutiert. Um die Raumbezüge in der Erwachsenenbildung zu reflektieren und zu systematisieren,

wurde im Jahr 2012 innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine informelle Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“ gegründet (Bernhard, Lang & Nugel, 2013). Innerhalb der Sozialen Arbeit wird der Raumdiskus seit Jahren geführt, so dass bereits erste Ordnungsversuche existieren, die das „Manövrieren durch den Begriffsdschungel erleichtern“ (Fritsche, Lingg & Reutlinger, 2010, S. 11). Mit einem sozialräumlichen Modell liefern Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) eine integrierende und mehrdimensionale Heuristik, die sowohl in der Theoriebildung als auch in der Praxis genutzt werden kann.

Der sozialraumorientierte Ansatz bietet damit das Potenzial, im Sinne der eingangs erwähnten Forderung von Wittpoth (2006), neuen Impulsen für die Weiterbildungsforschung nachzugehen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit mit folgender Forschungsfrage an:

Welchen Beitrag leistet eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive in Bezug auf den bisherigen erwachsenenbildnerischen Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“?

Nachstehend werden die Aspekte der Fragestellung erläutert und der Aufbau der vorliegenden Arbeit begründet.

Den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung stellen die Regulative der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ dar, wobei nicht der gesamte Bereich des Lernens Erwachsener, sondern die organisierte Weiterbildung im Spiegel erwachsenenbildnerischer Forschung fokussiert wird (Kap. 2). Unter dem Begriff der „Regulative“ werden im Anschluss an Wittpoth (2006, 2011) alle Faktoren zusammengefasst, welche für die Regulation, also das (Nicht-)Zustandekommen der Weiterbildungsaktivitäten relevant sind. Durch die institutionelle Einbettung in das Projekt „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung“ (Kap. 3.2.1) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für lebenslanges Lernen e.V. (DIE) stehen die „bildungsfernen Gruppen“ im Mittelpunkt der Untersuchung. Basierend auf dem Gedanken der Inklusion (Kronauer, 2010), bzw. der inkludierenden Erwachsenenbildung (Kil, 2012), sollen keine einzelnen Zielgruppen wie Ältere oder Migrantinnen und Migranten untersucht werden. Im Sinne eines zielgruppenübergreifenden Ansatzes bildet stattdessen ein Sozialraum bzw. ein sozial benachteiligtes Quartier in Berlin-Mitte den Ausgangspunkt für den Feldzugang. Bei den „bildungsfernen Gruppen“ handelt es sich jedoch keinesfalls um eine homogene Gruppe von Personen, die der Bildung fern sind oder nicht an Bildung interessiert sind. Bremer und Kleemann-Göring (2011b, S. 8) folgend wird von einer „doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“ ausgegangen, so dass eine wechselseitige Distanz zwischen den Bildungsinstitutionen und derer verschiedener Adressatinnen und Adressaten angenommen wird. Um jedoch das Bewusstsein für die Problematik der Verwendung des stigmatisierenden und negativ konnotierten Begriffs der „Bildungsferne“ zu signalisieren, wird im Rahmen der Arbeit immer von sog. „bildungsfernen Gruppen“ gesprochen.

Als theoretischer und methodischer Rahmen der vorliegenden Untersuchung dient eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive (Kap. 3), die eine „vorhandene Zielgruppensystematiken übergreifende und ganzheitliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand“ (Mania, 2013, S. 50) verspricht. Im Anschluss an das Konzept von Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) wird „Sozialraumorientierung“ als integrierender, mehrdimensionaler, lebenswelt- und ressourcenorientierter Ansatz verstanden, der im sog. SONI-Schema folgende Dimensionen berücksichtigt: „Sozialstruktur“, „Organisation“, „Netzwerk“ und „Individuum“. Sozialraumorientierung ist auf der theoretischen Ebene „transdisziplinär“ (Budde & Früchtel, 2011, S. 14) angelegt, weil es Konzepte verschiedener Wissenschaften nutzt und weiterentwickelt, wobei gerade diese „Verknüpfungsleistung“ (Budde & Früchtel, 2011, S. 15) das eigentlich „Neue“ und „Besondere“ an der Sozialraumorientierung darstellt. Der Begriff „Sozialraum“ wird als „Kompromissformel von lebensweltlichem Kommunikationsraum und administrativer Steuerungsgröße“ (Fehren, 2009, S. 291) gefasst.

Vor diesem Hintergrund fand die qualitative Untersuchung zunächst in einem spezifischen, administrativ bestimmten Sozialraum, dem Berliner Quartier Soldiner-/Wollankstraße, als einem der 447 „Lebensweltlich orientierten Räume“ (LOR) in Berlin, statt. Entsprechend der Diskussion um Sozialraum als „relationalem Raum“ (Kap. 3.1.1.2) waren jedoch nicht die administrativen Grenzen, sondern die (Lern-)Orte im Quartier entscheidend für den Feldzugang, so dass der Zugang zu den insgesamt 49 Interviewten entlang des Theoretical Sampling (Kap. 3.2.3.3) über Ankerpunkte im Quartier erfolgte, d.h. über bekannte und vertraute Orte wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine, soziale und religiöse Einrichtungen, Stadtteiltreffs, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitgeber. Die Datenerhebung wurde mittels problemzentrierter Interviews (Witzel, 1982, 2000) durchgeführt, die jedoch entsprechend der spezifischen Forschungsperspektive um sozialraumorientierte Analysemethoden, wie den Einsatz von Gebietskarten, ergänzt wurden (Mania, 2014). Die induktive und gegenstandsbezogene Datenauswertung (Kap. 3.2.4) erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996), wobei das mehrdimensionale SONI-Schema als Heuristik zur Systematisierung und Interpretation der empirischen Ergebnisse diente.

Nach der Systematisierung und detaillierten Darstellung der empirischen Daten (Kap. 4) wird als Ergebnis der Arbeit ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ präsentiert und im Sinne der Beantwortung der Forschungsfrage der Dissertation vor dem Hintergrund des bilanzierten Forschungsstands und der dargelegten Forschungsdesiderata als Beitrag zur Weiterbildungsbeteiligungsforschung diskutiert und problematisiert.

Abschließend werden Konsequenzen für die Weiterbildungsforschung aufgezeigt sowie Implikationen für die Weiterbildungspraxis und -politik (Kap. 6) skizziert.

2 Beteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ an organisierter Weiterbildung als Feld und Gegenstand der Untersuchung

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Weiterbildungsbeteiligungsforschung. Sie fokussiert jedoch nicht auf den gesamten Bereich der Weiterbildung, sondern auf Bildungsveranstaltungen, die im Rahmen organisierter Weiterbildung angeboten werden und in der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft untersucht werden (Kap. 2.1). Im Mittelpunkt stehen dabei die Regulative der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ (Kap. 2.2). Nach der Thematisierung der Herausforderungen und Desiderata der Weiterbildungsbeteiligungsforschung wird der Forschungsstand und -bedarf bilanziert, wobei gleichzeitig die Anlage der vorliegenden Arbeit begründet wird.

2.1 Organisierte Weiterbildung im Spiegel erwachsenenbildnerischer Forschung als Feld der Untersuchung

Zunächst wird die vorliegende Studie in einem Forschungsfeld verortet, wobei eine Klärung des Begriffs „Weiterbildung“ erfolgt und die organisierte Weiterbildung von anderen Formen des Lernens Erwachsener abgegrenzt wird (Kap. 2.1.1). Um die Relevanz des Themas dieser Studie zu verdeutlichen, wird schließlich die Bedeutung und Funktion von Weiterbildungsbeteiligung skizziert (Kap. 2.1.2).

2.1.1 Weiterbildungsbeteiligung als Forschungsfeld und Begriff

Die Thematik der Weiterbildungsbeteiligung wird in verschiedenen Disziplinen bearbeitet, was auch damit zusammenhängt, dass sich die Erwachsenenpädagogik als „interdisziplinäre Querschnittswissenschaft“ (Siebert, 1989, S. 15) bezeichnen lässt. So ist nach Schneider (2004, S. 11–12) eine „interdisziplinäre Betrachtungsweise zur Klärung eines Problems andragogischer Art, die die erziehungswissenschaftliche Disziplin zur Voraussetzung hat, ... konstitutiv für die Teildisziplin der Erwachsenenbildung“. Neben der Erziehungswissenschaft, dort in den Teildisziplinen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, Andragogik bzw. Geragogik, erfolgt die Beschäftigung mit den Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung unter anderem in der Soziologie, insbesondere in der Bildungssoziologie und Organisationssoziologie sowie in der Psychologie und Philosophie. Durch die Bedeutungszunahme der empirischen Bildungsforschung weitet sich zudem „der Blick auf die interdisziplinären Beiträge zu wissenschaftlichen Fragestellungen, die institutionalisierte Lehr-Lernprozesse und ihre Auswirkungen betreffen“ (Kuper & Schrader, 2013, S. 7).

In der Erwachsenenbildung werden Fragen der Weiterbildungsbeteiligung spätestens seit der Wende zum 20. Jahrhundert zum Gegenstand der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung, die neben der Lehr-Lernforschung und Kursforschung, der Institutionen- und Organisationsforschung sowie der Professionsforschung zu den relevanten Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zählen (Hippel & Tippelt, 2011, S. 801; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 113). Im Mittelpunkt der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung stehen die Interessen und Motive von Erwachsenen, Weiterbildungsangebote zu nutzen, ihre Erwartungen an organisierte Lernkontexte sowie mögliche Teilnahmebarrieren auf allen Ebenen (Hippel & Tippelt, 2011, S. 801). Zu unterscheiden sind:

- Adressaten, als diejenige Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll,
- Zielgruppen, wenn Adressaten durch „gemeinsame soziostrukturelle Merkmale“ beschrieben werden können und
- Teilnehmende, also diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind (Tippelt & Hippel, 2010, S. 802).

Auch wenn der Begriff der Zielgruppe zu den gängigsten Leitbegriffen in der Erwachsenenbildung zählt, wird er immer wieder hinterfragt (Brüning, 2002, S. 34; Hippel & Tippelt, 2011, S. 802; Schiersmann, 2010). Kritiken beziehen sich in erster Linie auf den unklaren Konstitutionsprozess der Zielgruppenzuordnung (Hippel & Tippelt, 2011, S. 802). Vor dem Hintergrund der Problematisierung der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung, Akzentuierung von Benachteiligungseffekten und der Ausweisung benachteiligter Zielgruppen wird auf die Gefahren der Defizitzuschreibung, Stigmatisierung und Homogenisierung sowie Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen verwiesen (Holzer, 2010b; Kastner, 2011, S. 66; Schiersmann, 2010). Nach Kastner besteht die Herausforderung (2011, S. 67) darin, Personen und Personengruppen nicht mit auf Defizite verweisenden Begrifflichkeiten zu stigmatisieren, aber dennoch bestehende Chancenungleichheiten und Nachteile zu benennen.

Die Definition und Systematisierung von (Weiter-)Bildungsaktivitäten bzw. Lernaktivitäten wird im internationalen Bildungsdiskurs zumeist anhand des Merkmals „Institutionalisierungsgrad“ vorgenommen, indem in der Regel zwischen folgenden Formen der Lernaktivitäten im Erwachsenenalter unterschieden wird (Eisermann, Janik & Kruppe, 2014, S. 478; Schrader & Berzbach, 2005, S. 4):

- formales Lernen (abschlussbezogenes Lernen, das zu staatlich anerkannten Abschlüssen führt, wie z.B. Meisterkurse oder wissenschaftliche Weiterbildung),
- nicht- bzw. non-formales Lernen (Teilnahme an Veranstaltungen mit und ohne Zertifikat in Organisationen der Weiterbildung, wie z.B. Sprachkurse),
- informelles Lernen (Lernen außerhalb organisierter Veranstaltungen und ohne Anschluss).

Trotz der häufigen Begriffsverwendung gibt es bezüglich der Abgrenzungskriterien und der Bezeichnung der Bildungsaktivität – z.B. als „Bildung“, „Lernen“ oder „Kompetenzerwerb“ – keine einheitliche Verwendung (Eisermann et al., 2014, S. 477). So unterscheiden Schrader und Berzbach (2005, S. 4) hinsichtlich außerorganisationaler Lernformen zwischen selbstgesteuertem Lernen als dem „intentionalen Lernen außerhalb von Organisationen der Weiterbildung“ und informellem Lernen als dem „beiläufigen, häufig unbewussten Lernen im Alltag“. Demgegenüber verwenden andere Autorinnen und Autoren den Begriff „informelles Lernen“ als Oberkategorie für die Begriffe „selbstorganisiertes Lernen“ und „Lernen *en passant*“, wobei Letzteres als ungeplantes und unbewusstes Lernen charakterisiert wird (Gnahn, 2007). Im Zuge der Diskussion um Entgrenzung der Weiterbildung (Arnold, 2012) sowie Pluralisierung der Lernformen und Lernorte wird die vom Deutschen Bildungsrat (1970, S. 197) vorgebrachte Definition der Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ kritisiert. Die Definition werde der Komplexität des Gegenstands nicht gerecht, da unter anderem außerorganisationale Lernkontexte nicht berücksichtigt seien (Bretschneider, 2006, S. 5; Eisermann et al., 2014, S. 477). Als Weiterentwicklung der Definition des deutschen Bildungsrates kann daher der Vorschlag der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2002, S. 56) angesehen werden, in dem Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme von formalem, nicht-formalem und/oder informellem Lernen“ im Erwachsenenalter charakterisiert wird.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es um Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter, d.h. formaler und non-formaler Weiterbildung, in erster Linie also um formal-organisierte Veranstaltungen bzw. organisierte und institutionalisierte Lernformen. Begriffe wie „(Nicht-)Teilnahme“ und „(Nicht-)Beteiligung“ sowie „Weiterbildungsbeteiligung“, „Weiterbildungsteilnahme“ und „Weiterbildungsentscheidung“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Wenn im Rahmen der Arbeit mitunter (verkürzt) von „Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung“ gesprochen wird, so ist immer nur die organisierte Weiterbildung gemeint. Informelles Lernen wird nur insofern in den Blick genommen, als die Bevorzugung informeller Lernaktivitäten einen möglichen Grund der Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung darstellt.

2.1.2 Relevanz der Weiterbildungsbeteiligung

Bevor auf den Forschungsstand zu den Regulativen der Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung eingegangen wird, stellt sich zunächst die Frage, warum Bildung im Erwachsenenalter bzw. Lebenslanges Lernen überhaupt relevant sind. Je nach Perspektive lässt sich dies unterschiedlich beantworten (Erler, 2010, S. 10–02).

Ausgehend von der „klassischen Idee des freien Subjekts“ wird Bildung in einem „normativ-kulturellen Sinn“ mit einer Entfaltung der Persönlichkeit sowie der Stärkung von Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation verbunden (ebd.).

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive erscheint die Sicherung von *employability* durch kontinuierliches bzw. lebenslanges Lernen für einen Wirtschaftsstandort erforderlich. So wird Bildung etwa in der „Lissabon-Strategie“ (Europäischer Rat, 2000) und im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Globalisierung und der Diagnose einer Wissensgesellschaft als Grundlage für die Wettbewerbsfähigkeit definiert. An dieser Stelle sei auch die Kritik an der Programmatik des „Lebenslangen Lernens“ als „normatives Konzept“ (Ioannidou, 2010, S. 29) erwähnt, in der u.a. die „Funktionalisierung von Lern- und Bildungsprozessen“ (Hof, 2013, S. 396), die Individualisierung von Bildungsverantwortung im Sinne der neoliberalen Bildungskonzepte (Rothe, 2011) sowie der zwanghafte Charakter (Bolder, 2011; Holzer, 2010a; Pongratz, 2007) bemängelt wird.

Auf gesellschaftlicher Ebene wird Bildung als wichtiger Faktor für soziale Inklusion (Kil, Mania, Tröster & Varga, 2011; Kil, 2013; Kronauer, 2010) bzw. als „wichtiger Bestandteil des sozialen Zusammenhangs“ (Erler, 2010, S. 10-02) gesehen.

Die Diskussion zur Bedeutung und Relevanz von Weiterbildung wird in den letzten Jahren um den Diskurs zu den sog. „Wider Benefits of Learning“ erweitert, wodurch auch die nicht primär bildungsökonomischen Renditen von Weiterbildung wie Gesundheit und Lebenszufriedenheit auf der individuellen Ebene oder sozialer Zusammenhalt auf gesellschaftlicher Ebene stärker in den Fokus geraten (Thöne-Geyer, 2013).

Mit Blick auf gesellschaftliche Partizipationschancen wird die unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Gruppen bzw. die soziale Ungleichheit in der Weiterbildung immer wieder thematisiert. Formulierungen wie „doppelte Selektivität“ (Faulstich, 1981, S. 61) oder „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al., 1978) problematisieren, dass Weiterbildung die bereits zuvor entstandenen Bildungsungleichheiten nicht kompensiert, sondern sogar verstärkt (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011b, S. 7). Vor diesem Hintergrund kann die Beschäftigung mit den Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ zum besseren Verständnis des Zustandekommens der Unterschiede in den Teilnahmequoten dienen sowie Impulse für Weiterbildungspolitik und -praxis liefern (Kap. 6.2).

2.2 Regulative der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ als Untersuchungsgegenstand

Im Kapitel 2.2 werden zunächst die Begriffe „Regulativ“ (Kap. 2.2.1) und „Bildungsferne“ (Kap. 2.2.2) problematisiert, bevor der Forschungsstand zu den Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung überblicksweise skizziert wird (Kap. 2.2.3).

2.2.1 Zum Begriff „Regulativ“

Im bisherigen Diskurs zur Weiterbildungsbeteiligung wird der Begriff des „Regulativ“ meist synonym mit den Begriffen „(Einfluss-)Faktor“, „Grund“, „Mechanismus“, „Determinante“ und „Variable“ verwendet, wobei die Begriffsverwendung in der Regel mit dem gewählten theoretischen bzw. methodischen Rahmen der jeweiligen Untersuchung korrespondiert. Während beispielsweise von Gründen für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung meist in qualitativen Untersuchungen, im Anschluss an die subjektwissenschaftliche Theorie von Holzkamp, gesprochen wird (Heinemann, 2013), sind die Begriffe „Determinanten“ (Eisermann et al., 2014; Kaufmann & Widany, 2013) und „Variable“ (Schneider, 2004; Widany, 2014) eher in quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten zu finden.

Geht es darum, einen explizit negativen, hemmenden oder benachteiligenden Einfluss auf die Teilnahme an organisierter Weiterbildung zu untersuchen, wird – wieder abhängig von der Forschungsperspektive² – von „Weiterbildungsbarrieren“ (Hefler, 2013), „Weiterbildungshindernissen“, „-schränken“ und „Lernwiderständen“ (Faulstich et al., 2005), „Bildungshindernissen“ (Kastner, 2011), „Weiterbildungsabstinz“ (Bolder & Hendrich, 2000) oder „Selektionsmechanismen“ (Kaufmann & Widany, 2013) gesprochen.

Diese Begriffsvielfalt verweist auf die Vielzahl von Ansätzen und Zugängen zum Thema der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung, die vielfach unverbunden nebeneinander stehen (siehe dazu ausführlich Kap. 2.3.1, Begriffsvielfalt und Theoriepluralität). Die verwendeten Begriffe werden oft nicht begründet und nicht definiert, so dass keine „klaren Anschlusslinien“ (Grotluschen, 2010, S. 125) erkennbar sind und von einer „Expansion ... von Teilnahmemodellen gesprochen werden kann“ (Widany, 2014, S. 115).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird an den Begriff des „Regulativ“ angeschlossen, den Wittpoth (2006, 2011) für die Analyse des Zustandekommens von Weiterbildungsaktivitäten geprägt hat. Der Begriff wurde unter anderem von Reich-Claassen (2010) übernommen. Wittpoth (2006, S. 53) verwendet den Begriff „Regulativ“ synonym mit dem Begriff „Faktor“ und meint damit hemmende oder begünstigende Faktoren, welche für die „Regulation von Weiterbildungsaktivitäten relevant sind“, wie

2 Siehe dazu auch Kapitel 2.2.3.1.

„soziodemografische Faktoren, Milieu, Raum, soziales Kapital, *social words*, Familie (und Geschlecht), Beruf, Betrieb und Zustand des Weiterbildungssystems“. Der Begriff ist damit sehr weit und offen und erlaubt, Einflüsse auf verschiedenen Ebenen sowie sowohl die Teilnahme als auch die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Keineswegs sind mit dem Begriff nur die Einflüsse gemeint, die gesteuert werden können, vielmehr gilt es, alle Aspekte zu identifizieren, die Weiterbildungsaktivitäten beeinflussen können.

2.2.2 Zur Problematik des Begriffs „Bildungsferne“

Die Gruppe der sog. „Bildungsfernen“ ist in den letzten Jahren aufgrund der politischen Diskussion um „Lebenslanges Lernen“, der Ökonomisierung des Weiterbildungssystems, des Rückgangs der öffentlichen Finanzierung sowie einer zunehmenden Marktorientierung in der Weiterbildung stärker in den Blick gerückt (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 143). Die Rede von „Bildungsfernen“ ist zudem oft verbunden mit der Problematisierung der sozialen Exklusion bestimmter Gruppen und der Akzentuierung von Exklusionsmechanismen (Friebe & Hülsmann, 2011; Kil et al., 2011; Kil & Kronauer, 2011; Kronauer, 2010, 2014).

Kastner (2011, S. 70) weist darauf hin, dass es sich bei dem Begriff „Bildungsferne“ in erster Linie um einen „soziologischen Arbeitsbegriff“ handelt, der auf die sozio-ökonomischen familialen Verhältnisse, das heißt den Bildungsstand, die Berufsposition der Eltern sowie das Familieneinkommen, fokussiert. Mit Blick auf Bildungsentscheidungen geht es in der soziologischen Bildungsforschung meist um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus „bildungsfernen Schichten“ oder „bildungsfernen Familien“ (z.B. Sixt, 2010).

In der Erwachsenenbildung wird der Begriff „bildungsferne Gruppen“ oftmals synonym und abwechselnd mit den Begriffen „Bildungsbenachteiligte“ oder „benachteiligte Personengruppen“ verwendet (Brüning & Kuwan, 2002; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 143). Zudem wird in diesem Kontext auch immer wieder von „Bildungsarmut“, „Bildungsungewohnten“, „Bildungsabstinenten“, „Nicht-Teilnehmenden“, „Niedrigqualifizierten“ oder „Geringqualifizierten“ gesprochen, wobei die Begriffe meist mehrdeutig und negativ belegt sind sowie unsystematisch verwendet werden (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015, S. 17; Hefler, 2013, S. 87; Siebert, 2004, S. 12). „Im Grunde ist kaum definiert, wer zu den „Bildungsfernen“ zählt“, so Erler (2010, S. 10-04). Insgesamt konstatiert Erler (2010, S. 10-04–10-06) folgende sechs mögliche Definitionslinien für „Bildungsferne“:

1. Über den Erwerb formaler Bildung

Vor allem aus praktischen Gründen, da Daten zu den Bildungsabschlüssen in fast allen sozialwissenschaftlichen Erhebungen vorliegen, wird die Zuschreibung „Bil-

„bildungsferne“ in der Regel auf Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen bezogen. Problematisch dabei erscheint die Beschränkung auf formale Schulabschlüsse bzw. die Erstausbildung, so dass non-formales und informelles Lernen ausgeblendet werden. Der Begriff der „Bildungsferne“ wird hier in die Nähe der Begriffe „Niedrigqualifizierte“ bzw. „Geringqualifizierte“ gerückt.

2. *Über die Abwesenheit bestimmter Skills*

Eine weitere Zuordnungsmöglichkeit bezieht sich auf die Lernergebnisse bzw. die Abwesenheit bestimmter Skills oder Kompetenzen. Als „bildungsfern“ bzw. „bildungsarm“ gilt dabei jemand, der „die unterste Kompetenzstufe in den Skalen der PISA-Studie nicht erreicht bzw. keine Bildungszertifikate besitzt“ (Erler, 2010, S. 10-04).

3. *Über die soziale Lage und Ungleichheitsdimensionen*

Auf die Zugehörigkeit zu gewissen soziodemografischen Personengruppen zielt eine weitere Definitionslinie ab. In einer synonymen Verwendung mit dem Begriff „Bildungsbenachteiligte“ geht es um statistisch belegbare Benachteiligungsdimensionen bzw. strukturelle Merkmale wie Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache oder regionale Herkunft, die meist subtil und latent wirken. In diesen Zusammenhang ist auch der Diskurs zu „Bildungsmarginalisierten“ oder „Exkludierten“ einzuordnen (z.B. Kronauer, 2010).

4. *Über den Widerstand bzw. die Bildungsabstinenz*

Im Sinne einer Abkehr von der Defizithypothese wird in einem weiteren Diskussionsstrang herausgestellt, dass eine Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung auch Ausdruck eines realistischen Kosten-Nutzen-Abwägens sein kann. Diesen Aspekt betonen unter anderen die Arbeiten von Axmacher (1990), Bolder und Hendrich (2000) sowie Holzer (2004) zu „Weiterbildungsabstinenz“ und dem „Recht auf Widerstand“.

5. *Über kognitive Beeinträchtigungen*

Der Begriff „Bildungsferne“ berührt auch den Kontext von Konzepten zu Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Als Alternative zu „geistiger Behinderung“ wird die Formulierung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ gefordert. Erneut geht es dabei darum, statt der Defizitperspektive die Ressourcen und Besonderheiten der Personengruppe wahrzunehmen und anzuerkennen.

6. *Über die Beteiligung an Bildungsveranstaltungen*

Schließlich wird „Bildungsferne“ auch über die Beteiligung an (Weiter-)Bildungsveranstaltungen definiert, indem die Ergebnisse der Repräsentativerhebungen zum

Weiterbildungsverhalten, wie dem *Adult Education Survey (AES)* (Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper, 2013), genutzt werden, um Nicht-Teilnehmende nach soziodemografischen Gesichtspunkten wie Bildungsstand, Alter und Migrationshintergrund zu identifizieren. Aufgrund solcher statistischer Daten werden in der Literatur meist folgende Personengruppen als „bildungsfern“ bezeichnet (siehe dazu auch Brüning, 2002, S. 37):

- Alleinerziehende,
- Ältere über 55 Jahre,
- An- und Ungelernte,
- Analphabetinnen und Analphabeten bzw. Illiterate,
- (Langzeit-)Arbeitslose,
- Erwachsene mit Lernproblemen,
- junge Erwachsene unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Schul- bzw. Berufsausbildung,
- Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen,
- Migrantinnen und Migranten sowie Asylbewerberinnen und -bewerber,
- Personen im ländlichen Raum,
- Sozialhilfeempfängerinnen und -empfänger,
- Strafgefangene etc. (Erler, 2010, S. 10-06).

Die Begriffe „Bildungsferne“ bzw. „bildungsferne Gruppen“ werden im erwachsenenbildnerischen Diskurs immer wieder hinterfragt, wobei die Kritik sich einerseits mit der Problematisierung des Zielgruppenkonzepts deckt und andererseits der Begriff an sich auf Ablehnung stößt.

An dieser Stelle ist zunächst die bereits erwähnte Diffusität des Begriffs zu nennen, also seine unsystematische Verwendung (Bremer et al., 2015; Erler, 2010). Es wird außerdem kritisiert, dass der Begriff impliziere, die „Bildungsfernen“ seien eine homogene Gruppe, die als verbindendes Element dasselbe Defizit aufweise (Bremer et al., 2015, S. 17; Kastner, 2011, S. 67). Zudem wird auf den normativen und wertenden Unterton sowie die stigmatisierende Wirkung des Begriffs hingewiesen. Er unterstelle eine „vorsätzliche Distanz des Individuums zu Lernen und Bildung“ (Kastner, 2011, S. 70–71). Die Verantwortung für die unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung wird so den Individuen selbst zugeschrieben, wodurch die Bedeutung benachteiligender Faktoren auf struktureller und organisationaler Ebene sowie sich fortsetzende Kumulation von Nachteilen im Verlauf des Lebens verschleiert werden (Kastner, 2011, S. 71). Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015, S. 18, Hervorhebung v. Verf.) machen darauf aufmerksam, dass die vermeintlich „saubere“ Unterscheidung von „äußeren“ (außerhalb der Person liegenden) *Barrieren* und „inneren“ (subjektiven, also vermeintlich in der Person liegenden) *Motiven* hinterfragt werden muss. Beispielsweise ist die

Zuordnung der Lernsozialisation zu „subjektiven Faktoren“, etwa bei Brüning (2002, S. 19), kritisch zu sehen, da negative Schulerfahrungen auch von äußeren Faktoren beeinflusst werden können und der Begriff „Sozialisation“ zudem ohnehin auf ein „Zusammenspiel von sozialen und individuellen Aspekten“ (Bremer et al., 2015, S. 18) verweist.

Wenn in der vorliegenden Arbeit von sog. „bildungsfernen Gruppen“ gesprochen wird, dann wird im Anschluss an Bremer und Kleemann-Göhring (2011b, S. 8) von einer „doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“ ausgegangen. „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, 2011b, S. 8). Demnach haben nicht nur die Individuen eine „Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen“ (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011b, S. 8). Auf dieses Phänomen weist auch Brüning (2002, S. 28) hin, indem sie skizziert, dass die Formulierung „bildungsferne Gruppen“ verschleierte, dass aus der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht linear auf Desinteresse der Individuen an Bildung geschlossen werden könne, weil „möglicherweise die Angebote „gruppenfern“ sind und nicht den Weg zu den Teilnehmenden finden oder ... die organisatorischen wie die finanziellen Rahmenbedingungen für bestimmte Personen/Gruppen nicht adäquat sind.“ Bolder (2006, S. 31) spricht in diesem Kontext vom „doppelten Exklusionsprozess“.

Um das Bewusstsein für die Problematik der Verwendung des Begriffs der „Bildungsferne“ zu signalisieren und zu verdeutlichen, wird im Rahmen dieser Arbeit immer von sog. „bildungsfernen Gruppen“ gesprochen.

Die Konzeption dieser Arbeit und die Fokussierung auf „Bildungsferne“ soll ebenso nicht den Eindruck entstehen lassen, dass es bei anderen Gruppen keine Selektionsmechanismen gäbe. So werden beispielsweise Selektionsmechanismen bei Akademikerinnen und Akademikern in einer Studie von Widany (2014) analysiert.

2.2.3 Überblick über den Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“

Zum Thema „Weiterbildungsbeteiligung“ existiert eine Vielzahl von wissenschaftlichen Arbeiten. Im Folgenden wird ein Überblick über den Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ gegeben, wobei die Theorielinien, Ansätze und Hauptergebnisse der Forschung skizziert werden (Kap. 2.2.3.1). Des Weiteren wird auf bisherige Studien und Modellierungen eingegangen (Kap. 2.2.3.2).

2.2.3.1 Theorielinien, Ansätze und Ergebnisse

Um die selektiven Beteiligungsmuster an Weiterbildung zu erklären, wird auf eine Vielzahl theoretischer Ansätze zurückgegriffen, die aufgrund ihrer Ursprünge in verschiedenen Fachdisziplinen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen (Büchter, 2010). Dies ist zum einen dem „Theorienpluralismus innerhalb Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ geschuldet und liegt zum anderen in der Komplexität des Gegenstands begründet, da unterschiedliche Funktionsbezüge sowie heterogene Institutionen und Strukturen beruflicher Weiterbildung eine integrierte Theoriebildung erschweren (Büchter, 2010, S. 2).

Im Hinblick auf die theoretischen Zugänge zur Weiterbildungsbeteiligung lassen sich verschiedene Systematisierungsvorschläge konstatieren.

Büchter (2010, S. 4) unterscheidet zwischen Objekttheorien, d.h. einzeltheoretischen Zugängen, die „abstrakte Aussagen auf der Basis von Grundbegriffen, wissenschaftlich nachgewiesenen Thesen oder wissenschaftlich begründeten Konzepten zur Verfügung stellen, die je nach Blickwinkel und Erkenntnisinteresse des Theoretikers arrangiert werden“ und Wissenschaftstheorien auf der Metaebene, die „einen expliziten Orientierungsrahmen für das Erkenntnisinteresse und die Konstruktion von Objekttheorien“ bilden. Für das Segment der beruflichen Weiterbildung unterscheidet sie folgende einzeltheoretische Zugänge (2010, S. 5–11):

- institutionenzentrierte Überlegungen,
- beruflich-sozialisierungstheoretische Überlegungen,
- biografietheoretische Überlegungen,
- milieutheoretische Überlegungen und
- Rational-Choice-Theorien.

Als für die Erziehungswissenschaft einflussreiche Wissenschaftstheorien auf Metaebene verweist Büchter (2010, S. 4) auf die Bedeutung der „Kritischen Theorie“ bis in die 1990er Jahre sowie den zunehmenden Einfluss des „Konstruktivismus“ seit den 1990er Jahren.

Hefler (2013, S. 81) unterteilt die theoretischen Zugänge grob in „Rational-Choice bzw. Human-Capital-Theorien bzw. funktionale Theorien“, die „Weiterbildungsverhalten als Ergebnis individueller Handlungen und der diesen zugrundeliegenden, objektiven Interessenkonstellationen“ begreifen sowie „konflikt- und institutionenorientierte Ansätze“, die Strukturen auf der Meso- bzw. Makroebene untersuchen.

Im Folgenden werden exemplarisch Charakteristika, Hauptergebnisse und Beispielstudien der soziodemografischen Forschung sowie der Milieu- und Biografieforschung skizziert, die als einflussreiche Konzepte und Perspektiven der Adressatenforschung angesehen werden (Grotlüschen, 2010, S. 73–129; Hippel & Tippelt, 2011, S. 803; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 113–167).

Soziodemografische Studien

Die soziale Selektivität von Weiterbildung wird „in Deutschland klassisch unter Rückgriff auf soziodemografische Faktoren betrachtet“ (Wittpoth, 2006, S. 53). Als Leitstudien der Adressatenforschung, die den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung sowie Bildungsvorstellungen, -interessen und sozialer Herkunft untersuchten, gelten die sog. *Hildesheim-*, *Göttinger* und *Oldenburg-Studie*. „Seitdem ist bekannt, dass die Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht, Alter, Schulbildung, Schichtzugehörigkeit und beruflicher Stellung variiert“, so Wittpoth (2011, S. 772). In der *Göttinger Studie* wurde erstmalig in einem umfangreichen methodischen Spektrum (repräsentative Umfrage bei 1 850 Personen, 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelinterviews) das Bildungsinteresse und Bildungsverhalten aller Bevölkerungsschichten erfasst. Ein zentraler Befund lautete, dass die Einstellung zu Bildung und das Weiterbildungsverhalten stark auseinanderklaffen, so dass sich zwar eine allgemeine Wertschätzung von Bildung in allen Schichten zeigte, jedoch die Weiterbildungsteilnahme stark sozial selektiv war (Bremer, 2006, S. 191). Demnach beteiligen sich „Menschen mittleren Alters mit höherer Schulbildung und gesicherten verantwortungsvollen Berufspositionen ... stärker an Weiterbildung als ältere gering qualifizierte Arbeiter“ (Wittpoth, 2011, S. 772). Die *Göttinger Studie* wurde inhaltlich und zeitlich eingerahmt von der *Hildesheim-Studie* (Schulenberg, 1957), die unter anderem zur Hypothesenentwicklung diente, und der *Oldenburg-Studie* (Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch & Pühler, 1979), in der die Ergebnisse weiter ausdifferenziert wurden (Wittpoth, 2011, S. 772).

Neben den Leitstudien ist mit Blick auf soziodemografische Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung die seit 1979 geführte Repräsentativbefragung *Berichtssystem Weiterbildung (BSW)* zu nennen, die seit 2008 als internationales *Adult Education Survey (AES)* weitergeführt wird. *BSW* bzw. *AES* bilden „die zentralen Bezugspunkte der Aussagen zur Teilnahme an Weiterbildung“ (Wittpoth, 2011, S. 772). Letztlich bestätigen sich immer wieder die Ergebnisse der Leitstudien, die auf die „doppelte Selektivität“ der Weiterbildung verweisen: Diejenigen, die ohnehin über höhere Bildungsstandards verfügen, haben auch größere Chancen für die Teilnahme an Weiterbildung (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 114).

Als Grundlage für die Erfassung der Weiterbildungsbarrieren im *AES* dient eine heuristische Verdichtung in den verschiedenen Erhebungen zu Weiterbildungsbarrieren, die im Rahmen einer *OECD-Studie* von Kuwan und Larsson (2008) erfolgte. Die dort ermittelten inhaltlichen Dimensionen wurden im *AES 2010* und *2012* verwendet (Kuwan & Seidel, 2013, S. 212):

1. allgemeine Weiterbildungseinstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung,
2. hemmende Lerndispositionen (z.B. Angst vor Misserfolg, Selbstwirksamkeit),
3. Lernpräferenzen (z.B. für informelles Lernen, gegen formal-organisiertes Lernen),

4. hemmende persönliche Lebenssituation (z.B. familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Einschränkungen),
5. hemmendes Lernumfeld (beruflich bzw. privat),
6. angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren (z.B. zeitliche Organisation von Angeboten, Kosten, regionale Angebotsdichte und Erreichbarkeit),
7. Weiterbildungstransparenz, Beratungs- und Unterstützungsbedarf.

Als übereinstimmendes Ergebnis der soziodemografischen Studien lässt sich eine fehlende Nutzenerwartung bzw. ein fehlender Weiterbildungsbedarf als die am häufigsten angegebene Weiterbildungsbarriere festhalten (siehe dazu auch Fleige, 2011a). Exemplarisch für weitere Beispiele soziodemografischer Studien seien die Studie von Schiersmann (2006), Baethge und Baethge-Kinsky (2004) sowie Schröder, Schiel und Aust (2004) zu nennen.

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle die relativ geringe Erklärung des Weiterbildungsverhaltens bzw. eine Überbetonung der soziodemografischen Faktoren, die möglicherweise den Blick auf andere hemmende und fördernde Faktoren verschließen (Wittpoth, 2011).

Milieuforschung

Seit Ende der 1980er Jahre werden unter dem Begriff „Milieuforschung“ Studien durchgeführt, die soziodemografische Faktoren bzw. das Schichtmodell in sich aufnehmen sowie die Aspekte der Werteorientierung, Mentalität und Alltagsästhetik hinzufügen (Wittpoth, 2011, S. 774; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 118). „Soziale Milieus“ sind dabei als Einheit innerhalb der Gesellschaft zu verstehen, die Menschen mit ähnlichen Wertorientierungen, Lebensstilen und Einstellungen zusammenfasst (Tippelt, Reich & Panyr, 2004, S. 49).

Der Milieuansatz ist nicht einheitlich, so dass sich verschiedene theoretische Bezüge konstatieren lassen. Während beispielsweise Bremer (1999) in seiner Studie zur Beteiligung am Bildungsurlaub an die Arbeiten zu sozialem Raum und Habitus von Pierre Bourdieu anschließt, knüpft der Ansatz des Heidelberger SINUS-Instituts, auf den Tippelt und Barz mit Mitarbeitenden in ihren Studien verweisen (Barz & Tippelt, 2004a; Tippelt, Weiland, Panyr & Barz, 2003; Tippelt et al., 2004), laut Wittpoth (2011, S. 774) eher an die Arbeit zur „Erlebnisgesellschaft“ von Schulze (1993) an, da die Alltagsästhetik und der Lebensstil fokussiert würden.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Milieustudien zeichnen andererseits die Arbeiten von Barz und Tippelt (2004a) ein unter milieuspezifischen Aspekten differierendes Weiterbildungsverhalten, das unter anderem von Bildungsstand, Alter, Geschlecht, Haushaltseinkommen, Berufsstatus, Bildungserfahrungen, Bildungseinstellungen, Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbarrieren, Lernpräferenzen und Image der Wei-

terbildungsanbieter beeinflusst wird. Auf Grundlage der quantitativen und qualitativen Befunde werden folgende Aspekte benannt, die als in allen Milieus steuernde Weiterbildungsbarrieren fungieren:

- fehlende Nutzenerwartung bzw. fehlender Verwertungsaspekt,
- Kosten für Weiterbildung,
- strukturelle Barrieren (betriebliche, politische und institutionelle Gegebenheiten),
- Ablehnung formal-organisierter Veranstaltungen,
- Lebensalter,
- Distinktionsansprüche hinsichtlich Teilnehmerschaft und Lernniveau,
- Zeitmangel,
- Weiterbildungserfahrungen (Weiterbildung als Mühsal und Anstrengung),
- Schwellenängste und Unsicherheiten (Barz & Tippelt, 2004a, S. 94).

Die Ergebnisse der Milieustudien werden genutzt, um Hinweise für eine milieuspezifische Gestaltung des Weiterbildungsmarketings zu formulieren (Barz & Tippelt, 2004b).

Kritisch zu betrachten ist die Gefahr der Stigmatisierung durch etikettierende Gruppennamen wie „Traditionsverwurzelte“, „Hedonisten“ oder „Konsum-Materialisten“ (Büchter, 2010, S. 9; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 122).

Biografieforschung

Im Zuge der Programmatik des „Lebenslangen Lernens“, der Diskussionen zu diskontinuierlichen Erwerbsbiografien sowie Individualisierungstendenzen haben biografietheoretische Überlegungen, welche die Bedeutung der Weiterbildung im individuellen Lebenslauf hervorheben, an Relevanz gewonnen (Büchter, 2010, S. 7; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 151). Ziel der Biografieforschung ist die Analyse des Einflusses von biografischen Umbrüchen, Statuswechsel, Übergängen oder Lebensphasen auf Weiterbildungsverhalten. Während das Biografiekonzept eher den Fokus auf die Lebenswelten, biografische Brüche und individuelle Verarbeitung von Anforderungen legt, befasst sich die mit der Biografieforschung eng verknüpfte Lebenslaufforschung mit der gesellschaftlichen Prägung und Verteilung von Lebensverläufen (Büchter, 2010, S. 8).

Als Beispiele für Biografieforschung seien hier die Studie zu „*Fremden Bildungswelten*“ von Bolder und Hendrich (2000) sowie die Erhebung von Friebel et al. (2000) zu Verläufen von Bildungsbeteiligung genannt. Die erste Studie stellt die Bedeutung der Lebensphase, der beruflichen Stellung sowie Kosten-Nutzen-Abwägungen für die Weiterbildungsteilnahme bzw. -abstinz heraus, während die zweite Untersuchung die Relevanz der Kategorien „Geschlecht“ und „soziale Herkunft“ erarbeitet und somit die bereits bekannten Ergebnisse zur sozialen Selektivität von Weiterbildung im Wesentlichen bestätigt (siehe dazu auch Grotlischen, 2010, S. 97–105; Zeuner & Faulstich, 2009, S. 153).

2.2.3.2 Bisherige Studien und Modellierungen

Zum Themenbereich „Regulative der Weiterbildungsbeteiligung“ sog. „bildungsferner Gruppen“ gibt es eine recht unübersichtliche Anzahl von Studien, Ansätzen und Modellierungen. Eine chronologische Übersicht des Forschungsstands zur sozialen Selektivität der Weiterbildung ist beispielsweise bei Bremer (2007) zu finden. Weitere Zusammenstellungen der Studien zur Weiterbildungsbeteiligung liefern etwa Grotlüschen (2010), Wittpoth (2011), Nuissl und Heyl (2010), Zeuner und Faulstich (2009), Holzer (2004), Siebert (2006) sowie Widany (2014), wobei keine der Zusammenstellungen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und sehr unterschiedliche Darstellungsvarianten gewählt wurden.

Während beispielsweise Wittpoth (2011) einen zielgruppenübergreifenden Überblick der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung wie Raum, soziales Kapital, Familie, Beruf, Betrieb und Zustand des Weiterbildungssystems liefert, erfolgt in den Arbeiten von Nuissl und Heyl (2010) sowie Zeuner und Faulstich (2009) eine getrennte Darstellung der Forschungsergebnisse für die jeweiligen (benachteiligten) Zielgruppen wie Arbeiterinnen und Arbeiter oder Ausländerinnen und Ausländer bzw. Migrantinnen und Migranten. In der Publikation von Grotlüschen (2010) werden dagegen ausgewählte Studien aus den verschiedenen Forschungsansätzen – der demografischen Forschung, der biografischen Perspektive, der Milieuforschung und des internationalen Monitorings – überblicksweise rezipiert.

Mit Blick auf den Forschungsstand zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung lässt sich konstatieren, dass in den empirischen Untersuchungen zumeist entweder der Fokus auf einigen wenigen Regulativen wie Einstellungen und prägenden Bildungserfahrungen (z.B. Reich-Claassen, 2010, S. 56), einzelnen Zielgruppen wie Migrantinnen (z.B. Heinemann, 2014) oder einzelnen Bereichen der Weiterbildung, wie beruflicher Weiterbildung (z.B. Kaufmann & Widany, 2013), liegt. Umfassende zielgruppen- und bereichsübergreifende Modellierungen zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung liegen meist als theoretische Vorschläge und Heuristiken oder Zusammenstellungen von Regulativen auf Basis des Forschungsstands vor.

Folgende Modelle werden dabei zumeist als einschlägig und einflussreich erachtet bzw. häufig zitiert (Reich-Claassen, 2010; siehe dazu z.B. Widany, 2014):

- das *Model of Recruitment and Barriers* von Rubenson (1977)
- das *Chain of Response Model* von Cross (1981)
- das *ISSTAL-Modell* der Weiterbildungsteilnahme von Cookson (1986)
- das Modell zu den Einflussfaktoren der Benachteiligung von Brüning (2002)
- das Modell zur (Nicht-)Teilnahme Erwachsener an formeller Weiterbildung von Schneider (2004)
- das Modell zu *“Images of Learning and Training”* von Manninen (2004)
- das *Mikro-Meso-Makro-Modell* von Boeren, Nicaise und Baert (2010)

In allen Modellen wird die (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung als Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Einflussfaktoren beschrieben, wobei je nach gewähltem theoretischem Hintergrund unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. In den Publikationen von Boeren, Nicaise und Baert (2010), Widany (2014), Reich-Classen (2010) oder Schneider (2004) werden ausgewählte Modelle der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung aufgearbeitet und verglichen.

2.3 Bilanz der Weiterbildungsbeteiligungsforschung und Konsequenzen für die eigene Untersuchung

Nachdem auf die verschiedenen Überblicksarbeiten zum Forschungsstand und auf ausgewählte Modelle zu den Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung verwiesen wurde, folgt nun die Bilanzierung des Forschungsstands der Weiterbildungsforschung aus der Perspektive der vorliegenden Untersuchung. Dabei werden vor allem die Herausforderungen bei der Adressatenforschung bzw. bei der Entwicklung von Teilnahmemodellen thematisiert (Kap. 2.3.1). Aus dem konstatierten Forschungsbedarf (Kap. 2.3.2) werden schließlich Konsequenzen für die eigene Untersuchung gezogen (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Herausforderungen der Weiterbildungsbeteiligungsforschung

Als Ergebnis der Sichtung einschlägiger Literatur im Bereich der Weiterbildungsbeteiligungsforschung lassen sich folgende Herausforderungen konstatieren, die bei der Entwicklung von Modellen zu beachten sind:

- Komplexität der Regulative
- Begriffsvielfalt und Theoriepluralität
- Heterogenität der Weiterbildung
- soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten
- Normativität der pädagogischen Perspektive
- Nicht-Teilnahme nicht im Fokus
- Mittelschichtorientierung der Forschung

Komplexität der Regulative

Mit Blick auf verschiedene Modelle der (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung weisen Boeren, Nicaise und Baert (2010) auf eine Fokussierung auf Regulative der Mikroebene, also soziodemografische und psychologische Einflussfaktoren, hin. Sie bemängeln, dass dadurch die Verantwortung für die Weiterbildungsbeteiligung überwiegend auf der Seite des Individuums gesehen wird und die institutionellen Aspekte (Mesoebene) sowie die gesellschaftlichen Kontexte und strukturellen Rahmenbedingungen (Makroebene) weniger berücksichtigt werden. Mit Blick auf die vielfach disku-

tierten Ergebnisse repräsentativer Studien, die „statistisch leicht erfassbare und damit messbare Einflussfaktoren“ der Weiterbildungsbeteiligung wie Bildungsabschluss, Alter und Geschlecht herausstellen, warnt Holzer (2011, S. 10) vor „Vereinfachungen durch Messbarkeiten“. Zudem wird an der bisherigen Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung die fehlende oder unzureichende Berücksichtigung emotionaler Einflüsse kritisiert (Gieseke, 2009; Holzer, 2011; Reich-Claassen, 2010). Es mangle an einer „erweiterten Perspektive zu Entscheidungsprozessen, die nicht nur rationale, weitgehend bewusste Abwägungen thematisiert, sondern auch emotionale oder unbewusste, internationalisierte Einflussfaktoren mit einbezieht“ (Holzer, 2011, S. 12).

Die aktuelle Befundlage verweist auf eine Vielzahl von Regulativen, die auf Mikro-, Meso- und Makroebene die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung beeinflussen. So legt Brüning (2002, S. 17–20) nach Sichten des Forschungsstands eine Zusammenstellung von Einflussfaktoren vor, welche die Teilnahme an Weiterbildung positiv oder negativ beeinflussen. Sie zählt dabei insgesamt 27 Einflussfaktoren auf Makro-, Meso- und Mikroebene auf (Abbildung 1).

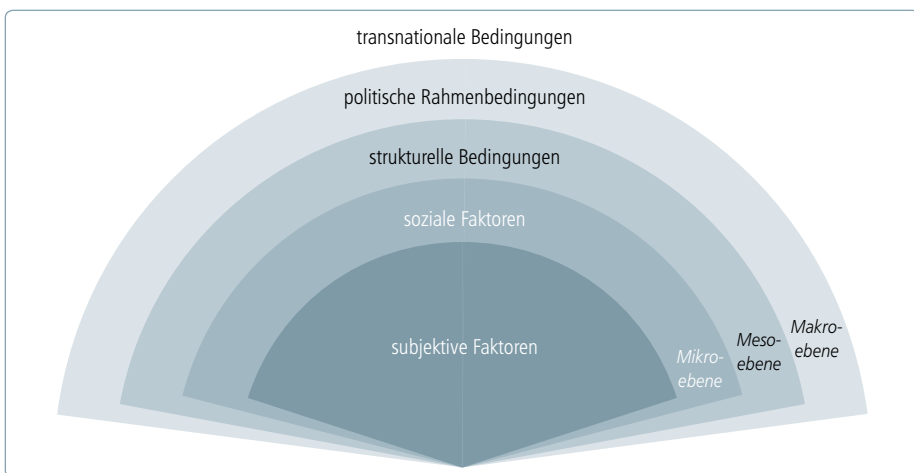


Abbildung 1. Einflussfaktoren der Benachteiligung (Brüning, 2002, S. 19)

Auf der Makroebene nennt Brüning (2002, S. 19) die „bildungs- und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung angeboten wird“, wozu u.a. „gesellschaftspolitische Zielsetzungen“, „Bildungssystem“, „gesetzliche Grundlagen“, und „Arbeitsmarktsystem“ gehören. Als Faktoren auf Mesoebene werden die „Bedingungen der Bildungsträger“, die „Organisationsstruktur der Angebote“, „Supportstrukturen“, die „Qualität der pädagogischen Planung“ und die „Organisationsformen des Lernens“ aufgezählt. Auf der Mikroebene wird zwischen subjektiven und sozialen Faktoren unterschieden. Als „individuelle Faktoren, die in der jeweiligen Person

begründet“ (Brüning, 2002, S. 17) zu sein scheinen, werden die „Bildungsbiografie“, „Lernsozialisation“, „Lerninteresse“, „Alter und Geschlecht“ sowie „Werthaltungen und Einstellungen“ aufgeführt, während etwa die Kategorien „soziales Milieu“, „Erwerbstätigkeit“, „beruflicher Status und Einkommen“, „Familienstand“ und „regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land)“ als „soziale Faktoren“ bezeichnet werden.

Die Ansprüche, die an die Entwicklung von Modellen zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung gestellt werden, sind sehr unterschiedlich. Während Schneider (2004, S. 66) und Reich-Classen (2010, S. 52) die mangelnde Überprüfbarkeit der Modelle aufgrund ihrer Komplexität und unzureichenden Konkretisierung kritisieren, fordert beispielsweise Holzer (2010a, 2011) eine stärkere Berücksichtigung der Komplexität von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung. Es wird herausgestellt, dass Bildungsbarrieren nicht auf einer Ebene liegen, sondern sich stufenweise aufbauen und gegenseitig verstärken (Hippel & Tippelt, 2011, S. 804; Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966). Regulative wirken demnach „kumulativ“ (Holzer, 2010a, S. 2), so dass die Zusammenhänge zwischen Regulativen nicht „als lineare Beeinflussung gelesen werden“ sollten, „sondern als komplexe, teilweise gleichzeitige und teilweise ungleichzeitige Wirksamkeiten“. Während Holzer (2011, S. 10) die „denkexperimentelle These“ aufstellt, dass ein einziger guter Grund zu Weiterbildungsabstinenz führen kann, spricht Reich-Classen (2010, S. 186) von „einer hochkomplexen Motivkopplung“, so dass „immer mehrere Nichtteilnahmegründe für die letztendliche Teilnahmeentscheidung verantwortlich sind“. Zudem können laut Reich-Claassen (2010, S. 174) „Barrieren bzw. Nichtteilnahmegründe“ empirisch nicht von den Teilnahmegründen abgegrenzt werden. So kann ein Regulativ, je nach Ausrichtung, die Teilnahmeentscheidung „positiv oder eben negativ beeinflussen“ (Reich-Claassen, 2010, S. 175).

Auch wenn er ein Berücksichtigen der Komplexität fordert, räumt Holzer (2011, S. 10) ein, dass angesichts der großen Anzahl, einer fehlender Trennschärfe und der Wechselwirkungen zwischen den möglichen Regulativen „eine systematische Erfassung aller Einflüsse ... kaum möglich“ sei.

Die Betrachtung der Modelle entlang ihres Entstehungsdatums zeigt gleichwohl „eine Tendenz zu umfassenderen Modellen“ (Widany, 2014, S. 108), die Faktoren auf allen Ebenen aufzeigen und teilweise auch die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen berücksichtigen.

Als Beispiel für ein komplexes Modell sei das *Modell der Regulation der Weiterbildungsbeteiligung* von Boeren, Nicaise und Baert (2010) skizziert, welches sich als Weiterentwicklung des *Learning-Climate-Modells* von Baert, de Rick und van Valckenborgh (2006) versteht. Im Sinne eines Analyserahmens für empirische Untersuchungen entwickelten sie ein theoretisches Modell, das insgesamt 45 Einflussfaktoren auf Mikro-, Meso- und Makroebene unterscheidet sowie von einer Angebots- und Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes ausgeht (Abbildung 2).

Auf der Nachfrageseite, der Mikroebene, wird das Verhalten des Individuums als Zusammenspiel sozioökonomischer, soziodemografischer, soziokultureller sowie psychologischer Faktoren genannt. Außerdem wird auch die Interaktion mit Dritten – die „*relevant others*“ wie Familie, Arbeitsumfeld und Beratende aus sozialen Diensten und Serviceeinrichtungen berücksichtigt. Das Individuum sowie die „*relevant others*“ sind eingebettet in einen übergeordneten gesellschaftlichen Kontext – die Makroebene – bestehend aus Regeln, Gesetzen, Rechten und Pflichten.

Auf der Angebotsseite – der Mesoebene – geht es zum einen um die Merkmale der Weiterbildungseinrichtung, wie Größe, Qualitätssystem und Vernetzung mit anderen Einrichtungen, sowie zum anderen um Charakteristika des jeweiligen Weiterbildungsprogramms wie Gruppengröße und -zusammensetzung, Teilnahmegebühren, Didaktik und Zugangsvoraussetzungen. Zudem werden wieder die „*relevant others*“, also die Beziehungen zu Bildungspolitik, der Wettbewerb mit anderen Einrichtungen sowie die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen berücksichtigt. Auch die Weiterbildungseinrichtungen und die „*relevant others*“ agieren in sozialen Kontexten – der Makroebene – die hier solche Politikbereiche wie Wirtschaft, Wohlfahrt, Arbeitsmarkt und Bildungspolitik umfasst.

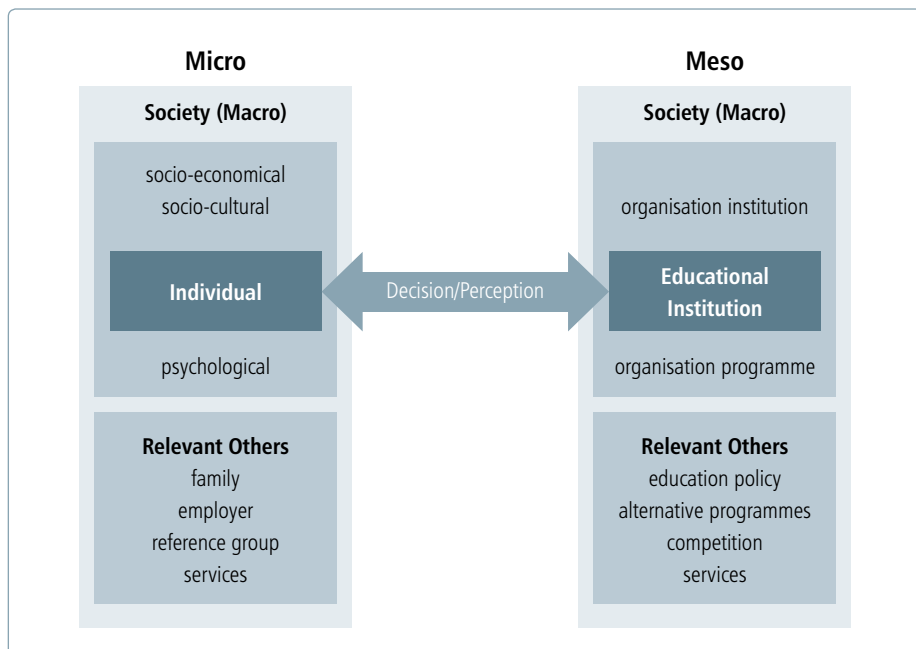


Abbildung 2. Mikro-Meso-Makro-Modell von Boeren et al. (2010, S. 112)

Begriffsvielfalt und Theoriepluralität

Weitere Kritikpunkte an den bisherigen Modellierungsversuchen sind die fehlende Begründung der Regulative, die Vieldeutigkeit bzw. fehlende Definition der gewählten Begriffe sowie eine unzureichende Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstands bei der Entwicklung von Modellen, wodurch von einer „Expansion, jedoch nicht von einer Weiterentwicklung von Teilnahmemodellen gesprochen werden kann“ (Widany, 2014, S. 115). So wird auf eine Vielzahl von Theorien und Konzepten zurückgegriffen, die jedoch eher unverbunden nebeneinander stehen (Kap. 2.2.3.1).

Zudem werden die Regulative in unterschiedlichen Studien nicht einheitlich benannt und verschiedenen Ebenen zugeordnet. Ein exemplarischer Vergleich der Zusammenstellungen des Forschungsstands zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ von Brüning (2002, S. 19) und Holzer (2004, S. 151–167) veranschaulicht, dass beispielsweise die auf das Individuum bezogenen Einflussfaktoren zu unterschiedlichen Kategorien gruppiert werden (Tabelle 1). Während Brüning (2002, S. 19) auf der Mikroebene zwischen „subjektiven“ und „sozialen“ Faktoren unterscheidet, differenziert Holzer (2004, S. 147) zwischen „intrasubjektiven Bedingungen“, „personenbezogenen Merkmalen“ sowie „soziokulturellen und sozioökonomischen Bedingungen“. Weiterhin zeigt sich, dass nicht nur unterschiedliche Regulative genannt, sondern auch unterschiedliche Begriffe für ähnliche bzw. gleiche Aspekte gewählt werden. Beispielsweise werden Nutzenaspekte unter „Verwertungsinteresse“ oder unter „Sinn und Sinnlosigkeit“ diskutiert. Zudem nennt Holzer (2004) keine Regulative auf Makroebene.

Grotlüschen (2010, S. 73) verweist auf die „verdeckten theoretischen Brüche“ in der Adressatenforschung bzw. in der Weiterbildungsbeteiligungsforschung. In der Fülle der Erhebungen zeigen sich „Anleihen bei verschiedenen Theoriesystemen“ (Grotlüschen, 2010, S. 73) und eine unsystematische bzw. synonyme Begriffsverwendung (Hippel & Tippelt, 2011, S. 805). Dadurch seien selten „klare Anschlusslinien möglich ... , weil immer wieder neue Bezeichnungen – teils ohne präzise Begriffsbestimmung – in der empirischen Praxis zugrunde gelegt werden“ (Grotlüschen, 2010, S. 125). Um die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung zu beschreiben, wird beispielsweise von „Gründen (für Nicht-Teilnahme)“, „Barrieren“, „Hemmnissen“, „Abstinenz“ und „Hürden“ gesprochen, während den Begriffen „Bildungsinteressen“ und „Motivation“ eine positive Konnotation mit Blick auf Weiterbildungsteilnahme zugeschrieben wird (Grotlüschen, 2010, S. 125–127).

Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit an den internationalen Diskussions- und Forschungsstand wird zudem die geringe Rezeption der beispielsweise im angloamerikanischen Raum entwickelten theoretischen Ansätze wie der „*Theory of Resoned Action*“ oder der „*Theory of Planned Behavior*“ bemängelt (Reich-Claassen, 2010, S. 53; siehe dazu auch Schmidt, 2009, S. 662)

Tabelle 1

Vergleich der Zusammenstellungen von Brüning (2002) und Holzer (2004)

Brüning 2002, S. 19	Holzer 2004, S. 151–175
Einflussfaktoren der Benachteiligung	Weiterbildungsabstinenz: Barrieren und Gründe
<p>Subjektive Faktoren (Mikroebene)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Werthaltungen ○ Bildungsbiografie (Schul-/Berufsabschluss) ○ Lernsozialisation ○ Verwertungsinteresse ○ Lerninteresse <p>Soziale Faktoren (Mikroebene)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ soziales Milieu ○ sozialer Status der Herkunftsfamilie ○ Geschlecht ○ Erwerbstätigkeit ○ beruflicher Status und Einkommen ○ Alter ○ Familienstand ○ soziale Beziehung ○ Religionszugehörigkeit ○ regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land) ○ Freizeitvolumen 	<p>Intrasubjektive Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ängste ○ Werthaltungen ○ Sinn und Sinnlosigkeit <p>Personenbezogene Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Geschlecht ○ Alter ○ Schulausbildung und Berufsausbildung (Qualifikation) <p>Soziokulturelle und sozioökonomische Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Schichtzugehörigkeit ○ Elternhaus ○ Sprache ○ „ethnische Herkunft“ ○ berufliche Situation ○ regionale Strukturen ○ familiäre Situation
<p>Strukturelle Bedingungen (Mesoebene)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bedingungen der Bildungsträger ○ Organisationsstruktur der Angebote ○ Supportstrukturen ○ Qualität der pädagogischen Planung ○ Organisationsformen des Lernens 	<p>Institutionelle Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kosten ○ Kurszeiten ○ Kursorte ○ Kinderbetreuung ○ Informationsmangel ○ „Kultur“ der Bildungseinrichtung
<p>Politische Rahmenbedingungen (Makroebene)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ gesellschaftspolitische ○ Zielsetzungen ○ ordnungspolitisches System ○ Bildungssystem ○ gesetzliche Grundlagen ○ Förderprogramme ○ Arbeitsmarktsystem 	

Eine weitere Herausforderung im Hinblick auf den Theoriebezug – insbesondere in Studien zu „Weiterbildungsbarrieren“ – wird darin gesehen, mit dem „Ozean der Items“ (Kuwana, 2011, S. 388) umzugehen, so dass in den unterschiedlichen Studien kaum „übereinstimmende inhaltliche Dimensionen“ zu erkennen sind. Zudem fehlen in der

Literatur Erläuterungen zu den verwendeten Begriffen (Kuwan, 2011, S. 388). Gnahn (2005, S. 141) verweist am Beispiel der Studie *Berichtssystem Weiterbildung (BSW)* auf die „impliziten Theoriebezüge“ der Weiterbildungsbeteiligungsforschung und plädiert für eine Weiterentwicklung bisheriger Ansätze durch eine stärkere Reflexion und Offenlegung der zugrunde gelegten theoretischen Prämissen.

Heterogenität der Weiterbildung

Ausgehend von der Heterogenität der Weiterbildung und der damit einhergehenden Vielfalt der Auffassungen und Abgrenzungen von Weiterbildung wird die Schwierigkeit der Operationalisierung des Weiterbildungsverhaltens, vor allem bei quantitativen Erhebungen, betont. Dies führt zu unterschiedlichen Konzeptionen von Weiterbildung in verschiedenen Untersuchungen und damit zu variierenden³ oder gar widersprüchlichen Ergebnissen zu Weiterbildungsbeteiligung (Eisermann et al., 2014; Reichart & Gnahn, 2014; Widany, 2009; Wohn, 2007).

Differenzen zeigen sich in der Unterscheidung der Segmente der Weiterbildung. Beispielsweise werden im *AES 2012* anhand der Merkmale „zeitliche Verortung der Weiterbildungsteilnahme“, „Kostenübernahme“ und „subjektive Einschätzung der Gründe für die Weiterbildungsbeteiligung“ folgende Weiterbildungssegmente unterschieden (Bilger & Kuper, 2013):

- nicht-berufsbezogene Weiterbildung,
- individuelle berufsbezogene Weiterbildung,
- betriebliche Weiterbildung.

Diese Systematisierung „bricht deutlich mit einer Traditionslinie der deutschen Weiterbildungsberichterstattung, in der berufliche und allgemeine Weiterbildung unterschieden werden“ (Bilger & Kuper, 2013, S. 37). Durch die Umstellung vom *Berichtssystem Weiterbildung*, in dem eine separate Erfassung allgemeiner und beruflicher Bildung erfolgte, zum *AES*, in dem die drei genannten Segmente unterschieden werden, ist es zu einer „deutlichen Verschiebung der Anteile nicht-beruflicher zugunsten beruflicher – insbesondere betrieblicher – Weiterbildung“ gekommen (Bilger & Kuper, 2013, S. 37).

Anders als im *AES* unterscheidet dagegen Widany (2014, S. 140–141) anhand der Variablen „Kosten“, „Arbeitszeitbezug“ und „Trägerschaft durch den Betrieb bzw. Arbeitgeber“ – allerdings nur für den Bereich der beruflichen Weiterbildung – folgende drei Segmente:

- individuelle Weiterbildung,
- betriebliche Weiterbildung,
- mischfinanzierte Weiterbildung.

3 Die Ergebnisse liegen zwischen 13 Prozent im Mikrozensus und 57 Prozent in der Erwerbstätigenbefragung.

Auch die Veranstaltungsformen und Verwendungszwecke werden nicht einheitlich operationalisiert. Hinzu kommen Unterschiede im Datenerhebungsprozess, beispielsweise die unterschiedliche Länge des Berichtszeitraums in Bezug auf die Weiterbildungsaktivitäten zwischen zwölf Monaten und mehreren Jahren und unterschiedliche Grundgesamtheiten (Eisermann et al., 2014). Die Weiterbildungsbeteiligung ist demnach umso höher, „je breiter und umfassender Weiterbildung verstanden und abgefragt wird und je besser den Befragungsteilnehmern kommuniziert wird, was alles mit Weiterbildung gemeint ist“ (Eisermann et al., 2014).

Dementsprechend wird bemängelt, dass die Heterogenität der Weiterbildung in vielen Erhebungen nicht berücksichtigt wird (Hefler, 2013; Kaufmann & Widany, 2013). Hefler (2013) plädiert für eine differenzierte Betrachtung und Berücksichtigung der Details von untersuchten Weiterbildungsangeboten. Er betont, dass sich die Typen von Weiterbildungen und ihre Eigenschaften, z.B. im Hinblick auf Kosten, Dauer und Umfang, fundamental unterscheiden. Zudem müsse die Einbindung bzw. der Zeitpunkt einer Weiterbildung im Lebenslauf stärker berücksichtigt werden. So können Weiterbildungen „so umfassend sein, dass sie temporär einen eigenen Lebensbereich ausmachen, oder so kurz, dass sie nebenher absolviert werden, ohne andere Lebensbereiche zu tangieren oder sich auch nur im Gedächtnis der TeilnehmerInnen“ bemerkbar zu machen (Hefler, 2013, S. 88).

Soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten

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 „Weiterbildungsbarrieren“ die Auswirkungen sozialer Erwünschtheit beim Antwortverhalten zu reduzieren (Kuwan, 2011, S. 389). Bolder (2011, S. 60) verweist in diesem Kontext auf die Diskrepanz zwischen durchgängiger Akzeptanz des Postulats „Lebenslangen Lernens“ auf der einen Seite und der (geringen) praktizierten Teilnahme an Weiterbildung auf der anderen Seite. So wird meist die Bedeutung der Weiterbildung generell bejaht, doch mit Blick auf die konkrete eigene Lebenssituation kein Nutzen der Weiterbildung wahrgenommen, so dass oft folgende Grundhaltung zu finden ist: „Weiterbildung ist wichtig, aber nicht für mich“ (Kuwan, 2011, S. 389).

Als typische, sozial akzeptierte sog. „Fluchtkategorien“, die zu wenig validen Ergebnissen führen, werden „Zeit“ (Schmidt-Lauff, 2011) und „Geld“ (Grotluschen, 2010, S. 119) bzw. die Antwortmöglichkeiten bzw. Items „keine Zeit/Zeitmangel“ und „kein Geld/zu hohe Kosten“ bezeichnet. Kuwan (2011, S. 389) schlägt daher vor, die Items nicht allgemein zu formulieren, sondern „auf spezifische Lebenssituationen und auf konkretes Verhalten“ zu beziehen (Kuwan, 2011, S. 389).

Normativität der pädagogischen Perspektive

Die positive Konnotation der Teilnahme an Weiterbildung wirkt sich nicht nur auf die soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten, sondern auch auf die Konzeption von Untersuchungen zu Weiterbildungsbeteiligung durch Bildungsforscher aus. Die Nicht-Teilnahme an (Weiter-)Bildungsveranstaltungen wird meist als „Problem“ (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 113) gesehen und muss begründet werden, während die Teilnahme „vor dem Hintergrund der normativen Aufladung „richtig“ und deshalb nicht weiter erklärungsbedürftig“ (Wittpoth, 2011, S. 786) sei. Es wird unterstellt, Weiterbildung sei etwas „Gutes“, das den „Menschen mindestens nützt, wenn nicht gar zur Persönlichkeitsentwicklung unabdingbar ist. Vor diesem Hintergrund sind die Teilnehmenden diejenigen, die erkannt haben, worauf es ankommt, die das Richtige tun“ (Wittpoth, 2011, S. 784). Zudem wird Weiterbildung oft mit formal-organisierter Weiterbildung, d.h. mit einer Teilnahme an Veranstaltungen gleichgesetzt, so dass die gegebenenfalls durch die sog. „Bildungsfernen“ bevorzugte Form des informellen, selbstorganisierten Lernens weniger beachtet oder nicht als gleichwertig angesehen wird (Wittpoth, 2011, S. 784). So heißt es immer wieder, dass die sog. „Bildungsbenachteiligten“ oder „Bildungsfernen“ stärker an institutionalisierte Weiterbildung herangeführt werden sollen (z.B. Nuissl & Heyl, 2010, S. 89). Wittpoth (2011, S. 783) spricht in dem Kontext vom „blinden Fleck des pädagogischen Blicks“ und einer „Verengung der Perspektive“ beim Thema der Regulative der Weiterbildung. Er plädiert für einen „weniger pädagogischen als vielmehr ethnografischen oder soziologischen Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung“ (Wittpoth, 2011, S. 784). Die Teilnahme an Veranstaltungen von Weiterbildungseinrichtungen wird dann zu einer von vielen Varianten und nicht die bevorzugte und für alle passende Form der Bewältigung von Lebensaufgaben (Wittpoth, 2011, S. 784–785).

Ähnlich argumentiert Holzer (2010a, S. 3), die betont, dass es für freiwillige Nicht-Teilnahme an (organisierter) Weiterbildung subjektiv gute Gründe geben kann. Die „Verweigerung trotz vorhandener Möglichkeiten“ beschreibt sie dabei als „Widerstand gegen Weiterbildung“ bzw. „freiwillige Weiterbildungsabstinenz“ (Holzer, 2010a, S. 3–4), die sich in unterschiedlichen Formen äußert. Demnach kann grob zwischen unterlassenem Widerstand, d.h. einem kaum sichtbarem „Nicht-Hingehen“ zu Weiterbildungsveranstaltungen, und Widerständen in Lernprozessen, die sich innerhalb von Lernsituation in Form von Störungen und „*drop-outs*“ zeigen, unterschieden werden (Holzer, 2010a, S. 4).

Auf die erste Form haben bereits Bolder und Hendrich (2000) mit ihrer Studie zu Weiterbildungsabstinenz hingewiesen, indem die Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung als vernünftiges Handeln im Sinne einer überlegten Entscheidung vor dem Hintergrund von Kosten-Nutzen-Analysen dargelegt wurde. Diese Arbeit basiert auf den Arbeiten von Axmacher (1990) der als einer der Ersten auf das sog. „Recht auf Widerstand“ aufmerksam gemacht hat (siehe dazu auch Siebert, 2006, S. 135).

Die zweite Form des Widerstands wurde unter anderem von Faulstich (2006) und Grell (2006) untersucht, die ausgehend von einer subjektorientierten Perspektive nach Holzkamp (1993) das Verhalten in Weiterbildungsveranstaltungen unter dem Begriff des „Lernwiderstands“ in den Blick genommen haben. Demnach wird der Lernaufwand von den Subjekten ohne verwertbare Lernerfolge als „sinnlos“ empfunden (Faulstich, 2006, S. 24.)

Mit Blick auf die Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung ist also die Frage nach dem Sinn der Weiterbildung im Kontext der eigenen Lebenssituation zu stellen (Bolder, 2006; Bremer & Kleemann-Göhring, 2011b, S. 13–14; Holzer, 2010a).

Zur Ergebnisdiskussion der Studien zu Weiterbildungsbeteiligung sei betont, dass nicht der Abbau von Barrieren und Ungleichheiten, sondern die normativen Implikationen der pädagogischen Perspektive hinterfragt werden sollen (Holzer, 2010a, S. 4).

Nicht-Teilnahme nicht im Fokus

Die Normativität der pädagogischen Perspektive führt auch dazu, dass Fragen nach Gründen der Nicht-Teilnahme bzw. nach Weiterbildungsbarrieren in vielen Studien nur einen Nebenaspekt bilden und nur mit einer oder wenigen Frage(n) behandelt werden, während der Fokus meist auf der Weiterbildungsteilnahme liegt (Holzer, 2011; Wittpoth, 2011). Beispielsweise werden im AES (Bilger et al., 2013) die Themen, Veranstaltungsformen sowie Motive und Nutzen für Weiterbildung sowohl in den Segmenten der betrieblichen, individuell berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung erfasst, während die Weiterbildungsbarrieren nur allgemein im Hinblick auf die gesamte Weiterbildung mit nur einer Frage im Fragebogen bedacht werden (Kuwana & Seidel, 2013).

Holzer (2011, S. 11) betont in diesem Zusammenhang außerdem die „Unzulässigkeit von Umkehrschlüssen“, so dass aus der Analyse von Regulativen der Teilnahme nicht einfach auf „Abstinenz rückgeschlossen“ werden kann. „Um herauszufinden, welche Bedingungen für eine Teilnahme gegeben sein müssen, ist daher von Relevanz, gesondert auf Abstinenzgründe zu blicken“, so Holzer (2011, S. 12).

Mit quantitativen Instrumenten werden die sog. „Bildungsfernen“ kaum bzw. weniger erreicht, was dazu führt, dass weiterbildungsaktive Personen in den Befragungen zu Weiterbildung überrepräsentiert sind. Daten von den wenigen Nicht-Teilnehmenden werden deshalb statistisch hochgerechnet, um zu repräsentativen Ergebnissen zu kommen (Kaufmann, 2012, S. 160; Wohn, 2007).

Mittelschichtorientierung der Forschung

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 & Kleemann-Göhring, 2011b, S. 9–10). Exemplarisch für den Bereich der Familienbildung bemängelt Mengel (2007, S. 92) die fehlende Auseinandersetzung mit den sog. „bildungsfernen

Gruppen“ bei gezielten Angeboten für diese Gruppe. Allein die Verwendung des Begriffs „bildungsferne Gruppen“ verweist auf eine Defizitperspektive und die Unterstellung einer Distanz zwischen den Bildungseinrichtungen und den Individuen, die jedoch eher aufseiten der Individuen gesehen wird und weniger die Ferne bzw. Nähe der Einrichtungen zu den verschiedenen Adressatengruppen reflektiert (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011b, S. 8–10). Ein Hinterfragen des in den Weiterbildungseinrichtungen und in der Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung zugrunde gelegten Bildungsbegriffs dahingehend, inwiefern er eher den bürgerlichen Idealen als den Nutzenvorstellungen und der Lebenswirklichkeit der sog. „bildungsfernen Gruppen“ entspricht, erscheint daher notwendig.

Am Beispiel des *Berichtssystems Weiterbildung (BSW)* verweist Gnahs (2005, S. 143) auf den humanistisch geprägten Bildungsbegriff im Anschluss an Humboldt in den Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung. So findet sich bei der Abfrage von Themenpräferenzen eine „eindeutige Lastigkeit zugunsten von kognitiven Elementen und von kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten und eine strukturelle Vernachlässigung von emotionalen und körperlichen Fähigkeiten sowie von gewerblich-technischen Tätigkeiten“. Es stellt sich die Frage, ob mit Blick auf sog. „bildungsferne Gruppen“ ein „umfassender Bildungsbegriff“ oder ein Verständnis von „ganzheitlicher Bildung“ passender wären, die neben den kognitiven Aspekten auch soziale, emotionale, praktische und lebenspraktische Fähigkeiten und die Bereiche Persönlichkeitsentwicklung, Lebenshilfe sowie Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitswelt umfassen (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011b, S. 19; Miller, 2003; Thiel, 1984, S. 44–47).

Unter dem Aspekt der „Mittelschichtorientierung“ lassen sich auch die Herausforderungen bei der Konzeption von standardisierten Erhebungsinstrumenten und Rückläufen von quantitativen Erhebungen diskutieren. Einen Hinweis auf den starken Einfluss von sprachlichen Formulierungen und Stichproben gibt die Analyse von Widany (2009), die herausgearbeitet hat, dass die Differenzen bezüglich Teilnahmequoten in den verschiedenen Untersuchungen zu Weiterbildung durch „unterschiedliche Ausschöpfungen der gezogenen Stichproben und durch leichte Differenzierungen in der Formulierung der Items in den Erhebungsinstrumenten zu erklären sind“ (Kuper, 2012, S. 104). Mit Blick auf die Leitgedanken der Inklusion wird gefordert, „dass die Menschen, für die die Bildung gedacht ist, in der Forschung weit mehr als bisher zu Wort kommen. Weiterbildungsbedürfnisse am Ort bzw. im Quartier müssen besser erforscht werden“ (Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer, 2013, S. 257).

2.3.2 Forschungsbedarf

Forschungsdesiderata

Angesichts der Vielzahl von Studien zur Weiterbildungsbeteiligung mag überraschen, dass immer wieder auf Forschungsdesiderata verwiesen wird. Laut Nuissl und Heyl

(2010, S. 93) liegt die Forschung zur Weiterbildung benachteiligter Gruppen, insbesondere zu deren Weiterbildungsinteressen und -barrieren, „im Argen“ und muss intensiviert werden. Es gäbe nur „unzureichend wissenschaftlich belegte Informationen über die bestehenden Weiterbildungsbarrieren und ihre Ursachen“ (ebd., S. 89). Dies gelte vor allem für differenziertere Analysen von bestimmten Gruppen oder Untergruppen. Daher sei weitere zielgerichtete Forschung notwendig.

Ähnlich argumentieren weitere Autorinnen und Autoren:

- Laut Kaufmann und Widany (2013, S. 30) kann „die Selektivität in der Weiterbildung nur unzureichend erklärt werden“.
- Wittpoth (2006, S. 53) betont, dass einzelne Regulative zwar bekannt seien, jedoch noch „ungeklärt ist, welches Gewicht jeder einzelne dieser und weiterer Faktoren hat und welche Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen“.
- Bremer und Kleemann-Göhring (2011a, S. 53) weisen darauf hin, dass trotz langjähriger Kenntnis des Problems der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung bisher relativ unbekannt sei, „was bzw. ob man überhaupt dagegen etwas tun kann“.
- Reich-Classen (2010, S. 9) und Bremer (2007, S. 3) halten die Aussage zu Forschungsdesiderata in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus dem Jahr 2002 immer noch für aktuell: „Wirklich *verstehen* tun wir das Weiterbildungsverhalten bislang nicht“ (Arnold et al., 2002, S. 22, Hervorhebung v. Verf.).
- Holzer (2011, S. 10) konstatiert, dass es aufgrund der Komplexität und Verschränkung der Faktoren bislang nicht gelungen sei, die Weiterbildungsbeteiligung umfassend zu erklären und zu verstehen.

Der Fokus in der Weiterbildungsbeteiligungsforschung lag in den letzten Jahren auf der (internationalen) Bildungsberichterstattung bzw. auf Monitoring-Studien zur Entwicklung der Teilnahmequoten, während Analysen des Zustandekommens von (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung „in deutlich geringerer Zahl“ (Reich-Claassen, 2010, S. 10) vorliegen.

Forderung nach mehrdimensionalen Modellen

Ausgehend von der Analyse des bisherigen Forschungsstands zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung ist es nach Wittpoth (2006, S. 66) nun sinnvoll, „mehrdimensionale Modelle zu entwickeln, in denen gegenwärtig, aber auch früher verfolgte Einzelperspektiven „aufgehoben“ sind.“ Unter Rückbezug auf Wittpoth wird zudem kritisiert, dass sich viele quantitative Analysen „auf nur wenige, immer wiederkehrende psychologische und/oder soziale Hintergrundvariablen beschränken und diese häufig getrennt voneinander analysieren“ (Reich-Claassen, 2010, S. 10). Es müssten mehrdimensionale Modelle zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens entwickelt werden, die der Komplexität des

Gegenstands gerecht werden (Holzer, 2004, S. 144–148; Kaufmann & Widany, 2013, S. 30; Schemmann, 2006, S. 31). „Es geht darum, die bisher verfolgten Einzelperspektiven sowohl theoretisch als auch empirisch zusammenzubringen“ (Schemmann, 2006, S. 31). Die Forderung nach Mehrdimensionalität und einer Verschränkung theoretischer Modelle ist auch bei Hefler (2013, S. 84) zu finden. Im Kontext einer Studie zu Wirksamkeit von Weiterbildungsgutscheinen sei es für die „Abschätzung, ob eine Zielgruppe mehr Weiterbildung besucht“, entscheidend, „theoretische Ansätze aus allen Linien zu kombinieren bzw. zu konfrontieren, um ein eindimensionales Bild zu verhindern“ (Hefler, 2013, S. 84). Widany (2014, S. 115) stellt zudem heraus, dass auch, wenn einige Modelle bereits mehrdimensional aufgebaut sind, indem sie beispielsweise Regulative der Weiterbildungsbeteiligung auf Makro-, Meso- und Mikroebene sowie eine Nachfrage- und eine Angebotsseite unterscheiden (z.B. Boeren et al., 2010), sie doch lediglich einen „heuristischen Charakter“ besitzen, wodurch sie bisher nicht angemessen empirisch validiert wurden.

Rufe nach qualitativer Forschung

Im Hinblick auf den Forschungszugang zu Fragen der (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung werden neben den Stärken quantitativer Methoden auch immer wieder die Potenziale qualitativer Ansätze hervorgehoben.

Während quantitative Verfahren einen Überblick über Häufigkeiten von Weiterbildungsbarrieren im Sinne der Zeichnung von „Konturen eines quantitativen Gesamtbildes“ liefern, sind für eine vertiefende Betrachtung des Zusammenwirkens von Einflussfaktoren „qualitative Verfahren unverzichtbar“ (Kuwan, 2011, S. 389). Auch Wittpoth (2011, S. 786) hält den Einsatz der Verfahren der „rekonstruktiven Sozialforschung“ für das Untersuchen der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung für „zwangsläufig“, weil er standardisierte Befragungen zur Ermittlung von Handlungsgründen als „wenig geeignet“ einschätzt. So gesehen vermögen laut Holzer (2011, S. 10) erst qualitative Erhebungsinstrumente „differenziertere Aussagen darüber zu treffen, welche Faktoren Weiterbildungsteilnahme und -abstinz beeinflussen“ (Holzer, 2011, S. 10). Mit Kuper (2012, S. 103) lassen sich aus Fallkonstruktionen gewonnene Erkenntnisse als komplementär zu den Ergebnissen der repräsentativen Panel- und Monitoringdaten einordnen, die „auf einer hohen Aggregationsebene Zusammenhänge zwischen Variablen darstellen, aus denen Wahrscheinlichkeiten der Weiterbildungsbeteiligung bzw. Nichtbeteiligung ermittelbar sind“. Qualitative Studien bieten im Sinne der Hypothesenentwicklung „Hinweise auf spezifische Schemata, Muster und Einflussfaktoren ..., deren Relevanz und Verallgemeinerbarkeit über den einzelnen Fall hinaus zu prüfen wäre“ (Kuper, 2012, S. 103). Dementsprechend wird qualitativen Ansätzen eine „explorative und theoriebildende“ (Kuper, 2012, S. 105) Funktion zugeschrieben, wobei eine „theoretisch sensible“ und gut begründete Auswahl der Untersuchungspersonen bzw. -fälle betont wird.

2.3.3 Bilanz und Konsequenzen

Abschließend wird in Form einer tabellarischen Übersicht (Tabelle 2) aufgezeigt, welche Konsequenzen aus den bilanzierten Forschungsbefunden und -desiderata zu den Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ für die vorliegende Untersuchung gezogen wurden. Die entsprechenden Ausführungen und Erläuterungen sind in den genannten Kapiteln vorliegender Arbeit zu finden.

Tabelle 2

Bilanz der Forschung und Konsequenzen für die eigene Untersuchung

Bilanz der Forschung	Konsequenzen für die eigene Untersuchung
Forderung nach mehrdimensionalen Modellen (S. 40 f.); Komplexität der Regulative (S. 29 ff.); Begriffsvielfalt und Theoriepluralität (S. 33 ff.)	Sozialraumorientierung als ganzheitliche theoretische Perspektive, SONI-Schema als mehrdimensionale Heuristik (Kap. 3)
Rufe nach qualitativer Forschung (S. 41); Soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten (S. 36); Mittelschichtorientierung der Forschung (S. 38 f.)	Qualitatives, hypothesenentwickelndes methodisches Vorgehen mittels Kombination problemzentrierter Interviews und beteiligungsorientierter sozialraumorientierter Forschungsmethoden und Grounded Theory (Kap. 3.2)
Normativität der pädagogischen Perspektive (S. 37 f.); Nicht-Teilnahme nicht im Fokus (S. 38)	Fokus sowohl auf Teilnahme als auch auf Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung bei der Konzeption der Erhebungsinstrumente (Kap. 3.2.3); Nicht-Teilnahme als sinnvolles Handeln (insb. Kap. 4.4.6)
Heterogenität der Weiterbildung (S. 35 f.)	Berücksichtigung der Details der gemeinten Weiterbildung und keine Vorabtrennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse zu Regulativen (Kap. 4)

3 Eine sozialraumorientierte Perspektive als theoretische und methodische Rahmung der Untersuchung

Als theoretische (Kap. 3.1) und methodische (Kap. 3.2) Rahmung vorliegender Untersuchung dient eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive, die einen ganzheitlichen, ressourcen- und lebensweltorientierten Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand verspricht. Statt der Fokussierung des Einzelfalls, der Mikroperspektive, geht es darum, durch die Wahl eines „transdisziplinär“ (Budde & Früchtel, 2011, S. 14) angelegten Ansatzes und der Verknüpfung mehrerer Forschungsmethoden, der Komplexität des Forschungsgegenstands gerecht zu werden.

3.1 Theoretischer Rahmen

„Die *Theorie* bestimmt, was überhaupt in den Blick genommen und wie bewertet wird, und erklärt, warum das Beobachtete so ist, wie es ist“ (Früchtel, Cyprian & Budde, 2010a, S. 16, Hervorhebung v. Verf.). Der theoretische Bezugsrahmen fungiert demnach als „Brille“, mit der die „Wirklichkeit“ in der wissenschaftlichen Arbeit betrachtet wird (König & Bentler, 1997).

Um die Besonderheit des sozialraumorientierten Zugangs herauszuarbeiten, werden im Folgenden zunächst die (Sozial-)Raumvorstellungen und deren Implikationen geklärt (Kap. 3.1.1), woraufhin die Sozialraumorientierung als integrierender Ansatz und mehrdimensionales Modell charakterisiert wird (Kap. 3.1.2).

3.1.1 (Sozial-)Raumvorstellungen und deren Implikationen

Im Folgenden werden die Bezugnahmen auf den (Sozial-)Raum in den Kultur- und Sozialwissenschaften (Kap. 3.1.1.1) sowie verschiedene Raumvorstellungen (Kap. 3.1.1.2) und deren forschungsbezogene Implikationen (Kap. 3.1.1.3) thematisiert.

3.1.1.1 „Spatial Turn“ und der Bezug auf (Sozial-)Raum

„Sozialräume stehen seit einigen Jahren im Mittelpunkt sozialpolitischer, stadtplanerischer, stadtsoziologischer, sozialgeografischer und sozialpädagogischer Debatten“ (Maurer, Reutlinger, Kessl & Frey, 2005, S. 5). So sind in den letzten Jahren mehrere Sammelbände zu den Raumpositionen in verschiedenen Wissenschaften erschienen (Döring & Thielmann, 2008b; Dünne & Günzel, 2006; Kessl, Reutlinger, Maurer & Frey, 2005). In dem von Günzel (2009b) herausgegebenen Handbuch wird beispielsweise der Stand der Überlegungen und Methoden im Hinblick auf Raum oder räumliche Rela-

tionen in unterschiedlichen Disziplinen und Wissensgebieten, von der Ästhetik über Biologie, Geografie und Mathematik bis hin zu Philosophie, Psychologie und Theologie, beschrieben. Mit dem Begriff „Raumwissenschaften“ verweist Günzel (2009b, S. 7) auf die Vielfalt der Zugänge und Forschungsperspektiven, „die in Beziehung und Austausch miteinander stehen, Kontroversen führen oder bisher auch noch nicht voneinander Kenntnis genommen haben“. Mit dem Singular „Raumwissenschaft“ wurde zunächst die Geometrie, die sich mit Grundlagen der Landvermessung beschäftigt, bezeichnet (Günzel, 2009b, S. 7). Der Band von Dünne und Günzel (2006) versammelt raumtheoretische Grundlagentexte von der Neuzeit bis zur Gegenwart. Auch wenn bereits in der Antike über den Raum nachgedacht wurde – beispielsweise durch Platon, Aristoteles und Theophrast – und es im 20. Jahrhundert einige grundlegende raumtheoretische Beiträge von Elisabeth Konau, Henri Lefebvre und Georg Simmel gab, so findet eine „breitere Auseinandersetzung mit Raum und Räumlichkeit“ (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 22) verstärkt erst seit den 1990er Jahren statt.

Ende der 1980er Jahre kam es in den Kultur- und Sozialwissenschaften zu einem „Spatial Turn“ (Günzel, 2009b; Weidenhaus, 2013). Mit Läßle (1991, S. 163, zit. nach Weidenhaus, 2013, S. 21) kann sogar bis in die 1990er Jahre von einer „Raumblindheit“ der Sozialwissenschaften gesprochen werden. Döring und Thielmann (2008a, S. 7) führen die erstmalige Verwendung der Wortschöpfung „Spatial Turn“ auf Edward W. Soja zurück, der im Jahr 1989 eine Neubewertung des französischen Soziologen Lefebvre gefordert hat, „der in seinem Hauptwerk *La production de l'espace* (1974) als erster die Raumvergessenheit des westlichen radical thought überwunden habe“ (Hervorhebung v. Verf.). Dabei mahnte Soja an, nicht nur die Geschichte und das Soziale in den Blick zu nehmen, sondern auch den Raum (Günzel, 2009b). Den „zentralen Referenzpunkt der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Raum“ (Weidenhaus, 2013) liefert Lefebvre (1974) mit der These „social space is a (social) product“. Seinen Überlegungen zufolge entsteht der soziale Raum „im Zusammenspiel einer „tripolaren Dialektik“ aus räumlicher Praxis (1), der Repräsentation des Raumes (2) und den Räumen der Repräsentation (3)“ (2013, S. 213). Im Zuge des „Spatial Turns“ wird Raum als (weitere) „Kategorie herangezogen, mit der pädagogisch relevante Differenzstrukturen beobachtet werden können“ (Nugel, 2014, S. 30). Im Fokus steht die „Analyse der Entstehungsbedingungen, Hervorbringungsweisen bzw. Wirkungen (imaginärer und konkreter) Räume menschlicher Kultur“ (Nugel, 2014, S. 30).

3.1.1.2 Raumvorstellungen und Raumbegriffe

Mit dem Label „Spatial Turn“ wird die „rasante Perspektivumstellung“ von einer „absolutistischen“ zu einer „relationalen“ Raumvorstellung markiert (Weidenhaus, 2013, S. 212). Insgesamt lassen sich drei Raumvorstellungen unterscheiden, die jeweils eine

eigene Perspektive darstellen: die absolutistische, die relativistische und die relationale Raumvorstellung (Fritsche et al., 2010).

Die absolutistische oder auch territoriale Raumvorstellung (siehe dazu Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015) geht vom Raum als „Behälter“ aus, in dem Körper enthalten sind, so dass im Anschluss an Einstein von einem „Containerraum“ gesprochen wird, der „jenseits von sozialen Prozessen oder handelnden Subjekten“ existiert (Fritsche et al., 2010, S. 12). Die Überlegungen zum absoluten Raum gehen auf Newton zurück, der Raum als immer gleich und unbeweglich sieht (siehe auch Kessl & Reutlinger, 2009, S. 196; Löw, 2001, S. 25). Ein solcher Raum kann „beliebig mit Inhalt (z.B. Subjekte, Dinge, soziale Prozesse, Eigenschaften etc.) gefüllt werden, allerdings ohne durch diesen Inhalt beeinflusst zu werden“ (Fritsche et al., 2010, S. 12–13). Die Kritik am Containerraum mahnt an, dass dieser lediglich als „Kulisse für menschliches Handeln“ (Kraus, Stang, Schreiber-Barsch & Bernhard, 2015, S. 12) dient und soziale Phänomene verdinglicht und homogenisiert (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015, S. 70; Fritsche et al., 2010, S. 17).

Demgegenüber sieht die relativistische Raumvorstellung Raum als „Ergebnis von Beziehungen zwischen Körpern“ (Fritsche et al., 2010, S. 13) und fokussiert die Handlungsebene. So seien mehrere Räume an einem Ort denkbar. Unterschiedliche Ressourcenverteilungen, Machtverhältnisse und räumliche Strukturen werden der relativistischen Raumvorstellung zufolge nicht berücksichtigt, so dass Raum im Sinne konstruktivistischer Positionen als „unabhängig-individuelle Deutung, Denkleistung oder eben Konstruktion“ begriffen wird (Fritsche et al., 2010, S. 13).

Sowohl die Vorstellung des absoluten Raums als auch der Gegenentwurf des relativen bzw. relativistischen Raums erscheinen verkürzt (Kessl & Reutlinger, 2009, S. 202). Die beiden Raumvorstellungen werden in einer relationalen Raumvorstellung aufgehoben, die sowohl den strukturellen Aspekt als auch den Handlungsaspekt berücksichtigt (Fritsche et al., 2010, S. 14). Im Anschluss an die Raumkonzeption von Löw (2001, S. 154) wird Raum als „relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ verstanden. Diese Raumvorstellung geht bereits auf Gottfried Wilhelm Leibniz (1618–1648) zurück (Kessl & Reutlinger, 2009, S. 196). „Raum wird demnach durch soziale Prozesse immer wieder hergestellt und wirkt strukturierend auf diese zurück“ bzw. wird in seinem „Doppelcharakter als Resultat und Bedingung sozialer Prozesse“ begriffen (Fritsche et al., 2010, S. 196). Nur der relationale Raumbegriff ist Weidenhaus (2013, S. 212) zufolge „variabel genug, um die Rekonstruktion unterschiedlichster Raumtypen innerhalb eines begrifflichen Rahmens zu ermöglichen“. Ein relationaler Raumbegriff ermöglicht nicht nur den Blick auf etwa physische Entfernungen, Infrastruktur, bauliche Gegebenheiten und Stadtteile, sondern ebenfalls auf Beziehungen, Interaktionen, soziale Verhältnisse und die Handlungen von Subjekten. Das Präfix „sozial“ weist auf soziale Zusammenhänge hin, die Räumlichkeit konstituieren, im Unterschied zum Begriff des Raums, der „leicht

eine gegebene, also unwiderrufliche Tatsache suggerieren kann“ (Kessl & Reutlinger, 2009, S. 199).

3.1.1.3 Implikationen unterschiedlicher Raummodelle für Forschungsperspektiven

Die unterschiedlichen Raumvorstellungen haben Konsequenzen für die jeweilige Forschungsperspektive, die wiederum die Forschungsfragen und die Wahl der Untersuchungsgegenstände und -designs impliziert, was im Folgenden am Beispiel verschiedener Forschungsstränge zum Raum in der Erziehungswissenschaft und in der Erwachsenenbildung dargestellt wird.

So unterscheidet Nugel (2014, S. 18) für die Erziehungswissenschaft folgende drei Stränge erziehungswissenschaftlicher Raumforschung, die von jeweils spezifischen Raummodellen ausgehen. Erstens nennt Nugel (2014, S. 18) „deterministische“ Positionen, die den absolutistischen Container-Raubegriff zugrunde legen und von direkten Wirkungen der räumlichen Umwelt auf das menschliche Verhalten ausgehen, wobei mit Raum Architektur bzw. Gebäude gemeint sind, in denen Menschen wohnen, arbeiten, lernen und lehren. Zweites gibt es „possibilistische“ Positionen, die, ausgehend von subjektorientierten Raumtheorien und einem auf die Relation von Körpern und Beziehungspunkten ausgerichteten Raum-Modell, den Menschen in seiner „Rolle des aneignenden Gestaltens der gebauten Umwelt“ sehen, der in der Lage ist, sich „Räume mehr oder weniger selbsttätig anzueignen“ (Nugel, 2014, S. 21). Raum wird hier als „gesellschaftliches Phänomen und fundamentale Kategorie des Sozialen und der Kultur“ (Nugel, 2014, S. 12) gesehen. Sog. „umweltprobabilistische Positionen“ fokussieren die „Art und Qualität der Beziehung zwischen Subjekten und der Architektur“ (Nugel, 2014, S. 27), indem sie beispielsweise nach der Nutzung eines Raums durch bestimmte soziale Gruppen fragen. Dabei wird Raum als „sozial konstruierter Raum“ (Nugel, 2014, S. 27) im Anschluss an das Raummodell von Bourdieu begriffen.

In ähnlicher Weise unterscheidet Reutlinger (2009, S. 93) drei Diskussionsstränge zum Raum in der Erziehungswissenschaft: „Raum als pädagogische Interaktionspraxis (1.), als pädagogische Umwelt (2.) und als Erschließung der Welt im Handeln (3.).“ Im Fokus des ersten Zugangs stehen „*pädagogisches Handeln* als Sonderform sozialen Handelns“ (Reutlinger, 2009, S. 93, Hervorhebung v. Verf.). Das Raumverständnis ist demnach handlungsbasiert und durch relationale Raumvorstellungen geprägt. Der zweite Zugang betrachtet die Ausstattung und Gestaltung von Lernsettings und Lernorten. Es wird gefragt: „Wie muss oder kann diese (pädagogische) Umwelt gestaltet (werden), damit der Mensch am besten lernt bzw. sie sich zu eigen macht?“ Die Wurzeln dieses Zugangs sieht Reutlinger (2009, S. 98–100) bei Rousseau, Pestalozzi, Fröbel sowie in den reformpädagogischen Strömungen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Die dritte Thematisierung betont „das Raumerschließen, Raumerleben oder

aber die Entwicklung des Aktions- oder Handlungsraums im Lebensverlauf“ (Reutlinger, 2009, S. 95). Als historische Wurzel wird meist auf die Arbeiten von Martha und Hans-Heiner Muchow in den 1930er Jahren zum „Lebensraum eines Großstadtkindes“ (1935) verwiesen.

Die Vielschichtigkeit des Sozialraumbegriffs und die Implikationen unterschiedlicher Raumvorstellungen zeigen sich auch im erwachsenenbildnerischen Diskurs. Mit Blick auf die thematischen Schwerpunkte und die jeweils berücksichtigten Raumdimensionen können folgende drei Rezeptionsstränge des (Sozial-)Raumbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft beobachtet werden (Abbildung 3):

1. als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung,
2. als Aktions- bzw. Planungsraum,
3. als Bildungsort (Mania, 2014, S. 15; Mania et al., 2015, S. 29).

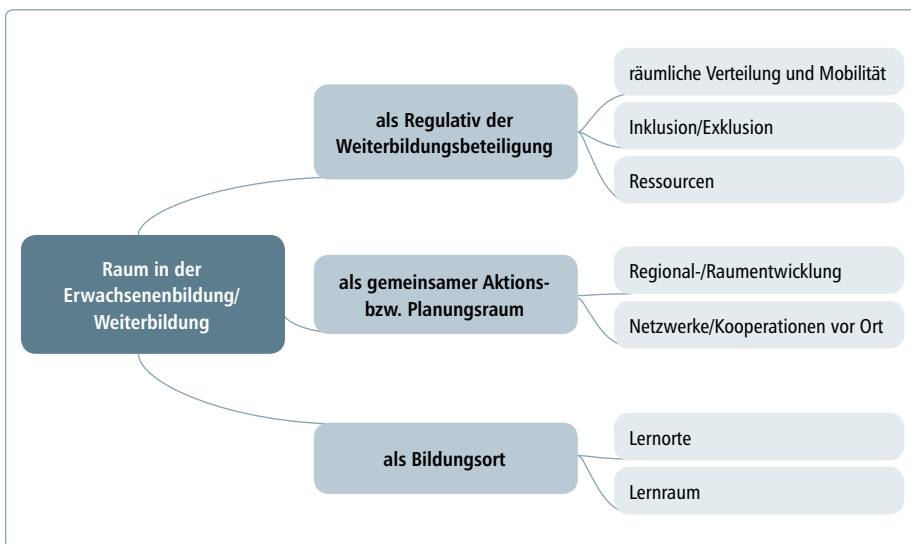


Abbildung 3. Rezeptionsstränge und Foki im Raumdiskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Mania et al., 2015, S. 30)

Im ersten Strang sind Arbeiten zusammengefasst, welche die Bedeutung ausgewählter (sozial-)räumlicher Dimensionen im Kontext der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung betrachten. So wird beispielsweise ausgehend von einem territorialen, absoluten Raumbegriff der Einfluss der Entfernung vom Wohnort zur Weiterbildungseinrichtung (Feldmann & Hartkopf, 2006; Feldmann & Schemmann, 2008; Klaus-Roeder, 1983), der regionalen Gelegenheitsstrukturen von Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung (Herbrechter, Loreit & Schemmann, 2011; Martin, Schömann, Schrader & Kuper,

2015; Martin, Schömann & Schrader, 2016) sowie der individuellen Mobilität (Tippelt & Reich-Claassen, 2010) auf die Weiterbildungsteilnahme untersucht. Unter Rückgriff auf Bourdieu wird das soziale Kapital bzw. werden die sozialen Beziehungen vor Ort fokussiert (Bremer et al., 2015). Ein mehrdimensionaler (Sozial-)Raumbegriff, der sowohl territoriale Aspekte als auch soziale Beziehungsstrukturen in den Blick nimmt, zeigt sich beispielsweise in den Arbeiten des Programms „Inklusion/Lernen im Quartier“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Hoffmann & Mania, 2013, 2015; Hülsmann & Mania, 2011; Kil et al., 2011; Kil & Kronauer, 2011; Mania, 2013).

Der zweite Strang fokussiert Untersuchungen, welche (Sozial-)Raum als gemeinsamen Aktions- bzw. Planungsraum begreifen. Dabei geht es einerseits um kooperative Bildungsplanung mit dem Ziel endogener Regional- bzw. Raumplanung (Faulstich, Teichler & Döring, 1996), wobei entweder territoriale Bezüge zugrunde gelegt werden (Gnahs & Weiß, 2012) oder über relationale Raumbegriffe (Bretschneider & Nuissl, 2003) argumentiert wird. Andererseits wurden im Zuge der Diskussion um regionale Bildungslandschaften, Lernende Region und Lernen vor Ort Fragen nach Faktoren gelungener Netzwerke und Kooperationen gestellt (Emminghaus & Tippelt, 2009). Dabei kann von einem zweistufigen Raumbegriff gesprochen werden, „bei dem sich funktionale Räume innerhalb von Territorien auftun“ (Mania et al., 2015, S. 34).

Schließlich geht es unter dem Stichwort „(Sozial-)Raum als Bildungsort“ um Arbeiten, welche die „Bildungseinrichtungen und ihr Angebot mit Blick auf ihren Standort, das heißt ihre Lokalität“ (Mania et al., 2015, S. 34) beschreiben. Territoriale Bezüge auf Sozialraum zeigen sich etwa in den Regionalanalysen von Angebots- und Beteiligungsstrukturen in städtischen oder ländlichen Räumen ausgewählter Bundesländer (Robak & Petter, 2014). Relationale Raumbegriffe dienen wiederum beispielsweise als theoretischer Bezug in den Arbeiten zur Aneignung von Lernorten von Kraus (2010, 2015). Der Fokus auf die architektonische Gestaltung von Lernräumen zeigt sich in den Arbeiten von Stang (2015), während Fleige (2013) zudem u.a. die Kategorien Lebenswelt und Lerninteressen berücksichtigt.

Stellten frühere Arbeiten Raumbezüge eher implizit durch die Berücksichtigung einzelner (Sozial-)Raumdimensionen her, wurden im Zuge des „Spatial Turns“ in den Sozialwissenschaften und der verstärkten Rezeption des relationalen Raumbegriffs von Löw (2001) die „Raumbezüge in der Erwachsenen- und Weiterbildung immer expliziter, so dass der (Sozial-)Raumdiskurs in den neueren Arbeiten als theoretischer Bezugsrahmen fungiert“ (Mania et al., 2015, S. 36).

Gerade relationale (Sozial-)Raumvorstellungen, die sowohl die Betrachtung der administrativen Einheiten, geografischen Entfernungen und infrastrukturellen Benachteiligungen als auch von sozialen Beziehungen, Machtstrukturen und Ressourcen erlauben, haben das Potenzial, komplexe Sachverhalte umfassend zu untersuchen, und werden daher für die vorliegende Forschungsarbeit als theoretisch fruchtbar eingeschätzt.

3.2.1 Sozialraumorientierung als integrierender Ansatz und mehrdimensionales Modell

Ein relationaler (Sozial-)Raumbegriff dient auch in den für die vorliegende Arbeit als theoretischer Bezugsrahmen gewählten sozialraumorientierten Ansätzen als theoretische Grundlage. So greifen auch Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) die Diskussion um den Raumbegriff und die Konstitution von Räumen auf, indem sie sich in ihren Ausführungen immer wieder auf den relationalen Raum im Anschluss an Löw beziehen.

Sozialraumorientierung ist „nicht eine neue „Theorie“, kein mit anderen „Schulen“ konkurrierender Ansatz, sondern eine unter Nutzung und Weiterentwicklung verschiedener theoretischer und methodischer Blickrichtungen entwickelte Perspektive“ (Hinte, 2009, S. 23). Als „integrierender, mehrdimensionaler Arbeitsansatz“ (Früchtel et al., 2010b, S. 22) ist Sozialraumorientierung auf der theoretischen Ebene „transdisziplinär“ (Budde & Früchtel, 2011, S. 14) angelegt, weil sie Konzepte verschiedener Wissenschaften wie Psychologie und Soziologie nutzt und weiterentwickelt.

„Da es *die* Sozialraumorientierung ... nicht gibt“ (Fehren & Hinte, 2013, S. 8, Hervorhebung v. Verf.) wird vor allem auf das sozialraumorientierte Konzept von Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) rekurriert, welches in dem sog. „SONI-Schema“ mündet, das vier sozialräumliche Dimensionen unterscheidet: Sozialstruktur (S), Organisation (O), Netzwerk (N) und Individuum (I). Gerade die Verbindung der vier Dimensionen zu einem „Weitwinkelobjektiv einer komplexen Sicht auf komplexe Dinge“ (Budde & Früchtel, 2011, S. 15) ist das eigentlich „Neue“ und „Besondere“ an der Sozialraumorientierung.

Beim Skizzieren der konzeptionellen Grundlagen und Prinzipien der Sozialraumorientierung wird zudem auf das „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ des Instituts für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB) der Universität Duisburg-Essen verwiesen. Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 39) bezeichnen die Arbeiten des ISSAB als eine „wesentliche Referenzlinie der Sozialraumorientierung“. Die Autoren des „Fachkonzepts Sozialraumorientierung“ selbst beschreiben das Konzept als die „elaborierteste Variante der SRO“ (Fehren & Hinte, 2013, S. 8). Sowohl das „SONI-Schema“ als auch das „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ sind im sozialarbeiterischen Diskurs verortet und dienen nicht nur der Theorienentwicklung, sondern sind als Handlungskonzepte für die Praxis bzw. als Arbeitsansatz (Budde & Früchtel, 2011, S. 14; Früchtel et al., 2010b, S. 22) oder gar als „Strukturprinzip für die Organisation sozialer Dienste“ (Fehren & Hinte, 2013, S. 11) konzipiert. Beim Abgrenzen der Sozialraumorientierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es jedoch nicht um konkrete Forderungen und Empfehlungen an die verschiedenen Arbeitsfelder Sozialer Arbeit, sondern um die Herausarbeitung der Besonderheit einer sozialraumorientierten (Forschung-)Perspektive.

Sozialraumorientierung versteht sich als verschiedene theoretische Konzepte integrierender Ansatz (Budde & Früchtel, 2011, S. 14; Fehren & Hinte, 2013, S. 16;

Früchtel et al., 2010b, S. 22). Im Folgenden werden die theoretischen Bezüge der Sozialraumorientierung (Kap. 3.1.2.1), die Charakteristika und Prinzipien der Sozialraumorientierung (Kap. 3.1.2.3.), kritische Positionen und Gefahren der Sozialraumorientierung (Kap. 3.1.2.3) sowie die vier Dimensionen des SONI-Modells (3.1.2.4) skizziert.

3.1.2.1 Theoriebezüge der Sozialraumorientierung

Neben dem Einbezug der Theorie des Sozialen Kapitals⁴ im Anschluss an Bourdieu (1983), Colemann (1991) und Putnam (2000), rekurriert Sozialraumorientierung als integrierender Ansatz insbesondere auf die Denktradition der Gemeinwesenarbeit (GWA) und die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2000), deren Hauptaspekte im Folgenden kurz skizziert werden. Dabei werden Aspekte fokussiert, die für die vorliegende Arbeit als konzeptioneller Hintergrund relevant sind.

Sozialraumorientierung steht in der Tradition der Theorie und Praxis der GWA, die in den 1960er und 1970er Jahren aus der angelsächsischen Tradition der „communitybezogenen“ Ansätze nach Deutschland übertragen wurde (Budde & Früchtel, 2011; Fehren, 2009; Fehren & Hinte, 2013; Fleßner, 2011). Zentralpunkt der GWA ist die Überwindung der Fokussierung der Mikroperspektive, d.h. der „Individualisierung gesellschaftlich verursachter Problemlagen“ (Fehren, 2009, S. 287) durch die Berücksichtigung der Handlungsebene „Community“, d.h. „Gemeinwesen“, die im Anschluss an sozialökologische Ansätze als Mesoebene zwischen der „Mikroebene (Familie, Freunde, primäre soziale Netze) und der Makroperspektive (Gesamtgesellschaft)“ (Fehren, 2009, S. 288) angesiedelt ist. Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 22) sprechen in diesem Kontext von der „Mensch-in-Umwelt-Perspektive“, die davon ausgeht, dass Individuen von „sozialen, ökonomischen, kulturellen, administrativen Verhältnissen“ nicht nur beeinflusst werden, sondern auch auf diese einwirken können. Es geht darum, den „Zusammenhang von persönlichen, sozialen, materiellen und infrastrukturellen Begrenzungen“ nicht auszublenden und „Lebenswelten ganzheitlich zu erfassen“ (Lüttringhaus, 2011, S. 15). Die Theorie der GWA bot zudem eine akzentuierte Sichtweise auf „in den sozialen Räumen vorfindbare Erscheinungsformen gesellschaftlicher Ungleichheit, Unterprivilegierung, Ausgrenzung und ökonomischer bzw. sozialer/psychischer Not“ (Hinte & Treeß, 2011, S. 23). So lässt sich als Verdienst der GWA das Schärfen des „Blicks auf sozialräumliche und lebensweltliche Dimensionen sozialer Ungleichheit“ (Hinte & Treeß, 2011, S. 23) konstatieren.

Der sozialräumliche Ansatz wird meist „im Umkreis des Paradigmas der Lebensweltorientierung“ (Lang et al., 2005, S. 7) diskutiert, so dass die Orientierung an Sozialräumen einen neuen Zugang zu den Lebenswelten der Individuen, hier als Adres-

4 Auf die Theorie des Sozialen Kapitals wird bei der Beschreibung der Dimension „Netzwerk“ (siehe dazu Kapitel 3.1.2.4.3) eingegangen.

satinnen und Adressaten Sozialer Arbeit, verspricht. Dabei wird hauptsächlich auf die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2000) verwiesen, die wiederum unterschiedliche theoretische Linien aufgreift (Grunwald & Thiersch, 2010, S. 103):

- die „hermeneutisch-pragmatische Traditionslinie der Erziehungswissenschaft (Dilthey, Nohl, Weniger und – weiterentwickelt zur sozialwissenschaftlichen und kritischen Pädagogik – Roth, Mollenhauer)“,
- die „soziologischen Ansätze der Chicago School und des symbolischen Interaktionismus (Mead, Goffmann)“,
- die „phänomenologisch sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionen von Alltag und Lebenswelt (Heidegger, Husserl, Schütz, Berger/Luckmann)“ und
- Ansätze einer kritischen Alltagstheorie (Lukasc, Kosik) und die Arbeiten von Habermas, Beck und Bourdieu.

Das Konzept der Lebenswelt verbindet somit die „pragmatisch-kritische Erziehungswissenschaft mit dem interaktionistischen Paradigma, reformuliert im Kontext der kritischen Alltagstheorie und bezogen auf neuere Gesellschaftsanalysen“ (Grunwald & Thiersch, 2010, S. 103). „Lebenswelt“ steht für den hohen Wert der Subjektperspektive, d.h. für die Orientierung an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Kompetenzen der Individuen, wobei der Wohnort mit seinen institutionellen Arrangements als Teil der Lebenswelt der Bewohnerinnen und Bewohner begriffen wird (Rahn, 2010). Im Anschluss an die phänomenologische Soziologie wird „Lebenswelt“ stark an den Begriff des Alltags gekoppelt und beschreibt „ein Interesse an der Konkretheit menschlichen Lebens, dem praktischen Handeln der Individuen und ihrer Lebensführung“ (Rahn, 2010, S. 143). Der Alltag wird als der Ort herausgearbeitet, „wo sich Gesellschaft als strukturell geprägte Lebensverhältnisse und Individuen in Form persönlicher Lebensstile treffen“ (Budde & Früchtel, 2011, S. 16). Thiersch (2000, S. 47) beschreibt „Alltäglichkeit“ als heuristisches Prinzip, das geprägt ist durch komplexe Wirklichkeit, die Lebensgeschichte der Menschen, deren Erfahrungen, Kompetenzen, Erwartungen, Hoffnungen, Ängste und Aufgaben sowie den ökonomischen, politischen, sozialen und individuellen Raum als auch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen der Pluralisierung und Individualisierung. „Lebensweltorientierung“ bedeutet den Bezug auf „die Vielfältigkeit und Komplexität gegebener Lebenserfahrungen und Lebensprobleme“ sowie Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit sozialer Bezüge und Zusammenhänge (Thiersch, 2000, S. 28).⁵ Für die Institutionen impliziert eine Lebensweltorientierung die Notwendigkeit der Orientierung an den Adressatinnen und Adressaten mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern sowie Dezentralisierung im Sinne der Regionalisierung der Angebotsstrukturen, der Erreichbarkeit und Kooperationen

5 Die Charakteristika der Lebenswelt werden bei der Beschreibung der Dimension „Individuum“ (Kap. 4.4) erläutert.

vor Ort (Fehren & Hinte, 2013, S. 17; Hinte, 2009, S. 23; Hinte & Treeß, 2011, S. 45). Vor dem Hintergrund der Ungleichheit der Lebenswelt, ihrer Pluralität, ihren Zumutungen und den damit einhergehenden Wahl- und Entscheidungsnotwendigkeiten sind Institutionen zudem gefordert, Mitbestimmungsmöglichkeiten bzw. Partizipation bei der Planung, Gestaltung und Durchführung von Angebotsstrukturen zu gewährleisten (Thiersch, 2000, S. 31–33). Lebensweltorientierte Forschung fragt nach Deutungs- und Handlungsmustern im Alltag, lebensweltlichen Erfahrungen und Lebensweisen sowie der Passung und Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Menschen und den professionellen Programmen, Strukturen und Handlungsmustern, also den pädagogisch inszenierten Lebenswelten (Grunwald & Thiersch, 2010, S. 109; Thiersch, 2002, S. 156). Als Zugang zur Lebenswelt werden vor allem qualitativ orientierte Forschungsarbeiten und wissenschaftliches bzw. professionelles „Verstehen“ als regelgeleitete, intersubjektiv überprüfbare Interpretation vorgeschlagen (Grunwald & Thiersch, 2010, S. 109; Rahn, 2010, S. 146).

Als weitere Bezugspunkte der Sozialraumorientierung verweisen Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 23) auf die Empowerment-Ansätze, die auf Selbstverantwortung, Aktivierung und Stärken des Individuums abzielen sowie Konzepte der Organisationsentwicklung, wonach „Organisationen und Verwaltungen primär als Ergebnisse sozialen Handelns und damit sinnbezogen konstruiert und zielbezogen veränderbar begriffen werden“.

Fleißner (2011, S. 9) sieht den historischen Bezugsrahmen für die Konjunktur der Sozialraumorientierung der 1990er Jahre im Modernisierungsdruck, der durch komplexe gesellschaftliche Veränderungen wie dem „Zusammenbruch des Sozialismus“, der Wiedervereinigung, wirtschaftlicher Umbrüche im Zuge der Digitalisierung und Globalisierung, der Agenda des „aktivierenden Sozialstaates“, „sozialpolitischer Deregulierung“, „Ökonomisierung“ und der „Krise der öffentlichen Haushalte“ sowie Individualisierung und „sozialer Segregation“ ausgelöst wurde (siehe dazu auch Bingel, 2011; Fleißner, 2011, S. 9). Im Hinblick auf forschungsmethodologische Zugänge der Sozialraumorientierung verweist Fleißner (2011, S. 7–11) auf die Arbeiten von Muchow zum „Lebensraum des Großstadtkindes“, die auf mehrjährigen Beobachtungen basiert.

3.1.2.2 Charakteristika und Prinzipien der Sozialraumorientierung

Budde und Früchtel (2011, S. 14) greifen im Hinblick auf die Herausarbeitung von Spezifika der Sozialraumorientierung auf die Arbeiten des ISSAB, das heißt auf das „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ (Fehren & Hinte, 2013) zurück, das mittlerweile in verschiedenen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit, wie der offenen Jugendarbeit (Deinet, 2005), dem Quartiersmanagement (Grimm, Hinte & Litges, 2004), der Gesundheitsförderung (Bestmann, Häseler & Mann, 2008) oder der Altenarbeit (Dörner, 2007), als konzeptionelle Grundlage dient.

Als Charakteristika der Sozialraumorientierung werden dabei folgende Prinzipien angeführt (Fehren & Hinte, 2013, S. 17; Früchtel et al., 2010b; Hinte, 2009, S. 23; Hinte & Treeß, 2011, S. 45):

- Orientierung an Interessen und an Bedürfnissen der Menschen,
- Unterstützung der Eigeninitiative und Selbsthilfe,
- Nutzung der Ressourcen der Menschen und des Sozialraums,
- zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise,
- Kooperation und Koordination.

Im Folgenden werden die Implikationen dieser Prinzipien für die Betrachtung der (Nicht-)Beteiligung sog. „bildungsferner Gruppen“ an organisierter Weiterbildung herausgearbeitet.

Orientierung an Interessen und an Bedürfnissen der Menschen

Entgegen der Raumsemantik wird die Sozialraumorientierung als ein „hochgradig personenbezogener Ansatz“ (Hinte, 2009, S. 29) definiert, weil die Interessen und Bedürfnisse der Subjekte den Ausgangspunkt jeglicher Überlegungen darstellen. Es geht darum, die Lebenslagen und Lebenswelten der Menschen zu berücksichtigen sowie deren Einstellungen, Belange und Anliegen ernst zu nehmen. Von den professionell pädagogisch Handelnden wird gefordert, die Adressatinnen und Adressaten nach ihren Interessen und Bedürfnissen zu fragen, statt eigene Bedarfvorstellungen bzw. -vermutungen zu oktroyieren. Die Orientierung an den Interessen bedeutet jedoch nicht, dass im Sinne des neoliberalen Merksatzes die Verantwortung für Weiterbildungsbeteiligung den Individuen selbst zugeschrieben wird, sondern dass die Programme, Inhalte und Angebotsstrukturen organisierter Weiterbildung aus der Perspektive der Subjekte betrachtet werden.

Unterstützung der Eigeninitiative und Selbsthilfe

Sozialraumorientierung zielt auf die Unterstützung der Eigenständigkeit und Aktivität der Individuen in „möglichst selbstbestimmten Lebenszusammenhängen (Hinte & Treeß, 2011, S. 58) ab. Es geht dabei nicht um Hilfe und Unterstützung, sondern die Gestaltung solcher Rahmenbedingungen und Arrangements, die eine Mitbestimmung der Adressaten ermöglichen. Die Partizipation der Individuen, beispielsweise bei der Konzeption von Lernangeboten, bedarf eines Menschenbilds, das von einem mündigen Subjekt ausgeht.

Nutzung der Ressourcen der Menschen und des Sozialraums

Sozialraumorientierte Ansätze richten ihr Augenmerk zum einen auf die Ressourcen der Menschen und zum anderen auf die Ressourcen des Sozialraums. Die Betrachtung

tung der menschlichen Ressourcen konzentriert den Blick im Sinne der humanistischen Psychologie, systemischer Ansätze und der kooperativ-integrativen Pädagogik auf die Potenziale, Fähigkeiten, Kompetenzen und Stärken, statt auf (vermeintliche) Defizite und Bedarfslagen (Hinte & Treeß, 2011, S. 60–65). Dabei lässt sich zwischen persönlichen Ressourcen (z.B. körperlicher Konstitution, geistigen und emotionalen Fähigkeiten, Bildungsstand und Qualifikationen, Motivationen und Erfahrungen), sozialen Ressourcen (z.B. Beziehungen in der Familie, im Freundeskreis, in der Nachbarschaft, in sozialen Netzwerken, auf der Arbeit), materiellen Ressourcen (z.B. Finanzsituation, Besitz und Eigentum, Wohnsituation und Fortbewegungsmittel) sowie infrastrukturellen Ressourcen (z.B. Anbindung des öffentlichen Personennahverkehrs, Einkaufsmöglichkeiten, Dienstleistungsangeboten, Bildungsangeboten, Arbeitsmarkt) differenzieren.

Der Blick auf die Ressourcen des Sozialraums sensibilisiert für die Berücksichtigung der Netzwerkstrukturen und Potenziale in der unmittelbaren Lebenswelt, der Wohn- oder Arbeitsumgebung, der Menschen. Es geht in erster Linie um die bereits genannten sozialen Beziehungsnetze, unter anderem innerhalb der Familie, unter Bekannten, Kolleginnen und Kollegen, Gleichgesinnten. Zudem können auch die Akteure und Institutionen vor Ort als aktive oder aktivierbare Ressourcen im Sinne der Weitergabe von Informationen, Empfehlungen bzw. Warnungen gesehen werden. Relevant ist nicht die Wahrnehmung des Raums als absoluter bzw. materialer Raum, sondern die Aneignungsprozesse im sozialen Raum, die mit unterschiedlicher Wahrnehmung und Nutzung von Raumelementen durch unterschiedliche Personen einhergehen.

Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise

„Zielgruppenübergreifende Sichtweise“ bedeutet die Vermeidung eines schablonenhaften Blicks auf vorab definierte „Problemgruppen“, um Etikettierungen und Stigmatisierungen zu verhindern. Der Mensch wird so „nicht vorrangig als Exemplar einer statistisch erfassbaren Kohorte (Nationalität, Generation, Geschlecht usw.) gesehen, auf den alle Eigenschaften des Durchschnittsexemplars dieser Zielgruppe zutreffen, sondern als höchst eigenartige Person mit bestimmten Themen und Interessen“ (Hinte & Treeß, 2011, S. 72–73). Als Orientierung dient dabei der Leitgedanke der Inklusion, wonach keine Aussonderung ausgewählter Zielgruppen in Spezialsettings erfolgt (Früchtel et al., 2010b). Sozialraumbezug bringt zudem auch bereichsübergreifende Sichtweisen auf Systeme und Organisationen mit sich, so dass Funktionen und Aufgaben einzelner Institutionen möglichst ergänzend wahrgenommen werden und in größeren (Wirkungs-) Zusammenhängen gedacht werden.

Kooperation und Koordination

Ausgehend vom Leitgedanken der Lebensweltorientierung fordern sozialraumorientierte Ansätze eine ganzheitliche Sichtweise auf die jeweiligen Problemlagen, wodurch Lösungsstrategien und Ursachen nicht in Zuständigkeitsbereichen einzelner Institutionen oder Akteurinnen und Akteure gesehen werden, sondern als Zusammenwirken verschiedener Bereiche (Hinte & Treeß, 2011, S. 75). Die Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure vor Ort werden im Hinblick auf ihr Zusammenspiel und ihre Komplementarität mit dem Ziel der gegenseitigen Vernetzung zugunsten einer Annäherung an die Lebenswelt der Individuen analysiert.

3.1.2.3 Kritische Positionen und Gefahren in der Sozialraumdiskussion

Inzwischen wird ein inflationärer Gebrauch des Begriffs „Sozialraumorientierung“ durch eine fast omnipräsente Bezugnahme auf den Raum bemängelt (Budde & Früchtel, 2011, S. 20; Fleßner, 2011, S. 4; Günzel, 2009a, S. 12–13; Hinte, 2009, S. 25). Fritsche, Lingg und Reutlinger (2010, S. 11) sprechen von einem „Begriffsdschungel“ und einer synonymen und mitunter beliebigen Verwendung mancher Begriffe in den Reden vom Raum. Die Kritik bezieht sich zumeist auf die enge Auslegung des „Fachkonzepts Sozialraumorientierung“ und die Überbetonung von Raumeffekten.

Verbunden mit der Kritik am absoluten bzw. territorialen Raumbegriff wird von „Containerisierung“ oder „Territorialisierung des Sozialen“ gesprochen (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015; Fehren, 2009, S. 289; Fritsche et al., 2010, S. 13; Werlen, 2005). Durch die Fokussierung auf sozial benachteiligte Stadtteile oder Quartiere erfolge eine „Überbetonung des Raums als benachteiligender Faktor gegenüber der sozialen Lage der Benachteiligten“ (Fehren, 2009, S. 286). Demnach tragen sozialräumliche Konzepte dazu bei, „betroffene Menschen auf ihren Sozialraum zurückzuwerfen“ (Fehren & Hinte, 2013, S. 51). Fritsche, Lingg und Reutlinger (2010, S. 17) nennen zudem die Gefahr der Homogenisierung und Verdinglichung, indem Bewohnerinnen und Bewohner eines bestimmten Stadtteils oder Quartiers als eine homogene Gruppe aufgrund ihres Wohnorts gesehen werden. Es wird herausgestellt, dass die künstlich von Planern festgelegten territorialen Grenzen bzw. Administrationseinheiten nicht unbedingt den individuellen Lebenswelten entsprechen. Fehren und Hinte (2013, S. 45–46) verweisen darauf, dass diese Differenz keineswegs bestritten wird, der territoriale Aspekt jedoch aus planerischer Sicht relevant ist. Des Weiteren wird angesichts der Technologisierung und Globalisierung hinterfragt, inwiefern die unmittelbare räumliche Umgebung für die Lebenswelt der Individuen überhaupt bedeutsam ist. Mit Blick auf die Lebenswirklichkeit von Armutsbevölkerung gäbe es laut Hinte (2009, S. 26) jedoch zahlreiche Befunde, dass „die räumliche Umgebung von hoher Bedeutung für die Ressourcensuche und Sinnstiftung ist“.

Als Reaktion auf die Diskussion zur Kritik an der Sozialraumorientierung wird Sozialraum als ein „Konstrukt“ (Fehren & Hinte, 2013, S. 26) definiert. In Anlehnung an das Community-Konzept der Chicago-School schlägt Fehren (2009) zudem folgende zentrale Merkmale eines reflektierten Raumbegriffs vor. Um die territoriale Fokussierung auf den lokalen Nahraum als Ursache sozialer Problemlagen zu vermeiden, geht es um Aktivierung endogener und exogener Potenziale, die Verschränkung der Lebenswelt und des Systems über den Sozialraum, über die Beachtung der Wechselwirkungen zwischen der Welt der Institutionen wie Schulen, Kindertageseinrichtungen, Moscheen, Polizei, Jugendzentren oder Seniorenheimen und den Lebenswelten der Bürgerinnen und Bürger sowie die Betrachtung des Sozialraums als „Kompromissformel von lebensweltlichem Kommunikationsraum und administrativer Steuerungsgröße“ (Fehren, 2009, S. 291). Demzufolge wird im Anschluss an die Diskussion um den relationalen Raumbegriff die „Doppeldeutigkeit des Raumbezugs“ herausgestellt, so dass „die Schneidung administrativer kompatibler Sozialräume informelle gewachsene räumliche Strukturen, Identitäten und Beziehungsnetzwerke berücksichtigen muss“ (Fehren & Hinte, 2013, S. 24).

3.1.2.4 Dimensionen des SONI-Modells

Das sozialräumliche Modell von Früchtel, Cyprian und Budde (2010b), das in dem sog. SONI-Schema mündet, unterscheidet vier Dimensionen: Sozialstruktur (S), Organisation (O), Netzwerk (N) und Individuum (I) (Abbildung 4). 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., 2010b, S. 11). Sozialraumorientierung thematisiert dabei sowohl die Bedingungen des Systems (Dimensionen „Sozialstruktur“ und „Organisation“) als auch die Bedingungen der Lebenswelt (Dimensionen „Netzwerk“ und „Individuum“) (Früchtel et al., 2010b, S. 29).

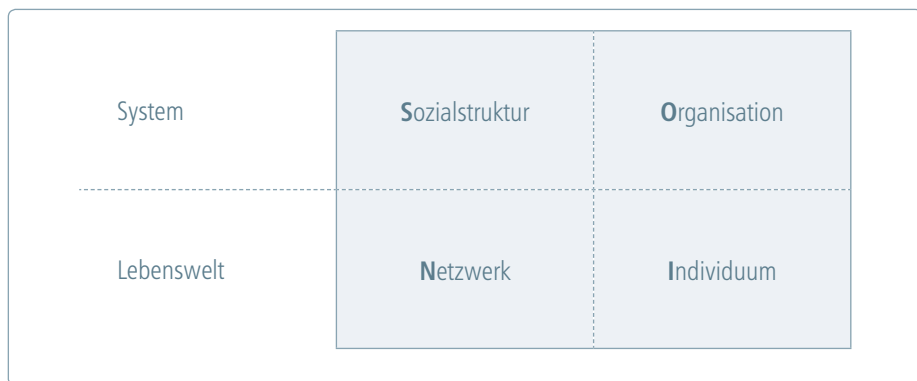


Abbildung 4. Das SONI-Schema in Anlehnung an Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 29)

Im Folgenden werden die vier Dimensionen einzeln erläutert, wobei zur Konkretisierung und Erläuterung auf die von Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) genannte Primärliteratur zurückgegriffen wird. Bei der Beschreibung der vier Dimensionen werden jeweils die in der betreffenden Dimension im Fokus stehenden Raum Aspekte sowie die Besonderheiten des spezifischen Blickwinkels genannt.

Sozialstruktur

„Sozialer Raum“ wird im Anschluss an Löw (2001, S. 181) als relationaler Raum verstanden, d.h. als „relationale (An)Ordnung von Menschen und sozialen Gütern“ (Früchtel et al., 2010b, S. 199). Die Entstehung von sozialen Räumen benennt er als *Spacing* und Syntheseleistung (Löw, 2001). Während *Spacing* das „Sich-Positionieren von Menschen gegenüber anderen Menschen“, z.B. über die Platzwahl bei einer Veranstaltung oder das Bauen von Häusern, das Abmessen und Abgrenzen von Grundstücken, beschreibt, bezieht sich die Syntheseleistung auf „Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Vorstellungsprozesse“, mittels derer Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst werden (Früchtel et al., 2010b, S. 199). Am gleichen Ort können so „unterschiedliche Räume konstituiert werden“ (Früchtel et al., 2010b, S. 199). Die Gestaltungsmöglichkeiten und Gelegenheitsstrukturen werden von folgenden „Bauteilen des Sozialen Raums“ (Früchtel et al., 2010b, S. 200) beeinflusst:

- materielle Ressourcen,
- Wissen,
- Rang und Zugehörigkeit,
- Einschluss und Ausgrenzung.

Der „konkrete Zugang zu Räumen vor Ort“ ist demnach von „unterschiedlichen sozialen Positionen, Ressourcen und Verhaltensrepertoires“ (Früchtel et al., 2010b, S. 200) abhängig. Um die Verteilung von Chancen der Individuen in einem Raum zu beschreiben, verweisen Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 19) auf Bourdieu (1983, S. 183), der zwischen dem „ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapital“ unterscheidet. „Das Kapital erlaubt es, unerwünschte Personen oder Sachen auf Distanz zu halten und zugleich sich den (gerade hinsichtlich ihrer Verfügung über Kapital) erwünschten Personen und Sachen zu nähern“ (Bourdieu, 1997, S. 164). Während hohes Kapital eine gewisse Unabhängigkeit vom regionalen Kontext impliziert, weil beispielsweise räumliche Distanzen mit dem Einsatz des ökonomischen Kapitals mittels Besitz von Transportmitteln oder Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel problemlos überwunden werden können, führt dagegen ein Mangel an Kapital zu „Erfahrung der Begrenztheit“ bzw. „Gebundenheit an den regionalen Kontext“ (Bourdieu, 1997, S. 121). Fehlende Ressourcen bedeuten also eine starke Abhängigkeit von der regionalen Gelegenheitsstruktur, da weitere Räume nicht ohne Weiteres zugänglich sind. Mit

dem Begriff „Club-Effekt“ beschreibt Bourdieu (1997, S. 166) Prozesse der Schließung bzw. Öffnung von bestimmten Räumen in Abhängigkeit vom ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital. So kann der Zugang zu bestimmten Räumen an bestimmte Ressourcen oder Eigenschaften geknüpft sein, so dass alle Personen, die über diese nicht verfügen, sich fremd und ausgeschlossen fühlen. „Man kommt dort, wo man nicht hingehört, schwer rein und von dort, wo man ist, nicht einfach weg“ (Früchtel et al., 2010b, S. 20). Innerhalb sozialer Räume spielen sich sowohl Inklusions- und Exklusionsprozesse ab. So kann ein sozialer Raum einerseits identitätsstiftend wirken und Ressourcen verleihen. Andererseits kann die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum auch Stigmatisierungseffekte und soziale Benachteiligung mit sich bringen (Bourdieu, 1997, S. 166). „Die räumliche Versammlung einer in ihrer Besitzlosigkeit homogenen Bevölkerung hat auch die Wirkung, den Zustand der Enteignung zu verdoppeln, insbesondere in kulturellen Angelegenheiten und Praktiken“ (Bourdieu, 1997, S. 166). Vertrautheit und Fremdheit sind nicht nur vom Kapitalbesitz anhängig, sondern auch von der geografischen Nähe und Distanz (Früchtel et al., 2010b, S. 20).

Mit Blick auf die Dimension „Sozialstruktur“ wird demnach der „gesellschaftliche Kontext“ als Gelegenheitsstruktur betrachtet, so dass strukturelle Ursachen von Problemen und Ungleichheiten in den Vordergrund geraten (Früchtel et al., 2010b, S. 25). Es geht um die (ungleiche) Verteilung von Entwicklungschancen, Einfluss und Besitz, die von rechtlichen Grundlagen, der kommunalen Verwaltung, der wirtschaftlichen und sozialen Situationen, der Infrastrukturausstattung in einem Raum sowie den Werten, Normen und Traditionen beeinflusst wird (Früchtel et al., 2010b, S. 19–39). Zudem lässt sich der Raum als Standortfaktor beispielsweise hinsichtlich der Versorgung mit Verkehrsinfrastruktur und Bildungsinfrastruktur beleuchten.

Organisation

Ausgehend von der Dimension „Organisation“ wird Raum als Steuerungs- und Planungsraum, als „Macht- und Entscheidungsraum, Gestaltungs- und Interventionsraum“ gesehen (Früchtel et al., 2010b, S. 18).

Der Zugang von Individuen zu Organisationen wird durch „Portale“ (Früchtel et al., 2010b, S. 18) gestaltet, die inkludierend oder exkludierend wirken können. So können bestimmte Gruppen angesprochen oder eingebunden und gleichzeitig andere ausgeschlossen oder behindert werden. Portale lassen sich als eine „Schnittstelle zwischen System und Lebenswelt“ (Früchtel et al., 2010b) definieren. „Der Fachbegriff (lat. *porta*, „Pforte“), stammt aus der Architektur, wo er eine bewusst auffällig gestaltete Tür bezeichnet“ (Früchtel et al., 2010b, S. 120, Hervorhebung v. Verf.). „Portale sind ... bewusst auffällige, kunstvoll gestaltete Eingänge, die für das dahinter stehende Geschehen werben, dazu einladen, neugierig machen“ (Früchtel et al., 2010b, S. 121). Um den Zugang zu „öffnen“, ist eine Ausrichtung des Themenprofils an den Interessen,

Erwartungen und Bedürfnissen der Individuen, die Möglichkeit der Mitgestaltung der Adressatinnen und Adressaten sowie eine „lebensweltnahe Platzierung“ der Angebote förderlich (Früchtel et al., 2010b, S. 18). Die „Passung“ zwischen den Angeboten der Organisation und der Lebenswelt der Individuen wird auch von der „Niedrigschwelligkeit“ der Portale beeinflusst (Früchtel et al., 2010b, S. 123). Diese entsteht dadurch, „dass die Besucher das Angebot inhaltlich und personell vortesten können, ohne sich „outen“ zu müssen“ (Früchtel et al., 2010b, S. 124) und konkretisiert sich in folgenden drei Aspekten (Früchtel et al., 2010b, S. 123–124):

Flexibilität der Öffnungszeiten:

- Wann ist eine Anmeldung für die Angebote möglich?
- Wann finden die Angebote statt?
- Gibt es variable zeitliche Strukturen (z.B. vormittags, abends, am Wochenende?) bei den Angeboten?

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“ (Früchtel et al., 2010b, S. 123)?

Informationspolitik:

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

Die Organisationen, deren Zugänglichkeit und Merkmale, „prägen Sozialräume und sind gleichermaßen ihre gebietsrelevanten Schatztruhen“ (Früchtel et al., 2010b, S. 19).

„Eine sozialräumliche Perspektive verändert eine soziale Organisation grundsätzlich“, so Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 114). Als normative Implikationen der sozialräumlichen Ausrichtung einer Organisation wird unter anderem eine Umstellung der Lernkultur hinsichtlich einer niedrigschwelligen Gestaltung der Portale, einer effektiven Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen und der Ausrichtung des Angebotsprofils an den Interessen und Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten sowie einer verstärkten Präsenz im Stadtteil bzw. im Quartier und konsequenter Kooperation mit anderen Einrichtungen vor Ort gefordert (Früchtel et al., 2010b). Fehren und Hinte (2013, S. 37) verweisen zudem auf die notwendige „Beseitigung aller institutionellen Strukturen und Organisationsabläufe, die Benachteiligungen oder Ausschluss bestimmter Adressatengruppen nach sich ziehen“. Diese Veränderungen bzw. Anpassungen erfordern ein „neues professionelles Selbstverständnis“ (Früchtel et al., 2010b, S. 114), das u.a. durch die Mitarbeitenden der Organisation vermittelt wird.

Mit Blick auf die Organisation werden „Organisationsstrukturen, interne Prozesse bzw. Routinen, Ziele, Unternehmenspolitik, professionelles Selbstverständnis, Ausstattung sowie das Zusammenspiel funktional unterschiedlicher, aufeinander bezogener Organisationen, insbesondere im Hinblick auf Finanzierung, Finanzcontrolling und kooperative Zielentwicklung“ (Früchtel et al., 2010b, S. 25) betrachtet.

Netzwerk

Im Rahmen der Dimension „Netzwerk“ wird Sozialraum als „Ergebnis von *Vernetzung und Abgrenzung*“ begriffen (Früchtel et al., 2010b, S. 17, Hervorhebung v. Verf.). Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 17) verstehen den sozialen Raum von Netzwerken „als die Verbindungen zwischen Individuen und als die Potenziale, welche in diesen Verbindungen stecken“. Netzwerke entstehen als „Aneignungs- und Enteignungsprozess“ (Früchtel et al., 2010b, S. 17). Zwischen den einzelnen Menschen und Organisationen laufen vielfältige Austauschprozesse ab, die Zugänge zu den Organisationen beeinflussen. Durch Austausch und neue Beziehungen können neue Verbindungen entstehen, die „bislang nicht zugängliche Räume für Menschen eröffnen“ (Früchtel et al., 2010b, S. 26). Auch die Integration der Individuen in die Gesellschaft wird von den sozialen Ressourcen beeinflusst, die in den verschiedenen Sektoren der Lebenswelt wie Familie, Beruf, Freizeit, Nachbarschaft und Freundeskreis vorhanden sind. Folgende Personengruppen können demnach beispielsweise als Ressourcen des Sozialraums begriffen werden (Früchtel et al., 2010b, S. 83):

- Verwandte,
- Freundinnen und Freunde,
- Nachbarinnen und Nachbarn,
- Arbeitgeber,
- Bekannte aus Vereinen und Abendschulen,
- Lehrende,
- Mitarbeitende in Suppenküchen, Kirchengemeinden, Selbsthilfegruppen und Sozialämtern.

„Soziales Kapital ist der Stoff, aus dem unsere Netzwerke sind“ (Früchtel et al., 2010b, S. 85). Bei der Beschreibung der Bedeutung des sozialen Kapitals greifen Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) vor allem auf die Arbeiten von Putnam (2000), Coleman (1991) und Bourdieu (1983) zurück, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Unter Rückgriff auf die Theorie des Sozialen Kapitals von Putnam (2000) wird davon ausgegangen, dass das soziale Kapital, verstanden als der Reichtum sozialer Beziehungen, eine wichtige Ressource zur Lösung sozialer Probleme darstellt.

Im Anschluss an Coleman (1991) werden vier Erscheinungsformen des sozialen Kapitals unterschieden: Vertrauen, Normen, Beziehungen und Nimmkraft (Früchtel et al., 2010b, S. 88).

„Vertrauen“ beruht auf einer positiven Erwartungshaltung und der Berechenbarkeit des Verhaltens anderer. Jemandem zu vertrauen bedeutet also, „mit einem bestimmten Verhalten rechnen zu können oder eine bestimmte Haltung unterstellen zu können“ (Früchtel et al., 2010b, S. 86). Soziales Kapital verleiht Normen ihre Bindungswirkung. Hierbei geht es um soziale Kontrolle, gemeinsame Werte und Kultur, Solidarität und Engagement. Soziales Kapital erhöht sich durch Investitionen in eine Beziehung und kann auch auf weitere Personen übertragen werden, die eine vertrauenswürdige Person empfiehlt bzw. als vertrauenswürdig einstuft. Der Begriff „Nimmkraft“ bezieht sich auf die Stärkung der Beziehungen durch die Annahme von Hilfe und Rat, Dankbarkeit und Anerkennung von Unterstützungsleistungen (Früchtel et al., 2010b, S. 86–90). Die Wirkungen des sozialen Kapitals sind sehr umfangreich: Es unterstützt beim Erreichen individueller Ziele, hilft, Krisen zu bewältigen und schafft Zusammenhalt. Zudem ist es hilfreich bei der Lösung kollektiver Probleme und wächst durch seine Nutzung (Früchtel et al., 2010b, S. 88). Ausgehend von den Überlegungen Bourdieus (1983, S. 183) wird „Kapital“ als akkumulierte Arbeit verstanden. Es sei „kein Naturprodukt, sondern Ergebnis menschlichen Tuns, ein Produkt, das versorgt, weil wir es tauschen können, das sich vermehrt, wenn es genutzt wird und das wir leihen und verleihen können“ (Früchtel et al., 2010b, S. 85).

Die sozialraumorientierte Betrachtung von Netzwerken hat vor allem die „Ressourcen und Gelegenheiten des Sozialen Raumes“ (Früchtel et al., 2010b, S. 39) im Blick. Es geht um die „Potenziale des Sozialen Kapitals, die in Netzwerken stecken“ (Früchtel et al., 2010b, S. 27).

Individuum

Der Sozialraum wird vom Individuum als „Wohnort, Interaktionsraum und Infrastruktur für den Alltag, aber auch in seinen symbolischen Qualitäten als Heimat, Möglichkeitsspielraum und Identitätsvermittler“ (Früchtel et al., 2010b, S. 16) wahrgenommen.

Die Dimension „Individuum“ bezieht sich auf die „subjektiven Wirkzonen, gemacht aus subjektiver Bedeutung, erfahrender sozialer Teilhabe und dem Aktionsfeld individueller Stärken und Kompetenzen“ (Früchtel et al., 2010b, S. 15). Im Anschluss an Bollnow (2004) wird das Individuum als „Raumkonstrukteur“ (Früchtel et al., 2010b, S. 16) verstanden, wobei die Orte und Gegenden den individuellen Konstruktionsprozess bestimmen. Das Individuum kann somit zwar auf seine alltägliche Lebenswelt einwirken und sie verändern, ist dabei jedoch beschränkt durch vorfindliche Gegenständlichkeit, Ereignisse, das Handeln anderer, zu überwindende Widersprüche und unüberwindliche Schranken (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29). Schütz und Luckmann (ebd.) zufolge müssen Wissenschaften, welche „menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen“, mit der Beschreibung der Grundstrukturen der selbstverständlichen Wirklichkeit, also der Lebenswelt, beginnen. Die individuelle Lebenswelt wird als Ort

eigensinniger Lebensarrangements sowie als eine „Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von gesellschaftlich geprägten Strukturen und subjektiv bestimmten Handlungsmustern“ (Grunwald & Thiersch, 2001, S. 1139, zit. nach Früchtel et al., 2010b, S. 37) gesehen. Sie ist einerseits als eine „sicherheitsgebende und identitätsstiftende Ressource und Routine“ und gleichermaßen als „borniert, einengende oder ausgrenzende Welt“ zu verstehen (Früchtel et al., 2010b, S. 37). Die alltägliche Lebenswelt wird von Schütz und Luckmann (2003, S. 30) als „fraglos“ und „selbstverständlich“ gegeben bezeichnet. Zudem wird schlicht vorausgesetzt, dass in der Lebenswelt auch andere Menschen existieren, die mit ihrem Bewusstsein im Wesentlichen dem eigenen entsprechen, so dass die Lebenswelt keine Privatwelt ist, sondern intersubjektiv (Schütz & Luckmann, 2003, S. 30). Das Denken und Handeln der Menschen wird nicht nur durch die eigens gemachten Erfahrungen geprägt, sondern auch durch die Erfahrungen, die einem von anderen übermittelt werden (Schütz & Luckmann, 2003, S. 33). „Der Handlungsbereich des Menschen, die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen und Wirklichkeit auszulegen, lässt sich analytisch unterteilen in eine soziale, eine zeitliche und eine räumliche Dimension“, so Rahn (2010, S. 144). Die räumliche Dimension der Lebenswelt lässt sich nach Schütz und Luckmann (2003, S. 71–80) mit den Begriffen „Reichweite“ und „Wirkzone“ beschreiben. Die Welt in aktueller Reichweite ist der Sektor der Welt, welcher der „unmittelbaren Erfahrung zugänglich ist“ und sich in Nähe und Ferne ausdifferenziert (Schütz & Luckmann, 2003, S. 71). Den Ausgangspunkt für die Orientierung im Raum bietet der Ort, an dem man sich befindet. Die Reichweite ist abhängig von physischen und technischen Vermögensgraden, die wiederum von der Stellung in einer bestimmten Zeit und Gesellschaft, der biografischen Situation, den sich daraus ergebenden Plänen und der Planhierarchie sowie „subjektiven Wahrscheinlichkeiten“ und Vorerfahrungen beeinflusst werden (Schütz & Luckmann, 2003, S. 74). Die Chancen, die eigene Reichweite zu verändern, „vermindern sich typisch im Verhältnis zur zunehmenden räumlichen, zeitlichen und sozialen Distanz der betreffenden Unterstufe vom Zentrum meiner aktuellen Welt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 75). Die räumliche Dimension entscheidet über Intimität oder Anonymität, Fremdheit oder Vertrautheit sowie soziale Nähe und Distanz (Schütz & Luckmann, 2003, S. 76). Die „Wirkzone“ wird als eine Zone charakterisiert, auf die durch direktes Handeln eingewirkt werden kann, in der sich Handeln ereignet und in unmittelbaren Resultaten bestätigt (Schütz & Luckmann, 2003, S. 77–80). Im Anschluss an Mead sprechen Schütz und Luckmann (2003, S. 77) von der manipulativen Zone, die den Kern der Wirklichkeit darstellt und jene Objekte umfasst, die sowohl gesehen als auch betastet werden können. Durch Erfahrungen lernt der Mensch, was sich in seiner Wirkzone befindet und erlangt das Wissen, dass Distanz durch eigene Handlungen, d.h. zielgerichtete Ortsveränderungen überwunden werden kann, und so die eigene Reichweite verändert (Schütz & Luckmann, 2003, S. 78). Die Wirkzone wird zudem unter anderem von Verkehrswegen und infrastruktureller Aus-

stattung beeinflusst (Früchtel et al., 2010b, S. 16). Schütz und Luckmann (2003, S. 80) führen außerdem die Unterscheidung zwischen der primären Wirkzone, als dem Bereich des unmittelbaren Handelns bzw. der primären Reichweite, und der sich darauf aufbauenden sekundären Wirkzone, also der sekundären Reichweite, die vom Stand der Technologie einer Gesellschaft abhängt, an. Durch die technologischen Entwicklungen wie Telefon, Fernsehen, Internet ist ein „qualitativer Sprung in der Reichweite der Erfahrungen und eine Erweiterung der Wirkzone eingetreten“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 80). Abschließend lässt sich festhalten, dass die Wirkzone Interaktions- und Teilhabechancen beeinflusst (ebd.).

Bei der Beschreibung der Charakteristika der Lebenswelt beziehen sich Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 37) zudem auf das Konzept der Lebensweltorientierung von Thiersch (2000). Charakteristisch für die Lebenswelt sind nach Grunwald und Thiersch (2010, S. 103–105) folgende Aspekte:

- In der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt bilden sich die subjektiven Bewältigungs- und Lernmuster sowie der Lebensplan und die Identität der Menschen.
- Lebensweltliche Erfahrungen sind unmittelbar, d.h. man ist konzentriert auf den „Nutzen in den Herausforderungen der Situation“. Im Spannungsfeld zwischen pragmatisch situativer Offenheit und entlastenden Routinen müssen in den Strukturen von Raum, Zeit, sozialen Bezügen und kulturellen Deutungs- und Handlungsmustern vielfältige und komplexe Aufgaben bewältigt werden. Der Alltag zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht hinterfragt werden muss und teilweise auch nicht kann.
- Die Lebenswelt ist geprägt durch gesellschaftliche, politische und strukturelle Vorgaben und Entwicklungen, indem beispielsweise Ordnungen des Geschlechterverhältnisses den familialen Alltag oder die Arbeitsvorgaben bestimmen. Zudem ist der Alltag beeinflusst doch die Unterschiedlichkeit der Ressourcen und die Zumutung, vielfältige Entscheidungen nicht nur treffen zu können, sondern auch zu müssen.
- Lebenswelt ist als Spannungsfeld zwischen Gegebenem und Möglichem zu verstehen. Menschen sind einerseits getrieben vom Wunsch nach ausreichenden Ressourcen, nach Gestaltungsfreiheit, Anerkennung, Sinn, Freiheit und Gerechtigkeit. Andererseits leiden sie an Krankheiten, haben Träume und Hoffnungen. Um neue Lebensoptionen zu eröffnen, müssen Selbstverständlichkeiten im Sinne von Routinen und Denkmustern problematisiert und aufgebrochen werden.
- Die verschiedenen Lebenswelten werden von Gender, Multiethnizität, Armut/Exklusion, den unterschiedlichen Lebensphasen, Konstellationen von Familie und Nachbarschaft sowie Erfahrungen in Arbeit, Konsum und Politik geprägt.

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 (Früchtel et al., 2010b, S. 26). Das Individuum wird also „als Interessen-, Ressourcen- und Nachfrageträger“ begriffen (Früchtel et al., 2010b, S. 30).

3.2 Methodischer Rahmen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Teilstudie des Projekts „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung“. Nach der Darstellung des institutionellen und projektbezogenen Rahmens der Dissertation (Kap. 3.2.1), werden die grundsätzliche Zielsetzung und methodische Anlage der Untersuchung (Kap. 3.2.2), die sozialraumorientierte Datenerhebung (Kap. 3.2.3), die gegenstandsbezogene Datenauswertung (Kap. 3.2.4) sowie die Gütekriterien der Untersuchung (3.2.5) erörtert.

3.2.1 Institutioneller und projektbezogener Rahmen

Die vorliegende Arbeit ist in einen institutionellen und projektbezogenen Kontext eingebunden, der den Charakter der Arbeit beeinflusst hat.

Die Studie fand im Rahmen des Projekts „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums“ (LIQ) statt, das in dem Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ am DIE von Oktober 2010 bis Dezember 2013 realisiert wurde (Kil et al., 2011; Kil & Kronauer, 2011). Geleitet von der Vorstellung einer „inkludierenden Erwachsenenbildung“ (Kil, 2012) wurden auf verschiedenen Ebenen und aus drei Blickwinkeln die Zusammenhänge zwischen Sozialräumen und Weiterbildung herausgearbeitet und verschiedene Teilfragen untersucht.

Mit Blick auf Lernorte bzw. ausgewählte Weiterbildungsanbieter wurden erstens interorganisatorische Übergänge analysiert. Dabei wurden sowohl die Teilnehmenden- und Kursdaten der Volkshochschule (VHS) Berlin-Mitte aus dem Zeitraum von 2005 bis 2010 ausgewertet (Brose, 2013) als auch eine qualitative Interviewstudie mit dem Fokus auf die Übergänge aus zielgruppenspezifischen Programmen für Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programm der VHS durchgeführt (Lücker, 2013; Lücker & Mania, 2014).

Zweitens wurde die Perspektive der Akteure aus der „Community“ abgefragt. Von Juni 2011 bis Januar 2012 wurden Experteninterviews mit insgesamt 14 Leiterinnen und Leitern von Bildungseinrichtungen, hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden, Leiterinnen und Leitern von sozialraumorientierten Projekten sowie Quartiersmanagerinnen und -managern geführt. Im Fokus der in Berlin und Hamburg durchgeführten Interviews standen institutionelle Rahmenbedingungen sowie die Bedeutung von sozialraumorientierten Ansätzen für die Planung und Entwicklung von Program-

men und (inkludierenden) Angeboten in der Weiterbildung (Hoffmann & Mania, 2013; Mania, 2013). Dabei ging es nicht nur um die Erschließung des Forschungsfelds, sondern auch um die Entwicklung von Hypothesen für die weiteren Projekt- und Auswertungsschritte.

Um drittens die Perspektive der Individuen zu berücksichtigen, sollte eine qualitative Untersuchung mit sog. „Bildungsfernen“ realisiert werden. Die vorliegende Studie versteht sich als die Umsetzung dieses Vorhabens und somit als Teilstudie des Projekts LIQ.

Durch die institutionelle Einbettung in das Projekt wurden einige Eckpunkte der Untersuchung gerahmt:

- *Untersuchungsgegenstand:* Ziel des Projekts LIQ war die Analyse des Zugangs zu Weiterbildung, wobei die Lernangebote von Weiterbildungseinrichtungen und der Einfluss sozialräumlicher Faktoren im Zentrum des Interesses standen. Somit sollte das Zustandekommen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung untersucht werden.
- *Untersuchungspersonen:* Ausgehend von den normativen Implikationen des Inklusionsdiskurses in der Weiterbildung (Burtscher et al., 2013; Kil, 2012; Kronauer, 2010; Reddy, 2012; Stroh, 2012), der die Exklusionsrisiken in der Gesellschaft thematisiert, sollte der Fokus auf „Nicht-Teilnehmende an organisierter Weiterbildung“ (Kil & Kronauer, 2011) gelegt werden, die gleichzeitig verschiedene soziale Benachteiligungsmerkmale aufweisen und damit zu sog. „bildungsfernen Gruppen“ gehören. Basierend auf dem Gedanken der Inklusion sollten keine einzelnen Zielgruppen wie Ältere oder Migrantinnen und Migranten separat untersucht werden. Den Ausgangspunkt für die Auswahl der Untersuchungspersonen bildete im Sinne eines zielgruppenübergreifenden Ansatzes stattdessen ein Sozialraum.
- *Untersuchungsfeld:* Da das Projekt LIQ von Erkenntnissen der Stadtforschung ausgeht, die großstädtische Quartiere als Orte der zusätzlichen Benachteiligung durch Segregation und Gettoisierung, aber auch in ihrer identitäts- und ressourcenstiftenden Funktion betrachtet (Häußermann & Kronauer, 2005; Hülsmann & Mania, 2011), sollte die Untersuchung in einem ausgewählten sozial benachteiligten Quartier stattfinden. Da bereits umfangreiche Feldkontakte bestanden und Verknüpfungen mit den bisherigen Ergebnissen des Projekts geplant waren, wurde auch diese Teilstudie des Projekts LIQ in Berlin durchgeführt. Als Anregung von Martin Kronauer, Senior Researcher im DIE-Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ und Initiator des Projekts LIQ sollte die Kontaktaufnahme mit potenziellen Interviewten bzw. Bewohnerinnen und Bewohnern über sog. „Ankerpunkte“ (Kronauer, 2014, S. 135) im Quartier erfolgen, das heißt über den Zielgruppen bekannte und vertraute Orte wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine sowie soziale und religiöse Einrichtungen.

Im Sinne von „Erkundungen im Untersuchungsfeld“ und der „Einbeziehung der Erfahrungen von Experten“ (Witzel, 1982, S. 68) wurde der geplante Feldzugang in einem Expertenworkshop des Projekts LIQ im Februar 2011 in Berlin mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Weiterbildungspraxis und Wissenschaft beraten.

3.2.2 Zielsetzung und methodische Anlage

Auch wenn es sich bei den qualitativen und quantitativen Methoden „nicht um diametral entgegengesetzte oder sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung“ (Oswald, 1997, S. 74) handelt und es Gemeinsamkeiten, Überschneidungen sowie viele Kombinationsmöglichkeiten gibt, zeigen sich mit Blick auf die Zielsetzungen und mögliche Erträge einige Unterschiede.

Friebertshäuser und Seichter (2013, S. 12) sprechen mit Blick auf die Zielsetzung der „Erforschung individueller Lebens- und Alltagswelten im Kontext von Erziehungs-, Bildungs-, und Sozialisationsprozessen“ bzw. „das Erhellen von Sinnzusammenhängen“ vom „Verstehensparadigma der qualitativen (Sozial)Forschung“. Der Begriff „Verstehen“ knüpft an das von Vertreterinnen und Vertretern qualitativer Forschung oft angeführte Zitat von Dilthey: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1957, S. 144; zit. nach Friebertshäuser & Seichter, 2013, S. 12) an.

Ausgehend von den konstatierten Forschungsbedarfen (Kapitel 2.3.2) zielt die Untersuchung auf das Verstehen der Weiterbildungsbeteiligung. Im Fokus der Untersuchung stehen daher die „deutungs- und handlungsgenerierenden Strukturen“ (Lamnek, 1995a, S. 35) bzw. Regeln des Zustandekommens von institutionellen Weiterbildungsaktivitäten sog. „bildungsferner Gruppen“. Im Sinne des Selbstverständnisses qualitativer Forschung geht es dabei nicht darum, Hypothesen zu prüfen, sondern ein Modell von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung zu entwickeln.

Um die Forschungsfrage der vorliegenden Studie zu beantworten, wurden daher qualitative Forschungsmethoden ausgewählt, da sie immer dann adäquat sind, wenn unbekannte Aspekte des Gegenstands entdeckt, unbekannte Zusammenhänge beschrieben und Hypothesen formuliert werden sollen (Oswald, 1997).

Ausgehend von den von Lamnek (1995a) genannten wesentlichen Kennzeichen qualitativer Sozialforschung, wie Offenheit, Flexibilität, Prozessorientierung, Betonung von Kommunikation und Reflexivität, verliefen alle Forschungsschritte dementsprechend nicht linear, sondern reflexiv und vielfach rückkoppelnd (Flick, 1995).

Nach Flick (2007) gehört die Fragestellung einer qualitativen Untersuchung zu den Faktoren, die einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg einer Studie haben, da von ihr ausgehend alle Entscheidungen bezüglich des weiteren Vorgehens getroffen werden. Um eine Orientierung bei der Planung und Umsetzung der Untersuchung zu bieten, soll diese klar und eindeutig formuliert werden. Gleichzeitig darf sie dennoch nicht zu eng sein und dadurch am beforschten Gegenstand vorbeiziehen. Die Fragestellung vorliegen-

der Dissertation entstand im Laufe des Forschungsprozesses, so dass sie immer wieder verfeinert, präzisiert und revidiert wurde. Damit war sie entsprechend der Empfehlung von Maxwell (1996, S. 49) nicht der Ausgangspunkt, sondern vielmehr das Ergebnis der Bestimmung des Forschungsdesigns. Die konkrete Formulierung basierte auf einer umfassenden Literaturanalyse und der hinsichtlich des theoretischen Bezugsrahmens, der Forschungsmethode und des Untersuchungsgegenstands getroffenen Entscheidungen.

Die Forschungsfrage lautet: Welchen Beitrag leistet eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive in Bezug auf den bisherigen erwachsenenbildnerischen Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“?

3.2.3 Begründung und Darstellung der sozialraumorientierten Datenerhebung

Die Ergebnisse einer Studie sind abhängig von der Forschungsmethode, die wiederum durch die Fragestellung begründet wird. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Interview als Erhebungsmethode ausgewählt, weil es die Möglichkeit bietet, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive mittels einer diskursiven Verständigung zu erfragen (Hopf, 2007, S. 350). Dadurch wird ein Zugang zu den Sinn- und Bedeutungskonstruktionen eröffnet, die das Handeln von Subjekten steuern (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 437). Die Befragten werden als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (Witzel, 2000, A. 12) begriffen.

Ein Blick in die Methodenhandbücher verrät eine „große Vielfalt unterschiedlicher Typen und Verfahren qualitativer Interviews“ (Hopf, 2007, S. 351). Mit Krüger (1999) lassen sich Interviewverfahren in der qualitativen Forschung nach dem Grad der Strukturiertheit in offene, halbstrukturierte und stark strukturierte Leitfadenterviews einteilen. Aus der Vielzahl möglicher qualitativer Interviewvarianten (Friebertshäuser & Langer, 2010; Hopf, 2007; Krüger, 1999; Lamnek, 1995b) wurde das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982, 2000) ausgewählt und mit sozialraumorientierten Analysemethoden kombiniert. Zudem wurde – wie von Witzel (z.B. 2000, S. 3) mehrfach selbst vorgeschlagen – vor allem hinsichtlich Stichprobenwahl und Auswertungsschritten auf die Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) zurückgegriffen.

Das PZI wurde als adäquate Forschungsmethode erachtet, weil es eine Kombination verschiedener Erhebungsinstrumente und Kommunikationsstrategien vorsieht, die für den geplanten Feldzugang angemessen erschienen. Die Eignung des PZI für die Beantwortung der Forschungsfrage wird daher insbesondere bei der Beschreibung der Erhebungsinstrumente (Kap. 3.2.3.1) sowie der Interviewdurchführung und Interviewsituation thematisiert (Kap. 3.2.3.4).

Entsprechend der sozialraumorientierten Forschungsperspektive wurde versucht, auch sozialraumorientierte Methoden bei der Datenerhebung zu integrieren. In den letz-

ten Jahren sind im Bereich der Sozialen Arbeit vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit verschiedene Methoden „einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse“ (Deinet, 2009a, S. 65) entstanden. Ergänzend zu dem *Textbook* haben Früchtel, Cyprian und Budde (2010a) eine Sammlung sozialraumorientierter Techniken und Verfahren als *Fieldbook* vorgelegt.

Auch wenn die Methoden in der Praxis und für die Praxis entwickelt wurden, können sie in der Feldforschung eingesetzt werden, da sie auf die Analyse von Sozialräumen und Lebenswelten (von Kindern und Jugendlichen) zielen. Im Vordergrund stehen „nicht Orte, Plätze oder die physisch-materielle Welt“, sondern individuelle Deutungen, Interpretationen und Sinnzusammenhänge (Deinet, 2009b, S. 20). Die Individuen selbst werden als „Experten ihrer Lebenswelt“ (Deinet, 2009a, S. 65) begriffen. Beispielhaft seien hier die „Stadtteilbegehung“, die „Nadelmethode“, die „Autofotografie“ und das „Zeitbudget“ genannt (Deinet, 2009a, 2010).

Viele sozialraumorientierte Methoden wie „subjektive Landkarten“, „*mental maps*“ oder „narrative Landkarten“ arbeiten mit Karten von Stadtteilen bzw. den jeweiligen Sozialräumen. Um den subjektiven Lebensraum zu erfassen, werden Kinder, Jugendliche oder Erwachsene gebeten – beispielsweise in einer Stegreifzeichnung – bedeutsame Orte und Räume zu zeichnen oder zu malen (Deinet, 2009a, S. 75). Demgegenüber werden mit der von Ortman entwickelt „Nadelmethode ... vom Fragesteller mitgeführte Karten“, z.B. offizielle Stadtteilkarten, verwendet (Deinet, 2009a, S. 72). Als Einstieg in die Analyse der Sozialräume werden auf einer mit Styropor befestigten Stadtkarte mit farbigen Stecknadeln bestimmte Orte und Stellen markiert. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf der Untersuchung und Auswertung von bestimmten Orten im Sozialraum lag, sondern ein sozialraumorientierter Zugang für das Interview gesucht wurde, kam die Grundidee der „Nadelmethode“ zum Zuge. Statt der Verwendung farbiger Stecknadeln wurde mit dem Finger auf bestimmte Orte gezeigt. Damit blieben die Vorteile der von Deinet (2009a, S. 72) als sehr niederschwellig und aktivierend bezeichneten Einstiegsmethode trotzdem erhalten.

3.2.3.1 Kombination des problemzentrierten Interviews mit sozialraumorientierten Analysemethoden im Rahmen der Datenerhebung

Das PZI zählt zu den halbstrukturierten Interviewformen (Krüger, 1999). Es kombiniert „verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweise offenen Befragung“ (Witzel, 1982, S. 67).

Witzel (2000, S. 3) charakterisiert sein Verfahren als theoriegenerierendes, induktiv-deduktives Wechselspiel, das sich durch folgende drei Prinzipien auszeichnet: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung.

„Problemzentrierung“ kennzeichnet die Orientierung an einer „vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel, 1982, S. 67). So geht es in

der vorliegenden Arbeit um die Problematik der Selektivität von Weiterbildung bzw. der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung. Aus der Problemzentrierung ergibt sich die Offenlegung und Systematisierung des Vorwissens und der Ausgangspunkte der Studie im Sinne des Erarbeitens der einschlägigen Studien und Theorien zum Themenbereich (Witzel, 1982, S. 68), wie bereits im Kapitel 2 erfolgt. Die Klärung des Problemfelds verweist auch auf den angestrebten und möglichen Verwendungszusammenhang der Ergebnisse. Das Kriterium der Problemzentrierung zielt zudem „auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (Witzel, 1982, S. 69, Hervorhebung v. Verf.). Hierzu dienen insbesondere die erzähl- und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien (Kap. 3.2.3.4). Das Prinzip der Problemzentrierung bietet damit die Möglichkeit, „Handlungs- und Bewertungsmuster aufzudecken und in der Betonung der Sichtweise der Betroffenen deren Relevanzkriterien zu erfassen“ (Witzel, 1982, S. 70).

Auf die Anwendung der Prinzipien der Gegenstands- und Prozessorientierung wird im Zuge der Beschreibung der Erhebungsinstrumente und der Interviewdurchführung eingegangen.

Charakteristisch für das PZI ist die Kombination eines Leitfadens mit einem Kurzfragebogen. Als Umsetzung des Prinzips der Gegenstandsorientierung, das eine Flexibilität gegenüber den Methoden erlaubt, wurden diese um sozialraumorientierte Analysemethoden ergänzt. Im Folgenden werden die entwickelten Instrumente begründet und erläutert.

Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden diene als Orientierungsrahmen, Gedächtnisstütze und Hintergrundfolie zur Erleichterung der Vergleichbarkeit der Interviews (Anlage). Das Vorwissen zum Forschungsgegenstand bzw. die Merkmale der sozialraumorientierten Forschungsperspektive dienten dabei „als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen“ (Witzel, 2000, A. 3). Der Leitfaden bestand in Anlehnung an die Vorschläge von Witzel (1982, S. 90) aus drei Hauptelementen:

a) Themenblöcke zu verschiedenen Aspekten des Untersuchungsgegenstands

Ausgehend von Merkmalen sozialraumorientierter Konzepte, dem Forschungsstand und den Ergebnissen des Expertenworkshops im Projekt LIQ (Kap. 3.2.1) wurden folgende Themenblöcke festgelegt:

- Wohn- und Lebensraum/Ressourcen im Quartier
- Lernorte
- Wahrnehmung und Nutzung von organisierter Weiterbildung
- Lerninteressen und -strategien
- Lernvorstellungen

b) Einleitungsfragen bzw. Erzählimpulse zu jedem Themenblock

Zum Gesprächseinstieg wurden vorformulierte Einleitungsfragen zu den jeweiligen Themen formuliert. Beispielhaft seien folgende Einleitungsfragen genannt:

- „Welche Orte kennen und besuchen Sie?“
- „Wenn Sie sich für etwas interessieren oder etwas erfahren wollen, wie würden Sie vorgehen?“
- „Haben Sie schon mal eine Weiterbildung besucht?“

Zudem wurde eine Stadtkarte des untersuchten Quartiers als Erzählstimulus eingesetzt. Während in den ersten Interviews noch ein Ausdruck einer Google-Maps-Karte des Quartiers Soldiner-/Wollankstraße genutzt wurde, griffen spätere Interviews auf die Quartierskarte des ansässigen Quartiersmanagementbüros zurück, weil diese vielen Bewohnerinnen und Bewohnern bereits bekannt war und dadurch ohne umfangreiche Erklärung und Einführung zur Anregung der sozialräumlichen Dimensionen in den Interviews genutzt werden konnte. Die Stadtkarte wurde bereits zu Beginn der Interviews als „Opener“ des Themenblocks „Wohn- und Lebensraum/Ressourcen im Quartier“ verwendet, dies erweis sich als eine gute Möglichkeit, die Befragten zu animieren, ihren Wohnort, ihre direkte Umgebung und die besuchten (Lern-)Orte zu zeigen und zu thematisieren. Die Quartierskarte mit ihren eingezeichneten Grenzen ermöglichte es auch, über den Bewegungsradius bzw. die Mobilität der Befragten zu sprechen und auf die relevanten Orte außerhalb des Quartiers einzugehen. Zudem wurden damit nicht nur solche Aspekte des Raums wie Straßen, Gebäude und Infrastruktur beleuchtet, sondern auch die (Weiterbildungs-)Organisationen vor Ort, Arbeitgeber sowie die sozialen Ressourcen des Raumes, Austauschprozesse in den sozialen Netzwerken und die individuelle Lebenswelt der Subjekte. Der Blick auf die Stadtkarte bot zudem nicht nur am Anfang, sondern während des gesamten Interviews immer wieder einen Ausgangspunkt für neue Fragen und Erzählstimuli. Die Nutzung der Grundidee der sozialraumorientierten „Nadelmethode“ bei der Datenerhebung bot daher neben dem Stellen von Fragen eine weitere visuelle Möglichkeit, die Befragten zu aktivieren, Aspekte des Sozialraums zu thematisieren.

Als im Sinne der Prozessorientierung flexibel einsetzbarer Erzählstimulus zum Themenblock „Wahrnehmung und Nutzung von organisierter Weiterbildung“ wurden in einigen Interviews zudem Programmhefte und Flyer ausgewählter Einrichtungen, wie der Volkshochschule oder der Nachbarschaftsetage, gezeigt. Dies erfolgte in Abhängigkeit vom Erzählfluss der Interviewten, dem gesamten Verlauf und der thematischen Schwerpunktsetzung des Interviews.

c) Stichworte zu den einzelnen Themen und Fragen

Als inhaltliche Anregungen zu den jeweiligen thematischen Feldern dienten Stichpunkte, die beispielsweise bei stockendem Gesprächsverlauf halfen, „Ad-hoc-Fragen“

zu formulieren oder Aspekte anzusprechen, die vom Interviewten noch nicht von sich aus thematisiert wurden.

Der Leitfaden erwies sich während der Datenerhebung als sehr brauchbar. Basierend auf der Reflexion von Erfahrungen aus den ersten Interviews wurden lediglich unwesentliche Änderungen vorgenommen.

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass in den Interviews sowohl die Teilnahme als auch die Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung als sinnvolles Handeln angesehen wurde, so dass beide Möglichkeiten als Handlungsoptionen gesehen wurden und die Nicht-Teilnahme nicht als „Problemfall“ dargestellt wurde (siehe dazu die Ausführungen zur Normativität der pädagogischen Perspektive, Kap. 2.3.1).

Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen (Anlage) diente der Ermittlung der Sozialdaten und der Formulierung von Einleitungsfragen (Witzel, 2000, A. 6). Um das Gespräch zu eröffnen und erste Hintergrundinformationen zu sammeln, wurde der Kurzfragebogen meist bereits am Anfang der Interviews eingesetzt und um direkte weiterführende Fragen aus den genannten Themenblöcken ergänzt. So wurden die durch den Kurzfragebogen enthaltenen Informationen zum Beschäftigungsstatus, Bildungshintergrund oder Familienstatus genutzt, um die Fragen bzw. Nachfragen im Rahmen des Interviews an die Lebenswelt des Befragten anzupassen. Die Entwicklung des Fragebogens orientierte sich am Forschungsstand zur Weiterbildungsbeteiligung, indem soziodemografische Daten erfasst wurden, die laut den bisherigen Repräsentativerhebungen für die Frage der Weiterbildungsbeteiligung relevant sind, wie schulischer und beruflicher Abschluss, Alter, Migrationshintergrund, Erwerbsstatus, Geschlecht (BMBF, 2011, S. 22). Zudem wurde der Fragebogen nach den ersten Interviews angepasst und um einzelne, wichtig erscheinende Aspekte ergänzt, wie der Frage nach dem Familienstatus bzw. der Anzahl der Kinder. Die Informationen aus dem Kurzfragebogen wurden für das theoretische Sampling im Sinne der minimalen und maximalen Kontrastierung der Fälle entlang der genannten Merkmale genutzt.

Alle Interviews wurden zwecks „authentischer und präziser Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel, 2000, A. 7) auf Tonträger aufgenommen und anschließend in Anlehnung an die auf Handhabbarkeit und Lesbarkeit ausgerichteten Regeln von Dresing und Pehl (2011) transkribiert. Unmittelbar nach dem Gespräch wurden – dem Vorschlag von Witzel (2000, A. 9) folgend – Postskripte zu Gesprächsinhalten, situativen und non-verbalen Aspekten wie auch den Schwerpunktsetzungen der Befragten erstellt. Notiert wurden zudem erste Interpretationsideen und Hinweise für die kontrastierende Fallauswahl (Anlage).

3.2.3.2 Berliner Quartier Soldiner/Wollankstraße als Untersuchungsfeld

Entsprechend der sozialraumorientierten Forschungsperspektive der vorliegenden Arbeit und der Ausgangspunkte des Projekts LIQ (Kap. 3.2.1), die eine Fokussierung auf sog. „bildungsferne Gruppen“ in einem benachteiligten Quartier in Berlin mit sich bringen, wurde die qualitative Erhebung an einem spezifischen Untersuchungsort, dem Quartier Soldiner/Wollankstraße im Stadtteil Wedding des Bezirks Berlin-Mitte – auch „Soldiner Kiez“ genannt – durchgeführt. Das Quartier ist einer von 447 Planungsräumen, die in Berlin als „Lebensweltlich orientierte Räume“ (LOR) für Planungs- und Steuerungszwecke im Zuge der Einführung der Sozialraumorientierung als politischem Struktur- und Handlungskonzept festgelegt wurden. In dem im Norden des Berliner Stadtteils Wedding liegendem Quartier leben etwa 16 000 Menschen (Datenblatt des Quartiers, Stand 31.12.2010).

Tabelle 3

Bevölkerungsstruktur des Untersuchungsfelds (Datenblatt des Quartiers, Stand 31.12.2010)

Bevölkerungsstruktur	Quartier	Berlin
	Soldiner/Wollankstraße	
Einwohnerinnen und Einwohner	16 238	3 387 562
Migrantenanteil	61.27 %	25.75 %
Transferleistungsbezieherinnen und -bezieher	46.90 %	14.64 %
Arbeitslosenanteil	13.08 %	6.43 %

Die Wahl des Untersuchungsfelds wurde unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien getroffen:

- *Soziale Benachteiligung:* Laut dem „Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin“, das auf Grundlage von Sozialraumindikatoren die Lage und Entwicklung in den Quartieren beschreibt, ist das Quartier aufgrund des hohen Anteils von Transferleistungsbezieherinnen und -bezieher, Arbeitslosen sowie Migrantinnen und Migranten stark benachteiligt (Abbildung 6). Als Quartier in Wedding zählt es daher zu einem der fünf „Aktionsräume Plus“, d.h. „Gebieten mit hoher Problemverdichtung“ (Häußermann et al., 2010, S. 28).
- *Quartiersmanagement:* Seit 1999 ist das Quartier im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ als „Gebiet mit besonderem Entwicklungsbedarf“, d.h. als Quartiersmanagementgebiet, ausgewiesen. Dass es daher über eine eigene Homepage⁶ sowie eine Gebietskarte mit weiterführenden Informationen zu den Einrichtungen vor Ort verfügt, stellte für den Feldzugang eine Erleichterung dar.

6 Die Homepage www.deinkiez.de wird nun als www.soldiner-quartier.de weitergeführt.

- *Relation zwischen Wohngebiet und Lebenswelt:* Laut den Angaben auf der Homepage des Quartiersmanagements⁷ verfügt das Quartier über „stabile nachbarschaftliche Strukturen, was auch darauf zurückzuführen ist, dass die von außen festgelegten Gebietsgrenzen mit denen von den Bewohnern gezogenen übereinstimmen“.
- *Projektinterne Kriterien:* Zum Zeitpunkt der Feldfestlegung war geplant, ergänzend zu den qualitativen Fallstudien weitere statistische Analysen mit den Daten der VHS Berlin-Mitte durchzuführen. Um potenzielle Datenkombinationen zu ermöglichen, sollte auch für die Fallstudien ein Quartier im Berliner Bezirk Mitte ausgewählt werden. Somit fand die Untersuchung in einem spezifischen, zunächst einmal administrativ bestimmten Sozialraum, dem Berliner Quartier Soldiner-/Wollankstraße, statt. Da „Sozialraum“ mit Fehren (2009, S. 291) „als Kompromissformel von lebensweltlichem Kommunikationsraum und administrativer Steuerungsgröße“ begriffen wird, waren für den Feldzugang jedoch nicht die administrativen Grenzen, sondern die (Lern-)Orte im Quartier entscheidend, die als sog. Ankerpunkte für die Ansprache der insgesamt 49 Interviewten im Quartier fungierten.

3.2.3.3 Theoretical Sampling und Feldzugang

Ziele und Merkmale des Theoretical Sampling

Zur Auswahl von Untersuchungspersonen schlägt Witzel (1982, S. 80) das Verfahren des Theoretical Sampling von Glaser und Strauss (1967, 1970) vor. Da er dies selbst nicht ausführlich darstellt, wird hier wiederum auf die Texte zur Grounded Theory zurückgegriffen. Im Unterschied zu einer statistischen Stichprobe, die „Befunde in Bezug auf die Verteilung der Individuen über verschiedene, theoretisch vorgefaßte Kategorien herstellt“, zielt die theoretische Stichprobe auf die Entdeckung von „Kategorien in ihren Eigenschaften und Zusammenhängen“ (Witzel, 1982, S. 80, Hervorhebung v. Verf.). Damit geht es nicht um statistische Repräsentativität in den Daten, sondern um „konzeptuelle Repräsentativität“ (Strübing, 2004, S. 31, Hervorhebung v. Verf.). Es werden bewusst charakteristische Fälle ausgewählt, die während der Analyseaktivität im jeweiligen Projekt eine besondere theoretische Bedeutung erhalten haben (Hülst, 2010, S. 290). Mit Kuper (2012, S. 105) lässt sich im Hinblick auf Weiterbildungsbeteiligungsforschung zuspitzen, dass qualitative Studien besonders dann Erkenntnispotenzial besitzen, „wenn bestimmte Merkmalausprägungen der Fälle vom statistisch Erwartbaren abweichen und sie somit Anlass geben, die Typisierung von Mustern der Weiterbildungsbeteiligung zu differenzieren.“

Die Auswahlentscheidungen werden im Verlaufe einer Datenerhebung und -auswertung zunehmend konkreter, spezifischer und zielgerichteter (Strübing, 2004, S. 30). Während

7 Die Homepage des Quartiersmanagement Soldiner-/Wollankstraße ist zu finden unter www.quartiersmanagement-berlin.de/Soldiner-Strasse-Wollankstrasse.105.0.html

es in vorliegender Untersuchung demnach anfänglich durch die Kombination aus einem „gezielten“, einem „systematischen“ und einem „zufälligen“ Sampling (Strauss & Corbin, 1996, S. 155) eher um die „Maximierung potenzieller Lesarten und Perspektiven“ (Strübing, 2004, S. 30) ging, wurden im späteren Verlauf im Sinne des „Samplings von Beziehungen und Variationen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 157) solche Interviewten gesucht, die hinsichtlich der Eigenschaften einer bestimmten Kategorie variierten. Ausgehend von den Ergebnissen der bisherigen Analyse erfolgte eine Hypothesenbildung über mögliche Beziehungen zwischen Kategorien und potenziellen Unterschieden in den Daten (Strauss & Corbin, 1996). Dem Forschungsstand weiter folgend wurde dann mit Blick auf die im Kurzfragebogen erhobenen Daten angestrebt, eine größtmögliche Variation bei der Zusammensetzung der Interviewten hinsichtlich soziodemografischer Aspekte, wie Geschlecht, beruflicher Status, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund usw., zu erhalten (Abbildung 5). Zudem wurde auf die Relevanzsetzungen der Befragten geachtet. Wenn zum Beispiel der Familienstatus bzw. die Anzahl und das Alter der Kinder in einem Interview bedeutsam erschienen, wurde gezielt nach Untersuchungspersonen gesucht, die sich im Sinne der maximalen und minimalen Kontrastierung im Hinblick auf den Familienstatus entweder unterschieden oder ähnelten. Das so erfolgte Vorgehen, die Daten zu verifizieren und zu verdichten sowie auch „spärlich entwickelte Kategorien“ aufzufüllen, wird als „diskriminierende[s] Sampling“ vorgeschlagen (Strauss & Corbin, 1996, S. 158).

Zugang über Ankerpunkte

Der Zugang zu geeigneten Interviewpersonen aus dem Feld der sog. „bildungsfernen Gruppen“ erfolgte über sog. „Ankerpunkte“ im Quartier, also über bekannte und vertraute Orte wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine, soziale und religiöse Einrichtungen, Stadtteiltreffs, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitgeber (Kronauer, 2014, vgl. Kapitel 3.2.1). Dadurch wurde – wie von Witzel (1982, S. 84) vorgeschlagen – der „Vertrauensvorschuß“ von Vermittlungs- bzw. Vertrauenspersonen genutzt.

Um geeignete Ankerpunkte im Quartier zu finden, wurde zum einen auf der Internetseite des Quartiersmanagements recherchiert. Zum anderen wurden die Informationen aus dem Expertenworkshop des Projekts LIQ und den durchgeführten Experteninterviews genutzt. Aufgrund mehrerer Aufenthalte im Quartier und den damit verbundenen Begehungen, Sondierungsgesprächen mit *Gatekeepern* sowie zufälligen Gesprächen mit Bewohnerinnen und Bewohnern konnten weitere potenzielle Ankerpunkte identifiziert werden.

Ein Kriterium für die Auswahl der Ankerpunkte war neben der Zugänglichkeit auch die Verschiedenheit der Anlaufstellen, um möglichst viele Vergleichsfälle zu gewinnen bzw. „auf der dimensional Ebene der Daten so viele Unterschiede wie möglich zu finden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 157, Hervorhebung v. Verf.). Um eine „Reich-

haltigkeit der Daten“ sicherzustellen, muss die „Breite und Verschiedenartigkeit“ der untersuchten Personen sichergestellt werden (Witzel, 1982, S. 80). So wurden folgende Ankerpunkte in die Untersuchung einbezogen, die sich im Hinblick auf ihr Ziel, ihre Aufgaben und Zielgruppen bzw. Adressatinnen und Adressaten⁸ stark unterschieden:

- NachbarschaftsEtage der Fabrik Osloer Straße e.V. Zentrum für soziale und kulturelle Arbeit: eine soziokulturelle Einrichtung, die sich mit ihren Angeboten im Bereich Familienfreizeit, Gesundheit und Beratung vor allem an Familien, Kinder, Frauen, Ehrenamtliche sowie Seniorinnen und Senioren richtet. Neben Veranstaltungen und Kursen werden auch Stadtteilgruppen, Vereine und Initiativen unterstützt. Das zu nutzende Angebot umfasst einen Veranstaltungssaal, ein Café und drei Gruppenräume.
- P.U.K. a Malta gGmbH: ein gemeinnütziges Bildungs- und Beschäftigungsunternehmen; die Bildungsangebote richten sich an Menschen aus dem Kiez.
- Panke-Haus Familienförderzentrum: ein gemeinsames Angebot der Träger Zukunft Bauen e.V. und casablanca gGmbH mit breitem Spektrum an Unterstützungs- und Beratungsangeboten sowie Freizeitmöglichkeiten für Familien.
- Andersen Grundschule und Hort der Andersen Grundschule: laut Stadtkarte des Quartiersmanagements eine von vier Grundschulen im Quartier. Dort werden sozialraumorientierte Deutschkurse für Eltern angeboten (Hoffmann & Mania, 2013).
- Kindertagesstätte Putte e.V.: ein Teilprojekt der Fabrik Osloer Straße, der Anteil der betreuten Kinder aus Migrantenfamilien beträgt 95 Prozent.
- die brücke: als sog. Lotsenprojekt eine Anlaufstelle bei Fragen zu Ämtern, staatlichen Leistungen, Beratungsstellen. Die Beratung erfolgt kostenfrei und mehrsprachig.
- Bürgerladen der Haci Bayram Moschee e.V.: eine Dienstleistung der Haci Bayram Moschee und Anlaufstelle der muslimischen Gemeinde. Die Angebote des Bürgerladens, u.a. Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen und Anträgen, Unterstützung bei Rentenangelegenheiten, Hilfeleistung bei Erziehungsfragen und Rechtsberatung, stehen jedoch allen Kiezbewohnerinnen und -bewohnern offen.
- Menschen helfen Menschen e.V.: ein mildtätiger Verein, der u.a. Lebensmittelspenden und Dinge des täglichen Bedarfs sowie Schulmaterialien an bedürftige Familien verteilt und zwei Kleiderkammern betreibt.
- Michele Feinkost und Fremdsprachen: ein italienisches Bistro, beliebter Treffpunkt im Kiez mit einem Angebot an Essen, Sprachkursen und Kiez-Veranstaltungen.
- Seniorenheim an der Panke: ein Pflegeheim für Seniorinnen und Senioren in privater Trägerschaft, der größte Arbeitgeber im Kiez.
- Zeitungsladen in der Wollankstraße mit einem kleinen Café: ein Anlauf bzw. Treffpunkt im Kiez mit Stamm-Kundschaft.

8 Die Informationen über die Ankerpunkte sind vornehmlich ihren Internetauftritten bzw. Homepages oder Flyern entnommen; siehe Anlage.

- Suppenküche des Franziskanerklosters: liegt direkt hinter der Grenze des Quartiers; ist ein Treffpunkt an der Grenze zweier administrativer Quartiere.

Um Kontrast- bzw. Vergleichsfälle für das Sampling zu gewinnen, insbesondere um gezielt Personen zu erreichen, die einen anderen beruflichen Status aufweisen als die bisherigen Interviewten, kamen grundsätzlich nicht nur die Besucherinnen und Besucher der Ankerpunkte, sondern auch die Mitarbeitenden der Einrichtungen für die Interviews infrage.

Kontaktaufnahme

Der Zugang zum Feld ist so zu gestalten, dass Vertrauen zwischen Interviewendem und Befragtem entsteht (Witzel, 1982), damit die oder der Befragte sich während des Interviews wohlfühlt und seine/ihre Sichtweise offenbart.

Die Kontaktaufnahme mit den potenziellen Interviewten erfolgte aufgrund des Zugangs über die Ankerpunkte grundsätzlich in mehreren Schritten.

Als erstes wurden die Leitenden bzw. Mitarbeitenden der anvisierten Ankerpunkte per E-Mail, per Telefonat bzw. – in Ausnahmefällen – durch einen direkten Besuch vor Ort kontaktiert. In den meisten Fällen erfolgte die erste Kontaktaufnahme per E-Mail, in welcher auch Informationen zum Projekt und zum Anliegen verschickt wurden. Dabei wurde darauf geachtet, die E-Mail möglichst persönlich zu gestalten, indem z.B. auf Empfehlungen von Personen aus dem Quartier verwiesen wurde. Als nächstes wurde mit den Leitenden oder Mitarbeitenden entweder ein Sondierungsgespräch vor Ort bzw. ein Telefontermin vereinbart, um weitere Fragen zu klären sowie durch den persönlichen Kontakt das Vertrauen der *Gatekeeper* zu gewinnen und damit die Öffnung des Feldes zu ermöglichen. In einigen Fällen waren ergänzend dazu eine (längere) Teilnahme an Veranstaltungen, z.B. den Elternkursen, oder Vorgespräche notwendig, um das Vertrauen der potenziellen Befragten zu gewinnen, bevor eine Interviewanfrage überhaupt möglich und erfolgversprechend erschien. Der erste Kontakt zu den potenziellen Interviewpersonen erfolgte über die jeweilige Vertrauensperson, meistens einen Mitarbeitenden der Einrichtung, der die Interviewerin zunächst kurz vorstellte, woraufhin das Anliegen und Ziel des Interviews kurz geschildert wurde. In einigen Fällen reichte die (erlaubte) Anwesenheit an dem Ankerpunkt aus, um einen „Vertrauensvorschuss“ zu bekommen. Im weiteren Verlauf der Untersuchung erfolgte die Kontaktaufnahme in wenigen Fällen über die Vermittlung von Personen, die selbst bereits Interviewpartnerin bzw. Interviewpartner waren. Dies geschah entweder zufällig, indem die sich bietende Gelegenheit genutzt wurde, oder als gezielte Anfrage bei den bereits Interviewten nach weiteren möglichen Interviewpersonen, insbesondere um Personen zu finden, die bestimmten theoretisch relevanten Kriterien entsprechen.

Interviewpartnerinnen und -partner

Durch die Wahl des Untersuchungsfelds, die Art des Feldzugangs und die Kombination verschiedener Samplingstrategien ergab sich eine spezifische soziodemografische Zusammensetzung des Samples. Die Mehrzahl der 49 Interviewten hatte keinen oder einen niedrigen schulischen bzw. beruflichen Abschluss und war zum Zeitpunkt des Interviews arbeitssuchend oder nicht erwerbstätig. Im Sinne der maximalen Kontrastierung in den Daten waren auch Akademikerinnen und Akademiker vertreten; das Alter lag zwischen 21 und 87 Jahren. Von den ca. zur Hälfte männlichen bzw. weiblichen Befragten verfügte eine Mehrheit über einen Migrationshintergrund. Die meisten Befragten hatten ein Kind bzw. mehrere Kinder (Abbildung 5).

		Schulabschluss			
		keiner	7	Alter	
Kinder		Volksschulabschluss	4	Jüngste/r	21
keine	12	Hauptschulabschluss	21	Älteste/r	87
1 Kind	13	Mittlere Reife/Realschulabschluss	7	Median	45
2–3 Kinder	20	(Fach-)Abitur	10		
4–5 Kinder	4				
		Zusammensetzung der 49 Interviewten entlang soziodemografischer Daten			
Geschlecht				Migrationshintergrund	
männlich	26			nein	21
weiblich	23			ja	28
		Berufsstatus		beruflicher Abschluss	
		arbeitssuchend	19	keinen	18
		nicht erwerbstätig (z.B. Elternzeit, Ruhestand)	17	Lehre/Ausbildung	27
		erwerbstätig	12	Hochschulabschluss	4
		in einer Ausbildung	1		

Abbildung 5. Ausgewählte soziodemografische Daten der 49 Interviewten

Entsprechend der Empfehlung von Strauss und Corbin (1996) hinsichtlich des Vorgehens beim Theoretical Sampling wurde eine Kombination verschiedener Samplingstrategien genutzt, die je nach Forschungs- bzw. Auswertungsphase und Feldzugang variierte. Die angewandten Samplingtechniken hatten hierbei den Zweck, Vergleichsfälle zu finden, um möglichst viele Variationen und Dimensionen in den Daten zu haben bzw. um eine

Kategorie anzureichern und damit die theoretische Sättigung zu erreichen. Die Suche nach weiteren Interviewten wurde beendet, als eine gewisse Datendichte erreicht wurde, d.h. als keine (neuen) bedeutsamen Daten in den „erklärungskräftigsten“ Kategorien (Glaser & Strauss, 1998, S. 77) mehr auftauchten, sondern in erster Linie Wiederholungen auftraten, so dass kaum neue Kategorien mehr gebildet wurden. Dies entspricht den von Strauss und Corbin (1996, S. 159) aufgestellten Kriterien der Theoretischen Sättigung.

3.2.3.4 Interviewdurchführung und -situation

Die Interviews wurden im Rahmen von wiederholten, meist vier bis fünf Tage umfassenden Reisen nach Berlin im Zeitraum vom 27.03.2011 bis zum 16.11.2011 durchgeführt. Entsprechend der Prinzipien des PZI konnte flexibel auf die Gegebenheiten des Felds reagiert werden; so fanden nicht, wie ursprünglich geplant, nur Einzelinterviews statt, sondern wurde auch Anfragen mehrerer Personen nach einer Begleitperson bzw. einem Doppelinterview entsprochen. Dies beeinflusste beispielsweise bei Personen mit begrenzten Deutschkenntnissen die Bereitschaft zu einem Interview positiv, da je nach Bedarf eine Übersetzungsmöglichkeit bestand. Im Verlauf der Untersuchung wurden 38 Interviews mit insgesamt 49 Personen durchgeführt, davon 28 Einzelinterviews, neun Doppelinterviews und ein Interview mit drei Personen.

Im Zuge einer Gegenstands- und Prozessorientierung wurden erzähl- und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien flexibel eingesetzt, wobei die Annäherung an eine Alltagssituation angestrebt wurde, indem sich das Interview möglichst am Sprachduktus und der Darstellungslogik der Befragten orientierte (Witzel, 1982, 2000). Die Interviewdauer lag in der Regel bei ca. 35 Minuten, je nach Antwortverhalten und Auskunftsfähigkeit der Interviewten divergierte dies jedoch auf einer Spanne zwischen 25 und 120 Minuten. Interviews mit Personen, die sich gerade im Prozess des Erlernens der deutschen Sprache befanden, waren meist kürzer als Interviews mit Personen, für die Deutsch die Muttersprache war bzw. die über sehr gute Sprachkenntnisse verfügten. Während in den längeren Interviews eher narrative Sequenzen der Befragten vorkamen, kennzeichneten sich die kurzen Interviews teilweise durch Relevanzsetzungen des Interviewers. In Abhängigkeit von der „Reflexivität und Eloquenz der Befragten“ wurden Gesprächstechniken dementsprechend anpasst, indem entweder „stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialog“ gesetzt wurde (Witzel, 2000, S. 193).

Erzählgenerierende Kommunikationsstrategien wurden bereits bei der Entwicklung des Leitfadens berücksichtigt, indem zu jedem Themenblock Erzählimpulse und „Ad-hoc-Fragen“ vorformuliert wurden (Witzel, 2000, A. 15). Immer dann, wenn es nötig erschien, wurden Beispiele genannt, um den Befragten den Inhalt der Frage zu verdeutlichen. Im Sinne „allgemeiner Sondierungen“ (Witzel, 2000, A. 14) wurden In-

halte aus den Erzählsequenzen der Befragten für Nachfragen aufgegriffen und so weitere Details und konkrete Antworten hervorgeholt. Vor dem Hintergrund der teilweise relativ kurzen Erzählsequenzen der Befragten, für die eine Interviewsituation zunächst meist befremdlich und ungewohnt wirkte und zudem mehrheitlich in der Zweitsprache erfolgte, erwiesen sich neben den Techniken der „allgemeinen Sondierungen“ und „Ad-hoc-Fragen“ insbesondere die verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien als besonders geeignet für die Datenerhebung, was die Eignung des PZI als Erhebungsmethode bestätigte. Witzel (1982, S. 100) bezeichnet die auf Verständigung ausgerichtete Methode der „spezifischen Sondierungen“ durch Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontation als die „am schwierigsten zu handhabende Kommunikationsstrategie“. Sie sei „in der empirischen Sozialforschung weitgehend unüblich“ (Witzel, 1982, S. 101) und als Bestandteil der Vorinterpretation dann vorzunehmen, wenn „der Interviewer langsam beginnt, mit der Problemsicht der Befragten vertraut zu werden“ (Witzel, 1982, S. 101). Die „aktive Form des Nachfragens und Bemühung um Detaillierung dokumentiert dem Befragten, daß er es mit einer Person zu tun hat, die bemüht ist, seine Äußerungen und Sichtweisen inhaltlich zu verstehen, und die daher nicht mit einsilbigen Statements zufrieden ist“ (Witzel, 1982, S. 94). Witzel (1982) reflektiert das Vorgehen und begründet es in Abgrenzung zu narrativen Interviews ausführlich; er setzt sich auch mit Kritik an allzu detaillierten Nachfragen auseinander. So kritisiert er das stigmatisierende und diskriminierende Menschenbild, das bestimmten Personengruppen die Fähigkeit abspricht, ihr Handeln zu begründen und zu reflektieren (Witzel, 1982, S. 101). Insbesondere die Technik der Zurückspiegelung erwies sich während der Interviewsituation als sehr hilfreich, um das Vertrauensverhältnis im Interview zu stärken und die „Ängstlichkeit und Verkrampftheit“ (Witzel, 1982, S. 95) der Befragten zu reduzieren. Die Ausführungen der Interviewten wurden mitunter wiederholt bzw. zusammengefasst, teilweise auch, um Missverständnisse und Verständnisprobleme zu beseitigen bzw. erste Interpretationen des Gesagten im Sinne einer kommunikativen Validierung zu bestätigen. Um sozial erwünschtes Antwortverhalten zu minimieren, wurden die Interviewten darin bestärkt, dass es keine richtigen und falschen Antworten gäbe, sondern gerade die subjektiven Erfahrungen und Meinungen von Interesse seien. Dies schien vor allem bei den konkreten Nachfragen bezüglich bisheriger bzw. geplanter Weiterbildungsteilnahme von Bedeutung, um aus der bisherigen Forschung bekannte Rechtfertigungen und Floskeln, wie „ich habe keine Zeit für Weiterbildung“, zu verhindern. In diesem Kontext wurden auch bewusst positive Rückmeldungen, wie „das verstehe ich“, „das kenne ich“ oder bestätigende Rezeptionssignale („mh“, „ja“), geäußert, wodurch die Atmosphäre positiv beeinflusst werden konnte.

Die Relevanzsetzungen des Interviewers wurden bei der Analyse der Daten insofern beachtet, als dass die Art der Fragestellungen und Formulierung seitens des Interviewers bei der Interpretation der Interviewsequenzen mitberücksichtigt wurde. Bei der Dar-

stellung der Ergebnisse (Kapitel 4.2) werden daher teilweise die (Nach-)Fragen und Anmerkungen des Interviewers mit aufgeführt, um den Prozess der Entstehung der Daten nachvollziehbar zu machen.

Bezüglich der Reflexion der Interviewerrolle für den Feldzugang und die Interviewdurchführung ist die Bedeutung des Migrationshintergrunds der Autorin der vorliegenden Studie zu nennen, der sich auf den Feldzugang sowie die Gesprächsatmosphäre und das Vertrauensverhältnis während des Interviews positiv auswirkte. So wurde die Interviewerin von einem *Gatekeeper* ermutigt, bereits bei der Ansprache von Befragten mit Migrationshintergrund den eigenen Migrationshintergrund als „vertrauensbildende Maßnahme“ explizit bei der Vorstellung der eigenen Person zu erwähnen. Einige Interviewte haben anschließend Fragen zu der Migrationsgeschichte der Interviewerin gestellt. So konnte die Interviewatmosphäre im Sinne von „wir sitzen in einem Boot“ positiv beeinflusst werden.

3.2.4 Gegenstandsbezogene Datenauswertung mittels Grounded Theory

Im Hinblick auf die Auswertung und Interpretation der Daten lehnt sich das PZI „weitgehend an das theoriegenerierte Verfahren der „Grounded Theory“ an“, so Witzel (2000, A. 3). Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte daher in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1996) in ihrem Buch „Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ dargestellten Auswertungsschritte.

Die Grounded Theory wird zu den rekonstruktiven Verfahren qualitativer Forschung gezählt, d.h. solchen, die auf die Rekonstruktion der alltäglichen Konstruktionen zielen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Sie gehört laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010, S. 185) zu den Verfahren, „bei denen der Forschungsprozess als Ganzes vielleicht am umfassendsten reflektiert und am genauesten beschrieben und dokumentiert ist“. Bei der Grounded Theory handelt es sich zum einen um einen wissenschaftstheoretisch begründeten Forschungsstil und zum anderen um ein abgestimmtes Set von Einzeltechniken (Nittel, 2012, S. 193).

Die Grounded Theory wurde Anfang der sechziger Jahre gemeinsam von Glaser und Strauss auf der Grundlage des symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus entwickelt (Nittel, 2012; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Das sozialwissenschaftliche Fundament der Grounded Theory ist damit ähnlich den sozialraumorientierten Community-Ansätzen (Fehren, 2009, S. 289) in der Tradition der Chicago-School zu verorten (Nittel, 2012; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 192). Im Verlauf der Zeit entwickelten sich zwei Varianten des Verfahrens: eine „empiristische Variante“ (Strübing, 2004, S. 8) von Glaser (1998) und eine von Strauss gemeinsam mit Corbin erarbeitete Variante, auf die in der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wird. Diese (1996) bezeichnet Strübing (2004, S. 72) vor allem im Hinblick auf den Umgang mit theoretischem Vorwissen als „wesentlich differenzierteres und forschungslogisch besser begründetes Verfahren“.

Die Anwendung der Grounded Theory ist immer dann angemessen, wenn es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht und nicht um die Erfassung der komplexen sozialen Wirklichkeit durch Zahlen. Für die vorliegende Forschungsfrage ist das Vorgehen geeignet, weil es nicht nur zur Modell- bzw. Theoriebildung, sondern auch zur Ergänzung und Modifikation vorhandener Ansätze eingesetzt werden kann (Strauss & Corbin, 1996, S. 34). Es handelt sich dabei um eine „kontinuierliche Abfolge induktiver und deduktiver Schritte, insofern sich Datenerhebung und Hypothesengenerierung (induktiv), neue, theoriegeleitete Datenerhebung aufgrund dieser Hypothesen (deduktiv) und entsprechende Prüfung sowie Elaborierung der theoretischen Konzepte usw. abwechseln“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 192). Die zentrale Absicht bei der Anwendung der Grounded Theory ist es, „neue Erkenntnisse“ und „Entdeckungen“ zu generieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 23).

In einem Interview mit Legewe und Schervier-Legewie (2004, A. 59) bezeichnet Anselm Strauss folgende drei Aspekte als „zentral“ für die Grounded Theory:

- das theoretische Sampling (siehe dazu Kapitel 3.2.3.3),
- die theoretische Art des Kodierens: Das Kodieren bei der Grounded Theory ist „theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen“ und
- die „Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen.“

„Kodieren“ wird als ein Prozess der Analyse und Interpretation der Daten beschrieben und als eine Vorgehensweise definiert, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Als für den „Kodier-Prozeß“ grundlegende analytische Verfahren gelten das „Anstellen von Vergleichen“ bzw. „Stellen von Fragen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 44).

Strauss und Corbin (1996) unterscheiden drei Typen des Kodierens: offenes, axiales und selektives Kodieren. Es handelt sich dabei prinzipiell um eine chronologische Abfolge, allerdings sind die Grenzen zwischen den Typen „künstlich“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 40), so dass bei der Arbeit mit der Grounded Theory die Möglichkeit besteht, sich zwischen verschiedenen „Kodier-Formen“ hin und her zu bewegen und reflexive Schleifen vorzunehmen. Zudem ist eine flexible Nutzung der Kodierverfahren entsprechend der Forschungsfrage und „den Umständen“ vorgesehen (Strauss & Corbin, 1996, S. 41). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgte der Prozess des Kodierens computergestützt mithilfe der Software MXQDA.

Im Folgenden werden die drei Kodiertypen beschrieben, indem nach der Skizzierung der von Strauss und Corbin (1996, S. 43) geschilderten Merkmale der jeweiligen Analyseteile die Umsetzung der Verfahren im Rahmen vorliegender Arbeit dargelegt wird.

Offenes Kodieren

Das „offene Kodieren“ wird als „der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43) bezeichnet. Ziel ist es, möglichst viele Bedeutungsschichten im Material zu entdecken, um potenzielle Kategorien zu finden und zu benennen sowie im Hinblick auf ihre Eigenschaften und Dimensionen zu entwickeln. Eine Kategorie wird als eine „Klassifikation von Konzepten“ charakterisiert, die konzeptionelle Stärke besitzt, indem sie in der Lage ist, andere Gruppen von Konzepten oder Subkategorien in ihrem Umkreis zusammenzufassen (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). In ihren Ausführungen zum Einsatz von „Fachliteratur“ sprechen sich Strauss und Corbin (1996, S. 33) explizit dafür aus, insbesondere den Forschungsstand zum jeweiligen Thema zu berücksichtigen, um die theoretische Sensibilität anzuregen und die eigenen Befunde zu validieren.

In einem ersten Schritt der vorliegenden Analyse wurden demnach alle relevant erscheinenden Aussagen der Interviewten mit Kodes versehen, wobei es sich zum einem um natürliche „In-vivo-Kodes“ handelte, d.h. Äußerungen der Interviewten, und zum anderen um Begriffe aus dem Fachdiskurs. So wurde bei der (Weiter-)Entwicklung der Kategorien auch der Forschungsstand zur Weiterbildungsbeteiligung berücksichtigt, indem bereits bekannte Begriffe oder Formulierungen übernommen sowie anhand der vorhandenen Daten bestätigt und ggf. weiter ausdifferenziert wurden. Um der Komplexität des Forschungsgegenstands gerecht zu werden und möglichst viele potenzielle Regulative der Weiterbildungsbeteiligung zu entdecken, wurden in diesem Stadium der Auswertung viele Interviewsequenzen mit mehrfachen Kodes versehen. Durch den ständigen Vergleich der Interviews entstanden so Ober- und Unterkategorien, die im gesamten Prozess des offenen Kodierens hinsichtlich ihrer Eigenschaften und dimensional Ausprägungen ausdifferenziert wurden. Die einzelnen Hauptkategorien standen dabei noch unverbunden nebeneinander, da die Charakteristika der Kategorien im Fokus standen und nicht die Beziehungen zwischen den Kategorien. Als Namen von Oberkategorien seien hier folgende Beispiele genannt: „Kriterien für die Auswahl eines Angebots“, „Weiterbildungseinrichtungen“ und „Nicht-Teilnahme-Gründe“. Die drei exemplarisch ausgewählten Kategorienamen verdeutlichen den für das offene Kodieren typischen geringen Abstraktionsgrad und die sprachliche Orientierung am Interviewleitfaden.

Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren werden Verbindungen zwischen Kategorien erstellt, so dass „die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 75). Indem logische und inhaltliche Beziehungen zwischen den Kategorien aufgespürt werden, entstehen neue Haupt- und Subkategorien (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Als einen Weg, Kategorien miteinander zu verknüp-

fen, schlagen Strauss und Corbin (1996, S. 78) das „paradigmatische Modell“ vor, das zwischen „ursächlichen Bedingungen“, „Phänomen“, „Kontext“, „Intervenierenden Bedingungen“, „Handlungs- und internationalen Strategien“ und „Konsequenzen“ unterscheidet.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde stattdessen entsprechend der Forschungsfrage, die auf die Potenziale einer sozialräumlichen Forschungsperspektive im Hinblick auf die Modellierung der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung abzielt, auf das von Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 27) entwickelte sog. „SONI-Schema“ zurückgegriffen. Die Eignung der Heuristik wurde zunächst an den erhobenen Daten geprüft, indem die Möglichkeit der Zuordnung der bereits entwickelten Kategorien zu den vier SONI-Dimensionen – „Sozialstruktur“, „Organisation“, „Netzwerk“ oder „Individuum“ – getestet wurde. Nach erfolgreicher Prüfung der Angemessenheit der Heuristik dienten die vier SONI-Dimensionen als konzeptionelle Achsen, so dass alle Kategorien hinsichtlich ihrer potenziellen Beziehung zu einer der vier SONI-Dimensionen beleuchtet wurden. Die bisherige Ordnung des Materials wurde dabei größtenteils revidiert, wobei teilweise vorhandene Kategorien umbenannt und neu gruppiert wurden und dadurch neue Verbindungen zwischen den Kategorien entstanden. Als Ergebnis dieses Analyseschritts sind die Dimensionen „Sozialstruktur“, „Organisation“, „Netzwerk“ und „Individuum“ als deduktiv gefüllte und gleichwohl in den Daten überprüfte Oberkategorien bestimmt worden.

Im Wechselspiel zwischen dem offenen und axialen Kodieren dienten neben dem SONI-Schema auch weitere Merkmale der Sozialraumorientierung, wie der relationale Raumbegriff und die Prinzipien der Ressourcen- und Lebensweltorientierung als theoretische Brille bei der Entstehung und Neuordnung der Kategorien. Daraus ergaben sich forschungsleitende Fragen, die fortwährend in die Untersuchung einbezogen wurden.

Selektives Kodieren

Im Rahmen der abschließenden Datenauswertung, die mit dem selektiven Kodieren einhergeht, wird die „Kernkategorie“, also „das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“, entwickelt (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Dieser Prozess beginnt, wenn eine „theoretische Sättigung“ erreicht ist, d.h. „wenn keine Kategorien aus Interviews oder anderen Datenbeständen mehr gefunden werden, die das Phänomen besser erklären“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 170). Durch das „systematische In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit anderen Kategorien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94) werden die Kategorien weiterentwickelt, so dass ein sog. „roter Faden der Geschichte“ offengelegt wird.

Als Schlüssel- bzw. Kernkategorie der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen des selektiven Kodierens die Kategorie „Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung“ bestimmt. Während beim axialen Kodieren alle bisherigen Kategorien

hinsichtlich ihrer Verbindung mit einer der vier sozialräumlichen Dimensionen analysiert wurden, ging es nun darum, alle Kategorien dahingehend zu hinterfragen, inwiefern es sich dabei um ein Regulativ der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung handelt. Dabei wurden Kategorien validiert bzw. weiter aufgefüllt und verfeinert, wiederum andere, die für das untersuchte Phänomen nicht wesentlich waren, gestrichen. Bei der letzten Durchsicht des Materials wurden alle Kategorienbezeichnungen nochmals überprüft und bei Bedarf angepasst. So wurde an den bisherigen Forschungsstand insofern angeknüpft, als dass Begriffe für bereits bekannte Regulative übernommen wurden. Neue Formulierungen wurden nur dann gewählt, wenn sie einen Mehrwert im Sinne der weiteren Präzisierung und Ausdifferenzierung des Phänomens versprachen. Zudem wurde bei der Benennung von Kategorien auf die Begrifflichkeiten des beschriebenen sozialräumlichen theoretischen Bezugsrahmens (Kap. 3.1) zurückgegriffen.

Das endgültige Ordnungssystem bestand schließlich aus mehreren Kategorieebenen (Kap. 4.1), die als Ergebnis ständigen Wechsels zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen entwickelt wurden.

3.2.5 Gütekriterien der Untersuchung

Gütekriterien geben Auskunft über die Qualität der jeweiligen Untersuchung, indem sie Fragen nach deren Wissenschaftlichkeit und Geltung beantworten (Steinke, 2007, S. 319). Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden, für die etablierte Gütekriterien existieren, herrscht innerhalb der qualitativen Forschung keine Einigung bezüglich der Maßstäbe für die Güte einer qualitativen Untersuchung.

Mit Steinke (2007) lassen sich drei Grundpositionen zur Bewertung der Güte qualitativer Forschung feststellen:

- *Übertragung quantitativer Kriterien:* Bei dieser Position wird die Annahme vertreten, dass jede Forschung mit den gleichen Kriterien zu bewerten ist. Die klassischen quantitativen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität werden reformuliert und an die qualitative Forschung angepasst. Ein Beispiel dafür ist die „Intercoder-Reliabilität“ für die qualitative Inhaltsanalyse.
- *Entwicklung eigener Kriterien:* Kennzeichnend für diese Position ist der Standpunkt, dass die quantitativen Gütekriterien grundsätzlich nicht auf qualitative Forschung übertragbar sind. Daher werden, ausgehend von der methodologischen Besonderheit der qualitativen Forschung, eigene Kriterien formuliert, wie z.B. Triangulation und Authentizität.
- *Postmoderne Ablehnung von Kriterien:* Vertreterinnen und Vertreter dieser Position sprechen sich gegen die Möglichkeit aus, Qualitätskriterien für qualitative Forschung zu formulieren. Die Zurückweisung von Kriterien birgt jedoch die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird der Standpunkt von Steinke (2007) übernommen, die zu den Vertreterinnen der zweiten Position gezählt werden kann. Ausgehend von den Kennzeichen, Zielen und methodologischen Ausgangspunkten qualitativer Forschung hat sie ein breit angelegtes System von sieben Kriterien formuliert. Diese Kriterien beinhalten auch die von Strauss und Corbin (1996, S. 216) vorgeschlagenen Beurteilungskriterien für Untersuchungen mit der Grounded Theory: „Angemessenheit des Forschungsprozesses und die Verankerung der Ergebnisse“.

Im Folgenden wird die Güte der vorliegenden Studie in Anlehnung an den von Steinke (2007) festgehaltenen Kriterienkatalog eingeschätzt, indem die Realisierung der aufgestellten Ansprüche reflektiert wird.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wurde durch eine ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses ermöglicht, die Steinke (2007, S. 324) „als Hauptkriterium bzw. als Voraussetzung zur Prüfung anderer Kriterien betrachtet“. Die Ausgangspunkte und der theoretische Rahmen der Untersuchung wurden ausführlich beschrieben, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden einschließlich der Transkriptionsregeln charakterisiert sowie alle wörtlichen und sinngemäßen Äußerungen der Interviewten bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse gekennzeichnet, so dass nachvollzogen werden kann, wie die Ergebnisse der Untersuchung zustande kamen. Mit der Grounded Theory wurde – wie von Steinke vorgeschlagen – ein „kodifiziertes Verfahren“ (Steinke, 2007, S. 326) der Datenanalyse gewählt, womit die Regelgeleitetheit und Explikation des Vorgehens gewährleistet wurde. Der Vorschlag einer „Interpretation in Gruppen“ (Steinke, 2007, S. 326) konnte nicht realisiert werden. Allerdings fand während des gesamten Forschungsprozesses eine regelmäßige und intensive Diskussion und Beratung bezüglich der einzelnen Forschungsschritte in einem Doktoranden-Kolloquium statt. Zudem wurden mehrfach Gelegenheiten der Vorstellung der Arbeit auf Forschungswerkstätten, Fachveranstaltungen oder im Rahmen von Expertengesprächen innerhalb und außerhalb der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung wahrgenommen. Diese diskursiven Formen können auch als ein Weg der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit betrachtet werden.

Indikation des Forschungsprozesses

Das Kriterium der Indikation bezieht sich auf die Angemessenheit des qualitativen Vorgehens, der Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie des gesamten Forschungsprozesses gegenüber der Fragestellung und des Gegenstands. Die Eignung des qualitativen Vorgehens und der Erhebungs- und Auswertungsmethode wurde während des gesamten Kapitels zum methodischen Rahmen immer wieder thematisiert und reflek-

tiert. Auch in Bezug auf die Transkriptionsregeln wurden die Kriterien „Handhabbarkeit“ und „Lesbarkeit“ berücksichtigt, da sie in den von Dresing und Pehl (2011) vorgeschlagenen Regeln ohnehin im Vordergrund stehen. Mit Blick auf das Kriterium der „Angemessenheit des Forschungsprozesses“ verweisen Strauss und Corbin (1996, S. 217) auf die Beschreibung des Vorgehens bei der Fallauswahl und Darstellung der Auswertungsschritte. Die Auswahl der Interviewten erfolgte im Sinne des Theoretical Sampling (Kap. 3.2.3.4.) und kann vor dem Hintergrund der vielseitigen Ergebnisse der Studie als angemessen beurteilt werden.

Empirische Verankerung

Nach Steinke (2007, S. 328) soll „die Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien in der qualitativen Forschung empirisch, d.h. in den Daten, begründet werden“. Dabei soll die Theoriebildung so angelegt werden, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und die theoretischen Vorannahmen des Forschers zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Prüfung der empirischen Verankerung schlägt sie u.a. die Verwendung kodifizierter Methoden und die Angabe hinreichender Textbelege bei der Interpretation der Daten vor. Beiden Aspekten wurde innerhalb dieser Studie Rechnung getragen.

Limitation

Über das Kriterium „Limitation“ wird die Verallgemeinerbarkeit des entwickelten Modells der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung reflektiert. Da entsprechend der Forschungsfrage ein exploratives und hypothesenentwickelndes Vorgehen gewählt wurde, geht es nicht um eine statistische Repräsentativität der Daten, sondern um die Entdeckung von (Handlungs-)Mustern und Zusammenhängen. „Generalisierung“ bedeutet zum einen die Einbettung und Einordnung der eigenen (fallbezogenen) empirischen Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang und zum anderen den Übertrag von dem, was man am jeweiligen Fall festgestellt hat, auf andere Fälle bzw. allgemeine Regelmäßigkeiten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 314). Glaser und Strauss (1998, S. 42) unterscheiden hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zwischen materialer und formaler Theorie. Während eine formale Theorie Daten aus verschiedenen empirischen Feldern voraussetzt und damit feldunabhängig ist, beinhaltet eine materiale Theorie Aussagen über ein spezifisches empirisches Feld. Für Qualifikationsarbeiten liegt es daher nahe, materielle Theorien zu generieren (Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005, A. 47). In der vorliegenden Arbeit geht es dementsprechend nicht um die Entwicklung „einer völlig neuartigen Theorie“, sondern um die Eröffnung „neuer theoretischer Einblicke“ und „weiterführender Aufmerksamkeitsrichtungen“ (Truschkat et al., 2005, A. 48). Die Grenzen der gewählten theoretischen und methodischen Perspektive zeigen sich zudem im Rahmen der Diskussion von Impulsen für die weitere Forschung (Kap. 5.1).

Kohärenz

Um dem Kriterium der Kohärenz zu genügen, können alle Widersprüche in den Daten thematisiert und bearbeitet werden sowie ungelöste Fragen und Widersprüche offengelegt werden. Dies ist zum einen an verschiedenen Stellen des Darstellungs- und Interpretationskapitels erfolgt. Auf weiterführende Fragen und Forschungsdesiderata wird zum anderen im Schlusskapitel eingegangen.

Relevanz

Für die Beurteilung der Relevanz der Untersuchung ist u.a. zu fragen, inwieweit die Fragestellung eine Relevanz beansprucht und neue Deutungen bereitstellt sowie zur Lösung von Problemen beiträgt. Hierbei kann auf die immerwährende Aktualität des Themas der Weiterbildungsbeteiligung sog. „bildungsferner Gruppen“, insbesondere mit Blick auf Benachteiligungen sowie Exklusions- bzw. Selektionsmechanismen verwiesen werden, die unter anderem in der Einleitung und bei der Darstellung des Forschungsstands thematisiert wurden. Der Beitrag der sozialraumorientierten Forschungsperspektive für die Modellierung der Regulative von Weiterbildungsbeteiligung wird im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfrage dargelegt (Kap. 4.3). Die Implikationen der Forschungsergebnisse für die Praxis der Weiterbildung werden im Kapitel 5.2 skizziert.

Reflektierte Subjektivität

Dieses Kriterium prüft, inwieweit die Rolle des Forschenden im Forschungsprozess reflektiert wurde. Die Reflexion soll sich dabei auf die persönlichen Voraussetzungen des Forschenden, die Vertrauensbeziehung zwischen Forschendem und Befragten sowie den Feldeinstieg beziehen. Die Interviewsituation, insbesondere die Kommunikationsstrategien sowie die Rolle der Interviewerin, wurden bereits im Kapitel 3.2.3.4 reflektiert. Während des gesamten Auswertungs- und Interpretationsprozesses wurden Memos, d.h. schriftliche Analyseprotokolle, geschrieben (Strauss & Corbin, 1996; Witzel, 1982). Dabei handelte es sich in erster Linie um Beschreibungen der Kategorien als Ergebnis des Kodierprozesses, aber auch um Planungsnotizen im Zusammenhang mit dem Theoretical Sampling. Des Weiteren wurde das Kriterium der „Reflektierten Subjektivität“ durch das Führen eines Forschungstagebuchs berücksichtigt, welches u.a. Informationen zu Gesprächsatmosphäre, Störungen und Besonderheiten während der Interviewsituation festhielt.

4 Systematisierung der einzelnen Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ als Darstellung der Befunde

Ausgehend vom theoretischen Bezugsrahmen wird im Folgenden das empirische Datenmaterial entlang der SONI-Systematik und ihrer vier sozialräumlichen Dimensionen dargestellt, problematisiert und interpretiert:

- „Sozialstruktur“ (Kap. 4.2.1),
- „Organisation“ (Kap. 4.2.2),
- „Netzwerk“ (Kap. 4.2.3),
- „Individuum“ (Kap. 4.2.4).

Um das Zustandekommen der Kategorien und Interpretationen zu begründen, wird im Sinne einer „selektiven Plausibilisierung“ (Flick, 1995, S. 169) auf Originalzitate⁹ aus den geführten Interviews zurückgegriffen. Die wörtliche Zitation wird bevorzugt, da sie es ermöglicht, die Interviewten selbst zu Wort kommen zu lassen. So wird eine Verwässerung der Aussagen vermieden, die dann entstehen kann, wenn die Interviewpassagen sinngemäß durch Reformulierungen und wissenschaftliche Ausdrucksweise wiedergegeben werden (siehe dazu auch Hoffmann, 2000, S. 116). Im Anschluss an die Beschreibung des jeweiligen Regulativs, wird auf die in den Daten sichtbar gewordenen Verbindungen zu weiteren Regulativen verwiesen.

Als Ergebnis der Datenanalyse lassen sich folgende Regulative, inklusive aller Aspekte und Facetten, der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ im Überblick festhalten (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ aus dem empirischen Material

Sozialstruktur
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen <ul style="list-style-type: none"> – Entfernungen im Sozialraum – Grenzen zwischen Sozialräumen

9 Die Interviews wurden mit einer Abkürzung anonymisiert: I = Interview, nach der Reihenfolge in der Interviewdurchführung durchnummeriert; A = die Absatznummer der Aussage im dazugehörigen Interview-Transkript der *MAXQDA-Datei*.

Sozialstruktur

- Weiterbildungssystem
 - Weiterbildungsmarkt
 - Weiterbildung als berufsbezogene Weiterbildung
 - (In-)Transparenz der Weiterbildungslandschaft
 - Weiterbildungsanbieter und -angebote
 - Weiterbildungsberatungsstellen
 - Weiterbildungsinfrastruktur im Sozialraum
- arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen
 - Gelegenheitsstrukturen der Bundesagentur für Arbeit
 - Weiterbildungspflicht für Arbeitslose
 - Kostenübernahme
 - Weiterbildungsberatung
 - Einbindung in betriebliche Weiterbildung
 - Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt
 - tätigkeitsbezogene Merkmale
 - branchenspezifische Weiterbildungsverpflichtungen
 - Förderung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber
 - berufliches Netzwerk
- Kapitalausstattung
 - kulturelles Kapital
 - ökonomisches Kapital
- Zugehörigkeitsgefühl

Organisation

- Zugangsportale
 - Medien und Wege der Ansprache
 - gedruckte Werbematerialien
 - Internet
 - persönliches Informations- und Beratungsangebot
 - Probestunde
 - Veranstaltungsorte und Vernetzung
 - Einrichtungs- und Angebotsprofil
 - Zielgruppen der Arbeit
 - Programme und Angebote
 - Angebotsgestaltung
 - Kurszeiten und -termine
 - Uhrzeiten
 - Anzahl und Regelmäßigkeit der Termine
 - Kinderbetreuung
 - Didaktik
 - Ablehnung schulähnlicher Settings
 - Ablehnung von Prüfungs- bzw. Abschlussorientierung
 - Gruppe
 - Gruppengröße
 - Gruppenzusammensetzung
 - Kosten
 - Lehrende
-

Netzwerk

- Informationsfluss und Austauschprozesse
 - passive Empfehlung
 - aktive Empfehlung
 - allgemeine Empfehlung
 - Mitnahmeeffekte
 - familiäre Unterstützung
-

Individuum

- Mobilität
 - kritische Lebensereignisse
 - Familiengründung
 - Trennung
 - Migration
 - Krankheit
 - Berufswechsel
 - (Langzeit-)Arbeitslosigkeit
 - Ruhestand
 - Bildungsinteressen
 - Bildungserfahrungen
 - Schulerfahrungen
 - Weiterbildungserfahrungen
 - Lernstrategien und -vorstellungen
 - Bevorzugung professioneller Lernkontexte
 - Bevorzugung anderer Lernformen
 - Nutzenerwartungen
 - Einflussfaktoren der Nutzenerwartungen
 - Stellenwert von Bildung in der Lebensphase
 - Zufriedenheit
 - persönlicher und zeitlicher Aufwand
 - monetärer Aufwand
 - altersbezogene Einstellungen
 - Nutzendimensionen
 - beruflicher Nutzen
 - Kompetenzen für den Alltag
 - sozialer Austausch
 - persönliche Weiterentwicklung
 - Ressourcen
 - Zeit
 - Gesundheit
 - Persönlichkeitseigenschaften
-

4.1 Sozialstruktur

Innerhalb der Dimension „Sozialstruktur“ werden im Anschluss an Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 25) die strukturellen Aspekte von Weiterbildungsbeteiligung betrachtet. Der gesellschaftliche Kontext sowie die rechtliche, wirtschaftliche und soziale

Situation hinsichtlich der (ungleichen) Verteilung von (Weiter-)Bildungschancen in einem Sozialraum sind Gegenstand der Darstellung.

Die soziostrukturellen Rahmenbedingungen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ werden anhand der Interviewdaten entlang folgender Regulative diskutiert:

- sozialräumliche Entfernungen und Grenzen (Kap. 4.1.1),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Zugehörigkeitsgefühl (Kap. 4.1.5).

4.1.1 Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen

Sozialräumliche Nähe und Distanz, die für die Identitätsstiftung, die Entstehung und Pflege sozialer Ressourcen sowie die subjektive Wirkzone und damit auch die Mobilität (Kap. 4.4.1), bedeutsam sind, werden den Interviews zufolge zum einen von geografischen Entfernungen im Sozialraum und zum anderen von den Grenzen, die zwischen den Sozialräumen gezogen oder wahrgenommen werden, beeinflusst.

a) Entfernungen im Sozialraum

Gerade für Personen, die weniger mobil sind, spielen Entfernungen im Sozialraum im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme eine große Rolle, da diese Personen wohnortnahen oder gut erreichbaren Veranstaltungsorten eine große Bedeutung zuschreiben. Daher wird die Weiterbildungsbeteiligung dieser Personen von den Gelegenheitsstrukturen in ihrer unmittelbaren Lebenswelt beeinflusst (Kap. 4.1.2 und 4.2.1).

Die Relevanz von geringen Entfernungen zwischen Wohn- bzw. Arbeitsort und Veranstaltungsort für die Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich beispielsweise bei der Darlegung von Kriterien für die Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen in der Vergangenheit. So wird die Wohnortnähe des Lernorts von einer Interviewpartnerin als das wichtigste Kriterium bei der Suche nach einem geeigneten Sprachkurs beschrieben (I 20, A. 82, 136). Die Möglichkeit der fußläufigen Erreichbarkeit des Veranstaltungsorts stelle einen großen Vorteil dar: „Und so von der Entfernung her ist mir das eigentlich gut, weil du musst nicht mit der U-Bahn fahren oder so. Kann halt einfach laufen“ (I 3, A. 48). Auch bei der Beschreibung der Kriterien für die Auswahl von künftigen, teilweise bereits geplanten Weiterbildungsangeboten wird eine geringe Entfernung präferiert. Demnach sei es entscheidungsrelevant, dass „kein weiter Weg“ (I 42, A. 34) bewältigt werden müsse oder dass das Weiterbildungsangebot „um die Ecke“ (I 32, A. 509; I 34, A. 338), „irgendwo in der Nähe“ (I 21, A. 287) und „hier in der Gegend“ (I 27, A. 296) stattfände. Das Lernangebot solle möglichst im Bezirk, in dem man wohnt, stattfinden: „Sollte nicht zu weit weg sein. Also ich wohne in Wedding

und ich will jetzt nicht unbedingt nach Spandau oder nach Zehendorf raus, das muss nicht sein“ (I 42, A. 33). Für einen Interviewpartner ist die geringe Entfernung zwischen Wohn- und Veranstaltungsort sogar relevanter als die Übernahme der Kosten durch die Agentur für Arbeit bzw. das Jobcenter (I 32, A. 578).

Die Beispiele beziehen sich in der Regel auf die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung, so dass vermutet werden kann, dass für die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung aufgrund der anderen Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6) ggf. andere Regulative bedeutsamer sind.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Mobilität (Kap. 4.4.1),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6).

b) Grenzen zwischen Sozialräumen

Die sozialräumliche Nähe und Distanz wird auch von den Grenzen zwischen Sozialräumen beeinflusst, die wiederum von physisch-materiellen Gegebenheiten bzw. individuellen Grenzziehungen geprägt werden. In den Interviews werden vor allem bestimmte Straßen als (unsichtbare) Grenzen zwischen „Kiezen“, verstanden als Wohn- bzw. Lebenswelt, thematisiert:

- „Es ist natürlich, wie gesagt, wirklich voll die Grenze“ (I 10, A. 20).
- „Straßen trennen die Kieze, große Straßen“ (I 1, A. 10).
- „Nein, also ich, ich, man spürt durchaus die Unterschiede zwischen den einzelnen Straßen und die sind wirklich gravierend. Also da können 20 Meter einen riesigen Unterschied machen“ (I 38, A. 16).
- „Man kann auch sagen, dass hier auch die Prinzenallee eine weitere also natürliche Grenze ist zwischen sage ich mal West-Soldiner und Ost-Soldiner“ (I 38, A. 40).

Die Orte hinter der „gefühlten“ Grenze werden dann mitunter nicht als der eigenen Lebenswelt zugehörig begriffen und kaum aufgesucht, was Einschränkungen der Mobilität mit sich bringt: „Aber das ist wirklich so, über die Osloer Straße, hier bin ich wirklich selten, wenn dann bin ich auf dieser Seite, das ist so irgendwie ... kann man schon als Grenze so ein bisschen sehen, will man natürlich nicht so absichtlich, aber ... irgendwie ist das schon so“ (I 10, A. 38).

Aufgrund von Einschränkungen der Mobilität steigt auch die Relevanz von wohnortnahen Veranstaltungsorten (Kap. 4.2.1) im Sozialraum für die Inanspruchnahme von institutionalisierter Weiterbildung.

Es besteht eine Verbindung zu folgendem Regulativ:

- Zugangsportale (Kap. 4.2.1).

4.1.2 Weiterbildungssystem

Die (Nicht-)Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung wird vom Weiterbildungssystem beeinflusst. Dabei geht es zum einen um den Zustand und die Wahrnehmung des Weiterbildungsmarktes aus der Perspektive der potenziellen Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildungsangeboten sowie zum anderen um die Verfügbarkeit einer regionalen Weiterbildungsinfrastruktur, d.h. der Präsenz von Weiterbildungsanbietern und -angeboten im Sozialraum.

a) Weiterbildungsmarkt

Der Zustand und die Außenwirkung des Weiterbildungsmarktes werden anhand folgender, untereinander zusammenhängender und sich gegenseitig in ihrer Wirkung bestärkender Facetten beleuchtet:

- Weiterbildung als berufsbezogene Weiterbildung,
- (In-)Transparenz der Weiterbildungslandschaft.

Weiterbildung als berufsbezogene Weiterbildung

Wird in den Interviews nach „Weiterbildung“ gefragt, zeigt sich vielfach eine Reduktion auf berufliche oder berufsbezogene Weiterbildung. So werden bei der Frage nach den bisherigen Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) oder infrage kommenden Weiterbildungen zunächst und hauptsächlich berufliche Qualifizierungsmaßnahmen oder konkrete berufliche (Aufstiegs-)Fortbildungen genannt (I 10; I 14 A. 192–193; I 15, A. 492; I 32, A. 963; I 3; I 43). Erst, wenn allgemeine Lern- oder Bildungsinteressen explizit angesprochen werden, offenbart sich die Breite der möglichen Themen und Inhalte von Weiterbildung (Kap. 4.4.3).

Dies deutet zum einen auf die Unkenntnis der Breite und Vielfalt von institutionalisierter Weiterbildung hin, also auf eine einseitige Wahrnehmung des Weiterbildungssystems mit einem Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit. Nicht-berufsbezogene Weiterbildung, also Anbieter und Angebote der allgemeinen Weiterbildung, entziehen sich der Kenntnis oder werden nicht als Anbieter von Weiterbildung wahrgenommen, die Weiterbildungslandschaft zeigt sich somit als unübersichtliches Feld.

Zum anderen kann die Fokussierung berufsbezogener Weiterbildung mit der Dominanz beruflicher Nutzendimensionen (Kap. 4.4.6) in bestimmten Lebensphasen zusammenhängen. Eine Teilnahme an Weiterbildung kommt nur dann infrage, wenn der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung eine Verbesserung der beruflichen Situation mit sich bringt, so z.B. bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt bei (Langzeit-)Arbeitslosen (I 35, A. 296; I 31, A. 879).

Die Assoziation des Begriffs der Weiterbildung mit berufsbezogener Weiterbildung kann zudem von Weiterbildungserfahrungen der Interviewten beeinflusst werden, die gerade bei (Langzeit-)Arbeitslosen im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu verorten sind.

(In-)Transparenz der Weiterbildungslandschaft

Eine Intransparenz der Weiterbildungslandschaft zeigt sich in den Interviews in Form von Unkenntnis über die Existenz von Weiterbildungsanbietern und -angeboten sowie Weiterbildungsberatungsstellen.

Weiterbildungsanbieter und -angebote

Die Interviews belegen, dass die Vielfalt der Träger und Anbieter von Weiterbildung sowie die Breite der Weiterbildungsangebote hinsichtlich Inhalten und Angebotsformaten vielen Befragten nicht bekannt sind. Dies beeinflusst die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen negativ, da ein Großteil von Weiterbildungsaktivitäten keine mögliche Handlungsoption darstellt.

Die Intransparenz der Weiterbildungslandschaft lässt sich aufgrund der allgemeinen Unkenntnis der Anbieterlandschaft (I 9; I 10) oder im Hinblick auf einzelne, in den Interviews exemplarisch genannte Weiterbildungsanbieter konstatieren.

Wird explizit nach Interessen im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung gefragt, bitten Interviewte um Beispiele für mögliche Angebote: „Hmm ... weiß nicht, vielleicht können Sie mich auf Beispiele bringen“ (I 10, A. 153). Zudem wird vielfach Informations- bzw. Beratungsbedarf deutlich:

- „Ja, was soll ich denn machen?“ (I 25, A. 618).
- „Wo soll ich das finden alles?“ (I 25, A. 622).
- „Ansonsten bin ich sehr einfalllos, was es für Kurse geben könnte, die man so machen kann“ (I 10, A. 166).
- „Weiß ich nicht, was man so machen kann“ (I 33, A. 257).
- „Aber jetzt von mir alleine, im Moment, wüsste ich jetzt einfach nicht, wo ich mich jetzt einschreiben sollte“ (I 3, A. 96).
- „Ich weiß nicht, was gibt's“ (I 20, A. 435).

Bezogen auf einzelne Träger wie die Volkshochschule offenbaren die Daten, dass der Einrichtungsname vielen Befragten nicht bekannt ist (I 2; I 4; I 16; I 17, A. 698; I 18; I 28; I 36; I 37):

- „VHS hier sagt mir jetzt nichts so“ (I 42, A. 205).
- „Ich weiß nicht. Ich kenne mich damit noch nicht aus. Wie ich gesagt habe. Und ich muss noch gucken, was da drin ist“ (I 9, A. 286).

In weiteren Interviews wird deutlich, dass, auch wenn die Einrichtung an sich vom „Hörensagen“ ein Begriff ist, diese noch nie besucht wurde, so dass keine weiteren Informationen über das Programm- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2) vorhanden sind:

- „Ich war noch nicht da“ (I 18, A. 5; I 28, A. 181).
- „Da war ich noch nicht“ (I 2, A. 22).
- „Hab ich schon gehört? Aber war noch nie da“ (I 10, A. 162).
- „Vom Hörensagen kennen wir die. Wir waren da nicht drin“ (I 24, A. 658).
- „Von der Volkshochschule habe ich gehört. Schon, aber halt noch nie drin gewesen oder was man da so machen kann, das weiß ich alles nicht“ (I 27, A. 332).
- „Also, war ich noch nicht da, war ich noch nicht drin. Weiß, dass es sowas gibt. Könnte jetzt nicht mal sagen wo“ (I 28, A. 181).
- „Davon kenne ich, aber Inhalt, was genau drinnen ist weiß ich nicht“ (I 35, A. 306).
- „Vom Namen her ja. ... Von innen gesehen noch nie“ (I 4, A. 193–196).
- „Ich wüsste nicht, in welche Richtung ich irgendwas auf der Volkshochschule machen sollte“ (I 31, A. 879).

Teilweise wird aufgrund des Namens „Volkshochschule“ angenommen, dass sich die Angebote dieses Weiterbildungsanbieters nur an Studierende richten, das Abitur also eine Teilnahmevoraussetzung darstellt und die eigene Teilnahme daher nicht infrage kommt (I 10; I 35, A. 22; I 4, A. 202). Dies wird bei der exemplarischen Thematisierung des Programmhefts der Volkshochschule deutlich: „Ich habe sowas schon mal gesehen, habe aber nicht reingeguckt, weil ich dachte, Volkshochschule ist irgendwas für Studenten oder so, nichts für mich! Wirklich, also deswegen habe ich da noch nie reingeguckt. Ich wusste gar nicht, dass da irgendwelche Kurse angeboten werden“ (I 10, A. 164).

Dass die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hier nicht an fehlenden Bildungsinteressen oder bewusster Entscheidung zur Nicht-Teilnahme liegt, sondern an einer Unkenntnis über die Existenz der Weiterbildungsanbieter und des Angebotsspektrums, zeigt sich darin, dass sich eine Interviewpartnerin sehr interessiert an den offerierten Angeboten zeigt, nachdem sie während des Interviews in einem Programmheft einer Volkshochschule blättert:

B: „Weil häkeln, nähen, Kurse würde mich schon interessieren. Ansonsten bin ich sehr einfalllos was es für Kurse geben könnte, die man so machen kann.“

I: „Ja die haben halt alles Mögliche, die haben halt so im Bereich Politik/Gesellschaft, Kultur/Gestalten, da kann man wirklich dann zeichnen, malen, Tanz, Foto, Film, Gesundheit, da haben die alle möglichen, auch so Yoga-Kurse“

B: „Ach das sind alles Kurse?“

I: „Für junge Familien. Kurse, Vorträge, Austauschgruppen, also Gesprächskreise, Sie haben auch so für junge Familien halt, ich weiß nicht genau was das ist, muss man eigentlich genau nachgucken, sie haben zum Beispiel auch so Eltern-Kind-Gruppen.“

B: „Echt? Ja? Wusste ich gar nicht“ (I 10, A. 157–169).

Mehrere Interviewte kennen zwar die Volkshochschulen als Einrichtung, assoziieren diese jedoch lediglich mit Sprachangeboten, die entweder selbst oder von Mitgliedern der sozialen Netzwerke (Kap. 4.3.2.) besucht wurden:

- „Also, wie gesagt, ich habe nie mit dieser Volkshochschule was zu tun gehabt eigentlich. Nur, dass meine Schwägerin da zum Deutschkurs war“ (I 15, A. 376).
- „Ich kenne die Volkshochschule. Ich war in der Oberschule in der Rabinierstraße und da war auch Volkshochschule mit drin in der Oberschule. Deutschkurse waren da. Ich hatte sehr viele Freunde, die dahin gegangen sind“ (I 9, A. 280).

Breite Angebotsspektren von Weiterbildungsanbietern, in diesem Falle der Volkshochschulen, sind einigen Interviewten nicht bekannt (I 28; I 30; I 3, A. 96).

Weiterbildungsberatungsstellen

Zur Unkenntnis des Anbieter- und Angebotsspektrums von Weiterbildung kommt teilweise auch die Unkenntnis über die Existenz von (Weiter-)Bildungsberatungsstellen bzw. der Möglichkeit der Weiterbildungsberatung hinzu (I 28).

In den Interviews wird der Bedarf an Informationen und Beratung hinsichtlich Weiterbildung signalisiert: „Also viele Leute wissen ja gar nicht was sie machen können“ (I 44, A. 362). Einen Hinweis auf möglichen Bedarf an Weiterbildungsbereitung geben zudem die Schwierigkeiten der Befragten, ihre Bildungsinteressen zu erkennen und zu verbalisieren, wobei möglicherweise auch die Unkenntnis der Weiterbildungslandschaft oder fehlende Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6) eine Rolle spielen:

- „Weiß ich gar nicht. Fällt mir eigentlich nichts ein“ (I 18, A. 184).
- „Aber ich wüsste nicht, was ich mal noch machen würde wollen. Ich weiß nichts. Ich weiß nichts“ (I 22, A. 418).

Dass durchaus Interesse an Weiterbildungsberatung besteht, belegen Interviewausschnitte, in welchen das vorhandene Beratungsangebot sehr positiv wahrgenommen und weiterempfohlen wird (I 21, A. 579; I 26, A. 138).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Mitnahmeeffekte (Kap. 4.3.2).

b) Weiterbildungsinfrastruktur im Sozialraum

Die Präsenz verschiedener Weiterbildungsanbieter im Sozialraum trägt im Sinne einer Gelegenheitsstruktur dazu bei, dass Weiterbildungseinrichtungen sowie ihre Programme

und Angebote (Kap. 4.2.2) den Adressatinnen und Adressaten bekannt sind und so Weiterbildungsteilnahme eine Handlungsoption darstellt. Die Sichtbarkeit der Anbieter und deren räumliche Präsenz kann durch Standorte oder Außenstellen vor Ort hergestellt werden (I 24; I 49, A. 194; I 29, A. 325). So berichten Interviewte, dass sie Weiterbildungsanbieter deshalb kennen würden, weil diese im „Vorbeilaufen“ (I 15, A. 64) an den Standorten wahrgenommen würden oder diese „gleich um die Ecke“ (I 49, A. 194) lägen. Die Sichtbarkeit der Weiterbildungsanbieter wird auch durch die Bewerbung der Angebote in Form von Plakaten oder Schildern (I 11, A. 266; I 13; I 14, A. 63–64; I 29; Kap. 4.2.1) sowie die Zusammenarbeit mit Ankerpunkten vor Ort, wie Cafés und Arbeitgebern, zur Adressatenansprache (I 21, A. 574; I 22, A. 584) genutzt.

Die Verfügbarkeit einer adäquaten Weiterbildungsinfrastruktur in der unmittelbaren Umgebung ist insbesondere für jene Personen relevant, die wenig mobil sind (Kap. 4.4.1) sowie für solche, für die die Entfernung zwischen Wohn- und Veranstaltungsort ein wichtiges Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung darstellt (Kap. 4.1.1). Eine fehlende oder unzureichende regionale Infrastruktur kann zu Unkenntnis der Anbieterlandschaft in der Bevölkerung beitragen.

Eine Verbindung besteht zu folgenden Regulativen:

- Programme und Angebote (Kap. 4.2.2),
- Zugangsportale (Kap. 4.2.1),
- Mobilität (Kap. 4.4.1),
- sozialräumliche Entfernungen und Grenzen (Kap. 4.1.1).

4.1.3 Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen

Zu den auf die Arbeitswelt bezogenen Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildung gehören der Einfluss der Bundesagentur für Arbeit und Merkmale der Arbeitswelt. Dabei geht es zum einen um politische und gesetzliche Rahmenbedingungen, d.h. Rechte und Pflichten hinsichtlich der Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung und die damit verbundenen Zwänge, Erwartungen und Möglichkeiten der Selbstbestimmung sowie zum anderen um lern- bzw. weiterbildungsförderliche Aspekte der Arbeitswelt, wie die Förderung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber.

a) Gelegenheitsstrukturen der Bundesagentur für Arbeit

Die Gelegenheitsstruktur, die von der Bundesagentur für Arbeit (umgangssprachlich „Arbeitsamt“) und den ihr zugehörigen Agenturen für Arbeit und Jobcentern aufgrund rechtlicher Grundlagen der Weiterbildung ausgeübt wird, lässt sich anhand folgender vier Aspekte beschreiben:

- Weiterbildungspflicht für Arbeitslose,
- Kostenübernahme,

- Weiterbildungsberatung,
- Einbindung in betriebliche Weiterbildung.

Weiterbildungspflicht für Arbeitslose

Von mehreren Befragten wird Weiterbildung aufgrund der eigenen Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) in ihrer Zeit der (Langzeit-)Arbeitslosigkeit (Kap. 4.4.2) mit den von den regionalen Agenturen für Arbeit bzw. den Jobcentern vermittelten Weiterbildungen in Verbindung gesetzt. Es geht dabei in erster Linie um Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung oder Arbeitsmarktintegration wie Bewerbungstrainings (I 2, A. 65; I 46; I 40; I 45; I 44) und Computerkurse (I 45, I 40 und I 38).

In den Interviews zeigt sich, dass die Förderung von Weiterbildung durch die Agenturen für Arbeit bzw. Jobcenter einerseits zu Weiterbildungsaktivitäten führt, das heißt, sich positiv auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirkt, andererseits die Rahmenbedingungen und Arten der Angebote jedoch dafür sorgen, dass negative Bildungserfahrungen entstehen, die wiederum negativen Einfluss auf die Teilnahme an weiteren Weiterbildungsveranstaltungen haben.

Die Befragten sprechen dabei insbesondere folgende Gesichtspunkte an:

Zwanghafter Charakter und Lernwiderstände:

Die Interviewten beschreiben die von ihnen besuchten Weiterbildungsveranstaltungen als „Zwangmaßnahmen“, die sie nur besuchten, weil sie „mussten“ (I 45, A. 150) oder „hingeschickt“ (I 46, A. 122) wurden und andernfalls Sanktionen drohten:

- „Gehen Sie dahin. Wenn Sie nicht hingehen, keine Kohle mehr. Man wird halt eben dazu gezwungen. Und, naja, wenn, dann sollte man das freiwillig machen“ (I 46, A. 144).
- „Aber man kann, man kann sich dem ja auch nicht verweigern“ (I 38, A. 208).
- „Ich wollte das eigentlich nicht, aber dann habe ich es halt gemacht“ (I 4, A. 164).
- „Jetzt haben sie 60 Jahre alte Frau, muss Deutschkurs lernen und dann Arbeit suchen. ... Das ist nicht unsere Schuld. Auch von Regierung. ... Sie muss und zwingt auch von Jobcenter. Sie muss Deutsch lernen und Arbeit suchen“ (I 12, A. 378).

Da es sich um keine freiwillige Teilnahme handelt, wird die Entstehung von Lernwiderständen gefördert, die beispielsweise dazu führen, dass der Besuch der Lernveranstaltung abgebrochen oder das Lernen innerlich verweigert wird:

- „Ja, da haben sie mich auch mal hingeschickt, aber das war so lächerlich, halt. Da habe ich mich auch krankschreiben lassen“ (I 46, A. 122).
- „Die wollten mir einmal wegen Computer, und da war ich kurzfristig da, aber das ist absolut nicht, da schalte ich völlig ab, das ist absolut nicht meine Welt“ (I 41, A. 162).

Sinnlosigkeit und fehlender Nutzen:

Neben der Kritik an der verpflichtenden Teilnahme wird von den Befragten auch die „Sinnlosigkeit“ der Lernangebote moniert, da die Teilnahme an den Angeboten keinen (beruflichen) Nutzen mit sich bringt (Kap. 4.4.6): „Ja, wir brauchen gar nicht darüber reden, ob die Gelder, die vom Jobcenter ausgegeben sinnvoll ausgegeben werden“ (I 38, A. 208). So gaben Interviewte an, an Lernangeboten teilgenommen haben zu müssen, die nicht ihrem Kompetenzniveau entsprachen, so dass sie nichts Neues lernten (I 38, I 44, A. 154; I 45, A. 180). Zudem wird von einer „sinnlosen“ Mehrfachteilnahme an Angeboten wie Bewerbungstrainings berichtet:

- „Aber das habe ich jetzt schon zwei- bis dreimal gemacht“ (I 2, A. 66).
- „Von anderen Leuten genug gehört, die zehnmal wegen Bewerbungsschreiben oder andere Sachen also“ (I 41, A. 154).

Aufgrund der beschriebenen Rahmenbedingungen, wie der Mehrfachteilnahme und dem fehlenden Nutzen der Angebote für die Befragten, werden diese als „Schikane“ (I 38, A. 190) oder „reine Augenwischerei“ (I 31, A. 306) bezeichnet. Es gehe nur darum, „die Leute zu beschäftigen im Arbeitsamt“ (I 2, A. 68) und damit die Arbeitslosenquote in der Statistik niedrig zu halten: „Das Arbeitsamt sorgt dafür, also wer in dieser Zeit, wenn du arbeitslos bist, eigentlich nur, also bist du nicht mehr arbeitslos. So ist es. Und dadurch wird die Statistik verschönt. Das ist der Hauptgrund. Das ist ganz viel wert. Wenn die ein bisschen niedrigere sind, die Arbeitslosenzahlen und so. Dafür macht man ja so einen Aufwand“ (I 40, A. 135).

Kostenübernahme

Die Interviewten verweisen hinsichtlich der Wahrnehmung der Existenz von – insbesondere berufsbezogenen – Weiterbildungsaktivitäten auf die Übernahme der Kosten für die Weiterbildung durch die Agenturen für Arbeit bzw. Jobcenter. Je nachdem, ob die Kosten übernommen werden, wird die Teilnahme an Weiterbildung demnach ermöglicht oder verhindert.

Dabei handelt es sich beispielsweise um Fortbildungen, die von den Interviewten selbst ausgewählt wurden und teilweise bereits länger geplant waren, aber aufgrund der hohen Kosten (Kap. 4.2.3) oder fehlender ökonomischer Ressourcen (Kap. 4.1.4) nicht realisiert werden konnten. Übernehmen die Agenturen für Arbeit bzw. die Jobcenter in solchen Fällen die entstehenden Kosten, findet eine Weiterbildungsteilnahme statt (auch I 49, A. 19; I 34, A. 130):

- B: „Dass das ganze über das Arbeitsamt läuft, als Finanzierung. Ansonsten würde das aus eigener Tasche so um die 1 000 Euro kosten.“
I: „Und das ist zuviel?“
B: „Ja. Und so habe ich die Chance, die Fortbildung zu machen, durch die Übernahme vom Arbeitsamt und mit Führerschein. Und das lohnt sich halt“ (I 42, A. 20–22).

- „Also, wenn das Geld da wäre, würde ich vielleicht noch irgendwas machen, ... das kostet dann ungefähr so 1 000 Euro, 1 200, 1 300 Euro und ja wenn das Arbeitsamt sowas bezahlen würde, dann“ (I 39, A. 117).

Als positiv wird in diesem Kontext auch die Möglichkeit der Mitbestimmung und Selbstinitiative bei der Wahl von passenden Lernangeboten herausgestellt:

- „Man sagt ja beim Arbeitsamt, was man gerne machen möchte. Ich glaube, die sprechen da nicht so wirklich was. Man geht schon hin und sagt: ich würde gerne, das und das“ (I 28, A. 49).
- „Ich denke mal, mit Ideen zu kommen bei denen ist auch heutzutage hilfreich. ... Also, es wird schon denke ich mal, auch sehr viel Eigeninitiative erwartet“ (I 44, A. 362).

Ein Interviewpartner verweist zudem auf die Übernahme von Kosten für Pflichtweiterbildungen in bestimmten Berufen: „Also ich habe auch während meiner Berufszeit, oder kurz danach noch, Weiterbildung auch über das Jobcenter bekommen und gemacht. Die Pflichtweiterbildungen, die wir als ... [Name der Fortbildung] auferlegt werden vom Gesetzgeber her, die zahlen auch das Jobcenter“ (I 49, A. 103).

Des Weiteren wird von vielen Teilnahmen an berufsbezogener institutioneller Weiterbildung berichtet, die im Rahmen der Chancenverbesserung auf dem Arbeitsmarkt von (Langzeit-)Arbeitslosen von den Agenturen für Arbeit bzw. den Jobcentern finanziert wurden (auch I 23, A. 88; I 28, A. 43; I 41, A. 60; I 33, A. 81; I 29): „Ja, das ist automatisch dann vom, von dieser Firma, wo man die Ausbildung macht, wird dann angefragt: „Sind Sie gerade in Arbeitslosigkeit gewesen?“, dann kann man es übernehmen vom Arbeitsamt, genau“ (I 34, A. 122). Zudem wird erklärt, dass Kosten für Umschulungen bei Personen, deren Beruf auf dem Arbeitsmarkt (nicht mehr) nachgefragt wird (I 31, A. 439; I 21) oder die aus gesundheitlichen Gründen, z.B. aufgrund eines Arbeitsunfalls oder einer Krankheit, ihren bisherigen Beruf nicht mehr ausüben können (I 15; I 40; Kap. 4.4.2), übernommen wurden. Auch Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten gehören zu Weiterbildungen, die von den Agenturen für Arbeit bzw. den Jobcentern gefördert werden (I 19, A. 43; I 37; I 7, A. 155–166; I 12, A. 450).

Wird eine Kostenübernahme für (Langzeit-)Arbeitslose dagegen abgelehnt, so wird dies in den Interviews als Grund der Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen skizziert (I 30, A. 63; I 33, A. 41; I 28, A. 75; I 37, A. 65). Die Befragten äußern in dem Zusammenhang ihre Enttäuschung gegenüber der für sie nicht nachvollziehbaren Entscheidung und betonen, die Kosten nicht alleine tragen zu können:

- „Wo ich mal gesagt habe, ich möchte dann gern eine Umschulung machen zum ... [Name der Fortbildung], so nebenbei, da wurde mir erstmal vorgehalten, ja, das machen wir nicht, weil wir nicht wissen, ob Sie qualifiziert genug dafür sind. ... Bei mir haben sie gesagt, ich wäre wahrscheinlich nicht, ich hätte es wahrscheinlich nicht geschafft. Also die waren, die haben nur einen dummen Grund gesucht“ (I 32, A. 451–456).

- „Das war über den zweiten Bildungsweg gewesen Wurde auch sozusagen damals vom ... Arbeitsamt bezahlt mit der Aussicht, dass man da so Möglichkeiten hat danach was zu bekommen. Und dann sollte es noch mal ein halbes Jahr geben, ... und dann gab es aber die Förderung nicht, die hing im Sande und dann war ich noch sechs Wochen ungefähr noch da gewesen, weil ich das nicht bezahlen konnte. Und obwohl die Schule geschrieben hat, das ist natürlich besser, wenn man den Abschluss bekommt für draußen irgendwas zu machen und so weiter. Und haben sich dann damals wegen diesen paar Monaten quergestellt, obwohl sie vorher gefördert hatten“ (I 41, A. 60).
- „Aber die wollten, dass ich selbst zahle und für das ich habe kein Geld“ (I 29, A. 190).

Weiterbildungsberatung

Neben der Kostenübernahme wird auch die Beratung hinsichtlich der Teilnahme an möglichen Weiterbildungsveranstaltungen durch die Mitarbeitenden in den Agenturen für Arbeit bzw. den Jobcentern positiv herausgestellt. So wird in einem der Interviews geschildert, dass man durch das Jobcenter auf Lernangebote aufmerksam gemacht werde, auf die „man eigentlich selber nicht drauf kommt“ (I 48, A. 145), wodurch das Spektrum der Weiterbildung (Kap. 4.1.2) und die vielen „Möglichkeiten“, das heißt Programme und Angebote der Weiterbildungseinrichtungen (Kap. 4.2.2.), kennengelernt werden könnten, was wiederum neue Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) wecken oder (berufliche) Optionen eröffnen würde.

Einbindung in betriebliche Weiterbildung

Schließlich wird in den Interviews neben der Kritik an den Maßnahmen für Langzeitarbeitslose – insbesondere den „Mehraufwands-Entschädigungen“ (I 31, A. 857) oder (früher sogenannten) „ABM, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“ (I 31, A. 863) – auch deren positiver Einfluss auf die Einbindung in Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt (Kap. 4.1.3) herausgestellt.

Durch diese „Orientierungsmaßnahmen“, die dazu dienen, „Leuten zu helfen ... ins Berufsleben zu kommen und herauszufinden, was ihnen liegt“ (I 38, A. 220), konnten die Interviewten an der betrieblichen Weiterbildung des Arbeitgebers teilhaben (I 9, I 30, I 35).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Kosten (Kap. 4.2.3),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),

- Programme und Angebote (Kap. 4.2.2.),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Arbeitsplatzbezogene Gelegenheitsstrukturen (4.1.3).

b) Gelegenheitsstruktur der Arbeitswelt

Die Kategorie „Gelegenheitsstruktur der Arbeitswelt“ umfasst auf die jeweilige Tätigkeit, den Arbeitsplatz, die Branche oder den Arbeitgeber bezogene Aspekte, die einen Einfluss auf – vor allem berufliche – Weiterbildungsbeteiligung haben. Dabei lassen sich folgende Facetten festhalten:

- tätigkeitsbezogene Merkmale,
- branchenspezifische Weiterbildungsverpflichtungen,
- Förderung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber,
- berufliches Netzwerk.

Tätigkeitsbezogene Merkmale

Als „tätigkeitsbezogene Merkmale“ werden in den Interviews die eigenen Arbeitszeiten angesprochen, die als hinderlich für Weiterbildungsteilnahme eingeschätzt werden:

- „Dann abends vielleicht noch um 19 Uhr, wenn einem schon die Augen zufallen, wenn man morgens um fünf aufsteht“ (I 26, A. 61).
- „Wenn man um 18 Uhr da fertig, also zu Hause ist, dann hat man nicht mehr irgendwie die Lust. ... Weiß ich nicht, ob ich das mit meiner Arbeit. Jetzt arbeite ich im Früh und im Spät, ob man das hier. Ach, keine Ahnung. Ich hätte unwahrscheinlich gerne gemacht, aber ob ich das mache, keine Ahnung“ (I 21, A. 433).

Es wird thematisiert, dass eine Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen nach der Arbeit nicht mehr infrage käme, da man sich nach der Arbeit „ausruhen“ (I 28, A. 81) wolle und keine Kraft mehr für Lernaktivitäten habe: „Wenn ich nach Hause komme, bin ich platt“ (I 22, A. 477). Dabei wird die eigene Arbeit als anstrengend und kräftezehrend charakterisiert, da es jeden Tag verschiedene Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen gelte (I 22, A. 482). Die Analyse der Interviews offenbart, dass sich diese Argumentation vor allem auf nicht-berufsbezogene Weiterbildung bezieht, da berufliche, insbesondere betriebliche Weiterbildung, von den Interviewten selbstverständlicher in Anspruch genommen wird, weil sie in der Regel während der Arbeitszeit stattfindet.

Einen förderlichen Einfluss auf die Wahrnehmung von Weiterbildungsaktivitäten hat eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz, der Art der Tätigkeit und dem Arbeitgeber (I 9, A. 100). Berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten werden bei Tätigkeiten mit hohen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen sowie Entwicklungs- bzw. Karriereperspektiven angestrebt, um Kompetenzen zur Bewältigung der

Arbeitsplatzanforderungen (Kap. 4.4.6) zu entwickeln (I 9; I 21, A. 237). Handelt es sich bei der ausgeübten Tätigkeit dagegen eher um Routineaufgaben mit wenig Autonomie- und Handlungsspielraum sowie eher geringen Wissensanforderungen, so wird der Besuch von berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen als nicht relevant oder notwendig erachtet und etwa durch das Lernen am Arbeitsplatz ersetzt (I 39, A. 108).

Branchenspezifische Weiterbildungsverpflichtungen

Zu den Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt gehören auch branchenspezifische Weiterbildungsverpflichtungen, die sich in den Interviews in einem unterschiedlichen Grad der Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern widerspiegeln. In einigen Branchen, z.B. im Bereich der Pflege und Medizin, sind regelmäßige Weiterbildungen verpflichtend vorgesehen, so dass für Beschäftigte in diesen Feldern (inner-)betriebliche Weiterbildung selbstverständlich, die konkrete Weiterbildungsverpflichtung jedoch auch vom Qualifikationsniveau und dem konkreten Beruf abhängig ist (I 44, A. 182; I 14; I 23, A. 149; I 30, A. 121; I 9; I 30; I 35). In den Interviews wird in diesem Kontext beispielsweise von monatlichen Vortragsreihen berichtet, die am Arbeitsplatz angeboten würden und als Auffrischung des erworbenen Wissens gedacht seien (I 21, A. 27; I 23, A. 149) oder z.B. von zwei verpflichtenden Fortbildungen pro Jahr (I 22, A. 182; I 21, A. 181). Die Kosten für die am Arbeitsplatz stattfindenden oder von speziellen Trägern angebotenen (I 14) Pflichtweiterbildungen würden entweder vom Arbeitgeber oder vom Jobcenter finanziert (I 49, A. 103). Von den Beschäftigten wird die Pflicht zur Weiterbildung als sinnvoll und nützlich kommentiert:

- „Na ja, ich sage mal, so ein gewisser Standard ist bestimmt auch ein Muss. Weil ich muss auch wissen, was ich hier mache Um das mal wieder aufzufrischen ist wahrscheinlich auch nicht so verkehrt“ (I 28, A. 151).
- „Ja, klar mache ich das gerne. Damit ich mehr Informationen bekomme. Dann werde ich mehr gebildet. Mehr Erfahrung“ (I 30, A. 133).

Zudem wird die Teilnahme an den Weiterbildungsveranstaltungen als Gelegenheit zum Austausch unter Kolleginnen und Kollegen gesehen: „Ja, man kommt anders mit den Kollegen mal, oder mit den Vorgesetzten, auch mal anders in Kontakt, wenn man halt mal in so einer Runde zusammensitzt, als immer nur auf dem Flur vorbei“ (I 23, A. 155).

Hinsichtlich der Frage, inwiefern berufliche Weiterbildung auch in Anspruch genommen werden würde, wenn solche Vorgaben fehlen würden, ergibt sich in den Interviews ein heterogenes Bild: So kann die Verpflichtung den einzigen Grund zur Teilnahme darstellen oder auch gar nicht ausschlaggebend sein: „Ich guck da wenig auf

Pflicht oder so, weil man will ja mal was anderes hören, außer immer nur arbeiten gehen. Also ich bin da auch so für Abwechslung“ (I 23, A. 153).

Neben Branchen, in denen die Teilnahme an institutioneller Weiterbildung selbstverständlich ist, gibt es weitere, für die (selbstorganisiertes) Lernen am Arbeitsplatz die Regel darstellt (Kap. 4.4.5). Dies beinhaltet, dass kollegial oder durch Vorgesetzte (I 26; I 9, A. 144; I 36, A. 96) angelernt bzw. die benötigte Kompetenz während des Ausübens der Tätigkeit erlernt wird (I 39, A. 113; I 22, A. 520; I 34).

Förderung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber

In den Interviews zeigen sich folgende Varianten der Förderung von beruflicher Weiterbildung durch den Arbeitgeber:

Individuelle Ansprache und Beratung des Arbeitnehmers:

Mehrere Interviewte berichten, dass sie eine berufliche Fortbildung oder Qualifizierung aufgrund der individuellen Ansprache durch einen Vorgesetzten wahrgenommen hätten. Persönlich „angesprochen“ (I 28, A. 61) und auf mögliche bestehende Weiterbildungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht zu werden (I 40; I 29, A. 167), eine konkrete Weiterbildungsberatung mit einbeziehend, scheint demnach einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung zu haben. Ein Interviewpartner nennt den Vorschlag und die Empfehlung des Vorgesetzten als den einzigen Grund seiner Weiterbildungsteilnahme: „Von mir aus hätte ich keine Kurse gemacht“ (I 40, A. 159). Eine weitere Interviewpartnerin betont, dass sie sich sonst nicht getraut hätte, überhaupt an berufliche Weiterbildung zu denken und sich erst durch die Ermunterung und Beratung seitens der Vorgesetzten für eine Weiterqualifizierung entschieden habe (I 23).

Verbreitung von Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten:

Eine weitere Form der Förderung von Weiterbildung ist die Auslage von Werbematerialien und Programmheften von Weiterbildungsanbietern durch den Arbeitgeber, um so auf mögliche – insbesondere berufsbezogene – Lernangebote aufmerksam zu machen (I 22, A. 243). Dies spiegelt sich in folgender Interviewpassage wider: „Na, wir kriegen ja von den Trägern immer solche Bücher, für ein halbes Jahr oder für ein Jahr. Für 2013, wo verschiedene Angebote stehen“ (I 21, A. 248). Zudem wird von Informationsveranstaltungen zu möglichen Fortbildungen berichtet, die durch den Arbeitgeber organisiert würden: „Neulich hatten wir eine Fortbildung darüber, dass man Fortbildung machen kann“ (I 23, A. 143).

(Nicht-)Übernahme der Kosten für berufliche Weiterbildung:

Die Übernahme der Kosten für (freiwillige) berufliche Weiterbildung durch den Arbeitgeber ist ein weiterer Grund für Weiterbildungsteilnahme (I 21, A. 229; I 40; I 44;

A. 182). Demgegenüber wirkt sich die Notwendigkeit der Eigenfinanzierung von beruflichen Weiterbildungsaktivitäten bei hohen Kosten (Kap. 4.2.3) oder geringen ökonomischen Ressourcen (Kap. 4.1.4) eher negativ aus (I 39, A. 117).

Berufliches Netzwerk

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verfügen aufgrund ihrer Berufstätigkeit über ein berufliches Netzwerk, bestehend aus Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie Vorgesetzten, die als Informationsquelle (Kap. 4.3.1) von Weiterbildungsinformationen gelten können (I 14; I 42, A. 32). Zudem sind „Mitnahmeeffekte“ denkbar, so dass die Weiterbildungsaktivitäten der Kolleginnen und Kollegen einen positiven Einfluss auf die eigene Weiterbildungsbereitschaft haben können.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5),
- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Informationsfluss und Austauschprozesse (Kap. 4.3.1).

4.1.4 Kapitalausstattung

Das Regulativ „Kapitalausstattung“ umfasst im Sinne des theoretischen Bezugsrahmens vorliegender Arbeit das kulturelle Kapital und das ökonomische Kapital.

a) Kulturelles Kapital

Als eine Facette des kulturellen Kapitals können geschlechtstypische Rollenbilder gesehen werden, die im Folgenden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Weiterbildungsteilnahme charakterisiert werden. So beeinflussen insbesondere kulturell vermittelte Vorstellungen in Bezug auf die Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau den Stellenwert und damit die Nutzenerwartungen gegenüber (Weiter-)Bildung in bestimmten Lebensphasen (Kap. 4.4.6).

In den Interviews berichten Frauen von der Heirat oder der Familiengründung als einem kritischen Lebensereignis (Kap. 4.4.2), das Veränderungen der gesamten Lebenssituation hervorgerufen hat. Der Zeitpunkt der Ehe- bzw. Familiengründung wird als ein Ereignis im Lebenslauf dargestellt, das ein Ende oder eine Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit mit sich brachte:

- „Und dann hat man gearbeitet bis so 23 Jahre. Dann habe ich geheiratet. Dann kamen meine Kinderchen und dann war ich immer Hausfrau“ (I 24, A. 526).
- „Ich habe da auch ein paar Jahre gearbeitet, also bis zur Heirat. Und dann habe ich mit allem Drum und Dran aufgehört“ (I 15, A. 266).

Die geschlechtstypische Rollenverteilung ist von kulturell vermittelten Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich des familiären und gesellschaftlichen Frauenbilds geprägt. So erläutert eine Interviewpartnerin ihr Verständnis von Familie, nach dem der Mann die Rolle des Hauptverdieners übernehme, während eine Frau für die „Familie“ zuständig sei: „Ja, aber nicht verlobt. Ich sehe, das ist Mann. Ich denke, das ist gut. Lernt, studiert, das war schon etwas. Ich kann Familie machen. Das ist okay. Von meinem Sinn. Nicht von meinem Herz“ (I 8, A. 231).

Veränderte Lebenswelten rufen neue Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) und Nutzen-dimensionen (Kap. 4.4.6), z.B. im Bereich der Pädagogik und der Elternkompetenz, hervor. Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung nimmt jedoch in vielen Fällen aufgrund von bestimmten geschlechtstypischen Rollenbildern eher ab. Traditionelle Rollenvorstellungen, die die Position der Frau als „Hausfrau“ sehen, führen dazu, dass (berufliche) Weiterbildungsbeteiligung hier keine Relevanz besitzt. Dadurch, dass die Frau „immer zu Hause“ (I 11, A. 769) ist und die Rolle der „Hausfrau“ übernimmt, geraten berufliche Nutzenerwartungen zeitweise oder für das gesamte restliche Leben in den Hintergrund (auch I 17, A. 152; I 18, A. 75): „Na ja, früher hat man ja ... war man ja mehr zu Hause. ... Die Hausfrau war halt man ja“ (I 16, A. 146).

Die traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen werden in weiteren Interviews auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur hinsichtlich ihrer Implikationen für die Bedeutung des Lernens in der jeweiligen Lebensphase thematisiert:

„B: ‚Ja, und ich bin hier verheiratet. Ja.‘

I: ‚Sie kannten Ihren Mann schon vorher?‘

B: ‚Nein. ... Seine Mutter und meine Mutter sind Schwestern. ... Ja, bei uns ist das normal. Bei arabischen Leuten.‘

I: ‚Und woher kommen Sie genau?‘

B: ‚Libanon. ... Bei uns ja. Ist das normal ... Ich wollte nicht. Weil ich klein war. Ich war 16 Jahre alt und ich wollte lernen. Ich war in der Schule. ... Aber meine Mutter hat das Alte gelehrt. ... Ja, Mann, heiraten“ (I 7, A. 130–146).

Die Konsequenzen einer Zwangsheirat für die Bildungsbiografien der Frauen werden auch in einem weiteren Interviewausschnitt offensichtlich: „Ich musste mit 16 heiraten. Meine Eltern haben gesagt, du sollst heiraten. Und dann habe ich geheiratet und ich konnte meine Schule nicht fertigmachen. Und dann wollte mein Mann nicht, dass ich weiter zur Schule gehe. Dann wurde ich schwanger, dann erste, zweite, ... dann hatte ich überhaupt keine Freizeit mehr für mich“ (I 9, A. 400).

Allerdings thematisieren nicht nur Frauen mit Migrationshintergrund die traditionellen Geschlechterrollen, sondern beispielsweise auch Frauen in hohem Alter ohne Migrationshintergrund, was auf Veränderungen des Frauenbilds in den vergangenen Jahrzehnten verweist (I 11, A. 769; I 17, A. 152; I 18, A. 75).

In den Interviewausschnitten wird ausgeführt, dass die Bedeutung von Weiterbildung aufgrund der kulturell vermittelten Rollenbilder geschlechtsspezifisch variiert und Frauen von den Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt (Kap. 4.1.3) mitunter nicht profitieren können.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3).

b) Ökonomisches Kapital

Die Relevanz ökonomischen Kapitals für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zeigt sich in den Interviews in verschiedenen Argumentationssträngen vor allem dann, wenn

- dargelegt wird, dass (zu hohe) Kosten den Grund der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung darstellen bzw. gerade keine oder niedrige Kosten die Teilnahme ermöglichen oder fördern (Kap. 4.2.3),
- beschrieben wird, dass die Kostenübernahme für eine Weiterbildung durch den Arbeitgeber oder die Agenturen für Arbeit bzw. die Jobcenter eine Voraussetzung zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung darstellte (Kap. 4.1.3),
- im Verlaufe des Interviews immer wieder auf geringe finanzielle Ressourcen verwiesen wird, so dass beispielsweise kostenpflichtige Weiterbildungsveranstaltungen gar nicht infrage kommen, da der Fokus auf Existenzsicherung und der Vermeidung einer Überschuldung liegt (I 11, A. 697; I 13, A. 698; I 30, A. 280; I 2, A. 186; I 37; I 40; I 49, A. 79; I 4, A. 14; I 29). Diese Argumentationslinie zeigt sich vor allem in Interviews mit Langzeitarbeitslosen oder Rentnerinnen und Rentnern.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3).

4.1.5 Zugehörigkeitsgefühl

Vor dem Hintergrund der Diskussion um soziale Inklusion bzw. Exklusion geht es beim Regulativ „Zugehörigkeitsgefühl“ um Erfahrungen der Ausgrenzung, Benachteiligung und Abwertung zwischen sozialen Gruppen, die hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung beleuchtet werden. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe wird dabei unter anderem von der Verfüg-

barkeit und dem Zugang zu sozialen Netzwerken (Kap. 4.2.3) sowie Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt (Kap. 4.1.3) beeinflusst. Dabei werden in erster Linie, aber nicht ausschließlich, die Erfahrungen von Personen mit Migrationshintergrund thematisiert.

Mit Blick auf Weiterbildungsbeteiligung stellt sich die Frage, inwiefern man sich als Adressatin und Adressat in von Weiterbildungsangeboten in seinem Sozialraum wahrnimmt oder aufgrund von Benachteiligung- und Ausgrenzungserfahrungen davon ausgeht, die Angebote wären für jemand anderen gedacht oder vorgesehen.

In den Interviews wird deutlich, 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.

Die Erfahrungen der Ausgrenzung, Benachteiligung oder Abwertung zeigen sich beispielsweise in folgenden Interviewausschnitten:

- Wenn darauf verwiesen wird, dass die im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen in Deutschland nicht anerkannt werden, wodurch man auf Arbeitsplätze angewiesen sei, die den eigenen Kompetenzen und Vorstellungen nicht entsprechen: „Meine Frau hat studiert Biologie in Bosnien, ehemalige Jugoslawien damals. Hier gekommen, hatte keine Arbeit. ... Und dann geht zum Arbeitsamt, die sagt, nein, kriegst du Arbeit, Jugoslawien ist nicht. Wir nehmen erst von Europa und nehmen unsere Leute, du kannst Pakete packen für Flugzeug. Meine Frau hatte gleich gesagt, kannst du selber machen“ (I 13, A. 432).
- Wenn Interviewte berichten, dass sie sich in Deutschland als „billige Arbeitskräfte“ ungerecht behandelt fühlten bzw. als „Gastarbeiter“ mit Vorurteilen zu kämpfen hätten und deshalb vielfach betonen, sie seien „Fachmannleute“ (I 13, A. 183), d.h. gut qualifiziert.
- Wenn Benachteiligungen auf dem Wohnungsmarkt aufgrund des Migrationshintergrundes skizziert werden (I 13, A. 331).
- Wenn von fehlender Wertschätzung und Anerkennung seitens deutscher Bevölkerungsteile berichtet wird: „Wir haben von Deutsche nichts erlebt, dass mir sagen, gute Richtung. Mit meine 43 Jahre ich möchte erlebt vom Sport und von meiner Arbeit, dass jemand sagt zu mir richtige Weg“ (I 13, A. 633).
- Wenn fehlender Kontakt zwischen deutscher und ausländischer Bevölkerung bemängelt wird. So wird bedauert, dass sowohl Deutsche als auch Menschen mit Migrationshintergrund unter sich blieben, so dass kaum Austausch zwischen den sozialen Gruppen stattfände:
„Normalerweise, Fremde muss mehr Kontakt mit Deutsche, nicht Leute gleiches Land, und dann kannst Du besser immer was zu machen. Wenn Du redest nur mit eigenen Leuten, das bringt doch nichts“ (I 13, A. 190).

„Okay, es gibt viel türkische Leute auch, die arbeiten unter sich nur, ne? Und die haben nicht so viel Kontakt“ (I 15, A. 770).

- Wenn das Gefühl des „Fremdseins“ und einer fehlenden Anerkennung als „Deutscher“ trotz jahrzehntelangen Migrationsgeschichte signalisiert wird:
 „Ich bin hier schon 40 Jahre lang gearbeitet und geblieben. Ich bin ..., immer noch bin ich fremd fühlen, das ist wirklich sehr schlimme Sache“ (I 12, A. 545).
 „Das ist vielleicht bisschen lächerlich, aber ist das so? Wir sind hier Ausländer. Egal 40 Jahre hier, wir sind Arbeit, Kraft gegeben“ (I 12, A. 478).

Dieser Eindruck spiegelt sich auch in einer Interviewpassage wider, in der die bisherigen Aussagen des Befragten von der Interviewerin reformuliert und zusammengefasst wurden:

I: „Sie fühlen sich nicht wie ...“

B: „Nein.“

I: „... ja, wie ein Deutscher ...“

B: „Nein.“

I: „... oder wie jemand, der dazugehört ...“

B: „Nein.“

I: „... sondern wie ein Ausländer“ (I 12, A. 544–550).

Ein Interviewpartner beschreibt Fremdheitsgefühle als eine Reaktion auf das Verhalten „der Deutschen“, die ihn mit Ablehnung und „geschlossenem Herz“ begegnet sind: „Wissen Sie warum? Also die europäische Volk, die ... – es tut mir leid, aber muss ich das so sagen – die Herz geschlossen. Ich habe seit 20 Jahre lang ein Wohnhaus gewohnt. Nicht eine Deutsche, wenn ich da gerade aus der Tür komme, erst war drin, sofort Tür zu. Nicht warten, da kommt einer, muss ich die Tür halten oder guten Tag zu sagen. Gleich vorbei. Gleich vorbei. Vielleicht uns auch ein Fehler sein, aber wenn in Türkei ein Deutscher hin, dann sieht man wirklich, wie die türkische Volk sein Herz aufgemacht“ (I 12, A. 553). Die Interviewten fühlen sich in Deutschland nicht willkommen und gehen davon aus, dass ihre Rückkehr in ihr Heimatland erwartet oder gewünscht wird (I 12).

Durch einen langen Aufenthalt in Deutschland betrifft das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit allerdings auch das eigene Heimatland, so dass sich Interviewte als „heimatlos“ und nirgendwo zugehörig beschreiben (auch I 11, A. 481): „Aber wenn wir nach unsere Land kommen wir sind auch fremd. Auch fremd. Ausländer. Da haben sie so geguckt, da kommt aus Deutschland. Da gucken sie auch schief“ (I 12, A. 478).

Auf das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft haben auch fehlende oder nicht ausreichende Sprachkenntnisse Einfluss: „Also mein Mann fühlt sich ja nicht so wohl hier, ne? Okay, für mich ist es kein Problem. Ich kann mich sofort

anpassen, weil es ist ja auch meine Heimat. Ich kann die Sprache. Bei ihm fehlt ja die Sprache hier und er wollte ja von Anfang nicht hierher“ (I 15, A. 550).

Wird in den Interviews nach dem Interesse an Weiterbildung gefragt, verweisen die Befragten auf die geschilderten negativen Erfahrungen: „Ich bin ganz traurig, ... Was habe ich erlebt“ (I 13, A. 307). Außerdem werden in dem Zusammenhang auf die mangelnden Weiterbildungsmöglichkeiten in der Vergangenheit und negative Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) verwiesen. So wird beanstandet, dass die verpflichtenden Sprachkurse viel zu spät kämen und jetzt einfach nicht mehr gebraucht würden (I 12; I 11). Dies zeigt sich in folgenden Interviewpassagen:

„Das Fehler von Deutsche. Die mussten gleich von Anfang, wenn kommt hier, lern Deutsch, jetzt kannst Du und dann arbeiten. Aber nicht vorher gehst du arbeiten“ (I 13, A. 352).

„Das war so. Ich war aus dem Ausland hierhin Arbeit gekommen. Sie haben uns nicht verlangt, sie müssen erst mal deutschen Kurs gehen, besser Deutsch lernen und dann die Arbeitskraft noch besser gut bekommen. Da haben sie nicht verlangt. Auch unsere Frauen auch nicht mehr verlangt Und meine Frau war Hausfrau. Da haben sie keine gesagt, deine Frau muss arbeiten oder Deutsch lernen. Wie lange schon? Über 45 oder 35, 30 Jahre. Dann haben sie jetzt gerade vor fünf Jahren, da haben sie gesagt, ihre Frau muss auch Deutsch lernen“ (I 12, A. 315).

Der Interviewpartner schildert, dass er zu Beginn seiner Migration nach Deutschland gerne Deutsch gelernt hätte, dies jedoch nicht ermöglicht und unterstützt wurde, da nur seine Arbeitsleistung gezählte habe: „Nein, da haben sie nur „brauchen Sie nicht“. Da haben sie nur, „brauchen hierher kommen, arbeiten, Zuhause gehen, wieder in Fabrik gehen“ und „Du musst besser Akkord machen“. Und interessiert keinen nicht, ihre Kinder oder ihre Frauen, ob sie Deutsch lernen oder ist auch gut in Deutsch lernen, dann brauchen sie nicht mehr“ (I 12, A. 343).

Die nun verpflichtenden Weiterbildungsangebote seitens der Agentur für Arbeit dienten laut dem Befragten nur dazu, Menschen mit Migrationshintergrund dazu zu bewegen, das Land zu verlassen (I 12).

Weiterbildung wird von den Befragten demnach mit sinnlosen Zwangsmaßnahmen (Kap. 4.1.3) und verpassten Bildungschancen in der Vergangenheit assoziiert, wodurch eine Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zum Interviewzeitpunkt nicht mehr infrage kommt.

Als weitere Reaktion auf das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit werden neben der Ablehnung von Weiterbildung Rückwanderungspläne thematisiert, womit die (innere) Distanzierung zur deutschen Gesellschaft offenbart wird. Die Verbesserung der Deutschkenntnisse in einem Sprachkurs oder berufsbezogene Weiterbildungen würden nicht mehr gebraucht, da man vorhabe, wieder viel Zeit in der Heimat zu verbringen:

„B: ‚Weil braucht nicht. Wir haben jetzt ..., wenn jetzt wirklich Rente gehen, ich warte schon zwei Jahre noch und dann bin ich nicht mehr hier und meine Frau nicht mehr hier ...‘

I: ‚Fahren Sie dann zurück?‘

B: ‚Natürlich.‘

I: ‚In die Türkei.‘

B: ‚Also ganz nicht, aber wir sind mehr als hier ... Da ist sechs, sieben Monate. Vielleicht hier einmal zwei Monate besuchen und dann wieder weg‘ (I 12, A. 387–393).

„Aber dann, nach ein paar Jahren, wenn unsere Tochter ein bisschen größer ist, wir wollen dann auch wieder wahrscheinlich zurück. ... Mein Mann möchte nicht ..., es gefällt ihm hier nicht“ (I 15, A. 106–108).

Aufgrund der Kinder, die in Deutschland leben, sei es jedoch für manche Befragte nicht möglich, Deutschland zu verlassen und in die Heimat zurückzukehren, obwohl sie es sich wünschten: „Wir könnten nicht ganz weggehen Deutschland. Ich möchte keine Sekunden hierbleiben, aber wir haben fünf Kinder“ (I 12, A. 465). Weitere Befragte versprechen sich durch die Rückkehr in die Heimat bessere berufliche Perspektiven (I 32, A. 483; I 30, A. 246).

Ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl wird jedoch nicht nur von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch von Deutschen signalisiert, die sich aufgrund des hohen Migrantenanteils und der damit verbundenen Gettoisierung in ihrer Wohnumgebung nicht (mehr) wohl fühlten. So werden auch Erfahrungen der Ausgrenzung und Benachteiligung zur Sprache gebracht (I 41, A. 176; I 39, A. 44). Beispielsweise wird auf die fehlende Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Lebensstilen verwiesen: „Also man wird manchmal auch mal böse, ne, über die Situation, da sage ich mal so, ich muss mich in meinem eigenen Land dafür entschuldigen, dass ich so, dass ich so lebe, wie ich lebe“ (I 23, A. 279). Zudem wird bemängelt, dass sich die Weiterbildungsangebote im Sozialraum vor allem an Menschen mit Migrationshintergrund richteten, so dass man sich selbst nicht als Zielgruppe der Weiterbildungsorganisationen (Kap. 4.2.2) angesprochen und dadurch in seinen Optionen und Wahlmöglichkeiten benachteiligt fühle (I 23).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Soziale Netzwerke (Kap. 4.2.3),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2).

4.2 Organisation

Vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens lassen sich verschiedene Antworten von Befragten der sozialräumlichen Dimension „Organisation“ zuordnen. In der Dimension „Organisation“ wird die „Passung“ zwischen dem Angebot einer Weiterbildungseinrichtung und den Ressourcen, Erfahrungen, Routinen und Interessen des Individuums als einem „Nachfrageträger“ (Früchtel et al., 2010b, S. 30) in den Blick genommen. Die Interviewausschnitte, auf die im Folgenden zurückgegriffen wird, beziehen sich in der Regel auf die Frage, welche organisationalen Aspekte einen positiven oder negativen Einfluss auf die Teilnahme an bereits besuchten oder an geplanten Besuchen von Weiterbildungsveranstaltungen hatten. Um den Einfluss der Ebene der Organisation in den Interviews zu thematisieren, wurden Erwartungen an formalisierte Lernkontexte bzw. Kriterien für die Auswahl eines Weiterbildungsangebots explizit erfragt. Im Sinne der Niedrigschwelligkeit der Portale einer Organisation geht es dabei unter anderem um eine lebensweltnahe Platzierung der Bildungsangebote, die sich beispielsweise in der Wahl der Lernorte und den Ansprachestrategien widerspiegelt.

Der Dimension „Organisation“ wurden Interviewpassagen zugeordnet, in denen sich folgende Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ herauskristallisierten:

- Zugangsportale (Kap. 4.2.1),
- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3),
- Lehrende (Kap. 4.2.4).

4.2.1 Zugangsportale

Die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung wird von den Zugangsportalen der Weiterbildungseinrichtungen beeinflusst. Je mehr die Gestaltung des Zugangs und die gewählten Methoden der Teilnehmendengewinnung den Routinen und Suchstrategien der anvisierten Adressatinnen und Adressaten entsprechen, desto eher können Bildungsangebote überhaupt wahrgenommen und letztlich besucht werden.

Die „Passung“ zwischen den Zugangswegen der Weiterbildungsanbieter sowie den Lebenswelten der Individuen lässt sich anhand folgender Aspekte konkretisieren, die vor allem auf die „Niedrigschwelligkeit“ (Früchtel et al., 2010b, S. 123) des Zugangs abzielen: Medien und Wege der Ansprache, persönliches Informations- und Beratungsangebot, Probestunde sowie Veranstaltungsorte und Vernetzung.

a) Medien und Wege der Ansprache

Die Interviews belegen, dass die Präferenzen der Befragten bezüglich der Informationswege und Informationsmedien unterschiedlich sind, so dass beispielsweise die Bewerbung der Weiterbildungsangebote über die Erstellung, Verteilung und Auslage von gedruckten Programmheften oder Broschüren differenziert wahrgenommen und beurteilt wird.

Gedruckte Werbematerialien

Grundsätzlich zeigt sich ein Interesse an gedruckten Werbematerialien. So wird von den Interviewten geschildert, dass sie Programmhefte der Volkshochschule bekämen, kennen und als Informationsquelle nutzen würden. Als positiv wird dabei „die breite Angebotspalette“ hervorgehoben:

„Jeder, wenn er will, lernen kann alles da drin. Jede Menge gibt die Kurse. Oder sportlich oder Lernen oder Schule oder Sprache gibt es“ (I 13, A. 732).

„Da gibt es dann richtig so ein Buch, das ist dann vom Bezirksamt, da gibt es dann so Kurse, so Weiterbildungskurse, die dann angeboten vom Bezirksamt. ... Ich hätte da auch schon mal reingeguckt mit meiner Lebensgefährtin, oder damals mit meiner Exfrau, da haben sie ja Kurse angeboten, da bieten sie ja Kurse an, da müssen sie dann, die gehen dann über so und so lange. Ich kenne das. Da gab es mal eine kleinere Ausgabe, die wird ja immer verschieden. Und ja, da sind halt eben Sachen halt drinnen, die angeboten werden“ (I 39, A. 175–180).

„B: ‚Aber ich habe mich da so ab und zu so eine Broschüre gehabt, wo da viele Angebote ...‘

I: ‚Diese Programmhefte?‘

B: ‚Ja. Also fand ich total genial. ... Die haben da alles‘“ (I 21, A. 426).

Die Programmhefte geben dabei nicht nur Auskunft über die Verfügbarkeit des gesuchten Angebots, sondern werden auch als Inspirationsquelle bezeichnet, da die Beschreibung eines Angebots sogar bisher nicht verbalisierte und bewusste Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) wecken könne: „Wenn man den Katalog dann durchblättert, findet man doch öfters mal vielleicht Angebote, woran man nicht gedacht hat“ (I 14, A. 215).

Weitere Interviewte berichten, dass sie „Broschüren“ (I 21, A. 574) oder „Flyer“ (I 7, A. 470) von Weiterbildungsanbietern nutzten, um Informationen über Bildungsangebote zu bekommen. Die schriftlichen Materialien werden außerdem ergänzend zu Informationen aus dem sozialen Umfeld (Kap. 4.3.1) genutzt. So verweist eine Interviewpartnerin auf die Frage, woher sie von dem gerade von ihr besuchten Weiterbildungsangebot erfahren hat, zum einen auf die Empfehlung einer Freundin und zum anderen auf einen „Prospekt“:

„I: ‚Und von wem aufmerksam gemacht?‘

B: ‚Ach, meine Nachbarin war das. Die geht hierher. ... Und hat mir erzählt, hier gibt es eine Eltern-Kind-Gruppe ... und ... deswegen bin ich hergegangen. Hat sie mir ein Prospekt mitgebracht. Und ich finde es echt toll!‘“ (I 10, A. 108).

Demgegenüber zeigt der Vergleich mit anderen Interviews, dass die Programmhefte oder andere gedruckte Werbematerialien teilweise gar nicht bekannt sind oder einfach nicht beachtet werden. Um die Kenntnis der Programmhefte von Weiterbildungseinrichtungen zu erfragen bzw. deren Wahrnehmung durch die Adressatengruppen zu stimulieren, wurden in ausgewählten Interviews je nach Gesprächsverlauf Beispiele für Werbematerialien gezeigt. Die Reaktion mehrerer Interviewten machte deutlich, dass sie die gezeigten Materialien, z.B. das Programmheft der Volkshochschule Berlin-Mitte, noch nie gesehen oder bewusst wahrgenommen haben (I 20; I 31; I 3, A. 87). Dies veranschaulicht auch folgende Interviewpassage: „Nein, so etwas habe ich noch nicht gesehen“ (I 4, A. 220). Auch bei Personen, die bereits einzelne Lernangebote einer Einrichtung besuchten, zeigt sich, dass sie keine weiteren Angebote der Einrichtungen kennen und ihnen auch die in den Einrichtungen ausliegenden Werbebroschüren bzw. Programmhefte nicht bekannt sind, auch wenn diese an mehreren Stellen in der Einrichtung zur Verfügung stehen:

„I: ‚Haben Sie auch die anderen Angebote sich von hier angeguckt, ob da was dabei wäre für Sie?‘

B: ‚Ne, ich wusste gar nicht ... Da sind noch andere Kinderangebote? Ach so, meinen Sie sowas wie PEKiP oder so?‘

I: ‚Ach, die haben ja alle möglichen Sachen, ich glaube, ich habe sogar das Programm hier. ...‘

B: ‚Das habe ich gar nicht. Noch nie gesehen ... Habe ich mir noch nicht mitgenommen!‘“ (I 10, A. 108–115).

Auch die Verfügbarkeit der benötigten Informationen in den gezeigten Programmheften wird kritisch thematisiert: „Da stehen nur die Preise, Datum, fertig“ (I 15, A. 408). Eine Interviewpartnerin wünscht sich weitere Informationen zu einem Weiterbildungsangebot, die im Programmheft nicht aufgeführt würden: „Ob das jetzt in Gruppen ist oder einzeln oder. Ist ja nicht so jetzt hier alles so erklärt“ (I 15, A. 412). Der Umgang mit dem Programmheft in der Interviewsituation deutet darauf hin, dass die Interviewpartnerin mit dem Aufbau und der Vielfalt der Informationen im Programmheft überfordert ist, so dass sie beispielsweise die gesuchte Nummer der angebotenen Beratung gar nicht findet, obwohl sie im Programmheft angegeben ist.

Internet

In mehreren Interviews zeigt sich die Bedeutung der Teilnehmendengewinnung über das Internet. Wird in den Interviews gefragt, wie die Suche nach einem geeigneten Weiterbildungsangebot ablaufe, wird deutlich, dass das Internet für viele die vorrangige Informationsquelle darstellt:

„Ich gucke im Internet nach, wer bietet sowas an“ (I 14, A. 185).

„Würde ich wahrscheinlich im Internet gucken“ (I 28, A. 193).

„Und dann würde ich im Internet nachschauen“ (I 4, A. 241).

„Man kann auch im Internet sich schlau machen“ (I 21, A. 579).

„Habe ich angefangen, so ein bisschen auf den Internetseiten von der Volkshochschule zu gucken, wegen Französisch wieder zum Auffrischen“ (I 23, A. 207).

Gesucht wird über bekannte Suchmaschinen, was auf die jeweiligen Portale der Weiterbildungsanbieter führt: „Weil ich mich in Berlin noch nicht ganz so toll auskenne, ich würde das googeln. Wahrscheinlich ‚Sprachkurse in Berlin‘. ... Und dann, mal sehen, was sehen, was da passiert, ... was mir da angeboten wird. ... Bei der Gelegenheit bin ich dann da auf eine, auf so eine Seite gestoßen, das war dann direkt von der Volkshochschule“ (I 23, A. 241).

Da Interviewte die Möglichkeit der Recherche nach geeigneten Weiterbildungsangeboten im Internet nutzen, beeinflusst die gute Auffindbarkeit des Angebots die Weiterbildungsentscheidung. Wird kein passendes Angebot gefunden, kann dies sogar zu Nicht-Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung führen, auch wenn Bildungsinteressen vorliegen.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Informationsfluss und Austauschprozesse (Kap. 4.3.1).

b) Persönliches Informations- und Beratungsangebot

Neben der Bedeutung der gedruckten Werbe- und Informationsmaterialien sowie der Präsenz von Weiterbildungsangeboten im Internet zeigen die Interviews die Relevanz einer persönlichen Informations- und Beratungsmöglichkeit, die entweder telefonisch oder „*face-to-face*“ erfolgen kann.

So führt eine Interviewpartnerin aus, dass sie einen passenden Sprachkurs gefunden habe, indem sie die Einrichtung direkt aufsuchte und nach einem passenden Weiterbildungsangebot fragte: „Ich bin zu die Volkshochschule gegangen und dort gefragt“ (I 5, A. 59). Auch eine weitere Interviewpartnerin bevorzugt die persönliche Informations- und Beratungsmöglichkeit und reagiert mit Enttäuschung, wenn diese nicht vorhanden ist: „Ich habe gedacht, da ist jemand. So eine Information oder so. Aber da gab es, da war

keiner. Irgendwie zu. Also alle Räume. Ich habe geguckt, alles still. Da war nichts. Da waren nur diese Broschüren so an der Wand. Dann habe ich mir so was geholt. ... Aber sonst war keiner da, wo man nachfragen konnte. Das fand ich schade“ (I 15, A. 392–394).

Ein weiteres Indiz für die Präferenz persönlicher Kommunikation ist die deutliche Kritik an den Programmheften, in denen keine Telefonnummer des jeweiligen Kursleitenden abgedruckt ist: „Ja. Ich fand es also schade, dass da keine Telefonnummern irgendwie stehen, wo man direkt da anrufen und mit diesem Kurslehrer irgendwie Termin machen kann oder sprechen, nachfragen. Da stehen nur die Preise, Datum, fertig“ (I 15, A. 408). Zur Verbesserung schlägt die Interviewpartnerin die Möglichkeit eines persönlichen Gesprächs oder einer telefonischen Nachfrage zu jedem Angebot vor: „Oder gerade unter dem Kurs hier kann man die Telefonnummer von dem Lehrer oder ... – Ne? Wo man bisschen Fragen stellen kann“ (I 15, A. 420).

c) Probestunde

Förderlich auf die Weiterbildungsbeteiligung kann sich die Teilnahmemöglichkeit an einer Probestunde auswirken, weil so ein niedrigschwelliger Zugang zu einem Weiterbildungsangebot entsteht, indem die Adressatinnen und Adressaten ein Angebot erst einmal (vor-)testen können, ohne sich direkt verbindlich anmelden zu müssen. Gerade bei über einen längeren Zeitraum laufenden Weiterbildungsangeboten (Kap. 4.2.3) spielt diese Möglichkeit eine Rolle, weil die Zugangsschwelle niedriger ausfällt als bei einer sofortigen terminlichen Verpflichtung über einen längeren Zeitraum. Falls das Angebot den Interessen und Erwartungen des Teilnehmenden entspricht, findet eine Weiterbildungsteilnahme statt, die unter Umständen sonst aufgrund von Zweifeln oder Befürchtungen bezüglich des Angebots nicht stattgefunden hätte. Dies spiegelt sich in folgender Interviewpassage wider: „Also meistens gucke ich es mir erstmal an. Es gibt bei den meisten so eine Probestunde. Und dann gucke ich mir das erstmal an, ob mein Bauchgefühl sagt, ja, mach das. Oder Nein“ (I 14, A. 229).

Es besteht eine Verbindung zu folgendem Regulativ:

- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3).

d) Veranstaltungsorte und Vernetzung

Die Kooperation mit Ankerpunkten vor Ort kann den Bekanntheitsgrad der Weiterbildungsangebote erhöhen. Je stärker eine Weiterbildungseinrichtung mit anderen Einrichtungen in einem Sozialraum vernetzt ist, desto eher ist zu erwarten, dass sie in dem Sozialraum bekannt ist und wahrgenommen wird. Eine Möglichkeit der Vernetzung ist die Durchführung gemeinsamer Bildungsangebote. Dabei bietet eine Zusammenarbeit neue Möglichkeiten der Nutzung von Veranstaltungsräumen bzw. der Bewerbung der Weiterbildungsangebote durch die kooperierenden Einrichtungen mittels Auslage der

Werbematerialien oder gar durch die persönliche Ansprache von potenziellen Teilnehmenden (I 21, A. 574; I 22, A. 584). Die Durchführung der Lernangebote in wohnortnahen und bereits vertrauten Räumen schafft sozialräumliche Nähe (Kap. 4.1.1) und kann so den Zugang zu Weiterbildung erleichtern. In den Interviews wird dieser Aspekt beispielsweise daran deutlich, dass Befragte, welche die Weiterbildungslandschaft, d.h. die Weiterbildungsanbieter und -angebote in ihrer Umgebung kaum kennen (Kap. 4.1.2), dennoch über Angebote informiert sind, die an den von ihnen besuchten Ankerpunkten stattfinden. Die räumliche Nähe und die Anbindung an Lernorte im Sozialraum, wie Vereine, steigert also die Bekanntheit dieser Angebote und schafft Nähe zu den Adressatinnen und Adressaten: „Deutsch. Englisch. Die jungen Leute machen auch Englischkurse und so weiter. Und unsere Schüler, was hier auch Kinder haben, haben auch Deutschkurs, Englischkurs, auch Nachhilfekurs und so weiter haben sie auch schon gemacht“ (I 11, A. 276).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen (Kap. 4.1.1),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2).

4.2.2 Einrichtungs- und Angebotsprofil

Das Regulativ „Einrichtungs- und Angebotsprofil“ gibt vor dem Hintergrund einer „Passung“ zwischen „Organisation“ und „Individuum“ Auskunft darüber, welche Zielgruppen eine Weiterbildungseinrichtung mit ihren Programmen und Angeboten adressiert.

a) Zielgruppen der Arbeit

Die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen ist davon abhängig, ob sich die Individuen von den Weiterbildungsanbietern überhaupt angesprochen fühlen, d.h. ob ihnen das Gefühl vermittelt wird, dass sich die Lernangebote an sie richten.

Die Interviews zeigen hier ein sehr differenziertes Bild, wobei eine Weiterbildungsteilnahme nur dann infrage kommt, wenn es den Einrichtungen gelingt, die anvisierte Zielgruppe anzusprechen. Dabei kann zwischen Einrichtungen unterschieden werden, die eher zielgruppenübergreifend oder zielgruppenspezifisch ausgerichtet sind.

So werden beispielsweise die Angebote der Volkshochschule als zielgruppenübergreifend wahrgenommen. Im Vergleich zu anderen Einrichtungen, die einzelne Zielgruppen adressieren, erscheinen diese für alle Personengruppen offen. Dies wird positiv bewertet und stellt ein Auswahlkriterium für diese Einrichtung dar, wie von einer Interviewpartnerin betont: „Na ja, was gibt es dann noch für andere Einrichtungen? Also es ist ja jetzt irgendwie so für alle zugänglich, ist ja wohl nur die VHS. Die anderen sind ja eher so, für Mütter oder für Migranten oder was auch immer. Und das ist ja eher so frei zugänglich, von daher würde ich da schon zur VHS tendieren“ (I 3, A. 108). Auch eine

andere Interviewpartnerin hebt die „Volksnähe“ (I 34, A. 370) der Volkshochschulen als Entscheidungskriterium und Vorteil hervor.

Demgegenüber kann die Fokussierung einer Einrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe dazu führen, dass sich verschiedene Personengruppen ausgeschlossen fühlen (Kap. 4.1.5). Solange es genügend passende Angebote anderer Weiterbildungseinrichtungen gibt, ist jedoch kein negativer Einfluss auf Weiterbildungsbeteiligung zu erwarten. Fehlen allerdings zielgruppenübergreifende oder zu diesen Personengruppen passende Angebote in der Umgebung, kann dies in Kombination mit anderen regulierenden Aspekten wie (geringer) Mobilität (Kap. 4.4.1) oder (In-)Transparenz der Anbieterlandschaft (Kap. 4.1.2) zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen führen.

Beispielsweise wird in den Interviews bei den Weiterbildungseinrichtungen eine zu starke Fokussierung auf Menschen mit Migrationshintergrund beanstandet. Eine Interviewpartnerin spricht in diesem Zusammenhang von „Berührungsangst“ (I 23, A. 345) und dem Gefühl, nicht als Adressatin von Angeboten angesprochen zu werden: „Na ich, also hier jetzt speziell in dem Bezirk, habe ich das Gefühl, es ist sehr viel, obwohl das auch wichtig ist, aber das ist, dass, dass, dass die Leute dazu neigen, ... Wie soll ich das formulieren? ... Dass, dass das alles so, also nur auf Migranten und auf Nicht-Deutsche ausgerichtet ist. Dass man als Deutscher selber manchmal ... Also ich habe teilweise Hemmungen, irgendwo reinzugehen“ (I 23, A. 265–267).

Auch weitere Befragte sehen die starke Ausrichtung der Bildungsangebote im Sozialraum bzw. im Quartier auf Menschen mit Migrationshintergrund als problematisch an. So wird geschildert, dass vom Jobcenter Angebote vorgeschlagen wurden, die sich jedoch eigentlich an Menschen mit Migrationshintergrund richteten, was als „Irrtum“ bzw. „Ärgernis“ bezeichnet wird: „Das Einzige, was mal kam, aber nur bei mir ... ein Zettel, was war ... irgendwas mit Migrationszeug. Da meinte ich so, das ist ja toll Da sollte ich ausfüllen, ob ich irgendwelche Migration, weil ich bin eigentlich, ich habe zwar einen deutschen Ausweis Da habe ich gedacht ‚Was ist jetzt, wollen die mich verarschen?‘ Ich komme nicht aus der Türkei, ich spreche fließend Deutsch, habe einen deutschen Pass und kann mich eigentlich gut verständigen so. Fand ich sehr merkwürdig“ (I 48, A. 108).

Der hohe Anteil an Migrantinnen und Migranten im Quartier führt dazu, dass sich die Mehrheit der Bildungsangebote an diese Gruppe richtet, während andere bei der Programmentwicklung und Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3) wenig berücksichtigt werden (I 49, A. 109).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Zugehörigkeitsgefühl (Kap. 4.1.5),
- Mobilität (Kap. 4.4.1),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3).

b) Programme und Angebote

Die „Passung“ der Programme und Angebote einer Einrichtung zu den Bildungsinteressen (Kap. 4.4.2) und Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6) der potenziellen Teilnehmenden kann als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung gesehen werden. Dies wird in den Interviews an mehreren Stellen belegt.

Einen Hinweis auf die genannte „Passung“ stellt die Beurteilung der Programmhäfte einer Einrichtung dar. Eine positive Bewertung des Angebots durch die potenziellen Teilnehmenden signalisiert, dass die angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen grundsätzlich infrage kommen, da sie den bereits vorhandenen Bildungsabsichten entsprechen oder gar Bildungsinteressen wecken (I 14, A. 215).

Folgende Bewertungen lassen sich in den Interviews als positive Einschätzungen des Angebotsprofils einer Weiterbildungseinrichtung, in dem Fall der Volkshochschule, konstatieren. Das Angebot sei:

- „total genial“ (I 21, A. 428),
- „riesig“ (I 31, A. 919),
- „vielfältig“ (I 34, A. 370; I 31, A. 881),
- „breit gefächert“ (I 41, A. 184).

Die breite Angebotspalette sei zudem eine „positive Sache“ (I 21, A. 426) und biete „viele Möglichkeiten“ (I 29, A. 324). Es würde auch nichts fehlen, so dass alle Bildungsinteressen bedient würden:

- „Beruf ... Ausbildung, alles was man nur will“ (I 29, A. 324).
- „Die haben da alles“ (I 21, A. 430).
- „Alles kann man da machen. Man kann sämtliche Sachen machen“ (I 33, A. 383).
- „Volkshochschule hast du alles Mögliche. Da kannst du Gitarrenkurse, Computerkurs, alles mache“ (I 46, A. 412).
- „Also die Möglichkeiten muss ich sagen, das ist absolut toll“ (I 48, A. 205).

Eine Teilnahme an Weiterbildung wird damit in Zusammenhang gebracht, inwiefern ein passendes Angebot von der Volkshochschule angeboten wird: „Ich würde schon wahrscheinlich zur VHS tendieren und einfach mal gucken ob da irgendwas angeboten wird. Und ja, wenn ja, dann würde ich da hingehen“ (I 3, A. 106).

Eine negative Beurteilung der Angebotsprofile von Weiterbildungseinrichtungen oder die Nennung fehlender Angebote signalisiert tendenziell eine mangelnde „Passung“ des Angebotsspektrums zu den Bildungsinteressen und Nutzenerwartungen, die wiederum eine Weiterbildungsteilnahme behindern kann.

So wird beispielsweise das Fehlen passender Weiterbildungsangebote im Sozialraum (Kap. 4.1.2) als Begründung für die Nicht-Teilnahme an institutioneller Weiterbildung trotz expliziter Bildungsinteressen etwa im Bereich der Kulturellen Bildung (I 14, A. 253)

sowie Sport und Bewegung angeführt (I 13). Zudem wird erläutert, dass eine geplante Teilnahme nicht zustande gekommen sei, weil das Angebot nicht stattgefunden habe: „Ich wollte damals immer meinen Schulabschluss nachmachen, wo ich noch jünger war und meine Kinder noch kleiner waren, aber da hieß es immer, ja, das sind nicht genug Schüler da und dann sind nicht genug Lehrer da“ (I 23, A. 221). Weiterhin werden mit Bedauern Lernangebote von „früher“ (I 24, A. 436) erwähnt, die jedoch nicht mehr stattfinden. Falls es diese Angebote wieder gäbe, würde die Interviewpartnerin sie wieder wahrnehmen: „Ich würde es weitermachen. ... Wenn es mal ins Gespräch kommt, dass irgendwas ist, würde ich sofort wieder hier machen. Hat mir Spaß gemacht“ (I 24, A. 536).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.2),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2).

4.2.3 Angebotsgestaltung

Das Regulativ „Angebotsgestaltung“ bezieht sich auf die institutionellen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen. Es umfasst folgende Aspekte: Kurszeiten und -termine, Kinderbetreuung, Didaktik, Gruppe sowie Kosten.

a) Kurszeiten und -termine

In der Kategorie „Kurszeiten und -termine“ geht es um folgende Facetten:

- die Uhrzeiten sowie
- die Anzahl und Regelmäßigkeit der Termine.

Mit Blick auf die individuellen Vorstellungen, Tagesroutinen und Zeitressourcen (Kap. 4.4.7) wird deutlich, dass eine Pluralität von Angebotsformaten bzw. Optionen hinsichtlich zeitlicher Rahmenbedingungen von Lernangeboten eher positiven Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme haben, weil dann die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass jedes Individuum ein für sich passendes Angebot findet. Je weniger Weiterbildungsanbieter und -angebote in der Umgebung (Kap. 4.1.2) liegen, desto schwieriger erscheint es, die verschiedenen individuellen Wünsche und Erwartungen zu bedienen.

Uhrzeiten

In den Interviews werden passende Uhrzeiten von Weiterbildungsangeboten als Bedingung der Teilnahme thematisiert. So betonen Interviewpartnerinnen, die Mütter sind, die Vorteile von vormittags stattfindenden Weiterbildungsangeboten, da Kinder dann im Kindergarten oder in der Schule seien, so dass eine Weiterbildungsteilnahme im

Sinne der Vereinbarkeit von Weiterbildung und Familie ermöglicht werde (I 48; I 34). Die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot wird davon abhängig gemacht, ob das Angebot vormittags stattfindet: „Aber ich möchte wenn dann tagsüber, weil er ist tagsüber in der Schule. Im Kindergarten, sie in der Schule“ (I 48, A. 199).

Ungünstige Uhrzeiten von Weiterbildungsveranstaltungen können eine Teilnahme an Weiterbildung verhindern oder negativ beeinflussen. Beispielsweise berichtet eine Interviewpartnerin von ihrer Suche nach einem passenden Nähkurs, der zu ihrem Tagesablauf passen würde: „Also da hatte ich auch wirklich geguckt ..., aber es läuft alles abends um 18 Uhr. Und genau das ist die Zeit dann, wo man zusammen dann sitzt. Und es ist nicht so praktisch. Oder am Wochenende gleich zwei Tage und das ist auch nicht praktisch. Und dann dachte ich: ‚Ok, dann Pech gehabt, dann kann ich halt erst mal keinen buchen‘“ (I 34, A. 330). Da die Befragte keinen passenden Kurs gefunden hat, konnte die Weiterbildungsteilnahme nicht realisiert werden.

Ein weiterer Interviewpartner äußert sich vor dem Hintergrund seiner Arbeitszeiten generell kritisch gegenüber Abendkursen: „Mit 20 Leuten da sitzen und dann abends vielleicht noch um 19 Uhr, wenn einem schon die Augen zufallen, wenn man morgens um fünf aufsteht. Ich weiß nicht“ (I 26, A. 61). Wochenendkurse oder Angebote während der Arbeitszeit, d.h. innerbetriebliche Weiterbildung (Kap. 4.1.3), scheinen in diesem Fall eher infrage zu kommen.

Anzahl und Regelmäßigkeit der Termine

Neben der Uhrzeit der Weiterbildungsveranstaltung ist auch die Anzahl der Termine bzw. Regelmäßigkeit der Teilnahme von Bedeutung für die Teilnahmeentscheidung.

Mehrere Interviewpartnerinnen berichten vor dem Hintergrund ihrer familiären bzw. haushaltsbezogenen Pflichten oder Arbeitszeiten von der Schwierigkeit, ein regelmäßig stattfindendes Weiterbildungsangebot (z.B. einen Semesterkurs an einer VHS) in ihren Familienalltag zu integrieren (I 21; I 14, A. 227; I 34, A. 334). Die Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung wird hier davon abhängig gemacht, ob flexible oder „kürzere“ (I 39, A. 198) Lernformate angeboten werden. Das Fehlen passender Formate in den Weiterbildungseinrichtungen im Bereich Kulturelle Bildung und Kunst führt bei einer weiteren Interviewpartnerin dazu, dass sie informelle bzw. selbstorganisierte Lernformen bevorzugt (Kap. 4.4.5). Die ihr bekannten Weiterbildungsveranstaltungen seien im Hinblick auf die Termine „oft so starr und so eng“ (I 14, A. 199).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Ressourcen (Kap. 4.4.7),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5).

b) Kinderbetreuung

Ist eine Kinderbetreuung während der Veranstaltungszeiten nicht möglich, kommt Weiterbildungsteilnahme mitunter gar nicht infrage:

- „Die Sache ist auch, ich müsste ihn ja auch mitnehmen und das ist dann auch so eine Sache ... Dass das wahrscheinlich nicht klappen würde“ (I 10, A. 184).
- „Er geht nicht in den Kindergarten, weil wenn ich nicht eine Ausbildung, also eine Umschulung jetzt noch mache, könnte mich ja noch weiterbilden ... nicht arbeiten gehe, krieg ich keinen Kinderplatz für ihn. Ich habe die Möglichkeiten, ihn reinzusetzen und fragen mich auch welche ob ich ihn dahin bringen soll, aber ich kann nicht, weil ich nicht arbeite“ (I 10, A. 102–103).
- „Ich wollte eigentlich jetzt im April anfangen. Hat ja nicht geklappt, weil da hätte ich ja von sieben bis vier und da hab ich ja keine Betreuung für die Kleine dann“ (I 36, A. 78).
- „Ja, die Kleine hat jetzt keinen Hortplatz bekommen, gar nichts. Jetzt bin in der Warteliste. Und die Große geht an eine andere Schule. Also trotzdem zwei Wege“ (I 36, A. 250).

Die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung wird somit auch davon beeinflusst, ob von den Weiterbildungseinrichtungen eine Kinderbetreuung während der Kurszeiten angeboten wird.

c) Didaktik

Im Hinblick auf die didaktische Ausgestaltung der Angebote zeigt sich in den Interviews eine Ablehnung schulähnlicher Settings bzw. die Präferenz von Angebotsformaten ohne Prüfungs- bzw. Abschlussorientierung.

Ablehnung schulähnlicher Settings

Gefragt nach organisationalen Voraussetzungen der Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot, wird von den Interviewten eine explizite Differenz zur von ihnen in früheren Zeiten besuchten Schule in Bezug auf Atmosphäre, das Verhältnis von Praxis und Theorie sowie didaktische Methoden hervorgehoben. Der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung würde demnach infrage kommen, wenn sich diese beispielsweise durch eine „lockere Atmosphäre“ (I 26, A. 61) oder eine „spaßige Art und Weise“ (I 34, A. 384) auszeichnete. Weiterhin werden Lernangebote mit hohem Handlungs- bzw. Praxisanteil im Vergleich zu Angeboten mit hohem Theorieanteil und einer Lehrerzentrierung bevorzugt: „Wenn mir jemand zwei Wochen irgendwie erklärt, dann wäre ich wahrscheinlich dabei eingeschlafen. Wenn, dann will ich schon mit meinen Händen“ (I 21, A. 559). Um eine Teilnahme zu ermöglichen, müsste das Lernangebot didaktisch so gestaltet sein, dass auch Personen, die sich selbst als „Praktiker“ (I 22, A. 462) bezeichnen und

„praktisch“ (I 28, A. 163; I 31, A. 939; I 39, A. 202) lernen wollen oder etwas „selber machen“, (I 23, A. 125), „mit den Händen“ (I 14, A. 233; I 21, A. 559; I 22, A. 5) „selber ausprobieren“ (I 30, A. 342) wollen, angesprochen werden (Kap. 4.4.5). Positiv werden auch Möglichkeiten der Mitbestimmung bzw. Wahlmöglichkeiten bewertet (I 2, A. 114). Auch Angebotsformate, die eher auf das Lernen in sozialen Gruppen, den Austausch untereinander und Förderung der sozialen Beziehungen (Kap. 4.4.6) ausgerichtet sind, scheinen sich von einem „Schulsetting“ abzugrenzen und dadurch die Weiterbildungsteilnahme bisher Nicht-Teilnehmender zu begünstigen (I 7, A. 403). Wie das didaktische Setting gewünscht wird, verdeutlicht folgender Interviewausschnitt: „Du kannst kochen und die anderen nähen vielleicht. Beispiel ich koche sehr gut. Ich will den anderen Leuten Rezept geben. Und ich kann auch nähen. Kann man auch die anderen Frauen lernen“ (I 5, A. 320).

Weiterbildungsveranstaltungen, die an stereotype Schulstunden erinnern, werden dagegen abgelehnt und führen zu negativen Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4), die wiederum für künftige Teilnahmeentscheidungen hinderlich sind: „Da habe ich mal an der Volkshochschule so einen Computerkurs gemacht und der ging über drei Monate, glaube ich. Das war auch so eine Schulklasse, das war furchtbar gewesen“ (I 26, A. 73).

Negativen Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung haben auch – unter Umständen unberechtigte – Befürchtungen, institutionelle Weiterbildung laufe genauso ab wie die im Schulalter gemachten Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4):

- „Ich hätte jetzt im Moment eigentlich nichts, was mich so sehr interessiert, dass ich jetzt nochmal die Schulbank drücken möchte“ (I 3, A. 94).
- „Ich finde es zwar schön, wenn sich jemand weiterbildet, schulmäßig. Ich finde das gut, aber für mich ist es nicht mehr so interessant“ (I 4, A. 200).
- „Aber nicht in so einem Klassenraum, das möchte ich nicht. Das haben wir jahrelang gemacht, müssen wir nicht nochmal“ (I 26, A. 61).

Ablehnung von Prüfungs- bzw. Abschlussorientierung

Mit dem Wunsch nach „nicht verschulden“ Settings geht auch die Ablehnung der Prüfungs- bzw. Abschlussorientierung einher, die Assoziationen an das Konzept „Schule“ wecken. So argumentiert eine Interviewpartnerin bezogen auf einen Sprachkurs: „Es soll ja nicht irgendeinen Abschluss haben, sage ich mal, dass man ganz perfekt spricht. Aber immer so ein bisschen so ..., ich sage mal so ein Grundwissen, das sollte es schon sein. ... Nur für mich selber so“ (I 26, A. 81).

Die Ablehnung abschlussbezogener Angebotsformate wird mit einer „Prüfungsangst“ (I 46, A. 79) begründet und mit einer starken Lehrerzentrierung in Verbindung gebracht:

- „So nicht dieses wo ein Lehrer da steht und sagt so, wir müssen die Prüfung abliefern“ (I 34, A. 384).

- „Kommt einer und erzählt, erzählt, erzählt und du musst bestimmt das lesen, dann nein. Wenn ich will, dann lese ich, aber muss ich das jetzt lernen, das gefällt mir nicht. ... Zum Beispiel, letzte Woche Dienstag ich habe Prüfung, ich muss das unbedingt lernen. Dann kommt nicht rein irgendwie. ... Nein, ich will ... wenn man das unbedingt lernen muss, dann kommt das nicht. Dann kann ich das nicht lernen irgendwie, geht nicht“ (I 35, A. 288–292).

Statt der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen bevorzugen die Befragten nicht-abschlussorientierte Settings bzw. selbstorganisiertes Lernen: „Dann muss man alles Prüfungen machen und so, ja. Also ich muss irgendwie was anderes finden, wo ich da irgendwie so leicht reinkomme, halt, ja. Oder autodidaktisch halt“ (I 46, A. 84–86).

Negative Schul- und Weiterbildungserfahrungen sowie eine Unkenntnis der Weiterbildungslandschaft (Kap. 4.1.2) können sich als Regulative gegenseitig verstärken und zur Ablehnung organisierter Weiterbildung führen. Weiterbildungseinrichtungen können durch niedrigschwellige Zugangsportale (4.2.1) und passende Lernangebote die Distanz zu Weiterbildung abbauen.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Zugangsportale (Kap. 4.2.1).

d) Gruppen

Neben einer didaktischen Gestaltung der Angebote offenbart sich in den Interviews auch die Gruppengröße und -zusammensetzung als Regulativ der Weiterbildungsteilnahme.

Gruppengröße

In Hinblick auf die Gruppengröße werden kleine Gruppen bevorzugt:

- „Und das sind auch nicht große Klassen, das sind kleine, relativ kleine“ (I 48, A. 199).
- „Mit zwanzig Leuten da sitzen und dann abends vielleicht noch um 19 Uhr, wenn einem schon die Augen zufallen, wenn man morgens um fünf aufsteht. Ich weiß nicht, wie das sich ..., also vielleicht in kleinen Gruppen“ (I 26, A. 61).

Als maximale Anzahl beispielsweise eines Alphabetisierungskurses wird von Interviewten die Zahl „sechs“ (I 20, A. 457; I 26, A. 69) genannt. Eine zu große Zahl von Teilnehmenden sei störend und würde den Unterricht negativ beeinflussen.

Gruppenzusammensetzung

Bedeutsam für die Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen ist auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden, wobei es in erste Linie um Kompetenzniveaus und Einstellungen geht (I 23; I 24; I 18, A. 29).

Eine zu große Heterogenität der Teilnehmenden im Hinblick auf das Kompetenzniveau wird negativ beurteilt: „Was mir jetzt manchmal immer noch aufstößt ist, wo ich diesen Buchhaltungskurs gemacht habe, ich meine, da ging es doch eigentlich schon um tiefere Sachen und da waren Kursteilnehmer dabei, die wussten nicht mal, wie ein Computer angeht“ (I 23, A. 129). Unzufriedenheit mit der Gruppenzusammensetzung kann dazu führen, dass die Teilnahme an einem Weiterbildungskurs abgebrochen wird, wobei die Entscheidung letztlich auch von anderen Regulativen, wie Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6), abhängig ist. So werden heterogene Gruppen und schlechte Gruppendynamik eher in Kauf genommen, wenn es sich um einen beruflich relevanten und abschlussbezogenen Kurs (I 29, A. 173) und nicht um ein Angebot der allgemeinen Weiterbildung ohne Abschlussorientierung handelt (I 9, A. 265).

Unpassende Gruppenzusammensetzungen, die sich hinderlich auf den Lernprozess auswirken, zu schlechten Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) führen und somit die Weiterbildungsbeteiligung negativ beeinflussen, werden von den Befragten meist im Zusammenhang mit verpflichtenden Weiterbildungsangeboten der Agenturen für Arbeit bzw. der Jobcenter genannt:

- „Das waren junge Mütter oder Alkoholiker, also über so zwischen 30 und 40 und dann, dann wieder ... Leute, die Drogenprobleme hatten oder kriminelle Vergangenheiten. Und die saßen dann alle da zusammen und sollten am Computer irgendwas lernen. Und ich dachte so, ja, wir werden jetzt alle in einen Topf zusammengeschmissen und vorne steht jemand, der sein ganzes Leben lang erzählen darf. ... Und dementsprechend sitzen dann wirklich Leute mit unterschiedlicher Motivation dort. Und teilweise hat man dort die sehr schlecht Deutsch sprechenden Mütter, die so sitzen und wirklich lernen wollen und, und sich davon was erhoffen“ (I 38, A. 200–210).
- „Naja, weil die Leute, die waren a) alle krank, b) hatte auch keiner wirklich eine Motivation, weil es wieder ein Zwang war, ja. Sie haben da hinzugehen und wenn sie jetzt nicht da hingehen, dann kriegen sie kein Geld mehr, ja. Und von daher finde ich es lächerlich halt, weil man zwingt niemanden dazu, ja“ (I 46, A. 124).

Heterogene Gruppen werden jedoch nicht pauschal als ungeeignet bezeichnet, sondern beispielsweise bei Angeboten im Sprachenbereich als förderlich für den Lernprozess und -erfolg eingeschätzt:

- „Aber sehr gut. Wegen die ... ja die Frauen von die alle nicht die gleiche Länder. Jede Frau kommt aus andere Land und der andere Land. Die alle Frauen sprechen nicht die einzige Sprache“ (I 5, A. 76).

- „Ich finde besser, wenn die Kontakt mit anderen Frauen, nicht die gleiche Sprache. Ich finde das ist besser, wenn ich gehe in den Kurs“ (I 5, A. 302).
- „Weil in der Klasse auch andere kamen. Von China, von arabischen Ländern, von Russland, nicht wahr. Und man konnte weiterlernen, Doktor, Rechtsanwalt und man konnte Deutsch lernen“ (I 7, A. 162).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4).

e) **Kosten**

In vielen Interviews werden die Kosten von Weiterbildungsangeboten im Kontext von Teilnahmeentscheidungen thematisiert. So werden (zu hohe) Kosten einer Weiterbildungsveranstaltung als Grund der Nicht-Teilnahme an organisierten Bildungsprozessen genannt (I 7, A. 514; I 10, A. 149). Die Weiterbildungskurse seien „zu teuer“ (I 29, A. 325).

Beispielsweise berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie auf ein zu ihren Bildungsinteressen passenden Kurs verzichtet hätte, weil es „Geld kostet“ (I 34, A. 194). Eine weitere Befragte habe aufgrund zu hoher Kosten keinen Deutschkurs machen können: „Ich sollte auch Deutschkurs noch machen zusätzlich, habe ich gefunden, aber damals war es noch teuer für mich, bei der Ausbildungszeit, da habe ich es gelassen“ (I 30, A. 416). Dabei können zu hohe Kosten ein Ausschlusskriterium darstellen („sonst würde ich es machen“ (I 10, A. 149)) oder neben anderen Regulativen die Weiterbildungsteilnahme negativ beeinflussen.

Die vielfachen Verweise auf (zu hohe) Kosten einer Weiterbildungsmaßnahme müssen jedoch vor dem Hintergrund der sozialen Erwünschtheit in Befragungssituationen kritisch betrachtet werden. Es ist nicht auszuschließen, dass dieser Aspekt zwar als sozial akzeptierte Antwort häufig genannt wird, jedoch gar nicht ausschlaggebend für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung ist. Der Kostenaspekt wird zudem mit altersbezogenen Einstellungen und Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6) in Verbindung gebracht: „Also, wenn das Geld da wäre, würde ich vielleicht noch irgendwas machen, aber mein Alter sage ich ... ist das also ... ja mein Alter, was kann man da noch für eine Fortbildung machen? Rein vom Wissen her ist das schon Also ich sage mal, ich würde als Hausmeister vielleicht so eine Fortbildung machen, da gibt es ja richtig große, die gehen dann über Abendschule oder so, aber die meisten Hausverwaltungen übernehmen das, viele übernehmen es auch nicht, da muss man selber bezahlen“ (I 39, A. 117). Gleichwohl muss eingeräumt werden, dass die Kosten eines Lernangebots für Personengruppen mit geringem ökonomischem Kapital (Kap. 4.1.4) von großer Relevanz sind.

In weiteren Interviews zeigt sich, dass keine oder verhältnismäßig geringe Kosten eines Lernangebots die Beteiligung an organisierter Weiterbildung begünstigen können

(I 10, A. 177; I 32, A. 589). So erläutert eine Interviewpartnerin, an einer Veranstaltung gerade deshalb teilzunehmen, weil sie nichts kostet (I 7, A. 516). Ist das Angebot „umsonst“ (I 41, A. 184), „günstig“ (I 14, A. 213) oder das Preis-Leistungs-Verhältnis angemessen, wird der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung eher in Betracht gezogen. Die Relevanz der Höhe des Teilnehmendenentgelts zeigt sich ebenfalls in den Interviewpassagen, in welchen die Befragten die Kriterien für die Auswahl eines bestimmten Lernangebots bzw. einer Weiterbildungseinrichtung kommentieren. Es wird deutlich, dass vor dem Hintergrund geringer ökonomischer Ressourcen öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen beispielsweise bei Sprachkursen oder kulturellen Angeboten bevorzugt besucht werden, weil diese in der Regel die „günstigsten“ (I 30, A. 368) Preise hätten (I 23, A. 213).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4).

4.2.4 Lehrende

Die Lehrenden haben insofern Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung, als ein positives Teilnehmenden-Lehrenden-Verhältnis eine Weiterbildungsteilnahme auslösen und bestärken kann, während negative Erfahrungen mit Lehrenden zum Abbruch eines Weiterbildungsangebots, also zum „*drop-out*“, oder gar zur Nicht-Teilnahme führen können, falls den Teilnehmenden der bzw. die Lehrende einer Veranstaltung bereits bekannt ist. Dieser Zusammenhang wird hier wie folgt kommentiert: „Wenn man jemanden hat, einen Lehrer, einen Dozenten, den man nicht mag und es macht keinen Spaß und man wahrscheinlich noch auf Kriegsfuß mit dem ist, dann denke ich, wird man auch nicht gut lernen“ (I 10, A. 190).

Die Bedeutung des Teilnehmenden-Lehrenden-Verhältnisses wird auch in der Schilderung einer weiteren Interviewpartnerin deutlich, in der sie beschreibt, warum sie sich für die Teilnahme an dem von ihr besuchten Sprachkurs entschieden hat. Demnach war die Person des Lehrenden ausschlaggebend für ihren Kursbesuch, so dass sogar eine längere Anreise in Kauf genommen werde (I 19, A. 98). Die positive Bewertung der Lehrerin bezieht sich vordergründig auf deren Lehrkompetenzen (I 19, A. 161).

Gute Erfahrungen mit Lehrenden führen zu einer positiven Beurteilung von Lernangeboten und damit zu für gut befundenen Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4): „Also das letzte was ich da gemacht habe, das war richtig gut, also ganz tolle Ausbilder, also der eine ganz besonders. ... Und der eine hat das so gut drauf gehabt, da habe ich bis heute noch Sachen im Kopf, was ich bei dem gelernt habe“ (I 40, A. 113). Eine schlechte Beurteilung der Lehrenden kann wiederum demotivierend wirken, so dass negative Weiterbildungserfahrungen entstehen, die eine künftige Weiterbildungsteilnahme

tendenziell verhindern. Folgende Passage bringt dies zum Ausdruck: „... dann ist meine Motivation einfach im Keller“ (I 5, A. 148).

Weiterhin ist die Bedeutung von Lehrenden im Kontext des Übergangsmanagements relevant, da diese Informationen über weitere passende Weiterbildungsangebote an Teilnehmende vermitteln können und so zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung beitragen. In den Interviews zeigt dies das Beispiel einer Interviewpartnerin, die aufgrund der Empfehlung ihrer Kursleiterin an einem weiteren Kurs im Bereich Familienbildung teilgenommen hat (I 5). Durch das Vertrauensverhältnis und die Kenntnis der Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) konnte die Kursleiterin in diesem Fall ein passendes Weiterbildungsangebot benennen und durch ihre Kursempfehlung bzw. Übergangsberatung die Weiterbildungsteilnahme der Befragten positiv beeinflussen.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3).

4.3 Netzwerk

In der Dimension „Netzwerk“ stehen die Verbindungen und Austauschprozesse zwischen den Individuen im Mittelpunkt, die Einfluss auf die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungsangeboten haben. Fokussiert wird die Bedeutung des sozialen Kapitals, d.h. die damit verbundenen Ressourcen und Gelegenheiten des Sozialraums, die in den verschiedenen Bereichen der Lebenswelt wie in der Familie, im Beruf, in der Freizeit, Nachbarschaft und im Freundeskreis vorhanden sind.

Die empirischen Daten sind in der Regel im Kontext der Fragen nach dem Zugang zu den bisher besuchten oder geplanten Weiterbildungsveranstaltungen oder nach den Kriterien für die Auswahl eines Bildungsangebots entstanden.

Soziale Ressourcen werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ in den Blick genommen, indem folgende drei Regulative beschrieben werden:

- Informationsfluss und Austauschprozesse (Kap. 4.3.1),
- Mitnahmeeffekte (Kap. 4.3.2),
- Familiäre Unterstützung (Kap. 4.3.3).

4.3.1 Informationsfluss und Austauschprozesse

Als positiver Einflussfaktor auf die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zeigt sich in den Interviews die Verfügbarkeit und Nutzung sozialer Netzwerke. Durch diese verbreiten sich Informationen über Weiterbildungsanbieter und -angebote, können

Empfehlungen hinsichtlich passender Angebote ausgesprochen werden, wird unter Bekannten beraten oder tragen dargestellte eigene Teilnahmen an Weiterbildung dazu bei, dass auch Personen aus dem sozialen Umfeld die Distanz zur Weiterbildung abbauen. Verfügt eine Person über kein oder nur geringes soziales Kapital, ist ihr Zugang zu organisierter Weiterbildung dementsprechend tendenziell eingeschränkter.

Für den Informationsfluss und die Austauschprozesse bezüglich einer Weiterbildungsbeteiligung sind den Interviews zufolge folgende Ressourcen des Sozialraums relevant:

- Ehe- bzw. Lebenspartnerpartnerin oder -partner (I 3, A. 20; I 6),
- Familie (I 47, A. 142),
- Freunde (I 34, A. 118; I 8, A. 186; I 20),
- Bekannte (I 30; I 6, A. 55–56.; I 11, A. 623; I 15; I 48; I 48; I 47, A. 216),
- Nachbarn (I 10, A. 108; I 5, A. 109),
- Arbeitsumfeld (I 14; I 42, A. 32),
- Vertrauenspersonen wie Kursleitende oder Hausärztinnen und -ärzte (I 5; I 19; I 15, A. 440; I 2, A. 33; I 30).

Hinsichtlich der Art der Informationsweitergabe und des Einbezugs der sozialen Ressourcen lässt sich zwischen passiven, aktiven und allgemeinen Empfehlungen unterscheiden.

a) Passive Empfehlung

Um eine „passive Empfehlung“ handelt es sich dann, wenn das soziale Umfeld Informationen zu Weiterbildung weitergibt, ohne dass die jeweilige Person diese aktiv eingefordert hat oder auf der Suche nach einem Lernangebot war. Ihre Rolle lässt sich im Gegensatz zu einer aktiven Anfrage und Bitte um Empfehlung und Rat daher als „passiv“ charakterisieren.

Es kann sich um eine explizite Aufforderung einer Bezugsperson handeln, ein bestimmtes Weiterbildungsangebot wahrzunehmen. Dadurch werden Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) geweckt oder bereits vorhandene Bildungsinteressen bestärkt, so dass eine Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen realisiert wird. Typische Antworten der Interviewten auf die Frage nach dem Zugang zu einem Weiterbildungsangebot in dieser Kategorie sind folgende Ausdrücke:

- „Ich wurde darauf aufmerksam gemacht“ (I 10, A. 105).
- „Das habe ich empfohlen bekommen“ (I 34, A. 114).

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung werden Informationen über passende Fortbildungen im beruflichen Netzwerk (Kap. 4.1.3), z.B. im Kollegen- und Kolleginnenkreis oder von Vorgesetzten weitergegeben (I 23, A. 161).

b) Aktive Empfehlung

Während bei einer „passiven Empfehlung“ die Informationen des sozialen Netzwerks als Auslöser für eine Weiterbildungsteilnahme fungieren, besteht bei einer „aktiven Empfehlung“ bereits die Absicht, ein Bildungsangebot zu besuchen, so dass die Bezugspersonen in erster Linie zur Unterstützung bei der konkreten Auswahl eines Bildungsangebots angefragt werden.

Die Interviews belegen, dass Personen aus dem sozialen Umfeld eine große Rolle bei der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen haben können, da deren Einschätzungen, Erfahrungen und Empfehlungen sehr ernst genommen werden und meist relevanter als alternative Informationskanäle, wie Programmbroschüren oder Internet (Kap. 4.2.1), für die Zugangswege zu Weiterbildung sind. Eine Befragte führt in diesem Kontext aus, dass sie auf der Suche nach einem geeigneten Yoga-Kurs explizit Informationen zu passenden Weiterbildungsanbietern im sozialen Umfeld eingeholt hätte, so dass letztendlich die Empfehlung einer Arbeitskollegin ausschlaggebend für die Teilnahme an dem konkreten Lernangebot gewesen sei (I 14). Die Relevanz der Empfehlungen aus sozialen Netzwerken zeigt sich auch in weiteren Interviewaussagen, die darlegen, dass auf der Suche nach einem Deutschkurs explizit um Rat und Einschätzung im Bekanntenkreis gefragt wurde (I 30; I 6).

c) Allgemeine Empfehlung

Der Kategorie „Allgemeine Empfehlung“ wurden alle Interviewausschnitte zugeordnet, in denen sich zwar die Bedeutung des sozialen Kapitals für Weiterbildungsbeteiligung zeigt, die sich jedoch aufgrund fehlender Kontextinformationen nicht als passive oder aktive Empfehlungen einordnen lassen.

Wird in den Interviews gefragt, wie der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung (in der Vergangenheit) zustande kam, d.h. woher die Befragten von dem entsprechenden Angebot wussten, wird auf die „Mundpropaganda“ (I 14, A. 185) in sozialen Netzwerken verwiesen. Typische Formulierungen sind in diesem Zusammenhang:

- „Man kriegt das ... mit“ (I 48, A. 140).
- „Ich hörte das von meinen Freunden“ (I 8, A. 186).

Informationen aus sozialen Netzwerken sind insbesondere dann für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ausschlaggebend, wenn Bezugspersonen über (positive) Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) verfügen und dementsprechend konkrete Informationen über den Weiterbildungsanbieter und das besuchte Angebot an Personen des sozialen Umfelds weitergeben, so dass die Weiterbildungsteilnahme dieser aufgrund der Hinweise und Empfehlungen tendenziell positiv begünstigt wird (I 15, A. 342). Dies spiegelt sich in folgenden Interviewpassagen wider:

- „I: „Und wie kam es dazu, dass Sie jetzt hier diesen Kurs besuchen?“
B: „Ja, meine Freundin die hat hier einen Grundbildungskurs gemacht. Und meinte, das ist ganz ok“ (I 3, A. 20).
- „Ich kenne die Volkshochschule. Deutschkurse waren da. Ich hatte sehr viele Freunde, die da hingegangen sind“ (I 9, A. 280).

In mehreren Interviews offenbart sich zudem die Bedeutung von Vertrauenspersonen in Sozialräumen, die als Vermittlerinnen und Vermittler von Lernangeboten und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Interessen von Weiterbildungseinrichtungen fungieren. Diese Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Vertrauen der „Community“ bzw. der Bewohnerinnen und Bewohner genießen sowie in den Sozialräumen bekannt und präsent sind. Mitunter verfügen sie aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds zudem über Fachexpertise, so dass ihrer Meinung eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Sie bilden eine Art „Anlaufstelle“ und fungieren als bevorzugte „Informationsquelle“ oder „Beratungsperson“ (I 13; I 2, A. 33; I 19; I 15, A. 440; I 7, A. 486). Laut der Interviews werden bei der Suche nach passenden Bildungsangeboten Vertrauenspersonen um Rat oder Empfehlung gebeten, welche dann einen regulierenden Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme ausüben (I 11; I 13). Auf die Frage, welche Bildungsangebote es in der Umgebung gebe, wird beispielsweise auf eine bestimmte Vertrauensperson verwiesen mit den Worten: „Da musst Du ihn fragen, er kann Dir alles sagen ... Er kennt hier alles“ (I 13, A. 568–576).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Zugangsportale (Kap. 4.2.1),
- Bildungserfahrungen (4.4.4).

4.3.2 Mitnahmeeffekte

Nehmen Personen aus den sozialen Netzwerken an Weiterbildungsangeboten teil, kann es zu „Mitnahmeeffekten“ kommen, indem eine „gemeinsame Weiterbildungsteilnahme“ stattfindet. Somit zeigt sich, dass Weiterbildungsaktivitäten sog. „bildungsferner Gruppen“ davon beeinflusst werden, ob man Personen kennt, die an Weiterbildung teilnehmen. So berichten Interviewte, dass sie deshalb ein Weiterbildungsangebot der allgemeinen Weiterbildung besuchten, weil Bekannte auch an diesem Angebot teilnahmen und sie gefragt worden seien, ob sie „nicht mal mitkommen“ (I 4, A. 40) wollten. Eine Interviewpartnerin führt zudem aus, dass sie in ihrem Bekanntenkreis für ein von ihr besuchtes Weiterbildungsangebot geworben und jemanden dadurch zu dem Ange-

bot „mitgebracht“ (I 15, A. 336) hätte. Auch in weiteren Interviews zeigen sich „gemeinsame Weiterbildungsteilnahmen“:

- „Ein Kumpel macht das auch“ (I 42, A. 32).
- „Ich hörte von anderen, die diesen Kurs machen“ (I 8, A. 319).

Eine Begleitung beim Besuch einer Veranstaltung durch eine Person aus dem sozialen Umfeld wird insbesondere von Personen höheren Alters als Bedingung für die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot genannt. Gerade bei Personen, denen die Weiterbildungsanbieterlandschaft und das Spektrum des Weiterbildungsangebots nicht bekannt sind (Kap. 4.1.2) oder die schlechte Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) gemacht haben, verleiht die Anwesenheit einer vertrauten Person die notwendige Sicherheit, reduziert Berührungängste und verringert so die Distanz zu Weiterbildung (I 18). So kommt der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung für eine Interviewpartnerin erst dann infrage, „wenn jemand mitkommt“ (I 18, A. 144). Ein weiterer Interviewpartner begründet seine Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit dem Fehlen von Begleitpersonen (I 37, A. 518).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4).

4.3.3 Familiäre Unterstützung

Ob die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen überhaupt eine Option darstellt, hängt insbesondere bei Müttern (Kap. 4.4.2) von der familialen Unterstützung ab, wobei in dem Kontext auch die geschlechtstypischen Rollenbilder (Kap. 4.1.4), Persönlichkeitseigenschaften (Kap. 4.4.7) und Einflussfaktoren der Nutzenerwartung, wie der Stellenwert der Bildung im Lebenszusammenhang, (Kap. 4.4.6) zum Vorschein kommen sowie zeitliche Ressourcen thematisiert werden (Kap. 4.4.7).

Ist familiäre Unterstützung vorhanden, beispielsweise in Form der Übernahme bzw. Aufteilung von Haushaltspflichten und Kinderbetreuung oder direkter Unterstützung bei der Suche nach einem passenden Weiterbildungsangebot, so kommt eine Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung eher infrage (I 6).

Dass fehlende familiäre Unterstützung die Beteiligung an organisierter Weiterbildung verhindern kann, zeigt sich exemplarisch in einem Interview, in dem eine Person auf die Frage nach ihren Bildungsinteressen von ihrem Wunsch der Teilnahme an einem Töpferkurs erzählt. Die letztendliche Nicht-Teilnahme am Lernangebot trotz eines stark ausgeprägten Lerninteresses („Ja, das war immer schon mein Traum“ (I 21, A. 563)) begründet sie damit, dass ihre Familie sie „ausgelacht“ (I 21, A. 561) habe, nachdem sie vom Wunsch erzählt hätte.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Ressourcen (Kap. 4.4.7),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6).

4.4 Individuum

In der Dimension „Individuum“ werden Regulative eingeordnet, die sich unmittelbar auf das Subjekt, seine Wirkzone, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Erwartungen, Bewältigungs- und Lernmuster beziehen. Im Vordergrund steht also der Zusammenhang zwischen der Lebenswelt des Individuums, die von biografischen Übergängen, unterschiedlichen Lebensphasen, Routinen und Lebensarrangements geprägt ist, sowie dem Zustandekommen der Weiterbildungsbeteiligung.

Als Ergebnis der Interpretation der Daten vor dem gewählten theoretischen Hintergrund lassen sich folgende, auf das Individuum bezogene Regulative der (Nicht-) Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ benennen und beschreiben:

- Mobilität (Kap. 4.4.1),
- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5),
- Nutzenerwartung (Kap. 4.4.6),
- Ressourcen (Kap. 4.4.7).

4.4.1 Mobilität

Von der Mobilität der Individuen, die ihre Wirkzone und Reichweite beeinflusst, sind die Möglichkeiten der Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten in Sozialräumen abhängig. Ist die Mobilität der jeweiligen Person gering, so wird wohnortnahen bzw. gut erreichbaren Veranstaltungsorten große Bedeutung zugeschrieben (I 32, A. 560; I 21, A. 287). Die Entfernung des Veranstaltungsorts zum Wohnort (Kap. 4.1.1) stellt mitunter das wichtigste Kriterium bei der Auswahl eines Weiterbildungsangebots dar (I 20, A. 82, 136). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Weiterbildungsbeteiligung dieser Personen von den strukturellen Rahmenbedingungen wie Weiterbildungsinfrastruktur (Kap. 4.1.2) und Verkehrswegen im Sozialraum beeinflusst wird, da größere Entfernungen und Anfahrtszeiten zu Weiterbildungseinrichtungen nicht infrage kommen bzw. nur unter bestimmten Voraussetzungen – z.B. bei hohen Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6) – in

Kauf genommen werden. Geringe Mobilität hat also tendenziell einen negativen Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme, weil sie die Wahlmöglichkeiten begrenzt.

Ist die Mobilität eines Individuums relativ hoch, können auch Weiterbildungsangebote besucht werden, die mit einer längeren Anfahrt verbunden sind. Dementsprechend steigt das Spektrum der infrage kommenden Weiterbildungseinrichtungen sowie der Programme und Angebote, so dass die „Passung“ zwischen Angeboten und Interessen der Person eher erreicht werden kann.

Die Intensität der Mobilität ist von nachstehenden Faktoren abhängig:

- *Verfügbarkeit von Bewegungsmitteln*
Können Personen auf Verkehrsmittel wie Auto oder Fahrrad zugreifen, erhöht sich ihre Mobilität im Vergleich zu Personen, die sich nur fußläufig oder mithilfe öffentlicher Verkehrsmittel bewegen können (I 14, A. 42; I 32, A. 558).
- *Verfügbarkeit und Nutzung öffentlicher Infrastruktur*
Für viele Befragte ist die Bewältigung auch größerer Entfernungen durch den Besitz einer Monatskarte des öffentlichen Personennahverkehrs – in Berlin ist es die BVG-Karte – unproblematisch (I 27, A. 280; I 13, A. 59; I 14; I 15, A. 182; I 23, I 29, A. 286; I 2, A. 164; I 35, A. 244; I 46, A. 356; I 47; I 5, A. 338; I 3, A. 66; I 28, A. 129; I 44; I 45, A. 254). Sie verleiht eine hohe Mobilität und gute Erreichbarkeit verschiedener Weiterbildungsanbieter, indem man „überall“ (I 30, A. 306; I 42, A. 131) hinfahren kann. Die Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel ermöglicht einer Interviewpartnerin den Besuch eines bestimmten Deutschkurses, der nicht in der Nähe ihres Wohnorts ist, den sie jedoch aufgrund von Empfehlungen des sozialen Netzwerks (Kap. 4.3.1) bevorzugt (I 19). Personen, die keine Monatskarte für die öffentlichen Verkehrsmittel besitzen, sind tendenziell weniger mobil und bewältigen die meisten Wege fußläufig, so dass sie auf wohnortnahe Veranstaltungsorte (Kap. 4.2.1) angewiesen sind (I 12, A. 63; I 18; I 25, A. 587; I 25, A. 587; I 36; I 37; I 6, A. 346; I 7, A. 38; I 8, A. 42; I 9, A. 240; I 21). Als einer der Gründe, warum keine Monatskarte gekauft wird, wird auf den Kostenfaktor bzw. auf die eigenen ökonomischen Ressourcen (Kap. 4.1.4) verwiesen:
„Nein. War mir echt zu teuer“ (I 21, A. 296).
„Nein. Genau, die kosten ja um die 70–80 Euro und das würde ich jetzt schon von daher ausschließen, genau. Ja. Da würde ich dann sagen: Nein, das ist einfach zu teuer für mich“ (I 34, A. 250).
- *Gesundheitliche Verfassung*
Einen weiteren Grund für geringe Mobilität stellt die gesundheitliche Verfassung (Kap. 4.4.7) einer Person dar. Eine Interviewpartnerin kommentiert, dass sie durch

eine Krankheit (Kap. 4.4.2) keine weiten Wege bewältigen könne und daher auf wohnortnahe Weiterbildungsangebote, in ihrem Fall ein Deutschkurs, angewiesen sei: „Jobcenter weit weg geschickt ... ich hab gesagt, nein, ich kann nicht, ich schaffe nicht so weit gehen, weil ich bin auch krank Und ich nehme Tabletten, macht mir auch müde, weißt du, ich kann nicht so halbes Tag mit der Zeit“ (I 20, A. 82). Da das Jobcenter (Kap. 4.1.3) die Kosten für den wohnortnäheren Kurs nicht übernimmt, zahlt sie die Teilnahmegebühren selbst: „Na ja, wir zahlen das nicht, wenn Sie ... Wollen Sie diese Schule? Sie müssen alleine bezahlen. Da ich hab gesagt, okay, dann zahl ich, was soll ich machen, besser als wenn ich weit weg, ne? ... Guck mal, Jobcenter sagt mir, gehen weit viel weit, ich sag, nein, ich kann nicht weit gehen Dann hab ich in der Nähe bisschen gefunden diese Schule, weißt du?“ (I 20, A. 82–136). Auch weitere Personen nennen gesundheitliche Einschränkungen als Begründung für ihre geringe Mobilität. So sind manche Interviewte auf einen Rollator als Gehhilfe angewiesen (I 4, A. 27; I 16, A. 516) bzw. können nicht gut laufen (I 24, A. 612; I 33).

○ *Einteilungen und Grenzziehungen des Sozialraums*

Sozialräume werden von materiellen Gegebenheiten wie Straßen, Flüssen und Gebäuden konstituiert, welche wiederum die individuellen Grenzziehungen, die Zuschnitte der individuellen Lebenswelt und damit auch die Mobilität beeinflussen. So können Straßen als „Grenzen“ (I 10, A. 20; I 34, A. 34) zwischen Sozialräumen wahrgenommen werden. Die Orte hinter der gezogenen Grenze werden dann nicht als Bestandteil der eigenen Lebenswelt begriffen und daher auch kaum betreten und besucht (I 10).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen (Kap. 4.1.1),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Informationsfluss und Austauschprozesse (Kap. 4.3.1),
- Zugangsportale (Kap. 4.2.1),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Ressourcen (Kap. 4.4.7),
- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3).

4.4.2 Kritische Lebensereignisse

Als „kritische Lebensereignisse“ werden alle Umbrüche und Statuswechsel im Lebenslauf oder biografische Übergänge in den Blick genommen, die eine Veränderung in Bezug auf die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten hervorrufen. Das Ereignis selbst und die damit verbundenen Konsequenzen können von den Individuen als Verbesse-

rung oder Verschlechterung ihrer Lebenssituation gesehen werden. Auf eine potenzielle Weiterbildungsteilnahme können sich kritische Lebensereignisse einerseits förderlich auswirken, indem sie Lernanlässe darstellen oder Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) hervorrufen, verstärken oder festigen. Andererseits können kritische Lebensereignisse die Weiterbildungsbeteiligung negativ beeinflussen, indem sie die Relevanz des Besuchs von Lernveranstaltungen durch die Veränderung der Lebensumstände in den Hintergrund rücken. Dieser Zusammenhang wird bei der Darstellung anderer Regulative wie Nutzererwartungen (Kap. 4.4.6), individuelle Ressourcen (Kap. 4.4.7) und Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4) näher beleuchtet.

In den Interviews wurden folgende kritische Lebensereignisse bzw. biografische Übergänge im Kontext der eigenen Weiterbildungsteilnahme dargestellt: Familiengründung, Trennung, Migration, Krankheit, Berufswechsel, (Langzeit-)Arbeitslosigkeit sowie Ruhestand.

Familiengründung

Die Gründung einer Familie wird als eine starke Veränderung der bisherigen Lebensumstände beschrieben, die unter anderem die eigenen Bildungsinteressen und Nutzererwartungen, aber auch die zeitlichen Ressourcen und den Stellenwert von Bildung im Lebenszusammenhang prägt sowie zu neuen sozialen Kontakten, d.h. zur Entstehung neuer Netzwerke (Kap. 4.3.1) führt.

Veränderungen durch eine Familiengründung werden durch geschlechtstypische Rollenbilder (Kap. 4.1.4) sowie die Art und Intensität der familialen Unterstützung (Kap. 4.3.3) geprägt. In den Interviews wird dies vor allem von Müttern thematisiert. Als dafür typische Formulierung lässt sich folgende Interviewaussage festhalten, in welcher eine Schwangerschaft als Wendepunkt in der Biografie skizziert wird: „Dann bin ich schwanger geworden und dann war alles ganz ganz anders“ (I 23, A. 78). Der Zeitpunkt der Schwangerschaft bzw. der Geburt wird als Beginn des Interesses an Inhalten der Bereiche von Elternschaft, Erziehung und Familienleben ausgemacht, die zum einen zu selbstorganisierten, informellen Lernaktivitäten (Kap. 4.4.5) führen (I 34; I 3, A. 134) und zum anderen in eine Teilnahme an passenden Programmen und Angeboten (Kap. 4.2.2) von Weiterbildungsanbietern im Bereich Elternbildung/Pädagogik (I 5, A. 160; I 7, A. 462; I 8, A. 462; I 10, A. 52; I 9; I 3, A. 124; I 7, A. 403) münden.

Des Weiteren treten Veränderungen der beruflichen Situation ein, vor allem bei einer längeren ausschließlichen Familienphase, die ein Zurückkehren in das bisherige Arbeitsumfeld ausschließt. Die Geburt eines Kindes stellt besonders für Frauen oftmals einen tiefgreifenden Einschnitt in arbeitsweltliche Strukturen dar, so dass sie von betrieblicher Weiterbildung, also von Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt (Kap. 4.1.3), ausgeschlossen sind. Durch den Wandel der Lebensumstände verändern sich die Bildungsinteressen, so dass berufliche Weiterbildung erstmal keine große Rolle spielt

(I 18; I 24, A. 524; I 29, A. 35; I 9, A. 400). Die Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen kommt erst dann wieder infrage, wenn eine berufliche Tätigkeit angestrebt wird, in der Regel dann, wenn das Kind fremdbetreut wird (I 23; I 8, A. 196). Die Familiengründung kann auch dazu führen, dass das eigene Leben hinterfragt und reflektiert wird, so dass nach der Familienzeit neue berufliche Wünsche entstehen, die eine (berufliche) Weiterbildung erfordern: „Weil einfach so dieser neue Lebensabschnitt eigentlich noch mal begann mit der Geburt meiner Tochter. Habe ich gemerkt so, mein eigenes Leben ist halt wahnsinnig wichtig. Und davor habe ich halt wirklich mit der Arbeit, für die Arbeit fast gelebt und dann habe ich ja jetzt wirklich diesen Bruch gemacht und gesagt: „Ich höre auf zu arbeiten“. Und jetzt bin ich mal kurz, wenigstens drei Monate dran. Dann gehe ich meine Richtung mit den neuen Berufswegen so, das ist so wie so ein Cut, so sagt man“ (I 34, A. 276).

Das Wohlergehen des Kindes kann zudem als Motivation oder Antrieb gesehen werden, die eigene berufliche Situation zu verbessern: „Ich wollte unbedingt die Ausbildung machen. Und weil ich damals alleinerziehend war, habe ich gesagt, ich möchte meinen Kindern was bieten, also mache die dreijährige Ausbildung“ (I 21, A. 223).

Trennung

Eine Trennung kann dazu führen, dass die bisherige Arbeitsteilung zwischen (Ehe-)Partnern aufgelöst wird, so dass auf die Personen neue Aufgaben zukommen, die bisher die Partnerin bzw. der Partner übernommen hat. So erläutert eine Interviewte, sie habe nach der Trennung von ihrem Mann einen Deutsch- bzw. Alphabetisierungskurs angefangen, um nach vielen Jahren in Deutschland selbst Lesen und Schreiben zu lernen. Bisher wären ihre fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen vom Ehemann kompensiert worden. Nach der Trennung müsse die Interviewpartnerin nun alle schriftsprachlichen Aufgaben selbst übernehmen:

- „Wenn ich habe Brief, muss ich Brief schreiben oder wenn ich habe Post, bekomm ich auch Brief, kommt auch Brief für mich vom Amt, muss ich auch alleine versuchen, alleine lesen“ (I 20, A. 181).
- „Ich will jetzt unbedingt, weil bin ich jetzt alleine mit mein Sohn, ich will alles allein schaffen ... Kein helft dir, keine Hilfe. Darum hab ich gesagt, nein, ... ich muss zu lernen, schaffen alles, muss ich schaffen alles alleine wegen Wohnung, wegen alles“ (I 20, A. 217).

Dass eine Trennung von der (Ehe-)Partnerin bzw. dem (Ehe-)Partner ein Auslöser für Bildungsprozesse und Weiterbildungsteilnahme sein kann, wird auch in einem anderen Interview deutlich. Hier führt eine Interviewpartnerin aus, sie habe erst seit der Scheidung wieder eine Arbeit, in deren Rahmen sie bereits mehrere innerbetriebliche Weiterbildungen besucht hätte und immer auf der Suche nach neuen Lernherausforderungen sei

(I 9). Die Trennung war in diesem Fall aufgrund veränderter ökonomischer Ressourcen (Kap. 4.1.4) der Auslöser für die Aufnahme der Arbeitstätigkeit, die wiederum den Zugang zu den Weiterbildungsangeboten des aktuellen Arbeitgebers öffnete, d.h. die Gelegenheitsstrukturen betrieblicher Weiterbildung mit sich brachte. Die Interviewpartnerin beschreibt ihre Ehe rückblickend als ihre Freiheit und Selbstbestimmung einschränkend, so dass eine Weiterbildungsteilnahme während dieses Lebensabschnitts nicht infrage kam: „Meine Eltern haben gesagt, du sollst heiraten ... Dann haben wir uns scheiden lassen ... Ich durfte nicht von zu Hause rausgehen ... Seitdem ich geschieden bin, habe ich mehr Aktivitäten unternommen als vorher“ (I 9, A. 400–406).

Die durch die Trennung ausgelöste, neue Lebenssituation kann dazu führen, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Sinne einer (Weiter-)Qualifizierung oder Fortbildung sinnvoll und nützlich erscheint. Allerdings können ökonomische Zwänge bzw. eine neu entstandene existenzielle Not auch eine Aufnahme der Arbeitstätigkeit erfordern, so dass nicht Weiterbildung, sondern die Arbeitsplatzsuche in den Vordergrund rückt (I 7, A. 449).

Migration

Eine Migration bringt in der Regel die Notwendigkeit des Erlernens einer neuen Sprache mit sich, die eine Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung in Form von Sprachkursen bewirkt. In den Interviews wird zum einem von der verpflichtenden Teilnahme an einem Integrationskurs berichtet oder dem eigenen Wunsch, die deutsche Sprache als Voraussetzung für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bei einem Weiterbildungsanbieter zu erlernen (I 15, A. 90; I 12; I 7, A. 149; I 20, A. 125). Da eine Migration auch Erfahrungen der Ausgrenzung, Benachteiligung und Abwertung zwischen sozialen Gruppen (Kap. 4.1.5) mit sich bringen kann und zudem das Weiterbildungssystem bzw. die Anbieterlandschaft im Zielland neu und fremd sind (Kap. 4.1.2), kann es auch vorkommen, dass die Weiterbildungsteilnahme von Migrationsprozessen eher negativ beeinflusst wird.

Krankheit

Die Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung kann auch durch Veränderungen der gesundheitlichen Verfassung einer Person beeinflusst werden, die durch einen Unfall, eine Erkrankung oder (altersbezogene) körperliche Beschwerden (Kap. 4.4.7) verursacht werden. Dies kann einerseits bedeuten, dass eine Teilnahme an Weiterbildung nicht möglich oder sinnvoll ist. Andererseits kann es sein, dass der bisherige Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann und eine Umschulung angestrebt oder notwendig wird (I 4; I 15; I 30; I 40, A. 142). Genauso können gesundheitliche Beschwerden eine berufliche Umorientierung nach sich ziehen, die eine (Weiter-)Qualifizierung erfordert: „Nein, um dann eventuell, wie gesagt, in einem neuen Beruf oder eine höhere Qualifikation in dem jetzigen Beruf zu erlangen, wo ich halt nicht mehr körperlich schwer arbeite, sondern dann eben nur noch im Verwaltungsbereich“ (I 49, A. 39).

Ein Interviewpartner berichtet von seinem Arbeitsplatzverlust aufgrund eines Arbeitsunfalls, der zur Arbeitslosigkeit führte und die Teilnahme an verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit bzw. des Jobcenters (Kap. 4.1.3) mit sich brachte (I 31). Dieses Beispiel zeigt, dass sich kritische Lebensereignisse gegenseitig bedingen bzw. einen kumulativen Effekt haben können.

Gesundheitliche Veränderungen können auch (neue) Bildungsinteressen im Bereich Gesundheit bzw. Ernährung wecken oder verstärken, die entweder in Weiterbildungsveranstaltungen oder im selbstorganisierten Lernen weiterverfolgt werden (I 13; I 28; I 40).

Berufswechsel

Ein Berufswechsel kann nicht nur aufgrund gesundheitlicher Gründe notwendig, sondern unter anderem durch den Verlust des Arbeitsplatzes, durch Arbeitsmarktveränderungen oder den Wandel von Interessen und Lebensvorstellungen angeregt werden. Die Befragten berichten von einem Berufswechsel (I 21, A. 198; I 22; I 23, A. 66; I 35; I 42, A. 152) oder auch mehrfachen Berufswechseln (I 28, A. 25; I 34), die jeweils mit einer Teilnahme an meist abschlussorientierter beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung einhergingen. Diese wurde in vielen Fällen als Umschulung von der Bundesagentur für Arbeit finanziert (z.B. I 31, A. 439). Ein Interviewpartner berichtet zudem von der Notwendigkeit des Nachholens eines Schulabschlusses auf einer Abendschule, da dies die Voraussetzung für den Besuch der gewünschten beruflichen Qualifizierung darstellte (I 43). Der Wechsel in eine neue (weiterbildungsintensivere) Branche (Kap. 4.1.3) kann in einer verstärkten Beteiligung an – insbesondere betrieblicher – Weiterbildung münden (I 21).

(Langzeit-)Arbeitslosigkeit

Der Verlust eines Arbeitsplatzes ist für viele Personen auch mit freiwilligen (I 29) oder von den Agenturen für Arbeit auferlegten (verpflichtenden) Weiterbildungsaktivitäten (Kap. 4.1.3) verbunden (I 2, A. 64; I 20; I 31, I 32). Ob der Verlust eines Arbeitsplatzes die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten begünstigt, hängt von dem bisherigen Qualifikationsniveau der Personen und den damit verbundenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab. Je höher die Qualifikationen, desto weniger sind berufliche (Weiter-)Qualifizierungen notwendig, um einen neuen Arbeitsplatz zu finden.

Die mit dem Verlust eines Arbeitsplatzes einhergehenden ökonomischen Veränderungen können allerdings auch dazu führen, dass Weiterbildung in diesem Moment keine Rolle spielt, sondern die Arbeitsplatzsuche im Fokus steht (I 45; I 7).

Bei langandauernder Arbeitslosigkeit nehmen die Weiterbildungsaktivitäten mit der Zeit mitunter ab, da – insbesondere berufliche – Weiterbildung aufgrund der gemachten Weiterbildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) als nicht gewinnbringend und nützlich empfunden wird (I 31, A. 773).

Ruhestand

Die altersbedingte Beendigung der Arbeitstätigkeit, d.h. der Übergang in den Ruhestand, hat einerseits einen negativen Einfluss auf berufliche Weiterbildung, da berufsbezogene Nutzenerwartungen irrelevant werden und auch die Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt (Kap. 4.1.3) nicht mehr genutzt werden können (I 4). Andererseits bringt dieses Ereignis ggf. eine Veränderung der Bildungsinteressen und Nutzenerwartungen mit sich, so dass die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, beispielsweise mit Blick auf die Entstehung neuer sozialer Kontakte bzw. den sozialen Austausch sinnvoll erscheint (z.B. I 17, A. 259; I 24, A. 125; I 24, A. 720).

Eine weitere Veränderung in hohem Alter stellt oftmals eine (gesundheitsbedingte) Veränderung der Wohnsituation, beispielsweise der Einzug in ein Seniorenheim, dar. Da viele Bewohnerinnen und Bewohner dieses kaum verlassen, ist die Weiterbildungsbeteiligung dann hauptsächlich davon abhängig, ob und welche Bildungsangebote vor Ort – in Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern (Kap. 4.2.1) – stattfinden (I 21, A. 595; I 16; I 17; I 24).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Ressourcen (Kap. 4.4.7),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Informationsfluss und Austauschprozesse (Kap. 4.3.1),
- Familiäre Unterstützung (Kap. 4.3.3),
- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5),
- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Zugehörigkeitsgefühl (Kap. 4.1.5),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Zugangsportale (Kap. 4.2.1).

4.4.3 Bildungsinteressen

Das Vorhandensein von Bildungsinteressen zeigt sich als Voraussetzung für die (freiwillige) Teilnahme an Weiterbildungsangeboten. Das Interesse an Themen oder Inhalten führt dazu, dass Lernen nicht mit Anstrengung, sondern mit „Freude“ und „Spaß“ assoziiert und als Bedingung für erfolgreiche Lernprozesse genannt wird:

- „Aber denke ich, mache ich einen Nähkurs, muss einfach Freude sein, dass man es lernt. Ja und Spaß haben ... Interesse ist auch jeden Fall wichtig. Und dann ist eigentlich nur der Wille, man kann ja alles lernen wenn man möchte. Sieht man ja was es für Menschen gibt, die irgendwas können und der Wille muss da sein, Freude, Spaß“ (I 10, A. 190).

- „Also wenn ein Thema, was einen interessiert, dann macht es natürlich auch Spaß“ (I 28, A. 165).
- „Ja, ich muss Interesse haben an das. Das mir interessant ist. Dann brauchst du nicht zu lernen, das kommt automatisch“ (I 35, A. 294).

In den Interviews wird eine Vielfalt von Bildungsinteressen – häufig vor dem Hintergrund kritischer Lebensereignisse (Kap. 4.4.3) – geäußert, welche die Breite des Weiterbildungsangebots widerspiegelt. Dabei zeigt sich insbesondere eine Präferenz für Angebote, die einen direkten beruflichen oder privaten Nutzen (Kap. 4.4.6) erwarten lassen. Besteht ein explizites Bildungsinteresse, so wird nach passenden Programmen und Angeboten (Kap. 4.2.2) von Weiterbildungsanbietern gesucht.

Als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung werden Bildungsinteressen an verschiedenen Stellen der Interviews sichtbar.

Erstens zeigen sich Bildungsinteressen bei der Frage nach der bisherigen Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Dabei wird Weiterbildung in der Regel zunächst ausschließlich mit formal organisierter beruflicher Weiterbildung gleichgesetzt (Kap. 4.1.2), so dass die Teilnahme an nicht-berufsbezogenen Veranstaltungen teilweise erst auf explizite Nachfrage oder im Verlaufe der Interviews an die Oberfläche tritt:

- berufliche und betriebliche Weiterbildung (I 26, A. 30f.; I 21, A. 277),
- Sprachen (I 19, A. 126; I 5, A. 97; I 6, A. 91; I 37, A. 22),
- Pädagogik, Elternkompetenz (I 5, A. 210; I 8, A. 462; I 7, A. 462),
- (inter-)kultureller Austausch (I 15; I 6, A. 328).

Beispiele für Veranstaltungen in den genannten Weiterbildungsbereichen werden bei der Darstellung des Regulativs „Nutzenerwartungen“ bei der Beschreibung der Nutzendimensionen genannt.

Bildungsinteressen werden zweitens sichtbar, wenn gefragt wird, an welchen Weiterbildungsangeboten die Personen gerne (in der Zukunft) teilnehmen würden. Auch dann werden zunächst – in Abhängigkeit vom jeweiligen Qualifikationsniveau – die Weiterbildungen genannt, die mit berufsbezogenen Nutzenerwartungen verbunden sind:

- reguläre bzw. berufsbegleitende Ausbildungsgänge (I 10; I 23, A. 163; I 2, A. 122; I 36, A. 80),
- berufliche (Weiter-)Qualifizierungen (I 32, A. 446; I 42, A. 10),
- Angebote im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (I 23, A. 145),
- Nachholen eines Schulabschlusses (I 49, A. 163).

Wird explizit nach einem Interesse an einer Teilnahme an Weiterbildungsangeboten mit nicht primär berufsbezogenen Lerninhalten gefragt, nennen die Interviewten vor allem Lerninteressen in den folgenden Bereichen:

- Sprache (z.B. I 8, I 13, I 5; I 23, A. 207): „Na, eine Sprache. Einen Sprachkurs würde ich gerne haben ... Spanisch würde ich ganz gerne ... Und dann mal in den Süden fliegen. Das würde ich schon mal“ (I 26, A. 58).
- Pädagogik, Elternkompetenz:
 - „Wie kann man eine gute Mutter sein? Wie kann man mit seinen Kindern in der Pubertät umgehen“ (I 7, A. 488).
- „Wie kann ich mit diesen Problemen umgehen? Ich finde, das ist gut. Wie kann ich das lösen. Mit Familie, mit Kind usw. Wie kann ich basteln mit Kindern, wenn ihnen langweilig ist. Oder man spricht mit der Familie. Einen Plan machen“ (I 8, A. 305).
- (inter-)kulturelle Bildung (I 24, A. 186; I 9, A. 285):
- „Ich will lernen, die andere Frau kommt aus anderem Land, die Kultur. Was hat die Frau Kultur. Ich will auch lernen. Ich will wissen, was die andere Land, Kultur“ (I 5, A. 327).
- „Häkeln-, Nähen-Kurse würden mich schon interessieren“ (I 10, A. 166).
- Gesundheit, Sport, Bewegung: „Ich wünsche auch: Schwimmen lernen“ (I 5, A. 262).
- Kochen, Ernährung (I 24; I 2): „Kochen bildet auch, weil jeder anders kocht“ (I 24, A. 186).

Drittens werden im Verlaufe der Interviews weitere (Bildungs-)Interessen thematisiert, ohne diese im Kontext der Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung zu verorten. Es handelt sich dabei um Themen und Inhalte, in welchen sich die Individuen Wissen aneignen oder ihre Fähigkeiten verbessern. Die nicht vorhandene Absicht, zu den genannten Themen auch Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen, liegt unter anderem daran, dass entweder selbstorganisiertes Lernen bevorzugt wird (Kap. 4.4.5), oder aber die Weiterbildungslandschaft in ihrer Breite nicht bekannt ist, da Weiterbildung meist nur mit beruflicher Weiterbildung gleichgesetzt wird. Von den Befragten werden vor allem folgende Themen und Inhalte genannt:

- Kunst, Handwerk, Musik usw. (I 18, A. 182; I 43, A. 241; I 37; I 45, A. 340; I 44, A. 370; I 46; I 6, A. 248),
- Kochen (I 15; I 21, A. 378; I 24, A. 185; I 2, A. 40; I 30; I 35; I 37, A. 318; I 4, A. 58),
- Sport, Bewegung, Gesundheit (I 13; I 15; I 18, A. 21; I 29, A. 247; I 34, A. 272; I 35; I 36; I 39, A. 96; I 47, A. 288; I 6, A. 255),
- Pädagogik, Elternkompetenz (I 10; I 3; I 34),
- Garten (I 31, A. 839; I 37, A. 242),
- Tierhaltung (I 36, A. 325; I 49, A. 389),
- Computer (I 28, A. 86; I 49, A. 389),
- Psychologie (I 48, A. 166).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.3),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5).

4.4.4 Bildungserfahrungen

Mehrere Interviewte berichten von ihren negativen Erfahrungen in Bezug auf Bildung, die dazu führen, dass Vorurteile, Ängste und negative Assoziationen auf Weiterbildungsveranstaltungen projiziert werden. Die Teilnahme an Weiterbildung wird mit Verweis auf die gemachten (negativen) Erfahrungen explizit abgelehnt oder nicht als Option in Erwägung gezogen. Sind die Erinnerungen an bisherige Lernprozesse in Bildungsinstitutionen dagegen positiver Art, so wird Weiterbildung selbstverständlich wahrgenommen oder stellt jedenfalls eine Handlungsoption dar. Die in der Vergangenheit gemachten Bildungserfahrungen in Institutionen lassen sich in Schul- und Weiterbildungserfahrungen unterteilen.

a) Schulerfahrungen

Vor allem negative Schulerfahrungen werden in den Interviews als Argumente für eine Nicht-Teilnahme an institutioneller Weiterbildung oder das Bevorzugen selbstorganisierten Lernens (Kap. 4.4.5) herausgestellt. So wird Lernen mit Anstrengung, Unlust, Ungerechtigkeit und (Prüfungs-)Stress verbunden:

- „Aber so, es war nicht so mein Ding ... Ich kam nach dem Krieg in die Schule ... Ich habe richtig gemerkt, jene die irgendwas mitgebracht haben, die wurden irgendwo bevorzugt. Und als Kind empfindet man das ja auch so richtig als Ungerechtigkeit“ (I 18, A. 9–13).
- „Also was meine Schule betraf, also ich komme aus dem ehemaligen Osten hier, und da war das schon sehr Schule, Schule, Einser müssen auf dem Zeugnis stehen und so, oh. Und ich glaube, das versuche ich jetzt alles noch mal so wegzudrücken, was ich da lange. Ich weiß, was ich möchte und dann genau, dass man das, die Sachen macht, worauf man Spaß hat auch und trotzdem nicht dumm endet vielleicht“ (I 34, A. 384).
- „Ne, Schule allgemein hatte ich nie groß Lust, also Anfang schon, als ich klein war. aber nachher dann auch nicht mehr ... Der Grund, ja, man hat sich halt mehr für andere Sachen interessiert. Auch für Sport, für Hobbies, für Freizeit, für Freunde, fürs Partyleben. Also ja, da hat man viele Sachen vielleicht gemacht, die man nicht machen sollte“ (I 42, A. 100–102).

In einigen Interviews wird die Volkshochschule – wahrscheinlich aufgrund des Wortbestandteils „Schule“ – mit einem negativ besetzten schulischen Lernen in Verbindung gebracht, so dass die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten dieser Einrichtung abgelehnt wird. Gefragt, ob sie Interesse an dem Besuch eines Angebots der Volkshochschule hätte, antwortet eine Interviewpartnerin: „Schule ist nicht mein Ding. Ich bin ein Praktiker“ (I 22, A. 462). Anzumerken ist allerdings, dass die Ablehnung der Institution Volkshochschule nicht mit einer generellen Ablehnung von Weiterbildungsteilnahme gleichzusetzen ist. Bei diesem Interview wird beispielsweise angegeben, dass eine innerbetriebliche Weiterbildung wahrgenommen werde, wobei dies mit der Weiterbildungsintensität der Branche (Kap. 4.1.3) zusammenhängt, in der teilweise Pflichtweiterbildungen vorgesehen sind.

Dass das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen mit dem Lernen in Schulen gleichzusetzen sei (Kap. 4.2.3), wird auch von weiteren Interviewpartnerinnen und -partnern angenommen. Insbesondere die Erinnerungen an einen Klassenraum oder eine „Schulbank“ rufen dabei eine Ablehnung von institutionalisierter Weiterbildung hervor:

- „Aber nicht in so einem Klassenraum, das möchte ich nicht. Das haben wir jahrelang gemacht, müssen wir nicht nochmal“ (I 26, A. 61).
- „Ich hätte jetzt im Moment eigentlich nichts was mich so sehr interessiert, dass ich jetzt nochmal die Schulbank drücken möchte“ (I 3, A. 94).
- „Ich finde es zwar schön, wenn sich jemand weiterbildet, schulmäßig. Ich finde das gut, aber für mich ist es nicht mehr so interessant“ (I 4, A. 200).

Negative Schulerfahrungen werden jedoch auch reflektiert und führen dann zu einem Wunsch nach positiven Lernerfahrungen:

„B: ‚Dass man einfach die Zeit hat so diesen Lernprozess wieder anzukurbeln. Das ist eine ganz wichtige Sache, dass man die Ruhe findet dann zu sagen: ‚Ich lerne jetzt.‘ Ja, also das ist so, ich glaube, was ich früher erlebt habe, dass Schule immer sehr stressig für mich war und dass ich jetzt einfach alles noch mal neu anfangen, so den Weg noch mal neu starten ...‘

I: ‚Neue Lerngeschichte auch so.‘

B: ‚Ja, ja, genau‘“ (I 34, A. 282–286).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3).

b) Weiterbildungserfahrungen

Neben Schulerfahrungen, können auch Erfahrungen im Hinblick auf vergangene Weiterbildungsaktivitäten förderlichen oder hinderlichen Einfluss auf die Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung in der Zukunft haben.

In den Interviews wird beispielsweise von negativen Erfahrungen in Weiterbildungsangeboten (z.B. Computerkurs, Sprachkurs) der Volkshochschule berichtet, die veranschaulichen, warum eine weitere Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung nicht mehr infrage kommt:

- „Da habe ich mal an der Volkshochschule so einen Computerkurs gemacht und der ging über drei Monate, glaube ich. Das war auch so eine Schulklasse, das war furchtbar gewesen. ... Das waren so fünfzehn, sechzehn Leute. Und dann läuft der Lehrer rum und der hat das gar nicht geschafft alle zu kontrollieren, sage ich mal. ... Man hat ein bisschen was mitgekriegt, aber eigentlich die Hälfte der Zeit hätte man nicht hingehen müssen. ... Aber wie gesagt, ich war ja erst einmal da. Aber manchmal ist das erste Mal eine schlechte Erfahrung und dann sagt man sich, muss ich nicht nochmal haben“ (I 26, A. 72–78).
- „B: „Also diese VHS damals, da hatte ich gar nichts davon ... Aber es war nicht so toll.“
I: „Warum?“
B: „Weil wenn ein Lehrer reinkommt, und der fragt, was wir Samstag gemacht haben und so. Wenn wir nur auf Türkisch das erzählen ... das ist dann Blödsinn eigentlich ... Die Erfahrung, es bleibt im Gehirn gespeichert. Nichts mehr.“
I: „Hätten Sie jetzt keine Lust mehr, nochmal zur VHS zu gehen.“
B: „Ne““ (I 30, A. 357–385).

Zu einer negativen Bewertung der besuchten Lernangebote tragen demnach die Schumatmosphäre, die didaktische Gestaltung der Angebote (Kap. 4.2.3), die Bewertung des Lehrenden und der fehlende Nutzen (Kap. 4.4.6) bei. Die gemachten Weiterbildungserfahrungen in einer Einrichtung – in diesem Fall in der VHS – führten in den Beispielen nicht nur zur Ablehnung der Weiterbildungseinrichtung an sich, sondern auch zu einer tendenziellen Skepsis der Weiterbildung gegenüber, die in den Formulierungen „muss ich nicht nochmal haben“ (I 26, A. 79) und „Die Erfahrung, es bleibt im Gehirn gespeichert“ (I 30, A. 384) zum Tragen kommt. Dies wird auch in weiteren Interviews deutlich, in welchen negative Weiterbildungserfahrungen – z.B. der Besuch eines Kochkurses – zur Begründung der Nicht-Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung angeführt werden: „Aber das hat mir irgendwie nicht gefallen ... Und dann habe ich gesagt, nein, das ist nicht mein Ding“ (I 9, A. 266). Allerdings zeigt sich auch hier die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (Kap. 4.1.2), so dass der Erwerb berufsbezogener Kompetenzen in Veranstaltungen innerbetrieblicher oder beruflicher Weiterbildung trotzdem angestrebt wird (I 9, A. 168).

Von mehreren Befragten werden auch die von den Agenturen für Arbeit bzw. den Jobcentern (Kap. 4.1.3) an (Langzeit-)Arbeitslose vermittelten Pflichtkurse negativ kommentiert und als Grund für die Ablehnung von Weiterbildung angeführt. Die schlechten Erfahrungen beziehen sich dabei in erster Linie auf:

- Eine negative Beurteilung der Weiterbildungsanbieter: „Das sind ja Firmen die das machen, aber die haben es nicht draufgehabt. Schlechts Betriebsklima kann man da sagen. Keiner ist da gerne hingegangen. Haben sich viele aufgeregt über den Blödsinn da. Ich habe alles mitgemacht, ich wollte das hinter mich kriegen. Also hat kein Spaß gemacht“ (I 40, A. 129).
- Eine negative Erfahrung mit der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden (Kap. 4.2.4), die dazu führt, dass das Angebot an sich abgelehnt wird: „Also ich habe dagesessen und habe mich gelangweilt, zu Tode gelangweilt ... Dann ist meine Motivation einfach im Keller“ (I 45, A. 142–148).
- Fehlende Nutzenerfahrungen (Kap. 4.4.6), da die besuchten Maßnahmen keine Verbesserung der beruflichen Situation mit sich brachten und daher als sinnlos beschrieben werden: Sie würden „gar nichts“ (I 31, A. 293) bringen und seien „Geldverschwendung und Zeitverschwendung“ (I 45, A. 158).
- Einen Zwangscharakter, der in Verbindung mit fehlenden Nutzenerwartungen zur Entstehung von Lernwiderständen und Verweigerung von Weiterbildung führt: „Die wollten mir einmal wegen Computer, und da war ich kurzfristig da, aber das ist absolut nicht, da schalte ich völlig ab, das ist absolut nicht meine Welt. Und ich habe es nicht mehr gebraucht und jetzt mit 61 brauche ich es auch nicht mehr“ (I 41, A. 162).
„Ja, da haben sie mich auch mal hingeschickt, aber das war so lächerlich, halt. Da habe ich mich auch krankschreiben lassen“ (I 46, A. 122).

Sind positive Weiterbildungserfahrungen präsent, so wird in den Ausführungen der Interviewten ein positiv konnotiertes Bild von Weiterbildung sichtbar, so dass der Besuch weiterer Weiterbildungsangebote erwogen, geplant oder zumindest nicht strikt abgelehnt wird. Beispielsweise berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie den von ihr besuchten Weiterbildungskurs oder einen ähnlichen gerne wieder besuchen würde, wenn es ein entsprechendes Angebot gäbe: „Ich würde es weitermachen“ (I 24, A. 536). Ist der Zugang zu Weiterbildung also gegeben und wird der Lernprozess rückblickend als positiv bewertet, so wird die bisherige Weiterbildungsteilnahme zum fördernden Faktor der künftigen Beteiligung an Weiterbildung, da ggf. eine bestehende Distanz zur Weiterbildung reduziert bzw. neue Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) geweckt wurden, weshalb nach weiteren passenden Angeboten gesucht wird (I 29, A. 174; I 21, A. 237).

Die Teilnahme an abschlussbezogenen Kursen ermöglicht ferner den Besuch weiterer Lernangebote, wenn dadurch beispielsweise Zugangsvoraussetzungen, wie ein

bestimmter Bildungsabschluss für nachfolgende Weiterbildung, erworben werden können (I 23). Der Besuch von Angeboten einer Einrichtung führt ggf. auch dazu, dass man, manchmal zufällig, im Zuge der Teilnahme auf weitere Angebote dieser stößt: „Das habe ich so hier mitbekommen“ (I 15, A. 166). Überdies wird von den Lehrenden (Kap. 4.2.4) im Sinne eines Übergangsmangements oder einer Übergangsberatung auf weitere passende Angebote aufmerksam gemacht (I 5, A. 160).

Positive Weiterbildungserfahrungen werden unter anderem durch gute Beurteilung von Weiterbildungseinrichtungen, Lehrenden, Lernformaten, Gruppenzusammensetzungen (Kap. 4.2.3) sowie durch Lernerfolge hervorgerufen. Auch die Erfahrung, dass der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung einen Nutzen mit sich bringt, wirkt sich positiv aus. So wird in einem Interview ausgeführt, dass die gute Weiterbildungserfahrung in einer Einrichtung – in dem Fall in einer Volkshochschule – dazu verleite, diese Einrichtung auch bei der Entstehung neuer, weiterer Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) als erste Anlaufstelle in Betracht zu ziehen (I 32, A. 556).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Angebotsgestaltung (Kap. 4.2.3),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Lehrende (Kap. 4.2.4),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3).

4.4.5 Lernstrategien und -vorstellungen

In den Interviews wurde auch die Frage nach den individuellen Lernstrategien und Lernvorstellungen gestellt, da diese Einfluss darauf haben, ob organisierte Weiterbildung überhaupt als Option zur Verfolgung von Bildungsinteressen wahrgenommen wird. Aus den Antworten der Befragten lassen sich zwei Lernstrategien bzw. -vorstellungen ableiten: Bevorzugung professioneller Lernkontexte und Bevorzugung anderer Lernformen.

a) Bevorzugung professioneller Lernkontexte

Mehrere Interviewte betonen die Vorteile des Lernens in Institutionen der Weiterbildung, da diese mit professioneller Lernbegleitung und -unterstützung (Kap. 4.2.4) in Zusammenhang gebracht werden:

- „Also ich will, dass mir das einer erklärt“ (I 23, A. 125).
- „Also jetzt so selber, selber alles beizubringen, das funktioniert meiner Meinung nach, nicht so wirklich. Man braucht da schon jemanden, der einen da irgendwie anleitet oder was auch immer“ (I 3, A. 100).

Die Vorteile einer professionellen Lernbegleitung werden hinsichtlich solcher Inhalte wie Sprachen konkretisiert. Dabei geht es vor allem um die Möglichkeit, Fragen stellen zu können und die Vorteile direkter Kommunikation: „Wenn Du aber jetzt Sprachen lernen willst, brauchst du einen Lehrer davor, wo du mal nachfragst, woher kommt das, wo sind diese ... Da braucht man direkte Kommunikation“ (I 32, A. 945).

Zudem wird in organisierter Weiterbildung der Vorteil des Lernens in Gruppen gesehen:

- „Ich bin nicht so der, der gerne alleine lernt. Das ist irgendwie nichts für mich. Deshalb würde ich auch lieber zu einer VHS gehen“ (I 3, A. 146).
- „Das Vertiefen ist mir angenehmer in einer Gruppe, dann bekomme ich verschiedene Aspekte“ (I 14, A. 235).

Ein Interviewpartner berichtet, dass ihm Lernen in einer Gruppe „einfach mehr Spaß“ mache, während das eigenständige und individuelle Lernen ohne Begleitung „schnell langweilig und uninteressant“ (I 3, A. 150) würde, so dass er schnell die Motivation verliere und „irgendwas anderes“ (I 3, A. 150) mache. Die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung hängt dann davon ab, ob passende Programme und Lernangebote (Kap. 4.2.2) vorhanden sind und gefunden werden.

Das institutionelle Lernen entspricht auch der Nutzendimension (Kap. 4.4.6), durch Weiterbildungsteilnahme neue Menschen kennenzulernen und neue soziale Netzwerke zu knüpfen (I 5, A. 300; I 24).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Lehrende (Kap. 4.2.4),
- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Nutzererwartungen (Kap. 4.4.6).

b) Bevorzugung anderer Lernformen

Als Alternative zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen werden in den Interviews andere Lernformen genannt (I 36). Deutlich wird, dass es sich oft nicht um eine grundsätzliche Ablehnung von Weiterbildung handelt, sondern die Wahl der jeweiligen Lernstrategien und -formen vom Lerninhalt (Kap. 4.4.3) und den Nutzererwartungen (Kap. 4.4.6) abhängt. Zudem spielen unter anderem die bisher gemachten Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4), arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3), Programme, Angebote und Zielgruppen von Einrichtungen (Kap. 4.2.2) sowie die Wahrnehmung und Einschätzung der Weiterbildungslandschaft (Kap. 4.1.2) eine Rolle. So wird organisierte Weiterbildung beispielsweise in Verbindung mit schulischem Lernen gebracht, dass negative Erinnerungen weckt und daher zur Ablehnung von Weiterbildung führt: „Ich finde es zwar schön, wenn sich jemand weiterbildet, schulmäßig. Ich

finde das gut, aber für mich ist es nicht mehr so interessant Ich würde auch gar nicht mehr zur Schule gehen wollen“ (I 4, A. 200).

Die Beteiligung an anderen Lernformen führt nicht zwangsläufig zur Weiterbildungsabstinenz, sondern kann auch als Ergänzung institutioneller Bildung verstanden werden: „Na ja, durch meine Ausbildung musste ich natürlich auch trocken lernen. Aus den Büchern. Und wo ich gesagt habe, das ist mir doch zu wenig, was da steht. Ich will das nochmal anders verstehen, dann eben auch Internet. Also da sehr, sehr viel nochmal mir dann ausgesucht habe. Vielleicht andere Bilder oder andere Erklärungen, wo Studenten erklärt haben oder Ärzte bisschen anders auch“ (I 21, A. 559).

Von den Befragten werden folgende Lernformen als Alternativen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen genannt:

- *Lernen im sozialen Umfeld*

Als eine Variante, mit Lernanforderungen umzugehen, wird in den Interviews der Austausch im sozialen Umfeld genannt:

- „Man lernt noch etwas dazu, von anderen, das reicht mir“ (I 4, A. 200).
- „Wir lernen ja auch von den anderen“ (I 25, A. 204).
- „Die Sprache haben wir durch die Freunde gelernt hier“ (I 35, A. 184).

Der Erwerb neuen Wissens und Könnens kann zum einen durch gezieltes Nachfragen – z.B. zu den Themen Pädagogik, Elternkompetenz oder Handwerk – bei Familie, Freunden oder Bekannten erfolgen (I 26; I 28, A. 103; I 28, A. 165; I 29; I 33, A. 265; I 8; I 3.; I 2.; I 39; I 21, A. 393; I 22; I 26; I 9, A. 164; I 36, A. 394; I 28, A. 103; I 10; I 15, A. 296; I 23, A. 119; I 28, A. 103; I 3, A. 132). Zum anderen wird das Lernen durch Beobachtung anderer (I 37) und durch „Abgucken“ (I 46, A. 75) skizziert.

- *Lernen am Arbeitsplatz*

Das Lernen am Arbeitsplatz wird als das Lernen von Kolleginnen und Kollegen (I 26; I 9, A. 144; I 30; I 34, A. 84; I 42, A. 182; I 36), Vorgesetzten (I 36, A. 96), im Sinne eines „Anlernens“, (I 39, A. 113; I 22, A. 520) oder als Lernen im Prozess der Arbeit, d.h. beim Ausüben einer Tätigkeit (I 34), charakterisiert.

- *Selbstgesteuertes Lernen mit Medien*

Die Möglichkeit des zielgerichteten, aber selbstgesteuerten Lernens wird sowohl im beruflichen als auch privaten Kontext (I 43; I 21, A. 378; I 4) wahrgenommen: „Autodidaktisch was machen oder mir bringt es jemand bei, halt. Das ist eigentlich immer das, was mich am meisten noch interessiert. Dass das von einem selber kommt, ja. Dass man selber denkt oder so, ja“ (I 46, A. 88).

„Also ich bin so, ich lerne immer alleine alles. ... Ja, dann kann ich mich besser konzentrieren und so“ (I 36, A. 422–432).

Hinsichtlich der Hilfsmittel kommen verschiedene Medien und Arten des selbstgesteuerten Lernens infrage:

Recherche im Internet (I 10, A. 182; I 14, A. 261; I 21, A. 376; I 22, A. 383; I 28, A. 103; I 33, A. 269; I 36, A. 424; I 3, A. 122): „Office-Anwendungen, und so einen Kram zu lernen, weil die Leute nicht wissen, wie man Word aufmacht oder, aber ich meine, dafür brauche ich keinen Kurs. ... Da macht man YouTube an, da gibt es Tutorials, und da wird es nochmal erklärt, ne, und mir reicht das“ (I 32, A. 931).

Lernen am Computer mit Lernprogrammen, z.B. im Bereich Sprache (I 14, A. 261; I 29).

Lesen von (Fach-)Büchern und (Fach-)Zeitschriften (I 15, A. 626; I 1; I 37; I 3, A. 122; I 9, A. 144; I 34; I 21, A. 559).

Bei der Beschreibung des autodidaktischen Lernens wird eine Vielzahl von Lerninteressen (Kap. 4.4.3) sichtbar.

- *Lernen en passant*

Als das „Lernen *en passant*“ lassen sich Lernprozesse bezeichnen, die in den Interviews als „intuitives“ (I 3, A. 132), „automatisches“ (I 25, A. 208), also „beiläufiges“ Lernen in der jeweiligen Anforderungssituation dargestellt werden:

„Also man lernt mit dem was man so nebenbei“ (I 3, A. 122).

„Viel Deutsch gelernt. Man lernt das automatisch. Du brauchst gar nicht mal lesen oder zur Schule gehen. Du hörst nur was sie sagen und zweite Wort ist schon drinnen im Kopf. Und erst mal lernst Du verstehen, was die sagen, was die machen und so und langsam fängst du an zu sprechen und so“ (I 35, A. 212).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Einrichtung- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2).

4.4.6 Nutzenerwartungen

Einen Einfluss auf die (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung haben den Interviews zufolge auch (fehlende) Nutzenerwartungen, die an das jeweilige Bildungsangebot gerichtet werden.

Während es die Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen begünstigt, wenn Nutzenerwartungen zu den vorhandenen Angeboten einer Einrichtung passen, übt eine fehlende Übereinstimmung einen negativen Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung aus. So argumentierten Interviewte auf die Frage, warum sie in der Vergangenheit

nicht an Weiterbildung teilgenommen haben oder warum sie Weiterbildung für sich auch in Zukunft ablehnen, beispielsweise mit folgenden Aussagen:

- „Ich brauche es in dem Sinne nicht“ (I 33, A. 377).
- „Weil ich es jetzt noch nicht so gebraucht hatte“ (I 39, A. 182).
- „Kein Bedürfnis“ (I 33, A. 387).
- „Also ich, ich brauche es im Moment einfach nicht“ (I 47, A. 344).
- „Ich muss sagen, es hat mir, es hat mir auf beruflicher Ebene nichts gebracht“ (I 38, A. 198).

Typisch für das Regulativ der (fehlenden) Nutzenerwartungen sind auch „Wenn-Dann-Formulierungen“:

- „Wenn wir das brauchen, dann machen wir das auch“ (I 9, A. 72).
- „Wenn ich es bräuchte, dann würde ich es natürlich machen“ (I 22, A. 471).

Wird der Nutzen der Teilnahme an Weiterbildung von den Individuen als hoch angesehen bzw. ist das Lernangebot so konzipiert, „dass man es braucht“ (I 31, A. 939), reduziert sich ggf. der Einfluss weiterer Regulative, so dass beispielsweise hohe Teilnahmegebühren oder weite Entfernungen in Kauf genommen werden.

Die hier dargestellten Interviewpassagen beziehen sich auf die Frage nach den Gründen für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in der Vergangenheit, in der Gegenwart oder in der Zukunft.

Im Folgenden wird auf die Einflussfaktoren sowie Dimensionen der Nutzenerwartungen eingegangen.

a) Einflussfaktoren der Nutzenerwartungen

Als Begründung fehlender Nutzenerwartungen zeigen sich in den Interviews verschiedene Argumentationsstränge, die sich zu folgenden Einflussfaktoren der Nutzenerwartungen zusammenfassen lassen:

- Stellenwert von Bildung in der Lebensphase,
- Zufriedenheit,
- persönlicher und zeitlicher Aufwand,
- monetärer Aufwand,
- altersbezogene Einstellungen.

Dabei geht es in erster Linie um Kosten-Nutzen-Analysen, so dass der erwartete Nutzen einer Weiterbildung dem Aufwand und den benötigten Ressourcen gegenübergestellt wird. Bei den Begründungen werden oft mehrere Aspekte gleichzeitig angesprochen, beispielsweise der persönliche, zeitliche und monetäre Aufwand sowie altersbezogene Einstellungen (I 28).

Die Argumentationen beziehen sich hauptsächlich, aber nicht ausschließlich auf den Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung. Dies kann unter anderem daran liegen, dass im Kontext des lebenslangen Lernens und der Fokussierung auf berufliche Qualifikationen die (Nicht-)Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eher reflektiert wird bzw. Begründungszwängen unterliegt. Auch die soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten kann eine Rolle spielen, angesichts der die Programmatik des lebenslangen Lernens eher für die berufsbezogene Weiterbildung zu erwarten ist. Das Angebotspektrum der allgemeinen Weiterbildung ist weniger bis kaum bekannt (Kap. 4.1.2), so dass sich in den Interviews auch weniger die Auseinandersetzung mit der Nicht-Teilnahme an der allgemeinen Weiterbildung widerspiegelt.

Stellenwert von Bildung in der Lebensphase

Die Beteiligung an organisierter Weiterbildung spielt in bestimmten Lebensphasen, d.h. unter bestimmten privaten oder beruflichen Umständen, keine oder eine nur geringe Rolle, da andere Aktivitäten und Aufgaben priorisiert werden. So gibt es Lebensabschnitte, in welchen kein Bedarf an Weiterbildung gesehen wird. Durch kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2) können jedoch auch neue Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3) und Nutzendimensionen entstehen.

Fokus Kind und Familie

In den Interviews zeigt sich vor allem bei Müttern eine starke Orientierung an den Interessen des Kindes, besonders in seinen ersten Lebensjahren.

- „Es geht hier um ihn, dass ich ihm seine Freizeit irgendwie angenehm mache“ (I 10, A. 129).
- „Also, ich mache viel mehr mit meiner Tochter. Nicht für mich, sondern eher eigentlich für meine Tochter“ (I 15, A. 164).
- „Also ich versuche jetzt immer so meine Tochter so noch mehr glücklich zu machen“ (I 15, A. 566).
- „Wenn die Kinder Spaß hatten, hatte ich auch Spaß“ (I 18, A. 216).
- „Aber ansonsten komm ich nicht so, zu was anderem“ (I 3, A. 60).
- „Eigentlich ist es nur das Kind. Und der Rest ist eher so hinten rangestellt“ (I 3, A. 124).

Die zeitlichen Ressourcen (Kap. 4.4.7) und der gesamte Tagesablauf richten sich nach dem Tagesrhythmus des Kindes, so dass Aktivitäten im Vordergrund stehen, an denen das Kind alleine oder mit dem Elternteil teilnimmt (I 10, A. I 40; I 15, A. 126, 308, 616; I 48; I 49; I 45). Die Anwesenheit des Kindes ist zum Teil sogar Voraussetzung für die Teilnahme an Aktivitäten: „Also das Kind muss schon bei sein“ (I 10, A. 128). Wird an Angeboten von Weiterbildungseinrichtungen teilgenommen, so handelt es sich um Eltern-Kind-Angebote oder Angebote im Bereich der Familienbildung zur Stärkung der Elternkompetenz.

Es handelt sich dabei um eine bewusste Fokussierung auf die Bedürfnisse des Kindes und eine zeitlich begrenzte Phase im Lebenslauf, die sich als „Familienphase“ zusammenfassen lässt. Bei der zeitlichen Eingrenzung dieses Lebensabschnitts wird auf das Alter des Kindes verwiesen: „Aber ich nutze jetzt die Zeit, weil ich mir sage die kommt nie wieder ... also bleibe ich auch für den Kleinen“ (I 10, A. 129). Das Ende der Familienphase wird markiert durch verschiedene Ereignisse:

- Kindergarten- und Schulanfang: „Ja. Jetzt da er in den Kindergarten geht“ (I 48, A. 177).
- Einschätzungen bezüglich der Selbstständigkeit des Kindes: „Jetzt sind sie groß, und jetzt kann ich was für mich machen. ... sie sind selbstständig. ... Jetzt bin ich dran!“ (I 9, A. 80–84).
- Zeitmarker, wie etwa eine bestimmte Zeitspanne: „Also jetzt geht’s wieder los, weil meine Tochter war ja zwei Jahre zu Hause. Und da habe ich mich hauptsächlich um sie gekümmert und jetzt fange ich langsam an wieder so ach, mein Leben fängt wieder an“ (I 34, A. 266).

Der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen, wie das Nachholen eines Schulabschlusses (I 48, A. 177), der Besuch eines Deutschkurses (I 29, A. 16) oder berufliche Fortbildungen (I 23, A. 88), kommen den Befragten zufolge erst nach Ablauf der Familienphase infrage.

Der Verweis auf die Interessen des Kindes wird teilweise auch dann weiter angeführt, wenn eine Berufstätigkeit erneut aufgenommen wird. So verzichtet eine Interviewpartnerin auf ein von ihr erwünschtes Weiterbildungsangebot zugunsten der Zeit für ihre Familie: „Ich hätte es gerne, aber ich denke immer, ich klaue meiner Familie die Zeit. Ich bin zwar nicht so eine perfekte Mutti, die nur mit Kind seine Hausaufgaben macht, aber ich verbringe auch in meinem Zuhause gerne die Zeit“ (I 21, A. 430).

Fokus Arbeit und Beruf

Ein weiterer Argumentationsstrang lässt sich als „Fokus Arbeit und Beruf“ bezeichnen, da die Interviewten die Berufstätigkeit oder berufsbezogene Aktivitäten als Grund für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung anführen: „Und davor habe ich halt wirklich mit der Arbeit, für die Arbeit fast gelebt“ (I 34, A. 276). Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang – vor allem von Arbeiterinnen und Arbeitern als auch Geringqualifizierten (I 11, I 13; I 20) – als nicht notwendig für den Arbeitsplatz beschrieben, was mit der Art der Tätigkeit und der Branche, d.h. den Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt (Kap. 4.1.3) zusammenhängt. Die Befragten antworten dementsprechend auf die Frage, ob sie in der Vergangenheit an Weiterbildung teilgenommen haben, typischerweise mit der Formulierung „ich habe nur gearbeitet“ (I 11, A. 657; I 13; I 20). Neben der eigentlichen Ausübung des Berufs wird auch die Suche nach einem Arbeitsplatz als Grund für

einen geringen Stellenwert von Weiterbildung in der aktuellen Lebensphase angeführt (I 3, A. 80; I 7, A. 450; I 23).

Wird in den Interviews explizit das Interesse oder die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung angesprochen, so wird die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung aus nutzungstechnischen Gründen vorgezogen und als Argument genannt, warum keine Zeit mehr für andere Weiterbildungsaktivitäten übrig bleibt (I 35; I 23, A. 207; I 27). Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung kann daher einen Grund für eine geringe oder keine Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung darstellen.

Fokus Freizeitaktivitäten

Fehlende Nutzenerwartungen werden auch mit der Priorisierung von Freizeitaktivitäten und der Ausübung verschiedener Hobbys in Zusammenhang gebracht. So führen Interviewte verschiedene Aktivitäten wie Sport (I 39, A. 155), Kochen (I 30), Dekorieren und Basteln (I 29), Gartenarbeit (I 31, A. 840), Tierhaltung (I 33, A. 288; I 36, A. 330) und Handwerken (I 45) an, die der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen vorangestellt werden, so dass diesen vor dem Hintergrund der eigenen Interessen und Lebensroutinen mehr Nutzen und Sinn zugeschrieben wird. Das Interesse an den genannten Themen führt in den aufgeführten Interviews nicht zur Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung, sondern ggf. zum selbstorganisierten Lernen (Kap. 4.4.5), z.B. durch die Lektüre von Büchern und Fachzeitschriften (I 45, A. 287; I 37).

Zufriedenheit

Als ein Argumentationsstrang hinsichtlich fehlender Nutzenerwartungen lässt sich der Verweis auf die allgemeine Zufriedenheit mit der beruflichen oder privaten Lebenssituation nennen, die dazu führt, dass Weiterbildung als nicht notwendig, nicht sinnvoll oder nicht brauchbar eingeschätzt wird.

So konstatiert eine Interviewpartnerin, gefragt nach ihrem Interesse, an Lernangeboten der allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung teilzunehmen, dass sie keine Weiterbildung „brauche“ und „jetzt nichts Neues lernen“ wolle für „den Beruf oder so“, weil sie „zufrieden“ sei (I 15, A. 476). Als weitere Belegzitate seien exemplarisch folgende Aussagen eines Interviewpartners angeführt:

- „Mir ist das so ganz recht wie das, wie das ist“ (I 47, A. 344).
- „Und ich bin da eben zufrieden“ (I 47, A. 360).

Ein anderer Befragter konkretisiert seine Aussage zu seiner Zufriedenheit mit der beruflichen Situation mit dem Verweis auf seinen sicheren Arbeitsplatz: Ich bin so zufrieden wie es ist ... Und ich habe was erreicht, weil heutzutage im öffentlichen Dienst zu arbeiten ist schon was. Also was ja nicht jeder hat. ... Die Sicherheit. Und das ist halt das, was mich auch zufrieden macht, weil ich muss mir keine Gedanken

machen: Existiert die oder der Betrieb nächsten Monat noch oder nächstes Jahr?“ (I 45, A. 316–326).

Dass trotz Zufriedenheit mit der beruflichen Situation Weiterbildungsteilnahme möglich ist, zeigt die Aussage eines Interviewpartners, welche die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt bzw. der Erwartungen der Vorgesetzten offenbart: „Von mir aus hätte ich keine Kurse gemacht. Ich war mit dem zufrieden mit dem was ich hatte. Mit der Arbeit“ (I 40, A. 159). Das Beispiel zeigt, dass die Regulative der Weiterbildung sich gegenseitig beeinflussen und die letztendliche Entscheidung für oder gegen Weiterbildungsbeteiligung in der Regel von mehreren Regulativen abhängt.

Persönlicher und zeitlicher Aufwand

Der antizipierte Nutzen der Weiterbildung wird in den Interviews dem Aufwand der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung, d.h. den persönlichen und zeitlichen Ressourcen, gegenübergestellt: „Eventuell den ... [Name der Fortbildung]. Also, das ist nun eine ziemlich anspruchsvolle Sache. Es geht über drei Jahre, wenn man es nebenberuflich macht. Und den würde ich noch ganz gerne machen“ (I 26, A. 24).

Fällt die Kosten-Nutzen-Abwägung so aus, dass der Aufwand als vertretbar oder gering eingeschätzt wird, kommt eine Weiterbildungsteilnahme infrage: „sechs Wochen, da kann man nicht so viel falsch machen ... Und dann habe ich das gemacht“ (I 34, A. 106–120).

Werden der persönliche und zeitliche Aufwand im Vergleich zum erwarteten Nutzen als zu hoch eingeschätzt, wird die Beteiligung an organisierter Weiterbildung als nicht sinnvoll wahrgenommen. Dies verdeutlichen folgende Interviewausschnitte:

- „Ja, ich sage mal so, kürzere Sachen ... ja ... wenn ich jetzt die Erweiterung als Hausmeister machen würde, Techniker, das würde auch über ein halbes Jahr, Jahr gehen. Und dann müsste ich auch mindestens zweimal die Woche zur Abendschule oder so. Ja, oder ganztags, aber ist dann die Frage wiederum, da fallen Sie ja aus, da muss hier dann wieder jemand angestellt werden, der das hier macht. Also gehen Sie zur Abendschule. Ich hätte auch meinen Malermeister machen können auf der Abendschule. ... Damals hieß ein Jahr ... wenn die Firma das bezahlt und freigestellt werden, oder sie machen das drei Jahre auf der Abendschule, aber drei Jahre auf der Abendschule, zwei-, dreimal die Woche, das ist ein lang ziehender Prozess. Und da sind viele schon dran gescheitert“ (I 39, A. 198–200).
- „Ja und selbst wenn man sowas auf der Abendschule macht, ist er dann verbunden. Geht dreimal die Woche zur Abendschule, dann haben Sie selbst Freunde mit 25, 26, haben vielleicht noch irgendwie einen Sport. Fußball, selbst da. Dann soll man die Familie unter einen Hut bringen. Die Freundin und Ehefrau wartet, und das irgendwo zerfrisst. Ja und das ist natürlich schwierig, wenn man in dem Alter viel-

leicht verheiratet ist, Kinder hat. Dann ist es natürlich schwierig alles unter einen Hut zu kriegen“ (I 39, A. 228).

Monetärer Aufwand

Bei den Kosten-Nutzen-Analysen spielen nicht nur persönliche und zeitliche Ressourcen eine Rolle, sondern auch der monetäre Aufwand, d.h. die Höhe der Kosten einer Weiterbildungsveranstaltung vor dem Hintergrund des eigenen ökonomischen Kapitals (Kap. 4.1.4).

Hohe Kosten von Weiterbildungsangeboten werden dann in Kauf genommen, wenn der (berufliche) Nutzen entsprechend hoch ist, so dass die Investition als sich im Laufe der Zeit lohnend empfunden wird: „Ja, aber ist nicht so teuer, ist echt gut, ja und deswegen habe ich die gemacht, hab meine Chance genutzt. Ja, ich mein jetzt habe ich einen Titel und das lässt sich halt besser verkaufen, ob ich ein Meister werde oder nicht“ (I 10, A. 78).

Wird der finanzielle Aufwand im Vergleich zu dem Nutzen des Besuchs einer Weiterbildung als zu hoch eingestuft, wird eher eine Entscheidung gegen die Bildungsaktivität getroffen. Die Abwägungen bezüglich des finanziellen Aufwandes werden vor allem im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung auch im Zusammenhang mit dem eigenen Alter und den beruflichen Perspektiven getroffen, so dass Interviewte konstatieren, sie seien zu alt für Weiterbildung, d.h. die finanzielle Investition würde sich in ihrem Alter nicht mehr lohnen (I 28; I 37, A. 267; I 29, A. 117). Dies zeigt sich auch in folgendem Ausschnitt: „Früher wollte ich dann nochmal ein Examen machen ... Und aber irgendwann habe ich dann gedacht: Hmm, bist du jetzt nicht schon ein bisschen alt dafür ... Und dann muss man auch mal so den finanziellen Aspekt sehen ... Wenn ich jetzt noch eine Schulung machen würde. Dann würde es natürlich auch an meinen Geldbeutel gehen“ (I 28, A. 61–67).

Altersbezogene Einstellungen

Ob der Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme erkannt wird, hängt auch von altersbezogenen Einstellungen ab. Interviewte ziehen einen Vergleich mit „jungen Leuten“, für die eine Beteiligung an institutioneller Weiterbildung sinnvoll sei, für sie selbst sei es nun „zu spät“ (I 12, A. 242).

Das Lernen im hohen Alter sei zudem „sehr schwer“ (I 12, A. 431), man würde vieles auch „nicht mehr begreifen“ (I 18, A. 15) und es würde einem „auch schwer fallen“ (I 18, A. 7). Während man als Kind „schnell“ lernen würde, gehe das Lernen „ab einem bestimmten Alter“ nicht mehr (I 15, A. 90). Dies lässt sich durch folgende Passage zusammenfassen: „Wissen Sie, aus dem Alter sind wir raus. Also ich würde meinen Kopf auch nicht mehr anstrengen. ... Und dann Computer, Internet. Das würde ich nicht mehr begreifen. Nein“ (I 24, A. 688–690). Ähnliche Ausführungen beziehen sich auch auf das Erlernen der (deutschen) Sprache (I 12, A. 406; I 9, A. 284).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3),
- Ressourcen (Kap. 4.4.7),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Lernstrategien und -vorstellungen (Kap. 4.4.5),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4).

b) Nutzendimensionen

Hinsichtlich der Nutzendimensionen lassen sich folgende Facetten festhalten:

- beruflicher Nutzen,
- Kompetenzen für den Alltag,
- sozialer Austausch,
- persönliche Weiterentwicklung.

Entsprechen die Angebote der Weiterbildungsorganisationen (Kap. 4.2.2) den Nutzenvorstellungen der Individuen, d.h. liegt eine „Passung“ vor, kommt eine Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen infrage.

Für den Besuch eines Weiterbildungsangebots können mehrere Nutzendimensionen gleichzeitig sprechen, z.B. kann ein beruflicher Nutzen angestrebt werden und gleichzeitig kann es um die Verbesserung schriftsprachlicher Kompetenzen für den Alltag gehen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Nutzendimensionen analytisch getrennt erläutert und mit Belegzitate veranschaulicht.

Beruflicher Nutzen

In den Interviews zeigt sich ein breites Spektrum berufs- bzw. arbeitsbezogener Nutzendimensionen, die meist in verschiedenen Kombinationen auftreten:

○ *Kompetenzerwerb*

Einer der Gründe, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, ist der Erwerb von Kompetenzen für die zu erfüllenden Aufgaben in der jeweiligen beruflichen Position, die entweder bereits ausgeübt oder als nächster Karriereschnitt angestrebt wird (I 26, A. 30–31; I 21, A. 277). Eine Interviewpartnerin stellt dies beispielsweise so dar: „Ich will in diesem Bereich vollkommen sein. ... also wenn jemand zu mir kommt, wenn mich jemand irgendetwas fragt, ich will nicht „Äh“ sagen. Überlegen will ich nicht. Hops, raus!“ (I 9, A. 168). Höhere berufliche Qualifikationen würden auch mit der Möglichkeit einhergehen, mehr Verantwortung und anspruchsvollere Aufgaben übernehmen zu können (I 23).

- *Verbesserung des Einkommens*
An beruflicher Weiterbildung wird auch teilgenommen, um aufgrund der erworbenen Qualifikationen eine höhere Position zu erreichen oder einen besseren Arbeitsplatz zu erhalten und dadurch „mehr Geld“ (I 29, A. 236) zu verdienen (auch I 44, A. 348; I 34, A. 98; I 42, A. 12).
- *Berufliche Chancenverbesserung*
Als weiterer Aspekt des beruflichen Nutzens zeigt sich in den Interviews die berufliche Chancenverbesserung, die meist mit dem Erwerb eines Abschlusses zusammenhängt, als Voraussetzung für einen bestimmten Arbeitsplatz oder die angestrebte Position (I 9; I 10, A. 94; I 28, A. 43; I 29, A. 234; I 34; I 25, A. 156; I 41; I 35; I 23; I 14; I 44). Der Abschluss bzw. das Zertifikat dient als Nachweis erworbener Qualifikationen, welche die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern:
- „Man was in der Hand hat“ (I 34, A. 132).
- „Ja, ich mein jetzt habe ich einen Titel und das lässt sich halt besser verkaufen“ (I 10, A. 78).
- „Ja, also wenn man jetzt so oft liest, auch in der Zeitung, so jobmäßig, es wird ein Hausmeister mit handwerklichen Begabungen gesucht, ja und sowas. ... Man ist dann immer gut im Bunde, also, man hat mehr Beschäftigung man hat noch mehr zu tun und man hat mehr Verantwortung“ (I 42, A. 66).
- „Weil das auch sinnvoll ist, weil man da auch mehr Chancen hat“ (I 42, A. 12).
- „Wie ich nach einem Jahr hier fast gearbeitet habe, habe ich dann überlegt, na, könnte ich mich jetzt noch irgendwie qualifizieren, noch in irgendeine andere Richtung gehen“ (I 23, A. 353).

Die direkte greifbare Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt ist gerade für solche Interviewten von besonderer Bedeutung, die langzeitarbeitslos sind und bereits mehrere Weiterbildungsmaßnahmen besucht haben. Sie berichten, dass die von ihnen besuchten Weiterbildungsveranstaltungen, die sie als Auflage der Agentur für Arbeit bzw. des Jobcenters besuchen mussten, keinen für sie erkennbaren Nutzen hatten (Kap. 4.1.3 und Kap. 4.4.4). Die fehlende Nutzenerwartung zeigt sich in Äußerungen wie:

- „Es wird sich nicht ändern ... Noch eine Umschulung, noch eine Fortbildung ... hat absolut null Sinn“ (I 31, A. 773).
- „Beruflich kann ich damit nichts machen, weil ich bloß ein Zertifikat kriege“ (I 31, A. 920)

Die fehlende berufliche Perspektive zeigt sich auch in folgenden Interviewpassagen:

- „Das Problem ist, dass die deutsche Gesellschaft noch immer nicht erkannt hat, dass wir schon längst am Ende eines Zyklus sind, wo es einfach keine Jobs gibt. Kann man Umschulungen machen, alles Mögliche, warum sollte man jemanden einstellen,

wenn man die Typen umsonst kriegt oder fast billig. Deswegen werden immer mehr Leute arbeitslos werden und immer mehr Leute keine Chance haben, egal wie viele Umschulungen sie machen, nur um was Festes zu bekommen. Selbst wenn sie einen Beruf bekommen, müssen sie trotzdem wieder aufstocken“ (I 32, A. 465).

- „Naja, also die Volkshochschule wirbt natürlich damit, dass man dadurch seinen Beruf, sich die Chancen verbessert. Vielleicht kenne ich einen einzigen, der jetzt auf der Volkshochschule war und dadurch jetzt irgendwie einen Job bekommen hat oder erst bekommt, weil er jemanden kannte, oder, weiß ich nicht was, aber nicht wegen der Volkshochschule“ (I 32, A. 923).

Weiterbildung kommt für diese Interviewten nur dann infrage, wenn bewertet wird, man könne „irgendeinen Nutzen daraus“ (I 31, A. 958) ziehen und man etwas mache, „mit dem man auf dem Arbeitsmarkt wirklich trumpfen kann“ (I 32, A. 883). Teilweise wird die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung nur unter der Voraussetzung einer Jobgarantie in Betracht gezogen: „Ja ok, beim Jobcenter werden die sagen, wir garantieren für dich einen guten Job, aber musst du erst mal diese Prüfung machen oder diese Ausbildung, dann kann man machen, das lohnt sich“ (I 35, A. 296).

Zudem kann der Erwerb einer weiteren Qualifikation zur Stabilisierung des eigenen Arbeitsplatzes genutzt werden, so dass der Arbeitgeber einen dann „gar nicht gehen lassen“ (I 14, A. 157) möchte.

- *Voraussetzung für weitere Bildungswege*
Die Teilnahme an abschlussbezogenen Veranstaltungen allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung kann auch die Voraussetzung für weitere Qualifizierungsmaßnahmen oder Fortbildungen darstellen. Dadurch entsteht in manchen Fällen überhaupt „die Chance, sich noch mehr weiterzubilden“ (I 42, A. 12), weil ein bestimmtes Zertifikat oder ein Abschluss Zugangsvoraussetzung für weitere Weiterbildungsgänge ist (I 7; I 43, A. 103; I 9, A. 70). Beispielsweise muss in manchen Fällen erst ein Schulabschluss über den sog. zweiten Bildungsweg – meist auf einer Abendschule – nachgeholt werden, um bestimmte Qualifikationen erlangen zu können: „Und dann ... haben wir dann also hin und her recherchiert und festgestellt, dass man das nicht mit einem Hauptschulabschluss machen kann ... Und dann habe ich mich dann beworben ... halt einen Abendkurs zu machen für ... Mittlere Reife“ (I 23, A. 165–169).

Kompetenzen für den Alltag

Der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen kann auch der Bewältigung von alltäglichen Aufgaben dienen, wobei es sich um verschiedene Kompetenzanforderungen handeln kann. Ausgehend von den Herausforderungen der Lebenswelt geht es in den Interviews vor allem um schriftsprachliche und erzieherische Kompetenzen.

So werden beispielsweise Sprachkurse besucht, um alltägliche Anforderungen mit der (deutschen) Sprache, vor allem mit dem Sprechen und Schreiben, zu bewältigen (I 19, A. 126; I 5, A. 97; I 6, A. 91; I 37, A. 22). Ein bestimmtes sprachliches Kompetenzniveau führt zu einer selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben, wodurch beispielsweise beim Arztbesuch keine fremde Hilfe benötigt oder die Teilnahme an einem Elternabend möglich wird:

- „Ohne Sprache kann man nicht in diesem Land. Also mir würde das keinen Spaß machen. Ich kann meinen Mann jetzt auch verstehen. Natürlich macht das keinen Spaß. Weil, wenn mein Mann zum Arzt muss, muss ich mit ihm. Wenn er irgendwie ..., irgendwas ist muss ich immer mit ihm. Er kann nicht alleine. Warum? Wegen der Sprache“ (I 15, A. 760).
- „Ich finde auch gut, wenn die lernen deutsche Sprache, weil der Beispiel, wir haben Kinder, muss die Elternabend gehen und muss die mit Lehrerin sprechen. Muss die Kontakt auch mit Lehrerin“ (I 5, A. 87).

Im Hinblick auf das Schreiben kann exemplarisch die schriftliche Kommunikation mit Behörden genannt werden: „Wenn ich habe Brief, muss ich Brief schreiben oder wenn ich habe Post, bekomm ich auch Brief, kommt auch Brief für mich vom Amt, muss ich auch alleine versuchen, alleine lesen“ (I 20, A. 181).

Erzieherische Kompetenzen werden dagegen benötigt, um die mit der Elternrolle (Kap. 4.4.2) verbundenen Herausforderungen zu meistern. Dabei kann es zum einen um die Lösung von Problemen gehen:

- „Wie gehe ich damit um, wenn Kinder lügen“ (I 7, A. 462).
- „Manchmal die Kinder haben Probleme, aber ich kann nicht was machen“ (I 5, A. 160).
- „Aber ich will lernen mehr, wenn die manchmal meine Kind hat eine Arbeit geschrieben und eine Note die gefällt mir nicht. Kommt traurig und so, aber ich habe Angst, was sagen für mein Kind. Das ist gut oder nicht, oder nächstes Mal muss besser werden oder so. Ich will lernen, das muss sagen!“ (I 5, A. 210).
- „Wie kann ich mit diesen Problemen umgehen? Ich finde, das ist gut. Wie kann ich das lösen. Mit Familie, mit Kind“ (I 8, A. 462).

Zum anderen werden Veranstaltungen im Bereich Familienbildung besucht, um Möglichkeiten zur Förderung des eigenen Kindes zu erfahren (I 8, A. 462). Dabei handelt es sich um Veranstaltungen, die Fragen der Erziehung und des Umgangs mit Kindern behandeln, z.B. mit dem Titel „Wie kann man eine gute Mutter sein?“ (I 8, A. 311) oder Mutter-Kind-Kurse, die meist mit Säuglingen oder Kleinkindern besucht werden: „Ich gehe dahin, er kann spielen ... mit anderen Kindern, das ist halt wie Kindergarten“ (I 10, A. 103). Im Fokus stehen das Wohlbefinden des Kindes, optimale Förderung

seiner Kompetenzen sowie eine anregende und abwechslungsreiche (Lern-)Umgebung (I 10, A. 52; I 9, I 3, A. 124; I 7, A. 403).

Sozialer Austausch

Eine weitere Nutzendimension lässt sich als „sozialer Austausch“ benennen, die sowohl in Veranstaltungen der allgemeinen als auch der berufsbezogenen Weiterbildung gesehen wird.

Im Hinblick auf berufsbezogene bzw. betriebliche Weiterbildung zeigt sich ein großes Interesse am Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, der als bereichernd und fruchtbar empfunden wird: „Mit anderen Personen musst du über was anderes denken“ (I 29, A. 242). Im Rahmen von Fortbildungen können neue Personen kennengelernt werden, so dass neue soziale und berufliche Netzwerke (Kap. 4.3.1) entstehen können:

- „Ja, man kommt anders mit den Kollegen mal, oder mit den Vorgesetzten, auch mal anders in Kontakt, wenn man halt mal in so einer Runde zusammensitzt, als immer nur auf dem Flur vorbei“ (I 23, A. 155).
- „Also quetscht man sich dann in jede Schule, die man, oder Schulung, die man noch nur kriegen kann, egal ob es interessiert oder nicht, damit man nicht zu Hause sitzt, damit man raus geht unter sozialen Kontakten“ (I 23, A. 88).
- „Na, ich habe gute Bekannte durch meine Lehre damals und auch so durch die Berufspraxis. Bei Fortbildungen lernt man sich ja doch kennen. Wenn dann da so eine Eintagsfortbildung ist ... Und da hat man dann doch schon ein paar Kontakte ... und kann man sich mit denen dann kurzschließen“ (I 26, A. 42).

Es geht darum, dass man „mit jemandem auch mal sprechen kann“ (I 23, A. 336), sich über berufliche Angelegenheiten austauschen kann, aber auch um die Initiation neuer Bekanntschaften und Freundschaften. Die Dimension des „sozialen Austauschs“ wird auch als Nutzen der Teilnahme an verpflichtenden Maßnahmen der Agenturen für Arbeit bzw. der Jobcenter herausgestellt: „Ich muss sagen, es hat mir, es hat mir auf beruflicher Ebene nichts gebracht, aber durchaus auf menschlicher. Also man, man lernt dort sehr viele völlig unterschiedliche Menschen kennen“ (I 38, A. 198).

Ähnliche Gesichtspunkte zeigen sich hinsichtlich der Beteiligung an Weiterbildungsangeboten im Bereich allgemeine Weiterbildung, z.B. in Lernangeboten für ältere Menschen und Familien oder in Angeboten, die auf den (interkulturellen) Austausch zielen (I 17, A. 259; I 10; I 24, A. 125; I 24, A. 720; I 5). Dies wird in folgenden Interviewpassagen deutlich:

- „Ja, so ein bisschen quatschen. Bisschen plaudern ... Hier kriegt man auch vieles mit durch die Frauen, finde ich ... Zum Beispiel, irgendwo ist ein Angebot. Zum Beispiel. Hört man hier. Oder wenn irgendwas neu rausgekommen ist ... Zum

Beispiel die vom Jobcenter jetzt leben oder so, „Ah, das und das ist jetzt neu, hast Du das gehört?“ Man kriegt irgendwie Unterstützung für Kinder, habe ich gehört“ (I 15, A. 312–316).

- „Ich will gerne Menschen mit Kursen. Kontakte mit anderen Menschen lernen Deutsch“ (I 5, A. 300).

Es wird auch Interesse am Kennenlernen fremder Kulturen (I 6, A. 328) und gegenseitigem Lernen geäußert: „Du kannst kochen und die anderen nähen vielleicht. Beispiel ich koche sehr gut. Ich will den anderen Leuten Rezept geben. Und ich kann auch nähen. Kann man auch die anderen Frauen lernen“ (I 5, A. 321).

Persönliche Weiterentwicklung

Als eine weitere Nutzendimension lässt sich „persönliche Weiterentwicklung“ festhalten. Hier wurden Interviewpassagen zugeordnet, in welchen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen mit allgemeinem Interesse am Lernen begründet wird, wobei Bildung als Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird:

- „Ja, weil, ich wollte lernen. Ich wollte nie, ich, also ich sag immer, verblöden“ (I 23, A. 100).
- „Man muss ja immer weitermachen. Man muss ja immer dazulernen im Leben“ (I 43, A. 132).

Neues zu lernen und neue Fähigkeiten zu erlangen sei „für die Seele sehr gesund“ (I 24, A. 280) und ein Weg der „Eigenverwirklichung“ (I 34, A. 314). Die Interviewten äußern dabei eine Vielfalt von verschiedenen Themen, also Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3), zu welchen sie ihr Wissen und Können (weiter-)entwickeln wollen.

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Einrichtungs- und Angebotsprofil (Kap. 4.2.2),
- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4),
- Informationsfluss und Austauschprozesse (Kap. 4.3.1),
- Bildungsinteressen (Kap. 4.4.3).

4.4.7 Ressourcen

Die Aussagen der Interviewten in Bezug auf die Bedeutung von Zeit, Gesundheit und Persönlichkeitseigenschaften für die (Nicht-)Teilnahme an formal organisierter Weiterbildung werden zum Regulativ „Ressourcen“ zusammengefasst.

Zeit

Im Hinblick auf zeitliche Ressourcen werden verschiedene Argumentationsstränge als Begründung für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung herangezogen. Zum einen wird auf die mit dem Besuch von Weiterbildungsangeboten unvereinbaren Arbeitsbedingungen – vor allem auf die Arbeitszeiten und die physischen und psychischen Arbeitsbelastungen – verwiesen (Kap. 4.1.3). Zum anderen geht es um die in Verbindung mit dem Regulativ „Nutzererwartungen“ (Kap. 4.4.6) – insbesondere unter dem Aspekt „Stellenwert von Bildung in der Lebensphase“ – bereits thematisierte Bedeutung der Prioritätensetzung. Um die fehlenden zeitlichen Ressourcen für Weiterbildungsbeteiligung zu begründen, wird beispielsweise immer wieder auf die eigenen Kinder verwiesen: „Weil ich habe keine Zeit durch Kinder“ (I 29, A. 16). Es stellt sich die Frage, inwiefern mangelnde Zeit als „Fluchtkategorie“, d.h. als sozial anerkannte Begründung für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung missbraucht wird. Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Verweise auf mangelnde Zeitressourcen vor allem von Interviewten genutzt werden, die mit der Beteiligung an Weiterbildung keine Nutzererwartungen verbinden und insbesondere bei Frauen, die eher traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen (Kap. 4.1.4) haben.

Die Analyse der Interviews offenbart des Weiteren, dass einerseits die fehlende Zeit als Grund einer Nicht-Teilnahme an Angeboten im Bereich Sport, Schwimmen oder Tanz angeführt wird, andererseits Lernangebote niedrigrschwelliger Anbieter vor Ort in Anspruch genommen werden, allerdings nur solche, die mit konkreten (praktischen) Nutzererwartungen einhergehen, z.B. auf den Erwerb erzieherischer Kompetenzen gerichtet sind (I 5). Im Verlaufe vieler Interviews zeigt sich auch die fehlende Kenntnis über das Angebotspektrum von Weiterbildung (Kap. 4.1.2).

Auch wenn der Verweis auf mangelnde Ressourcen mitunter als Fluchtkategorie erscheint, so ist die Bedeutung von Verpflichtungen und alternativen Aufgaben bei den Interviewten nicht zu unterschätzen und ernst zu nehmen.

Die Pflege von Angehörigen stellt sich in den Interviews als eine zeitraubende Aufgabe dar (I 43, A. 74; I 6, A. 134). In vielen Interviews wird zudem die erforderliche Arbeit im Haushalt als Grund für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung in der Vergangenheit oder Zukunft genannt. Dabei fallen in den Interviews folgende typische Aussagen:

- „Also, ich habe eigentlich auch nicht so viel Zeit, weil ich ja den ganzen Tag mit dem Haushalt“ (I 15, A. 204).
- „Wenn ich nach Hause komme ... Ja, also man muss ja auch Haushalt machen“ (I 21, A. 453).

Der Verweis auf den Haushalt erfolgt dabei von Müttern (I 29, A. 208; I 8, A. 339; I 20, A. 363; I 6, A. 118), berufstätigen Frauen ohne Kinder (I 28, A. 91), berufstätigen alleinstehenden Männern (I 35), arbeitslosen verheirateten Männern (I 37) oder Frauen im Ruhestand (I 4, A. 57), so dass sich die Frage stellt, inwiefern es sich um

tatsächlichen Zeitmangel handelt oder vielmehr um eine Frage der Prioritätensetzung und Lebensroutinen.

In der folgenden Interviewpassage wird veranschaulicht, wie die Nicht-Teilnahme an einem spezifischen Weiterbildungsangebot – einem Töpferkurs – für den sich die Interviewpartnerin bereits seit vielen Jahren interessiert, begründet wird, wobei der Ausschnitt auch deutlich macht, wie die Verweise auf Arbeitszeiten, Familie und Haushaltsverpflichtungen zusammenhängen: „Und nächsten Tag Frühdienst auch, dann vielleicht sitzt man, töpferst und im Grunde genommen ich wollte schon nach Hause gehen und schlafen, weil ich doch schon eine Schicht hinter mir habe und vielleicht einkaufen war noch oder sonst noch was. Solche Hobbys haben wahrscheinlich ..., also für mich ist immer, die vielleicht keine Familie haben oder irgend so was, die Zeit nur für sich haben. Keine Ahnung. Also so ... – Oder jeder Partner was anderes macht. Weiß ich nicht“ (I 21, A. 448).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen (Kap. 4.1.3),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Kapitalausstattung (Kap. 4.1.4),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2).

Gesundheit

Eine Krankheit oder ein Unfall in ihrer Wirkung als Lernanlässe für Lernprozesse wurden bereits in der Kategorie „Kritische Lebensereignisse“ (Kap. 4.4.2) thematisiert. An dieser Stelle geht es vor allem um die Bedeutung von fehlenden oder eingeschränkten gesundheitlichen Ressourcen als Grund für Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. In den Interviews wird in diesem Kontext auf gesundheitliche Beschwerden oder Krankheiten verwiesen (I 46; I 16; I 13; I 13, A. 140). Dabei geht es beispielsweise um die Sinnlosigkeit beruflicher Weiterbildung bei chronischen Erkrankungen (I 40) oder einer Arbeitsunfähigkeit (I 46, A. 10), wobei letztendlich fehlende berufliche Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6) gemeint sind. Nicht-berufsbezogene Weiterbildung wird als Option gar nicht thematisiert, was für die Unkenntnis über das Angebotsspektrum von Weiterbildung spricht (Kap. 4.1.2). Zudem kommt Weiterbildung in der Phase der Genesung gar nicht infrage (I 47, A. 48; I 42, A. 152; I 15, A. 280; I 30, A. 434).

Gesundheitliche Beschwerden können sich auch auf die Mobilität (Kap. 4.4.1) von Personen auswirken, die wiederum die Zugänglichkeit zu Weiterbildungsanbietern beeinflusst (I 24; I 33, A. 119).

Es besteht eine Verbindung zu folgenden Regulativen:

- Kritische Lebensereignisse (Kap. 4.4.2),
- Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6),
- Weiterbildungssystem (Kap. 4.1.2),
- Mobilität (Kap. 4.4.1).

Persönlichkeitseigenschaften

Als Antwort auf die Frage nach den Gründen für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen thematisieren mehrere Befragte ihre eigene Persönlichkeit, insbesondere einzelne individuelle Eigenschaften. So bringt eine Interviewpartnerin ihre Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit der Eigenschaft „Faulheit“ in Verbindung und zeichnet ein negatives Selbstbild, indem sie bei der Beschreibung vergangener Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4) von ihrer fehlenden Fähigkeit, (selbstständig) lernen zu können, berichtet: „Ich bin faul. Ich lerne in der Schule, habe ich immer schon gemacht. Und was ich in der Schule nicht mitkriege, kann ich zu Hause nicht mehr lernen. Ich kann es mir nicht alleine beibringen. Also, das musste früher auch immer reichen. Was ich in der Schule mitgekriegt habe, war halt da drin, und zu Hause lernen, ist immer so wie. Eigentlich kannst du mir jetzt ein Buch um den Kopf schlagen, da ist Vakuum, da ist leer. Da ist gar nichts drin. Aber zur Arbeit geht’s irgendwie“ (I 28, A. 161).

Dass sich bestimmte Persönlichkeitseigenschaften auf die Weiterbildungsteilnahme förderlich oder hinderlich auswirken können, kann aus Äußerungen weiterer Befragten entnommen werden. Während beispielsweise eine Interviewpartnerin ihre Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen mit der Selbstbeschreibung, sie sei „genügsam“ (I 28, A. 197) legitimiert, charakterisieren sich andere Interviewte als sehr neugierig und wissbegierig (I 23; I 34; I 43, A. 130): „Ich bleibe nicht zu Hause. Kurse machen, irgendetwas machen, gehen, kommen, laufen, ich kann nicht zu Hause sitzen. Ich kann nicht“ (I 8, A. 321).

Es besteht eine Verbindung zu folgendem Regulativ:

- Bildungserfahrungen (Kap. 4.4.4).

5 Die Kombination der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung als Ergebnis der Untersuchung

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Diskussion des dargestellten und systematisierten empirischen Materials (Kap. 4) vor dem Hintergrund der Forschungsfrage der Arbeit, die auf den Beitrag einer sozialraumorientierten Forschungsperspektive in Bezug auf den bisherigen erwachsenenbildnerischen Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ abzielt.

Als Beitrag für die Weiterbildungsbeteiligungsforschung wurde ein sozialräumliches Modell der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ entwickelt.

Die Vorstellung des Modells erfolgt in drei Schritten:

- Zunächst wird die Fundierung der Entstehung des Modells kurz zusammengefasst, indem das SONI-Schema von Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) skizziert wird. Die ausführliche Darstellung des theoretischen Rahmens erfolgte im Kapitel 3.1.
- Anschließend werden alle Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung im Überblick präsentiert. Die Entstehung der Regulative wurde bereits im Kapitel 4 anhand der empirischen Daten begründet.
- Schließlich wird auf die Komposition des Modells eingegangen. Dabei wird zuerst die Bedeutung der vier sozialräumlichen Dimensionen – als Hauptelemente des Modells – für die Weiterbildungsbeteiligung skizziert. Die Darstellung der Charakteristika des Modells erfolgt anhand einer Metapher. Abschließend wird die Forschungsfrage zusammenfassend beantwortet.

SONI-Schema als Hintergrundfolie

Das SONI-Schema beinhaltet vier sogenannte Dimensionen, die laut Früchtel, Cyprian und Budde (2010b) für die Beschreibung und Analyse von Sozialräumen bedeutsam sind.

Im Sinne der Dimension „Sozialstruktur“ werden die strukturellen Gegebenheiten eines Raumes und deren Wahrnehmung durch die Menschen, die sich im Raum positionieren, fokussiert. Die Gestaltungsmöglichkeiten und Gelegenheitsstrukturen vor Ort werden von „Bauteilen des Sozialen Raums“ (Früchtel et al., 2010b, S. 200) wie materiellen Ressourcen, Wissen, Rang und Zugehörigkeit sowie Einschluss und Ausgrenzung beeinflusst. Im Vordergrund stehen strukturelle Ursachen von Problemen und Ungleichheiten.

Die Dimension „Organisation“ lenkt den Blick auf Merkmale von Institutionen und Einrichtungen, wie Organisationsstruktur, Adressatinnen und Adressaten, Ange-

botsprofil, Präsenz im Quartier und Kooperation mit anderen Einrichtungen vor Ort. Besonders relevant ist die Gestaltung des Zugangs von Individuen zu Organisationen.

Im Rahmen der Dimension „Netzwerk“ werden „die Verbindungen zwischen Individuen und ... die Potenziale, welche in diesen Verbindungen stecken“ betrachtet. Zwischen den einzelnen Menschen und Organisationen laufen vielfältige Austauschprozesse ab, die Zugänge zu den Organisationen beeinflussen. Es geht also um die Ressourcen und Gelegenheiten des Sozialraums, die in den verschiedenen Bereichen der Lebenswelt, wie der Familie, dem Beruf, der Freizeit, der Nachbarschaft und dem Freundeskreis, vorhanden sind.

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 (Früchtel et al., 2010b, S. 26). Das Individuum wird also „als Interessen-, Ressourcen- und Nachfrageträger“ begriffen (Früchtel et al., 2010b, S. 30).

Überblick über die Regulative

Im Rahmen der Auswertung der empirischen Daten wurde eine Reihe von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung identifiziert, die im Prozess der Auswertung entlang der vier sozialräumlichen Dimensionen zugeordnet wurden. Ein Überblick über alle Regulative in den vier Dimensionen bietet die Abbildung 6.

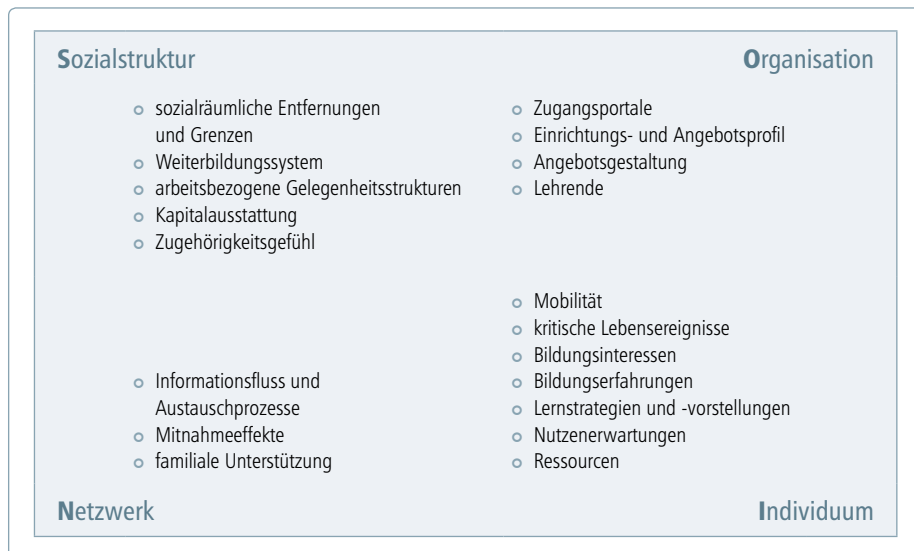


Abbildung 6. Überblick über alle empirisch basierten Regulative des Modells

Die Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner“ Gruppen beinhalten zusätzliche Aspekte, die die dargestellten Regulative weiter differenzieren und verschiedene Facetten der jeweiligen Kategorie beleuchten. In der Abbildung 7 werden alle sozialräumlichen Dimensionen und Regulative – inklusive dazugehöriger Aspekte – im Überblick dargestellt.



Abbildung 7. Überblick über alle Regulative und dazugehörige Aspekte des Modells aus dem empirischen Material

Komposition des Modells

Für die Betrachtung des Zustandekommens der Weiterbildungsaktivitäten aus sozial-räumlicher Perspektive gilt es demnach, Aspekte der Sozialstruktur vor Ort, der (Weiterbildungs-)Organisationen, der sozialen Netzwerke sowie des Individuums als potenzielle Adressaten organisierter Weiterbildung in den Blick zu nehmen.

Innerhalb der Dimension „Sozialstruktur“ werden demnach die Gelegenheitsstrukturen des Sozialraums hinsichtlich ihres Einflusses auf Weiterbildungsaktivitäten beleuchtet. Es geht dabei um die vom Individuum wahrgenommenen sozialräumlichen Entfernungen zwischen ihrem Wohn- oder Arbeitsort und dem Veranstaltungsort, die von der subjektiven Wirkzone abhängig sind, sowie Grenzen zwischen den Sozialräumen, die den Zugang zu Lernorten prägen. Weiterhin ist der Zustand und die Wahrnehmung des Weiterbildungsmarktes aus der Perspektive der potenziellen Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildungsangeboten sowie die Präsenz von Weiterbildungsanbietern und -angeboten im Sozialraum relevant. Zu den auf die Arbeitswelt bezogenen Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildung gehören der Einfluss der Bundesagentur für Arbeit und Merkmale der Arbeitswelt. Dabei geht es zum einen um politische und gesetzliche Rahmenbedingungen, d.h. Rechte und Pflichten hinsichtlich der Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung sowie zum anderen um lern- bzw. weiterbildungsförderliche Aspekte der Arbeitswelt, wie die Förderung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber. Eine weitere Rolle spielt die „Kapitalausstattung“ – vor allem bezogen auf ökonomische und kulturelle Ressourcen. Vor dem Hintergrund der Diskussion um soziale Inklusion und Exklusion sowie Benachteiligungseffekte in Sozialräumen geht es beim Regulativ „Zugehörigkeitsgefühl“ um Erfahrungen der Ausgrenzung, Benachteiligung und Abwertung zwischen sozialen Gruppen, die hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung beleuchtet werden.

In der Dimension „Organisation“ wird die „Passung“ zwischen dem Angebot einer Weiterbildungseinrichtung und den Ressourcen, Erfahrungen, Routinen und Interessen des Individuums als einem „Nachfrageträger“ (Früchtel et al., 2010b, S. 30) in den Blick genommen. Im Sinne der Niedrigschwelligkeit der Portale einer Organisation geht es dabei unter anderem um eine lebensweltnahe Platzierung der Bildungsangebote in den Sozialräumen. Gemeint sind die Gestaltung des Zugangs durch die Weiterbildungseinrichtungen vor Ort und die gewählten Methoden der Teilnehmendengewinnung. Eine „Passung“ zwischen den Zugangswegen der Weiterbildungsanbieter sowie den Lebenswelten der Individuen lässt sich anhand folgender Aspekte konkretisieren, die vor allem auf die „Niedrigschwelligkeit“ (Früchtel et al., 2010b, S. 123) des Zugangs abzielen: Medien und Wege der Ansprache, persönliches Informations- und Beratungsangebot, Probestunde sowie Veranstaltungsorte und Vernetzung. Während das Regulativ „Einrichtungs- und Angebotsprofil“ Auskunft darüber gibt, welche Zielgruppen eine Weiter-

bildungseinrichtung mit ihren Programmen und Angeboten vor Ort adressiert, bezieht sich die „Angebotsgestaltung“ auf die institutionellen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurszeiten und -termine, Vorhandensein der Kinderbetreuung, didaktische Settings, Gruppengröße und -zusammensetzung sowie die Kosten bzw. Preise von Weiterbildungsangeboten. Schließlich wird von den Interviewten der Einfluss der Lehrenden in den Kursen vor Ort auf die Weiterbildungsbeteiligung herausgestellt, vor allem im Hinblick auf das Teilnehmenden-Lehrenden-Verhältnis.

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 sowie 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. Verfügt eine Person über kein oder eher geringes soziales Kapital, ist ihr Zugang zu organisierter Weiterbildung dementsprechend tendenziell eingeschränkter. Nehmen Personen aus den sozialen Netzwerken an Weiterbildungsangeboten teil, kann es zudem zu „Mitnahmeeffekten“ kommen, indem eine „gemeinsame Weiterbildungsteilnahme“ stattfindet. Ob die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen überhaupt eine Option darstellt, hängt ferner von der familialen Unterstützung ab.

In der Dimension „Individuum“ werden Regulative eingeordnet, die sich unmittelbar auf das Subjekt, seine Wirkzone, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Erwartungen sowie Bewältigung- und Lernmuster beziehen. Im Fokus steht also der Zusammenhang zwischen der Lebenswelt des Individuums sowie dem Zustandekommen der Weiterbildungsbeteiligung. Die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten im Sozialraum ist von der Mobilität der Individuen – die ihre Wirkzone und Reichweite prägt – beeinflusst. Eine Veränderung in Bezug auf die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten bringen auch „kritische Lebensereignisse“ mit sich, d.h. Umbrüche und Statuswechsel im Lebenslauf oder biografische Übergänge wie Familiengründung, Trennung, Migration, Krankheit, Berufswechsel, (Langzeit-)Arbeitslosigkeit sowie Ruhestand. Zudem sind die Bildungsinteressen des Individuums und bisherige Schul- und Weiterbildungserfahrungen relevant. Ob organisierte Weiterbildung überhaupt als Option zur Verfolgung von Bildungsinteressen wahrgenommen wird, hängt auch von den individuellen Lernstrategien und -vorstellungen ab, da auch Lernformen außerhalb formal organisierter Weiterbildung bevorzugt werden können. Einen Einfluss auf die (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung haben den Interviews zufolge auch (fehlende) Nutzenerwartungen, die an das jeweilige Weiterbildungsange-

bot gerichtet werden und in der Regel als Kosten-Nutzen-Analysen zu sehen sind. Diese hängen unter anderem vom Stellenwert von Bildung in der Lebensphase, persönlichen, zeitlichen und monetären Aufwand sowie altersbezogenen Einstellungen ab. Schließlich wird die Bedeutung von Zeit, Gesundheit und Persönlichkeitseigenschaften für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten unter dem Regulativ „Ressourcen“ diskutiert.

Bei der Komposition von Modellen geht es nicht nur darum, die Elemente des Realitätsausschnitts zu benennen, sondern auch die Relationen zwischen den Elementen zu beschreiben (Troitzsch, 1990).

Im Folgenden wird das entwickelte Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ anhand einer Metapher in seiner Gesamtstruktur und Beschaffenheit veranschaulicht. Abschließend wird unter Rückgriff auf die im Kapitel 2.3 aufgeführten Herausforderungen und Desiderata zum Forschungsfeld und -gegenstand die Forschungsfrage zusammenfassend beantwortet.

Die Charakteristika des Modells von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ lassen sich unter Rückgriff auf das bekannte Geschicklichkeits- bzw. Stapelspiel „Jenga“ metaphorisch darstellen, das zunächst in aller Kürze beschrieben wird.

Zu Beginn des Jenga-Spiels wird aus 60 bzw. 54 kleinen gleichen hölzernen Bauteilen in Quaderform ein Turm gestapelt, wobei immer drei Bausteine abwechselnd – horizontal oder vertikal – nebeneinander liegen. Im Spiel geht es darum, reihum Holzblock für Holzblock aus dem Stapel herauszuziehen und oben wieder aufzulegen, ohne dass der Turm einstürzt. Verloren hat die Mitspielerin bzw. der Mitspieler, bei der bzw. dem die instabile Turmkonstruktion zusammenbricht.

Die Hauptmerkmale des Modells der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung lassen sich entlang des Jenga-Turms wie folgt skizzieren (Abbildung 8):

- So wie der Jenga-Turm aus vier gleichen Seitenwänden besteht, enthält das Modell im Anschluss an das SONI-Schema (Früchtel, Cyprian und Budde, 2010b) vier gleichbedeutende sozialräumliche Dimensionen: „Sozialstruktur“, „Organisation“, „Netzwerk“ und „Individuum“. Das Modell ist somit mehrdimensional.
- Der Jenga-Turm besteht aus vielen einzelnen Bauteilen, genauso wie das Zustandekommen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung von vielen Regulativen beeinflusst wird (Abbildung 8). Die einzelnen Holzblöcke sind entsprechend der Metapher als Regulative zu sehen.
- Analog der Stapelweise des Turms, der aus abwechselnd aufgeschichteten Bausteinen gebaut ist, sind auch die Regulative der Weiterbildungsbeteiligung miteinander verbunden, bedingen sich gegenseitig und wirken kumulativ. Die Wechselwirkungen bestehen zudem nicht nur innerhalb der jeweiligen Dimension, sondern auch zwischen den sozialräumlichen Dimensionen. Diese Verbindungen und Beziehun-

gen werden bei der Darstellung der Regulative (Kap. 4) zum einem in Form von Querverweisen im Text und zum anderen mittels einer gesonderten Hervorhebung am Ende der Beschreibung jedes Regulativs thematisiert.

Weiterhin sind die vier Dimensionen nicht isoliert zu sehen, sondern eher als vier Seiten eines Gesamtbilds:

- Je nachdem, aus welcher Perspektive der Turm betrachtet wird, zeigt sich ein anderer Ausschnitt des Modells:
 - Aus der seitlichen Perspektive wird eine der vier Seitenwände fokussiert. Gleichzeitig lassen sich die anderen Seiten nur noch erahnen oder bruchstückhaft wahrnehmen. Ein Blick von oben auf den Turm offenbart alle vier Seitenwände, jedoch ohne die Details der jeweiligen Seiten wahrnehmen zu können. Analog lässt sich das Modell von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung zum einen als Ganzes in seiner Komplexität der vier sozialräumlichen Dimensionen, die eine Vielfalt von Regulativen beinhalten, betrachten. Zum anderen können die vier Dimensionen einzeln analysiert werden, so dass die jeweiligen Regulative einer Dimension im Vordergrund stehen, während die restlichen drei aus dem Blick geraten. Je nach Blickwinkel stehen also entweder die vierdimensionale Komposition des Modells oder die Regulative einer Dimension im Fokus.
 - Der Boden und das Innere des Turms, die sich einer Betrachtung entziehen, können als „blinder Fleck“ betitelt werden. Mittels des sozialräumlichen Modells lassen sich nicht alle Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung sowie Verschränkungen zwischen den Dimensionen und einzelnen Regulativen erfassen und sichtbar machen. Durch die Wahl der theoretischen und methodischen Bezüge, die Art des Feldzugangs und nicht zuletzt aufgrund der Komplexität des Gegenstands sind der vorliegenden Untersuchung bzw. den Modellierungsmöglichkeiten Grenzen gesetzt.
- Nicht alle Bausteine sind für die Statik oder den Einsturz des Turmes gleich relevant. Dementsprechend kann bereits ein Regulativ die Weiterbildungsentscheidung negativ beeinflussen oder es muss eine bestimmte Kombination von Regulativen vorliegen, damit (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung eintritt. Zudem kann ein Regulativ je nach Ausprägung positiven oder negativen Einfluss auf Weiterbildungsaktivitäten ausüben. So gesehen handelt es sich um kein Kausalitätsmodell bzw. kein „Ja-Nein-Modell“, sondern um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener regulierender Aspekte.
- Die Bedeutung der einzelnen Bausteine ist nicht statisch, sondern verändert sich im Prozess des Herausziehens weiterer Holzblöcke, so wie auch die Bedeutung der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung unter anderem in Abhängigkeit von Lebensphase, Weiterbildungsart und Lebensumständen variiert. Zudem bestehen Unterschiede zwischen Personen und Personengruppen.

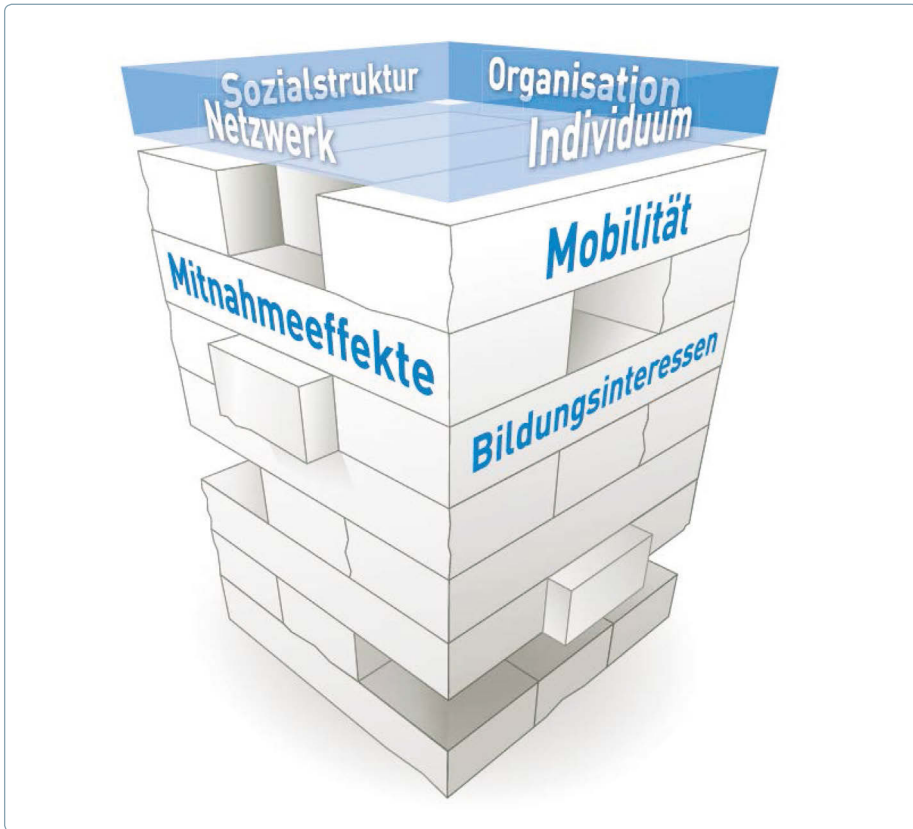


Abbildung 8. Vorschlag zum Zusammenhang der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung in Anlehnung an den Jenga-Turm (eigene Darstellung)

Ausgehend von der Fragestellung vorliegender Arbeit, die auf den Beitrag einer sozialraumorientierten Forschungsperspektive in Bezug auf den bisherigen erwachsenenbildnerischen Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ abzielt, werden die Ergebnisse der Arbeit vor dem Hintergrund der im Kapitel 2.3 bilanzierten Herausforderungen und Desiderata der Weiterbildungsbeteiligungsforschung anhand folgender Aspekte diskutiert:

- mehrdimensionale und integrierende Modellierung,
- zielgruppenübergreifende Perspektive,
- ressourcen- und lebensweltorientierte Perspektive,
- Berücksichtigung der Heterogenität der Weiterbildung,
- Ausdifferenzierung und (Weiter-)Entwicklung von Regulativen,
- empirische Verankerung des Modells.

Mehrdimensionale und integrierende Modellierung

Das Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ versteht sich als Antwort auf die Forderung der Entwicklung mehrdimensionaler Modelle, die bisherige theoretische Einzelperspektiven zu integrieren vermögen und die Komplexität des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens berücksichtigen (Kap. 2.3.2). Im Zentrum der Arbeit stehen demnach nicht einzelne Regulative der Weiterbildungsteilnahme in ihrer Detailliertheit und Vollständigkeit im Fokus, sondern die Komposition eines umfassenden Modells, das eine mehrdimensionale und integrierende Systematik bietet.

Die sozialraumorientierte Forschungsperspektive erwies sich im Laufe der Analyse der Daten als tragfähig, diese Charakteristika in einem Modell zu vereinen, da der sozialraumorientierte Ansatz mit der Vorstellung eines relationalen Raumbegriffs sowie der ganzheitlichen und komplexen SONI-Systematik selbst so angelegt ist, dass er mehrere Handlungsebenen, Ansätze und Theorien zu einem umfassenden Konzept verbindet.

Die Kompositionsleistung wird erstens mittels der „Jenga-Metapher“ strukturiert und veranschaulicht, indem die Charakteristika des entwickelten Modells analog der Bestandteile des bekannten Geschicklichkeits- bzw. Stapelspiels beschrieben werden. Mit der Jenga-Metapher werden dabei das Vorhandensein und das Verhältnis der vier sozialräumlichen Dimensionen – „Sozialstruktur“, „Organisation“, „Netzwerk“ und „Individuum“ – zueinander beschreibbar. Durch die metaphorische Darstellungsweise der sozialräumlichen Modellierung wird im Vergleich zu einer reinen Aufzählung von Regulativen eher die Komplexität des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens ausgedrückt, da einzelne Regulative nicht kontextlos benannt werden, sondern in ein umfassendes Modell integriert sind.

Durch die Darstellung der Regulative in Form eines Modells, das aus vier sozialräumlichen Dimensionen besteht, ist es zweitens möglich, die Mikroebene von Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung nicht überzubetonen, sondern das Weiterbildungsverhalten aus vier Einzelperspektiven zu betrachten. Je nach Blickwinkel können ausgewählte Regulative oder Dimensionen fokussiert oder die Komplexität der Regulation der Weiterbildungsbeteiligung herausgearbeitet werden.

Das Modell integriert drittens die aus der bisherigen Forschung bekannten Regulative auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (Brüning, 2002, S. 17). So sind viele Regulative der Makroebene, d.h. politische Rahmenbedingungen, wie Weiterbildungssystem und Gelegenheitsstrukturen der Bundesagentur für Arbeit, in der Dimension „Sozialstruktur“ zu finden. Regulative der Mesoebene, wie Einrichtungs- und Angebotsprofil oder Angebotsgestaltung, werden in der Dimension „Organisation“ beleuchtet. Schließlich werden Faktoren auf Mikroebene, wie Weiterbildungserfahrungen und Nutzenexpectationen, innerhalb der Dimension „Individuum“ thematisiert.

Die Differenzierung von vier Dimensionen ermöglicht es viertens nicht nur, die in den bisherigen Modellierungen vorhandenen Regulative auf der Makro-, Meso- und Mikroebene zu berücksichtigen, sondern auch, die bisher kaum beachtete Dimension der Netzwerke in ihrer Bedeutung für das Weiterbildungsverhalten einzubeziehen. Dementsprechend ist das sozialräumliche Modell als eine Erweiterung und Weiterentwicklung der bisherigen Systematisierungen zu sehen.

Im Sinne der Mehrdimensionalität des Sozialraums stehen die vier Dimensionen fünftens nicht unverbunden nebeneinander, sondern interagieren auf vielfältige Weise miteinander, beeinflussen bzw. bedingen sich gegenseitig. Vor allem das Verhältnis der Dimensionen „Organisation“ und „Individuum“ lässt sich mit dem Begriff der „Passung“ kennzeichnen, nach dem eine Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen umso wahrscheinlicher ist, je eher das Lernangebot der Weiterbildungsanbieter den Lebenswelten, Vorstellungen, Ressourcen und Erwartungen der Individuen entspricht. Die Zuordnung eines Regulativs zu einer der vier sozialräumlichen Dimensionen ist dabei als das Ergebnis eines analytischen Prozesses zu verstehen, das notwendigerweise zugunsten der Beschreibbarkeit von Komplexität und der Darstellbarkeit von Ergebnissen mögliche Verbindungslinien zwischen Regulativen im ersten Schritt in den Hintergrund rückt, um sie jedoch im zweiten Schritt in den Mittelpunkt zu stellen, wie in Form von Querverweisen im Text und mittels einer gesonderten Hervorhebung am Ende der Beschreibung jedes Regulativs geschehen. Dabei geht es nicht darum, alle möglichen Bezüge der Regulative zueinander zu beschreiben, sondern die in den empirischen Daten belegbaren Zusammenhänge herauszuarbeiten. Für den Prozess der Auswertung und Interpretation der empirischen Daten bedeutete die multiperspektivische Betrachtung eine Prüfung jedes einzelnen Interviewabschnitts hinsichtlich seiner Bedeutung für eine oder mehrere sozialräumliche Dimensionen. Teilweise zeigte sich, dass einzelne Interviewaussagen die Relevanz mehrerer Regulative aus verschiedenen Dimensionen belegen. So geben beispielsweise Aussagen der Interviewten, die sich auf sozialräumliche Nähe und Distanz im Sinne der geografischen Distanzen und territorialen Grenzen beziehen, sowohl Auskunft über die eigene Mobilität (Kap. 4.4.1) als auch über die Bedeutung wohnortnaher Veranstaltungsorte (Kap. 4.1.2) oder sozialräumlicher Entfernungen (Kap. 4.1.1). Als weiteres Beispiel für eine multiperspektivische Betrachtung zeigt sich zudem die Analyse der Aussagen zur Bekanntheit der Weiterbildungsanbieter und -angebote im Sozialraum. Die Interviewausschnitte werden einerseits auf der Ebene der Sozialstruktur mit dem Regulativ „Weiterbildungssystem“ (Kap. 4.1.2) beleuchtet und andererseits auf der Ebene der Organisation mit dem Regulativ „Zugangsportale“ (Kap. 4.2.1) thematisiert.

Die „Jenga-Metapher“ betont sechstens die Vorstellung der Gleichzeitigkeit und kumulativen Wirkung von Barrieren. Je nach Ausprägung eines Regulativs kann dieses die Weiterbildungsteilnahme positiv oder negativ beeinflussen. Dabei kann bereits ein

Regulativ oder erst das Zusammenspiel verschiedener regulierender Faktoren für die Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen entscheidend sein.

Zielgruppenübergreifende Perspektive

Aufgrund der umfassenden Datengrundlage und des ganzheitlichen theoretischen Bezugsrahmens ist das sozialräumliche Modell zielgruppenübergreifend angelegt. Die Analyse der Daten zeigt, dass die genannten Regulative der Weiterbildungsbeteiligung grundsätzlich für die sehr heterogenen sog. „bildungsfernen Gruppen“ ihre Berechtigung haben, auch wenn die Bedeutung der einzelnen Regulative zwischen den Individuen variiert. Im Darstellungskapitel (Kap. 4) wird belegt, dass Weiterbildungsbarrieren, wie z.B. das „Zugehörigkeitsgefühl“ (Heinemann, 2014), die bisher nur für einzelne Personenkreise, wie „deutsche Frauen mit Migrationshintergrund“, beschrieben wurden, nicht nur für spezielle Zielgruppen gelten. Im Sinne der Datennähe werden gruppenspezifische Tendenzen trotz der zielgruppenübergreifenden Anlage des Modells thematisiert, wenn diese in den Daten belegbar sind. Eine Untersuchung der unterschiedlichen Bedeutung von einzelnen Regulativen entlang verschiedener Personenkreise war jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung. Durch den Fokus auf die sog. „Bildungsfernen“ werden gewiss nicht alle möglichen Adressatinnen und Adressaten von organisierter Weiterbildung berücksichtigt. Hierzu gibt es allerdings bereits gesonderte Untersuchungen (z.B. Widany, 2014, zum Adressatenfeld der Akademikerinnen und Akademiker).

Ressourcen- und lebensweltorientierte Perspektive

Durch eine ressourcen- und lebensweltorientierte Betrachtungsweise des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die im Kapitel 2.3.1 genannten Herausforderungen der Weiterbildungsbeteiligungsforschung – Normativität der pädagogischen Perspektive, die unzureichende Betrachtung der Nicht-Teilnahme sowie die Mittelschichtorientierung der Forschung – thematisiert.

Dies bedeutet, dass, statt der Fokussierung auf Weiterbildungsbarrieren und Benachteiligungsfaktoren, die empirischen Daten sowohl hinsichtlich ihrer begünstigenden als auch hinderlichen Wirkung auf die Beteiligung an organisierter Weiterbildung betrachtet wurden. Aspekte, die bisherige Diskurse vor allem in ihrem negativen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme beschreiben, werden damit auch als mögliche Lernanlässe und Bedingungen für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen beleuchtet. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Elternschaft bzw. Familiengründung genannt, die in der vorliegenden Arbeit nicht nur als Weiterbildungsbildungsbarriere im Sinne „familiärer Verpflichtungen“ als Nicht-Teilnahmegrund betrachtet wird, sondern auch als eine Ressource, die zur Entstehung neuer Bildungsinteressen und Nutzendimensionen führt. Der ressourcenorientierte Blick erschließt des Weiteren „blinde Flecken“ im

Weiterbildungsdiskurs und trägt damit zur Reflexion des Begriffs „Bildungsferne“ bei, indem die Vielfalt der Bildungsaktivitäten sog. „bildungsferner Gruppen“ dargestellt wird. Sowohl das Lernen in institutionellen Kontexten als auch das informelle Lernen fand hierbei Berücksichtigung. Entgegen der unterstellten Distanz zur Weiterbildung zeigt sich in den Interviews, dass die sog. „Bildungsfernen“ eine Vielfalt von Bildungsinteressen haben, die jedoch nicht notwendigerweise in der Teilnahme an organisierter Weiterbildung münden, sondern teilweise auch im Rahmen des selbstorganisierten Lernens außerhalb institutioneller Kontexte verfolgt werden. Hinzu kommt, dass viele Befragte die beschriebenen Aktivitäten nicht explizit als „Weiterbildung“ oder „Lernen“ einstufen. Die meisten der im Darstellungskapitel genannten Beispiele für die Teilnahme an organisierter Weiterbildung und das Lernen außerhalb von Weiterbildungsorganisationen wurden demnach von den Befragten nicht als solche definiert und konnten nur durch die Art des methodischen Zugangs, die (Nach-)Fragen der Interviewerin und die Nutzung sozialraumorientierter Analysemethoden herausgearbeitet werden.

Indem eine Defizitorientierung explizit vermieden wird sowie die Handlungen und Begründungen der Individuen nicht losgelöst von deren Lebenswelten betrachtet werden, wird die Teilnahme an Weiterbildung nicht automatisch als sinnvoll und erstrebenswert für alle Befragten angesehen, sondern als eine mögliche Handlungsoption oder Aktivität. Die Lebensweltorientierung legt den Fokus auf die Alltagsanforderungen, Lebensumstände und Handlungskontexte, die in vielen Fällen die Option des Besuchs eines Weiterbildungsangebots nicht vorsehen oder als nicht relevant erscheinen lassen. So zeigen Kosten-Aufwand-Analysen der Interviewten, die als Einflussfaktor der Nutzenerwartungen thematisiert werden, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in bestimmten Lebensphasen und -kontexten als „vernünftiges“ Handeln eingestuft werden kann (siehe dazu auch Bolder, 2006; Holzer, 2004; Wittpoth, 2006). Im Sinne der Ressourcen- und Lebensweltorientierung wird der Arbeit zudem ein ganzheitlicher Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der auch den Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten zu Bildung zählt (Bremer & Kleemann-Göhring, 2011b; Miller, 2003) Mit seiner Hilfe soll die Reduktion einer in der Forschung beobachteten Mittelschichtorientierung angestrebt werden.

Berücksichtigung der Heterogenität der Weiterbildung

Der Forderung nach Beachtung der Heterogenität der Weiterbildung (Kap. 2.3.1) wird nachgekommen, indem die Arbeit intendiert, statt verschiedene Modelle für einzelne Weiterbildungssegmente zu entwickeln, die jeweiligen Details der gemeinten Weiterbildung, wie Inhalt, Angebotsformat, Kosten und Weiterbildungsanbieter, bei der Beschreibung der Bedeutung der jeweiligen Regulative im Blick zu behalten. Die Darstellung der Ergebnisse verdeutlicht, für welche Art von Weiterbildung die Regulative jeweils gelten. Vielfach musste jedoch zugunsten der Sicherung der Anonymität der Interviewten auf genaue Angaben von Veranstaltungsdetails verzichtet werden. Bei der Charakterisie-

rung des Regulativs „Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen“ (Kap. 4.1.1) wurde beispielsweise erläutert, dass sich der förderliche bzw. hinderliche Einfluss des Regulativs vor allem hinsichtlich der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung zeigt.

(Aus-)Differenzierung und (Weiter-)Entwicklung von Regulativen

Der bisherige Diskussionsstand fordert die Intensivierung qualitativer Forschung zur (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung (Kap. 2.3.2), da nicht-standardisierte Verfahren geeignet erscheinen, um bisher unbeleuchtete Aspekte zu explorieren. Dabei ging es in erster Linie nicht darum, neue und bisher unbekannte Regulative zu entdecken, sondern vielmehr um die (Aus-)Differenzierung und (Weiter-)Entwicklung von Regulativen, zum einen im Sinne einer ganzheitlichen Modellierung und zum anderen als Ausdifferenzierung von Faktoren, die bisher nur unzureichend hinsichtlich ihrer Bedeutung für institutionalisierte Weiterbildung bekannt sind. Dies trifft vor allem auf das Zustandekommen der Nicht-Teilnahme zu, die bisher nicht im Mittelpunkt der Forschung stand (Kap. 2.3.1). Dadurch wird ein Beitrag zur Operationalisierung von Faktoren der (Nicht-)Teilnahme für die qualitative und quantitative Weiterbildungsforschung geleistet.

Die Ausdifferenzierung von Regulativen wird im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht.

So wird in der Dimension „Individuum“ das Regulativ „Kritische Lebensereignisse“ in seiner Bedeutung für das Weiterbildungsverhalten beleuchtet. Im Unterschied zur bisherigen Forschung in der Erwachsenenbildung, die in den letzten Jahren vor allem die Übergänge zwischen Beruf und Arbeitslosigkeit sowie zunehmend die „alltägliche Lebensgestaltung beim Übergang in Familie“ (Hof, 2013, S. 406) betrachtet, werden insgesamt sieben verschiedene Statuswechsel bzw. Übergänge – Familiengründung, Trennung, Migration, Krankheit, Berufswechsel, (Langzeit-)Arbeitslosigkeit und Ruhestand – herausgearbeitet und in ihren verschiedenen Auswirkungen auf das Weiterbildungsverhalten diskutiert. Kritische Lebensereignisse zeigen sich dabei als Ausgangspunkte von Lernprozessen, können jedoch auch negativen Einfluss auf die Teilnahme an organisierter Weiterbildung ausüben, da sie ggf. zur Prioritätenverschiebung und zur Veränderung des Stellenwerts von Bildung im Lebenslauf führen. Durch die Beschreibung des Regulativs wird der Forderung entsprochen, die Zusammenhänge zwischen Lernprozessen sowie Dynamiken des Lebenslaufs und biografischen Übergängen stärker in der Forschung zu berücksichtigen (Hefler, 2013, S. 91; Hof, 2013, S. 396, 2014b; Käßlinger, 2013, S. 9).

Des Weiteren sei das Regulativ „Nutzererwartungen“ innerhalb der Dimension „Individuum“ hervorgehoben, das in der bisherigen Forschung auch unter den Stichpunkten „Verwertungsinteressen“ und – vor allem in standardisierten Erhebungen – als Antwortkategorie „kein Weiterbildungsbedarf“ oder „fehlende Nutzererwartung“ diskutiert wird und zu den am häufigsten angegebenen Weiterbildungsbarrieren zählt

(Fleige, 2011a). Im Rahmen der vorliegenden Studie werden zum einen Einflussfaktoren des Zustandekommens der Nutzenerwartungen (Kap. 4.4.6), wie der Stellenwert von Bildung in der Lebensphase, persönlicher und zeitlicher Aufwand oder altersbezogene Einstellungen (weiter-)entwickelt, die es ermöglichen, die abstrakte Kategorie „kein Bedarf“ besser zu verstehen und in ihrer Bedeutung für die Aufnahme von Weiterbildungsaktivitäten einzuordnen. Zum anderen werden verschiedene Nutzendimensionen, wie beruflicher Nutzen, Kompetenzen für den Alltag oder sozialer Austausch, herausgearbeitet, welche die Vielschichtigkeit von Nutzenvorstellungen verdeutlichen.

Im bisherigen Diskurs wurde auch die Bedeutung des sozialen Kapitals für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung „bisher kaum empirisch untersucht“ (Kaufmann & Widany, 2013). Kaufmann und Widany (2013, S. 45) merken an, dass die im *Nationalen Bildungspanel (NEPS)* enthaltenen Fragen zum sozialen Kapital, „die Multidimensionalität von Sozialkapital nicht hinreichend bedienen können“. Im heuristischen Modell von Boeren, Naicaise und Baert (2010), das den Stand bisheriger Forschung zusammenfasst, werden das soziale Kapital und die Interaktion mit Dritten auf der Ebene der „*relevant others*“ erwähnt. Ausgehend von einzelnen (angloamerikanischen) Studien, welche die Bedeutung des Regulativs für die Weiterbildungsbeteiligung belegen, fordert Wittpoth (2011) eine deutlich stärkere Beachtung dieses Einflussfaktors bei künftigen Modellierungen. Die bisherigen deutschsprachigen Arbeiten zur Bedeutung sozialer Netzwerke für Weiterbildung beziehen sich auf einzelne Kurssegmente der Weiterbildung oder die Zugänge einzelner Adressatengruppen zu institutionalisierter Weiterbildung (Kastner, 2011; Heinemann, 2014). So unterscheidet Kastner (2011, S. 186) in ihrer Analyse der Zugangsmuster zu Basisbildungskursen beispielsweise zwischen einer „Empfehlung mit Aufforderungscharakter“ und einer „Aufforderung mit Verpflichtungscharakter“. Für die Zielgruppe der deutschen Frauen mit Migrationshintergrund zählt Heinemann (2014) soziale Netzwerke als Informationsquelle und Unterstützung für Weiterbildung zu den Gründen der Weiterbildungsteilnahme. Demgegenüber wird in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung der sozialen Ressourcen innerhalb der sozialräumlichen Dimension „Netzwerk“ zielgruppen- und weiterbildungsbereichsübergreifend vor allem hinsichtlich der Weitergabe von Informationen zu Weiterbildung und der Austauschprozesse herausgearbeitet, indem verschiedene Empfehlungsarten (passive, aktive und allgemeine Empfehlung) unterschieden sowie Mitnahmeeffekte in sozialen Gruppen beleuchtet werden.

Empirische Verankerung des Modells

Bei dem entwickelten Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung handelt es sich nicht nur – wie bei vielen der komplexen Modellierungen (Kap. 2.3.2) – um einen Entwurf heuristischer Natur, sondern um das Ergebnis

einer empirischen Untersuchung. Im Sinne einer sozialraumorientierten Forschungsperspektive sind in einem spezifischen Berliner Sozialraum problemzentrierte Interviews durchgeführt worden, die zudem um sozialraumorientierte Analysemethoden ergänzt wurden. Die Analyse der Daten erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory, die durch ein Wechselspiel von Induktion und Deduktion die Entwicklung datenverankerter Theorie- bzw. Modellentwürfe ermöglicht. Im Sinne der Spezifika des qualitativen Ansatzes handelt es sich dabei um datengestützte Hypothesen hinsichtlich der Relevanz und des Zusammenwirkens von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung, die Impulse für die weitere Forschung und Theoriebildung liefern (Kap. 6). Durch die Wahl der genannten Untersuchungsmethoden wird der Forderung nach der Intensivierung qualitativer Forschung zum Zustandekommen der Weiterbildungsteilnahme entsprochen (Kap. 2.3.2). Die Spezifika der gewählten Methoden, die im Kap. 3.2 dargestellt wurden, ermöglichten einen Forschungszugang, der die soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten (Kap. 2.3.1) sowie die Mittelschichtorientierung (Kap. 2.3.1) der Forschung zu reduzieren vermag.

Ungeachtet der Potenziale der sozialraumorientierten Forschungsperspektive sind im Sinne der Beantwortung der Forschungsfrage auch die Grenzen der Arbeit zu nennen, die mit Entscheidungen bezüglich des theoretischen Bezugsrahmens und methodischen Vorgehens korrelieren. Da diese gleichzeitig als Impulse für weitere Forschung (Kap. 6.1) gesehen werden können, werden sie gesondert im folgenden Kapitel beleuchtet.

6 Konsequenzen für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Abschließend werden verschiedene Aspekte des Forschungsvorhabens aufgegriffen, um zum einen Impulse für die künftige Weiterbildungsforschung zu diskutieren (Kap. 6.1) und zum anderen Implikationen für die Weiterbildungspraxis und -politik abzuleiten (Kap. 6.2).

6.1 Impulse für die Forschung

Im Verlaufe dieser Arbeit sind viele Fragen entstanden, die im Folgenden als Desiderata der Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung benannt werden, um weitere Untersuchungen in diesem Bereich anzuregen. Ein Teil der Forschungsbedarfe basiert dabei auf den Limitierungen, die eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive sowie die Anlage der gesamten Untersuchung für die Erforschung des Zustandekommens der (Nicht-) Teilnahme an organisierter Weiterbildung mit sich bringen. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Mittels des sozialräumlichen Modells lassen sich nicht alle Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung sowie Verschränkungen zwischen den Dimensionen und einzelnen Regulativen erfassen und sichtbar machen.
- Die Regulative der Weiterbildungsbeteiligung werden eher ganzheitlich und zielgruppenübergreifend in den Blick genommen. Die spezifische Bedeutung der jeweiligen Regulative für ausgewählte Zielgruppen der Erwachsenenbildung wird durch die Anlage der Untersuchung nicht angestrebt.
- Die Verbindungen zwischen den Regulativen werden nicht abschließend angesprochen. Potenzielle Verbindungsmuster und typische Zusammenhänge bedürfen weiterer Thematisierung.
- Die Untersuchung ist hypothesenentwickelnd angelegt. Überdies wurde die empirische Untersuchung in einem ausgewählten großstädtischen Quartier durchgeführt, wodurch die Daten von diesbezüglichen Spezifika geprägt sind.
- Die Sozialraumperspektive ist sehr umfassend, was gleichzeitig eine Stärke und eine Schwäche unterstellt, da alle Regulative der Weiterbildung mit Fokus auf den Sozialraum betrachtet werden. Dadurch könnten andere Regulative aus dem Blickfeld geraten.

Im Folgenden werden potenzielle Impulse für die Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung abgeleitet.

Modell als Rahmen für weitere Forschung

Das Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ kann als möglicher Orientierungsrahmen für weitere Analysen genutzt werden. Zudem können vorliegende Forschungsarbeiten dahingehend betrachtet werden, ob und inwiefern sie Bestandteile des Modells bereits berücksichtigen. Im Sinne einer Heuristik kann das Modell zudem zur Konzeption und Begründung weiterführender Forschungsarbeiten dienen.

Da die vorliegende Arbeit auf die Komposition eines Gesamtmodells abzielt und damit gleichzeitig die einzelnen SONI-Dimensionen und Regulative der Weiterbildungsteilnahme nicht fokussiert, wären für eine gezielte Untersuchung der Bedeutung ausgewählter Regulative anschließende Studien sinnvoll. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands, der die Dominanz der Mikroebene, also der Regulative auf der Seite des Individuums offenbart, wären hierbei vor allem die Dimensionen „Sozialstruktur“, „Netzwerk“ und „Organisation“ in den Blick zu nehmen.

Denkbar in diesem Zusammenhang sind auf der Ebene der „Sozialstruktur“ beispielsweise Untersuchungen zu Wirkungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen für Weiterbildung, welche die Gelegenheitsstrukturen der verschiedenen Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildung prägen. Gerade das Weiterbildungsverhalten von Arbeitssuchenden und Arbeitslosen wird stark von Institutionen wie der Bundesagentur für Arbeit beeinflusst, so dass Untersuchungen zu Auswirkungen von Veränderungen in der Gesetzgebung auf die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung analysiert werden könnten. Modellhaft sei an dieser Stelle die Studie von Käßpinger, Klein und Haberzeth aus dem Jahr 2013 erwähnt, welche die Wirkungen von Weiterbildungsgutscheinen als Finanzierungsmodell für Beteiligung an institutioneller Weiterbildung in vier europäischen Ländern aufzeigt.

Hinsichtlich der Dimension „Netzwerk“ könnte der Einfluss der sozialen Ressourcen auf die Zugänge zu organisierter Weiterbildung weiter untersucht werden. Zur Analyse würde sich die Frage eignen, inwiefern Weiterbildungsbeteiligung positiv beeinflusst wird, wenn auch andere Personen aus dem sozialen Umfeld an Weiterbildung teilnehmen. Empirische Daten zu verschiedenen Dimensionen des sozialen Kapitals bietet beispielsweise das *Nationale Bildungspanel (NEPS)*, so dass die in der vorliegenden Untersuchung entwickelten Hypothesen anhand der dort verfügbaren Datenbasis überprüft werden könnten.

In Bezug auf die organisationalen Regulative der Weiterbildungsbeteiligung stellt sich die Frage nach den Einflussmöglichkeiten der Weiterbildungsorganisationen. So könnten Veränderungen in den Ansprachestrategien oder bei der Gestaltung von Angeboten daraufhin überprüft werden, inwiefern sie die Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Adressatengruppen beeinflussen.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen auf, dass nicht alle dargestellten Regulative für jeden Bereich der Weiterbildung und alle Individuen in ihrer jeweiligen Lebenswelt die gleiche Relevanz besitzen. Während jedoch die vorliegende Untersuchung auf die Entwicklung eines „allgemeinen“ Modells der Weiterbildungsbeteiligung sog. „bildungsferner Gruppen“ zielte, könnte in weiteren Studien die Relevanz der einzelnen Regulative für verschiedene Segmente der Weiterbildung oder deren Bedeutung für ausgewählte Zielgruppen der Erwachsenenbildung beleuchtet werden. Dieses Vorgehen würde sich eignen, um ggf. spezifische Programme für die Erreichung dieser Gruppen konzipieren zu können. Zum einen könnten Unterschiede innerhalb der heterogenen Gruppe der sog. „Bildungsfernen“ in den Blick genommen werden. Zum anderen ist noch offen, inwiefern die präsentierten Regulative auch für Personengruppen gelten, die üblicherweise nicht als „Bildungsferne“ oder „Bildungsbenachteiligte“ gelten, wie z.B. Akademikerinnen und Akademiker. So könnte erörtert werden, welche Aspekte des Modells ggf. zielgruppenspezifisch zu sehen sind.

Zudem könnten die im Darstellungskapitel thematisierten Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Regulativen als Gegenstand künftiger Analysen stärker in den Blick genommen werden, um so die kumulative Wirkung von Einflussfaktoren und die Komplexität des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens weiter zu eruieren.

Weitere methodische Zugänge

Um die Weiterbildungsbeteiligung sog. „bildungsferner Gruppen“ zu untersuchen, sind verschiedene methodische Zugänge denkbar. Jede methodische Entscheidung prägt dabei die Ergebnisse empirischer Untersuchungen, so dass beispielsweise die Wahl des Forschungsfelds und der Stichprobe sowohl Potenziale als auch Limitationen impliziert. Mittels anderer Forschungsansätze und -designs könnten ergänzende oder weiterführende Erkenntnisse erzeugt werden. Die Wahl des Sozialraums sowie der charakteristische Zugang über die sozialräumlichen Ankerpunkte beeinflussten auch die Wahl der Untersuchungspersonen und damit die Art und Varianz der berücksichtigten Fälle.

So ist zu fragen, inwiefern die Ergebnisse der Studie von der Spezifik des gewählten Untersuchungsorts, des Berliner Quartiers Soldiner-/Wollankstraße gelenkt wurden. Da es sich exemplarisch um ein großstädtisches Quartier handelt, sind potenzielle Besonderheiten von ländlichen Sozialräumen nicht in den Blick genommen worden. Um die Auswirkungen der Wahl des Untersuchungsfelds beurteilen zu können, wären vergleichende Studien in anderen ähnlichen oder kontrastierenden Sozialräumen durchzuführen.

Durch die Wahl anderer Forschungsansätze und -methoden könnten in weiterführenden Studien Daten generiert werden, welche die hier im Mittelpunkt stehende Perspektive der Individuen als potenzielle Adressatinnen und Adressaten von Weiter-

bildungsangeboten ergänzen. Mittels quantitativer Forschungsmethoden ließen sich die aufgestellten Hypothesen anhand einer repräsentativen Stichprobe prüfen, um so Aussagen etwa über die Häufigkeiten, statistischen Zusammenhänge und die Varianzaufklärung zu treffen. Ausgehend von der Komplexität des Untersuchungsgegenstands und der Mehrdimensionalität des entwickelten Modells der Weiterbildungsbeteiligung wären im Sinne der Weiterentwicklung und Überprüfung der Ergebnisse der Arbeit triangulierte Forschungsdesigns (Flick, 2011) im Rahmen großer Forschungsvorhaben und der Einsatz multivariater statistischer Analysemethoden (Fahrmeir, Hamerle & Tutz, 1996) möglich. Angesichts der hohen Anforderungen an den Datensatz wäre für die empirische Prüfung des entwickelten Modells ein in erster Linie pragmatisches Vorgehen denkbar, indem der Fokus auf ausgewählte Regulative des Gesamtmodells gelegt werden könnte. Um beispielsweise die Auswirkungen der organisationalen Aspekte auf das Weiterbildungsverhalten zu erforschen, wären ferner (quasi-)experimentelle Designs geeignet. Die vorliegende Untersuchung kann zudem bei der Entwicklung und Operationalisierung von Items bzw. Fragen für standardisierte Befragungen zur Weiterbildungsbeteiligung genutzt werden.

Hinzuziehen weiterer Theorien und Konzepte

Die Sozialraumperspektive gilt zwar als fruchtbarer Zugang zu Fragen der Weiterbildungsforschung (Bernhard et al., 2015), gleichwohl gibt es berechtigte Kritik am Sozialraumansatz.

Ein Teil der Kritik – gerade im Bereich der Sozialen Arbeit – bezieht sich auf die praktische Umsetzung des „Fachkonzepts Sozialraumorientierung“ und die damit verbundenen Sparmaßnahmen (Fehren & Hinte, 2013; Projekt „Netzwerke im Stadtteil“, 2005).

Zudem werden immer wieder die Unzulänglichkeiten eines territorialen Raumbegriffs, vor allem die Gefahren einer „Containerisierung“ oder „Territorialisierung des Sozialen“ (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015; Ebner von Eschenbach, 2017; Werlen, 2005) thematisiert. Der inflationäre Gebrauch des Begriffs „Sozialraumorientierung“, die omnipräsente Bezugnahme auf den Raum sowie damit einhergehende Überbetonung vom Raumeffekten stehen des Weiteren in der Kritik (Fehren, 2009; Fritsche et al., 2010; siehe dazu ausführlich Kap. 3.1.2.3).

Die sozialraumorientierte Perspektive stellt letztlich eine von vielen möglichen Zugängen zu Fragen des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens dar. Ihre Stärke liegt vor allem in der mehrdimensionalen und integrierenden Herangehensweise, die Verbindungen zu weiteren, in der Erwachsenenbildungsforschung etablierten, Ansätzen zulässt. So ist die sozialraumorientierte Theorie unter anderem an Milieukonzepte, die subjektwissenschaftliche Theorielinie und systemtheoretische Ansätze anschlussfähig.

Gleichwohl sind die vier sozialräumlichen Dimensionen nicht trennscharf und auf vielfältige Weise miteinander verbunden, was gerade für den Einsatz hypothesenprüfender und standardisierter Verfahren eine Herausforderung darstellt.

Impulse für den Diskurs zu „Bildungsferne“

Entgegen der oft den sog. „bildungsfernen Gruppen“ unterstellten Distanz zu Weiterbildung zeigt sich in den erhobenen Daten eine große Vielfalt von Bildungsaktivitäten, die jedoch von den Individuen selbst in der Regel nicht als Weiterbildung definiert werden und damit in standardisierten Befragungen nicht in der Kategorie „Weiterbildungsteilnahme“ angegeben werden. Um die Teilnahmen an organisierter Weiterbildung dieser Personen angemessen zu erfassen, sind daher andere Fragetechniken oder Forschungszugänge erforderlich.

Der Weiterbildungsbegriff ist an sich sehr unscharf und wird von den Individuen sehr unterschiedlich assoziiert, so dass im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen, wie Schule, Berufsbildung und Hochschule andere Herangehensweisen bei der Entwicklung von Befragungssitems erforderlich sind. So ist es nicht erfolgversprechend, direkt nach „Weiterbildung“ zu fragen, sondern entsprechend des gewählten Weiterbildungsbegriffs verschiedene Einzelaspekte, wie unterschiedliche Segmente der Weiterbildung, Angebotsformate und Inhaltsschwerpunkte, separat zu thematisieren. Da Weiterbildung in der Regel mit berufsbezogenen Qualifizierungen und Fortbildungen gleichgesetzt wird, könnten in standardisierten Befragungen unter anderem Beispiele für nicht-berufsbezogene Weiterbildungsangebote genannt werden. Angesichts der Vielfalt von Lernstrategien und Wegen der Kompetenzentwicklung wären zudem Studien zu den Bildungsaktivitäten außerhalb institutioneller Lernkontexte gerade mit dem Fokus auf sog. „bildungsferne Gruppen“ von Interesse.

Des Weiteren ist die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht automatisch als Problem oder Versäumnis zu sehen, sondern als alternative oder gar im Sinne von Kosten-Nutzen-Analysen die vernünftige Handlungsoption. Gleichwohl sind die Bildungsaktivitäten verschiedener Gruppen vor dem Hintergrund der Herausforderungen von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit immer wieder zu beobachten und kritisch zu reflektieren.

6.2 Impulse für die Praxis und die Politik

Auch wenn im Zentrum des Forschungsinteresses ein Beitrag für die Weiterbildungsbeteiligungsforschung stand, lassen sich aus den Befunden der Arbeit Anregungen für die Praxis und Politik der Weiterbildung ableiten.

Grundsätzlich kann jede Weiterbildungsbarriere als Ausgangspunkt für Veränderungen in der Praxis begriffen werden (Hefler, 2013, S. 93). Ausgehend von der Komplexität des Zustandekommens des Weiterbildungsverhaltens reicht es jedoch nicht aus, „lediglich einzelne Barrieren zu beseitigen, sondern es muss immer der komplexe Zusammenhang von Barrieren in den Blick genommen werden“ (Holzer, 2010a, S. 2). Bremer (2007, S. 145) führt aus, dass „der Wegfall äußerer Barrieren nicht direkt zu Mobilität und gleichen Chancen führt“ und nicht davon auszugehen ist, dass, indem etwa die „Bildungseinrichtungen einfach für ‚geöffnet‘ erklärt werden, also institutionelle und möglicherweise auch ökonomische Barrieren abgesenkt oder beseitigt werden ..., bisher bildungsgewohnte Gruppen dadurch sofort in die Bildungseinrichtungen hineinströmen“ (Bremer, 2007, S. 146). Mit Bremer (2007, S. 145) ist vielmehr von „Distanzen im sozialen Raum“ auszugehen, die die ganze Lebensweise der Individuen betreffen.

Die Teilnahme an Weiterbildung ist als Ergebnis eines Zusammenspiels begünstigender Faktoren zu sehen, wobei ein einzelner Aspekt bzw. Grund, wie unpassende Kurszeiten, ausreichen kann, um die Weiterbildungsbeteiligung zu verhindern.

Daher geht es in diesem Kapitel in erster Linie nicht um die Ableitung von Empfehlungen für die Weiterbildungspraxis oder Bildungspolitik entlang der einzelnen Dimensionen oder Regulative des vorgestellten Modells, sondern darum, Implikationen des sozialräumlichen Modells als Ganzes zu diskutieren.

Organisierte Weiterbildung ist mit Schrader (2011, S. 94) als Mehrebenensystem zu sehen, in dem verschiedene Handlungsebenen und Akteure differenziert werden können. Die anwendungsorientierten Implikationen aus dem sozialraumorientierten Modell werden im Folgenden in Anlehnung an Schrader (2011, S. 103) exemplarisch für folgende ausgewählte Akteure diskutiert:

- Lehrende (die Ebene der Lerngelegenheiten),
- hauptberufliches (Planungs-)Personal (die Ebene der Organisation der Weiterbildung),
- Bund, Länder und Kommunen (die Ebene der Bildungspolitik auf nationaler Ebene).

Lehrende

Auf der Ebene der „Lerngelegenheiten“ verortet Schrader (2011) neben den Teilnehmenden die Lehrenden. Deren Hauptaufgabe ist die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen, d.h. die konkrete Gestaltung von Lernangeboten. Das professionelle pädagogische Handeln wird u.a. vom Menschenbild und den Vorstellungen bezüglich gelungenen Lehrens und Lernens beeinflusst (Hof, 2001; Peters, 2004).

Die Ergebnisse der Studie könnten von den Lehrenden beispielsweise dazu genutzt werden, eigene Vorurteile, Denkmuster und Überzeugungen im Hinblick auf die sog. „bildungsfernen Gruppen“ zu überdenken. So zeigen sich die Interviewten als eine heterogene Gruppe mit vielfältigen Bildungsinteressen und konkreten Nutzenerwartun-

gen, die bisher jedoch nur teilweise durch organisierte Weiterbildung bedient werden. Immer wieder werden in Lernangeboten der Weiterbildung Assoziationen zum Konzept „Schule“ hervorgerufen, die eine künftige Weiterbildungsteilnahme tendenziell negativ beeinflussen. Die Wahrnehmung und Wirkung der organisierten Weiterbildung nach außen wird sehr stark von den Lehrenden in der Weiterbildung geprägt (Harmeier, 2009), so dass deren Kompetenzentwicklung als eine der zentralen Aufgaben der Weiterbildung gesehen werden kann (u.a. Lencer & Strauch, 2016).

Eine Herausforderung für die Lehrenden ist es, durch nutzenorientierte, praxisrelevante und handlungsaktivierende Settings mit didaktischen Methoden, die nicht an stereotype Konzepte von Schule erinnern, neue und positive Bildungserfahrungen hervorzurufen, die zu weiteren Bildungsteilnahmen führen. Hierbei sind vor allem die subjektiven Rollenvorstellungen hinsichtlich der eigenen Funktion – Wissensvermittler oder eher Lernbegleiter, Lernberater und Gestalter von Lernumgebungen – zu reflektieren.

Lehrende werden von den Teilnehmenden oft als Vertrauenspersonen wahrgenommen, sie beeinflussen die im Lernprozess entstehenden Emotionen (Gieseke, 2009). Ist die pädagogische Beziehung nicht zufriedenstellend, kann es zum „drop-out“ (Brödel, 1994, S. 8), also zum Abbruch der Weiterbildungsaktivität kommen. Eine stärkere Begleitung und Unterstützung des Lehrpersonals durch die Programmplanenden sowie Möglichkeiten der Supervision und des kollegialen Austauschs wären empfehlenswert.

Da Lehrende in den Weiterbildungsangeboten die Interessen und Lernvorstellungen der Teilnehmenden erfahren, können sie zudem im Rahmen eines Übergangsmanagements passgenaue Informationen zu möglichen Folgeangeboten vermitteln und damit weitere Bildungsaktivitäten anregen. So könnten diejenigen, die bereits die Weiterbildungseinrichtungen kennen und besuchen, für weitere Lernangebote – entweder weiterführend oder zu anderen Inhalten – gewonnen werden (Lücker & Mania, 2014; Zimmer, Lücker & Fleige, 2015). An dieser Stelle ist an das große Potenzial der Integrations- und Deutschkurse zu denken. Wie eine Studie auf Grundlage der Auswertung der Daten der Berliner Volkshochschulen belegt (Brose 2013), finden kaum Übergänge aus diesen Angeboten in weitere Programmbereiche statt. Die Gründe dafür sind vielfältig. Allerdings zeigen Praxiserfahrungen, dass ein professionelles Übergangsmanagement zu einer höheren Anzahl von Übergängen und einer besseren Durchlässigkeit zwischen den Angeboten führt. Daher wären Fortbildungen zum Übergangsmanagement sinnvoll.

Hauptberufliches (Planungs-)Personal

Die festangestellten Mitarbeitenden von Organisationen charakterisiert Schrader (2011, S. 97) als „individuelle Akteure“ mit Aufgaben in der Leitung, der Planung und der Verwaltung von Weiterbildung. Das professionelle pädagogische Handeln orientiert sich an den Vorstellungen hinsichtlich der Bildungsräume in Weiterbildungsinstitutionen und

wird davon geleitet, wie das Weiterbildungspersonal den Auftrag und Sozialraum ihrer Einrichtung wahrnimmt und begreift (Franz, 2016).

Während die konkreten mikrodidaktischen Entscheidungen meist den Lehrenden überlassen werden, übernehmen hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende sowie Referentinnen und Referenten makrodidaktische Entscheidungen, also die Programmplanung und Angebotsentwicklung. Zu diesen zählen neben der Teilnehmendenwerbung und der Gestaltung von Veranstaltungsformaten vor allem Entscheidungen hinsichtlich Zielsetzungen, Themenschwerpunkten und Inhalten von Lernangeboten (Arnold, 2010; Fleige, 2011b; Mania, 2015). Im Sinne eines „Angleichungshandelns“ (Gieseke, 2008, S. 48) geht es um eine Vermittlung zwischen den drei Instanzen „gesellschaftlicher Bedarf“, „Adressatinnen und Adressaten“ sowie „pädagogischer Auftrag“ (Hippel, Fuchs & Tippelt, 2008, S. 666). Die Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmendenforschung, zu der auch die vorliegende Studie zählt, können dabei als Grundlage für die Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung dienen (Hippel & Tippelt, 2011). „Die Berücksichtigung der konkreten Gegebenheiten in Kommunen im Rahmen von Programmplanung und Ansprache von Adressatinnen und Adressaten kann dazu beitragen, bisher unterrepräsentiere Personengruppen für eine Teilnahme zu gewinnen“, so Fleige, Zimmer und Lückner (2015, S. 124).

Folgende exemplarische Anregungen lassen sich ableiten:

- Die im Darstellungskapitel gebotenen Informationen über die Weiterbildungsbe teiligung sog. „bildungsferner Gruppen“ können genutzt werden, um neue lebens weltorientierte und niedrigschwellige Angebotsformate in den Sozialräumen an zubieten und damit die Mittelschichtorientierung in der Weiterbildung (Mengel, 2007) zu reduzieren. Als „Türöffner“ für neue Zielgruppen eignen sich vor allem kürzere „Schnupperangebote“ mit wenigen Unterrichtsstunden, in welchen das Angebot getestet werden kann, ohne eine Verpflichtung für viele Termine eingehen zu müssen. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang eine Kooperation mit bekannten und vertrauten Einrichtungen aus dem Sozialraum, in welchen potenzielle Adres satinnen und Adressaten anzutreffen sind. Damit könnten zum einen neue Veran staltungs- und Lernorte erschlossen werden und zum anderen potenzielle Weiter bilungsbarrieren, wie geringe Mobilität, vermeiden werden. Bei der Ansprache von Adressatinnen und Adressaten ist auch eine enge Zusammenarbeit mit Vereinen, die im Wohnumfeld verankert sind, erfolgversprechend (Fleige et al., 2015).
- Des Weiteren könnte die „Programmbereichs-Fachlichkeit“ zugunsten einer stär keren „Gebietszuständigkeit“ der Mitarbeitenden“ (Hoffmann & Mania, 2013, S. 81) aufgeweicht werden. Dafür müsste seitens des Leitungspersonals eine fach bereichsübergreifende Kooperation gefördert werden, die das Denken außerhalb der thematischen Zuständigkeitsbereiche ermöglicht und damit zur Entstehung

neuer Angebotsformate beitragen könnte. Auch die Zahl der Übergänge von einem Lernangebot in weitere Lernangebote einer Einrichtung, also eine längere Weiterbildungsaktivität, würde damit möglicherweise gesteigert werden.

- Im Sinne einer Lebenswelt- und Ressourcenorientierung könnten bei der Programm- und Angebotsentwicklung stärker die kritischen Lebensereignisse als mögliche Lernanlässe aufgefasst werden. Beispielsweise offenbaren die Ausführungen der Interviewten zum Thema „Elternschaft“ eine Vielfalt von (neu entstandenen) Bildungsinteressen, so dass Elternschaft stärker als Ressource für Bildungsprozesse und weniger als Barriere im Sinne von familiären Verpflichtungen begriffen werden sollte. Hierzu könnte beispielsweise an die Formate im Bereich *Family Literacy* aus den USA oder Großbritannien angeknüpft werden (Nickel, 2004a, 2004b). Im Sinne einer „Pädagogik der Übergänge“ (Hof, Meuth & Walther, 2014) könnten also die biografischen Ereignisse und Statuswechsel im Lebenslauf als Bezugspunkt für die Entwicklung von neuen Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung dienen.
- Um bisher Nicht-Teilnehmende zu erreichen, könnten Weiterbildungseinrichtungen Angebote bereitstellen, die graduell immer mehr Bildungsinhalte darbieten und in erster Linie lebenspraktische Nutzenerwartungen bedienen. Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015, S. 31) sprechen in diesem Zusammenhang von „konzentrischen Kreisen“, durch welche ausgehend von Angeboten mit einem stärkeren Fokus auf Lebenshilfe eine Annäherung der Teilnehmenden an institutionalisiertes Lernen schrittweise stattfindet.
- Bei der Entwicklung neuer Lernangebote zeigt sich in Praxisprojekten entsprechend der Bedeutung der persönlichen Empfehlung (Kap. 4.3.1) die Zusammenarbeit mit Vertrauenspersonen und „Brückenmenschen“ vor Ort (Bremer et al., 2015) sowie „Kooperation zwischen Hilfe gewährenden Organisationen“ (Hefler, 2013, S. 100) und Weiterbildungseinrichtungen als erfolgversprechend. Im Sinne einer „Allianz fürs Lernen“ (Loibl, 2005, S. 49) könnte Sozialarbeit zu einer „strategischen Partnerin für die Erwachsenenbildung werden“. Im Bereich der Finanziellen Grundbildung erweist sich beispielsweise die persönliche Ansprache durch Schuldnerberatende als erfolgreiche Strategie der Teilnehmendengewinnung (Tröster & Mania, 2015). Die in einem Projekt entwickelten niedrighschwelligigen Angebote im Bereich „Umgang mit Geld“ zeigen, dass sozialraumorientierte Ansätze geeignet sind, um erfolgreiche Bildungsformate zu entwerfen und zu etablieren (Mania & Tröster, 2015). Die für den Bereich der Finanziellen Grundbildung entwickelten Sensibilisierungsworkshops zeigen exemplarisch, dass die Teilnahme von Personen aus dem Bereich der Weiterbildung und Sozialen Arbeit sehr fruchtbar für die Entstehung neuer Kontakte, Netzwerke und Verweisstrukturen zwischen Einrichtungen sein kann, die ihrerseits zu Erhöhung der Weiterbildungsaktivitäten bisher Nicht-Teilnehmender führen (Tröster, Bowien-Jansen & Mania, 2018).

- Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt wäre die Vermittlung notwendigen Wissens und Könnens zur sozialraumorientierten Programm- und Angebotsentwicklung in Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal, in welchen beispielsweise die Nutzererwartungen und Lernstrategien sog. „bildungsferner Gruppen“ und Ansätze sozialraumorientierter Bildungsarbeit behandelt werden.

Bund, Länder, Kommunen

Auf der Ebene nationaler politischer Akteure sind Bund, Länder und Kommunen zu nennen, wobei die Reglementierung des Weiterbildungsangebots in erster Linie durch verschiedene Gesetze geschieht (Schrader, 2011, S. 99). „Bildungseinrichtungen sind ein wichtiger Bereich öffentlicher Daseinsfürsorge“, so Weishaupt (2009, S. 217). Seit Jahren wird der Rückgang der staatlichen Finanzierung von Weiterbildung thematisiert (Hummelsheim, 2008). In einer aktuellen Analyse der Daten des *European Labour Force Survey* konnte gezeigt werden, dass die „Höhe nationaler Bildungsausgaben einen positiven Einfluss auf die individuelle Teilnahme an Weiterbildung hat und die Benachteiligung Geringqualifizierter bei höheren Bildungsausgaben geringer ist“ (Martin & Rüber, 2016, S. 149).

Obwohl die Bedeutung von Weiterbildungsberatung im Kontext des lebenslangen Lernens unumstritten scheint (Käpplinger & Maier-Gutheil, 2015), fehlt es bisher an der bildungspolitischen Umsetzung (Schiersmann, 2008). Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit gehören beispielsweise Ansätze mobiler Bildungsberatung (Diétel, 2009), die direkt in den Sozialräumen stattfindet, auf die politische Agenda.

Die Forderung nach intensiveren bildungspolitischen Anstrengungen wird meist im Kontext der Diskussion um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit laut, da gerade öffentlich finanzierte Weiterbildungseinrichtungen, wie Volkshochschulen, dazu aufgerufen sind, „Bildung für alle“ anzubieten. Dieser Anspruch kann nur mit staatlicher Subventionierung erreicht werden, da gerade viele Weiterbildungsveranstaltungen für sog. „bildungsferne Gruppen“, wie Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse oder Deutschkurse, nicht kostendeckend angeboten werden können (Mania, 2013). Hier muss sich die Bildungspolitik fragen, inwiefern durch den Rückgang staatlicher Finanzierung Weiterbildungseinrichtungen dazu verleitet werden, verstärkt eher nachfrageorientierte Lernangebote für zahlungskräftige Zielgruppen bereitzustellen. Um bisher Nicht-Teilnehmende zu erreichen, sind Ansätze aufsuchender Bildungsarbeit bzw. sozialraumorientierte Ansätze erfolgversprechend (Hoffmann & Mania, 2013). „Der Sozialraum als Planungsgröße sei gut geeignet, um zu reflektieren, wie weit man von dem Ziel „Bildung für alle“ entfernt ist“ (Mania, 2013, S. 51). Ein Beispiel für den Erfolg sozialraumorientierter Projekte sind die Elternkurse der Berliner Volkshochschulen, die seit vielen Jahren als Sonderprogramm des Berliner Senats an über 100 Schulen und Kitas angeboten werden. Diese Kurse zeigen, wie

sozialräumliche Strategien die Planungslogiken in der Arbeit von Volkshochschulen verändern können.

Für die Teilnahme an Weiterbildung sog. „bildungsferner Zielgruppen“ sind (arbeitsbezogene) Gelegenheitsstrukturen und dezentralisierte Weiterbildungsanbieter besonders relevant. Die Grundversorgung mit Weiterbildungsinfrastruktur ist dabei in den Weiterbildungsgesetzen der Länder verankert, die Realisierung erscheint jedoch problematisch (Hoffmann & Mania, 2015). Die bereits mehrfach erwähnte Kooperation von (Weiter-)Bildungseinrichtungen mit anderen Institutionen in den Sozialräumen kann nur mithilfe der Bereitstellung entsprechender Mittel konkretisiert werden, da nicht nur Aufbau und Pflege, sondern auch die Verstetigung von Kooperationen sehr ressourcenintensiv sind (Alke, 2015). Eine weitere Chance für stärkere sozialräumliche Kooperationsaktivitäten nicht nur im Bildungsbereich ist die Einrichtung von Sozialraumbüros bzw. Stellen für Sozialraumkoordinatorinnen und -koordinatoren oder Sozialraummanagerinnen und -manager.

Die zahlreichen exemplarischen Empfehlungen und Anregungen für Lehrende, Planende und Leitende sowie Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik veranschaulichen, dass das Zustandekommen von Weiterbildungsaktivitäten ein komplexes und von vielen Faktoren abhängendes Phänomen ist. In der Praxis kann daher eine schrittweise Veränderung bei der Gestaltung von Lernangeboten dabei unterstützen, sich an das Ideal von „Bildung für Alle“ anzunähern.

Bei allen Anstrengungen, die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen und bisher Nicht-Teilnehmende im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu erreichen, darf, wie bereits Wittpoth (2011) ermahnt hat, nicht vergessen werden, dass die Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung nicht in jedem Kontext und für jede Person in allen Lebensphasen und -lagen passend und vernünftig ist. So ist Weiterbildungsbeteiligung oft ein Resultat von Pflichten oder Erwartungen, kann der Nutzen von Weiterbildung nicht immer als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Nur fallbezogen ist zu klären, ob Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen die adäquate und sinnvolle Handlungsoption darstellt. Oder, um es mit Wittpoth (2011, S. 785) zu sagen: wir können nicht immer „unterstellen, dass Weiterbildung gut und mehr Weiterbildung besser ist“.

7 Literaturverzeichnis

- Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2010). Didaktik – Methodik. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 64–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (Hrsg.). (2012). *Entgrenzungen des Lernens: Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., Schlutz, E. & Wittpoth, J. (2002). *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*. Verfügbar unter http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Baert, H., Rick, K. de, & van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualization of „Learning Climate“. In R. Vieira de Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães (Hrsg.), *Adult education. New routes in a new landscape* (S. 87–111). Braga: University of Minho.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004a). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004b). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1. Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bernhard, C. (2014). Region ungleich Region. Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (4), 83–95. Verfügbar unter <https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/report/shop/detail/6/Detail/0/1/REP1404W/special/jahrgang/2014.html#single-a2c59126b09942ad>
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bernhard, C., Lang, T. J. & Nugel, M. (2013). Erwachsenenbildung & Raum. *Der pädagogische Blick* (1), 77–78.
- Bestmann, S., Häsel, S. & Mann, R. (2008). Jugendaktion GUT DRAUF. Verbindung von Sozialraumorientierung mit der Gesundheitsförderung Jugendlicher. *Sozial extra: Zeitschrift für soziale Arbeit*, 32 (3/4), 14–19.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Bilger, F. & Kuper, H. (2013). Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 36–49). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bingel, G. (2011). *Sozialraumorientierung revisited. Geschichte, Funktion und Theorie sozialraumbezogener Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, P. & Schmidt, V. (Hrsg.). (2011). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Beteiligung an Weiterbildung auf 50 % erhöhen. Pressemitteilung 27.9.2007 (1994/2007)*.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht*. Verfügbar unter http://www.tns-infratest.com/sofo/_pdf/AES2010_trendbericht_weiterbildungsverhalten.pdf
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370903471270>
- Bolder, A. (2006). Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (unveränd. Nachaufl., S. 26–38). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bolder, A. (2011). Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung. In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung* (S. 53–66). Münster: Waxmann.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband Soziale Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (2. Aufl., S. 159–167). Konstanz: UVK.
- Bremer, H. (1999). *Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.‘*. Hannover: Agis-Texte.
- Bremer, H. (2006). Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (S. 186–211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011a). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *Forum Erwachsenenbildung* (3), 53–56.

- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011b). *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., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bretschneider, M. (2006). *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf>
- Bretschneider, M. & Nuissl, E. (2003). „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In U. Matthiesen & G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brödel, R. (1994). Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-outs. In *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (S. 1–18). Neuwied: Luchterhand.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (1), 47–62. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/s35834-013-0050-z>
- Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (S. 7–117). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brüning, G. & Kuwan, H. (Hrsg.). (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Büchter, K. (2010). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (19), 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf
- Budde, W. & Früchtel, F. (2011). Die Zukunft der Sozialraumorientierung: Theorie, Praxis und der Stand der Dinge. *Evangelische Jugendhilfe*, 88 (1), 14–24.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.). (2013). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Colemann, J. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Deinet, U. (Hrsg.). (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2009a). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2009b). Raumdeutungen. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 17–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2010). Lebensweltanalyse – ein Beispiel raumbezogener Methoden aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In F. Kessl, C. Reutlinger & U. Deinet (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 57–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Dietel, S. (2009). *Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen*. Berlin: Kramer.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2008a). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 7–45). Bielefeld: Transcript. Verfügbar unter http://www.transcript-verlag.de/ts683/ts683_1.pdf
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008b). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (Sozialtheorie). Bielefeld: Transcript.
- Dörner, K. (2007). *Leben und sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem* (Edition Jakob van Hoddis, 4. Aufl.). Neumünster: Paranus-Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse – Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.). (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1800). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). Im Grenzbereich des Räumlichen Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40955-017-0080-6.pdf>
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 67–77). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eisermann, M., Janik, F. & Kruppe, T. (2014). Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 473–495.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschliessende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Erler, I. (2010). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (Ausgabe 10), 10-01–10-10. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>
- Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 23. und 24. März 2000*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_05_anl5.pdf
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. (2002). *Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens. Zwischenbericht* (Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fahrmeir, L., Hamerle, A. & Tutz, G. (1996). *Multivariate statistische Verfahren* (2., überarb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (unveränd. Nachaufl., S. 7–25). Hamburg: VSA-Verlag.
- Faulstich, P., Forneck, H. J., Knoll, J., Grell, P., Häßner, K. & Springer, A. (2005). *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich, P., Teichler, U. & Döring, O. (1996). *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fehren, O. (2009). Was ist ein Sozialraum? Annäherungen an ein Kunstwerk. *Soziale Arbeit*, 58 (1), 289–293. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/sozialraum-kunstwerk_oliver.pdf
- Fehren, O. & Hinte, W. (2013). *Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm?* (Soziale Arbeit kontrovers, Bd. 4). Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Feldmann, H. & Hartkopf, E. (2006). Lernstandorte in raumsoziologischer Perspektive. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4). Verfügbar unter http://www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06_01.htm
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2008). Analyse von Weiterbildungsbeteiligungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 227–240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fleige, M. (2011a). Kulturen der Nutzenpositionierung. Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (3), 72–81. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-lerntheorie-01.pdf>
- Fleige, M. (2011b). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung, Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2013). Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 45–48.
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lücker, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache der Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 117–127). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fleßner, H. (2011). Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit: geschichtliche Wurzeln – Entwicklungslinien – aktuelle Herausforderungen. *Evangelische Jugendhilfe*, 88 (1), 4–12.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 148–171). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Flick, U. (2007). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 252–265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2011). *Triangulation* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Franz, J. (2016). Zur Bedeutung von „Raum“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 31–53. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-015-0666-y>
- Friebe, J. & Hülsman, K. (2011). Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (13), 07-01–07-09. Verfügbar unter www.erwachsenenbildung.at/magazin
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“* (Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg Bd. 4). Opladen: Leske und Budrich.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 437–455). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (2013). Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 9–19). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fritsche, C., Lingg, E. & Reutlinger, C. (2010). Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010a). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010b). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (8 i.e. 9, 2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley: CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gnahs, D. (2005). Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28 (1), 141–146. Verfügbar unter <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2005gnahs0503.pdf>
- Gnahs, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahs, D. & Weiß, C. (2012). Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (2), 56–69. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-weiterbildungssystem-02.pdf>
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

- Grimm, G., Hinte, W. & Litges, G. (2004). *Quartiermanagement. Eine kommunale Strategie für benachteiligte Wohngebiete* (Modernisierung des öffentlichen Sektors, Bd. 23). Berlin: Edition Sigma.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2010). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit* (S. 101–112). Opladen: Budrich.
- Günzel, S. (2009a). Einleitung. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 7–13). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günzel, S. (Hrsg.). (2009b). *Raumwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harmeier, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen* (Weiterbildung und Biographie, Bd. 6). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Häußermann, H. & Kronauer, M. (2005). Inklusion – Exklusion. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 597–610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häußermann, H., Werwatz, A., Förste, D. & Hausmann, P. (2010). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2010. Endbericht*. Verfügbar unter www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2010/monitoring_soziale_stadtentwicklung_endbericht_2010.pdf
- Hefler, G. (2013). Eine Frage des Geldes? – Theoretische Perspektiven zur Wirksamkeit von nachfrageorientierter Weiterbildungsfinanzierung. In B. Käßlinger, R. Klein & Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 79–103). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: Transcript.
- Heinemann, A. M. B. (2013). Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 60–67.
- Herbrechter, D., Loreit, F. & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 27–30.
- Hinte, W. (2009). Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 78 (1), 20–33. Verfügbar unter http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/eigensinn_und_lebensraum.pdf
- Hinte, W. & Treeß, H. (2011). *Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik* (Basistexte Erziehungshilfen). Weinheim: Juventa Verlag.
- Hippel, A. von, Fuchs, S. & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (5), 663–678. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-43707>

- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 801–811). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hof, C. (2013). Übergänge und Lebenslanges Lernen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 394–414). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, C. (2014a). Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraum: Eine Spurensuche. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 60 (3), 6–9.
- Hof, C. (2014b). Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. Anschlüsse für eine Pädagogik der Übergänge. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 128–145). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (Übergangs- und Bewältigungsforschung). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann, N. (2000). *Forschung kann man nur durch Forschung lernen?* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, N. & Mania, E. (2013). „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 73–84). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hoffmann, N. & Mania, E. (2015). Zwischen Rechtsanspruch und Luxusgut – Erwachsenenbildnerische Grundversorgung aus der Perspektive von Quartiersbewohnerinnen und -bewohnern. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 101–119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: LIT.
- Holzer, D. (2010a). *(Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen*. In: GiWA-Online Nummer 5. Verfügbar unter <http://www.giwa-grundbildung.de/HolzerGO5.pdf>
- Holzer, D. (2010b). Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. (10), 11-01–11.06.
- Holzer, D. (2011). Ein guter Grund genügt. Denkeperimentelle These zur Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (3), 10–13.
- Holzamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Hülsman, K. & Mania, E. (2011). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. *Der pädagogische Blick* (4), 207–217. Verfügbar unter <http://www.content-select.com/10.3262/PB1104207>

- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 281–300). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Hummelsheim, S. (2008). Finanzierung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *DIE-Trendanalyse* (S. 95–113). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, B. (2013). *Weiterbildungsgutscheine wirken – jedoch anders als erwartet*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsgutschein-01.pdf>
- Käpplinger, B., Klein, R. & Haberzeth (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, B. & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38, 163–181.
- Kastner, M. (2011). *Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Löcker.
- Kaufmann, K. (2012). *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 29–54.
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlicher Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 5–19.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2009). Zur materiellen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 195–204). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In F. Kessl, C. Reutlinger & U. Deinet (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 21–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F., Reutlinger, C., Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kil, M. (2012). Stichwort: „Inkludierende Erwachsenenbildung“. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 20–21. Verfügbar unter <http://www.diezeitschrift.de/2012/inklusion-01.pdf>
- Kil, M. (2013). Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 243–255). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kil, M. & Kronauer, M. (2011). „Inklusion“ und „Exklusion“ – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung. *Forum Erwachsenenbildung* (3), 42–46.
- Kil, M., Mania, E., Tröster, M. & Varga, V. (2011). Erfolg für Individuum und Gesellschaft. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Inklusion/Lernen im Quartier“. *Weiterbildung* (6), 24–27.
- Klaus-Roeder, R. (1983). *Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung. Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen*. Baden-Baden: Nomos.
- Kommision der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel. Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- König, E. & Bentler, A. (1997). Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 88–96). Weinheim: Juventa Verlag.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. *REPORT Lernorte und Lernwege* (2), 46–55.
- Kraus, K. (2015). Dem Lernen Raum geben: Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 17–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S. & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 11–25). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kronauer, M. (Hrsg.). (2010). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kronauer, M. (2014). Inklusion und Exklusion in der Erwachsenenbildung. *Der pädagogische Blick*, 22 (2), 126–135.
- Krüger, H.-H. (1999). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (Bd. 8108, 2., durchges. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Kuper, H. (2012). Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen. In B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative; Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth* (S. 101–112). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kuper, H. & Schrader, J. (2013). Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 7–28.
- Kuwan, H. (2011). Weiterbildungsbarrieren: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 387–399). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuwan, H. & Larsson, A.-C. (2008). *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on Methods, Concepts and Questions in International Adult Learning Surveys*. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529576.pdf>

- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 209–231).
- Lamnek, S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken* (3. korr. Aufl.). Weinheim: Beltz u.a.
- Lang, S., Mack, W., Reutlinger, C. & Wächter, F. (2005). Einleitung. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit* (S. 7–11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Éditions Anthropos.
- Legewe, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum qualitative Sozialforschung*, 5 (3), 90. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Erste Ergebnisse aus dem Projekt GRETA. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 40–41.
- Loibl, S. (2005). Allianz für's Lernen. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 49–51.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1506). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lücker, L. (2013). *Soziale Selektivität der Weiterbildung. Eine Feldstudie. Diplomarbeit*, Koblenz.
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), 71–83.
- Lüttringhaus, M. (2011). Zur Einführung. In W. Hinte, M. Lüttringhaus & D. Oelschlägel (Hrsg.), *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven* (3. Aufl., S. 15–22). Weinheim: Juventa Verlag.
- Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 50–52.
- Mania, E. (2014). Lernen im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 60 (3), 14–17.
- Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, (2), 251–265. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/zfw/22015/finanzielle-grundbildung-01.pdf>; <http://dx.doi.org/10.1007/s40955-015-0030-0>
- Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Mania, E. & Tröster, M. (2015). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Martin, A. & Rüber, I. E. (2016). Die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten im internationalen Vergleich. Eine Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, (2), 149–169. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/zfw/22016/martin_rueber.pdf; <http://dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0060-2>; <http://www.die-bonn.de/id/34379/about/html/>
- Martin, A., Schömann, K. & Schrader, J. (2016). Der Einfluss der kommunalen Steuerung auf die Weiterbildungsbeteiligung – Ein Mehrebenen Modell mit Daten des Mikrozensus in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 55–82. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0668-9>
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Maurer, S., Reutlinger, C., Kessl, F. & Frey, O. (2005). Vorwort. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 5–6). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*. Thousand Oaks.
- Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, T. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.
- Muchow, M. & Muchow, H. (1935). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Hamburg: Riegel.
- Nickel, S. (2004a). Family Literacy – familienorientierte Zugänge zur Schrift. *Alfa-Forum* (54/55), S. 51–55.
- Nickel, S. (2004b). Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule* (S. 71–83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183–195). Opladen: B. Budrich.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05203-4>
- Nuissl, E. & Heyl, K. (2010). *Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten*. Verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_195.pdf
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.). (2015). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–87). Weinheim: Juventa Verlag.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pongratz, L. A. (2007). Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 5–18.

- Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.). (2005). *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit* (Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Jugend, [19]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community* [Nachdr.]. New York: Simon & Schuster.
- Rahn, P. (2010). Lebenswelt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit* (S. 141–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reddy, P. (2012). *Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf
- Reichart, E. & Gnahs, D. (2014). Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 11–24). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. Münster: LIT.
- Reutlinger, C. (2009). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 93–108). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung* (Biographie- und Lebensweltforschung, Bd. 9). Frankfurt am Main [u.a.]: Campus Verlag.
- Schemmann, M. (2006). Die Nähe zum Bildungsort zählt. Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialer Lage und Raum. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (5), 28–31.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. (2008). Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (1), 25–29. Verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1317>
- Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 344–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, B. (2009). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 661–675). Literaturangaben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lauff, S. (2011). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 213–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schneider, K. (2004). *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorienartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinittierung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. & Berzbach, F. (2005). *Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf
- Schröder, H., Schiel, S. & Aust, F. (Hrsg.). (2004). *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U., Pühler, S., Driesen, H. & Scharf, W. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart* (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt* (UTB Sozialwissenschaften, Philosophie, Bd. 2412). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Siebert, H. (1989). Entwicklung und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2004). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. *REPORT Beteiligung und Motivation* (3), 9–14.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sixt, M. (2010). *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen*. Verfügbar unter <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMichaelaSixt.pdf>
- Stang, R. (2015). Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 167–178). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A. L. & Corbin. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Stroh, C. (2012). *Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Diplomarbeit PH Freiburg/ DIE Bonn*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf
- Strübing, J. (2004). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: F. Enke.
- Thiel, H.-U. (1984). Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen. In C. Schiersmann, H.-U. Thiel & M. Völker (Hrsg.), *Bildungsarbeit mit Zielgruppen* (S. 26–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiersch, H. (2000). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (Edition soziale Arbeit, 4. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Thiersch, H. (Hrsg.). (2002). *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Thöne-Geyer, B. (2013). Stichwort. Benefits of Lifelong Learning. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 20–21.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). (2010). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Reich, J. & Panyr, S. (2004). Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. *REPORT Beteiligung und Motivation*, 27 (3), 48–57.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *REPORT Lernorte und Lernwege* (2), 11–21.
- Tippelt, R., Weiland, M., Panyr, S. & Barz, H. (2003). *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Troitzsch, K. G. (1990). *Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tröster, M., Bowien-Jansen, B. & Mania, E. (2018). Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. *Alfa-Forum*, in Veröffentlichung.
- Tröster, M. & Mania, E. (2015). Entwicklung neuer Angebotsformate im Bereich Finanzielle Grundbildung als Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. *Alfa-Forum* (87), 32–35.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum qualitative Sozialforschung*, 6 (2), 48. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502221>
- Weidenhaus, G. (2013). Relationale Raumkonzeption. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (3), 212–219.
- Weishaupt, H. (2009). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werlen, B. (2005). Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit* (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien* (VS Research Schriftenreihe TELLL). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Widany, S. (2014). *Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010* (Studien zur pädagogik, andragogik und gerontagogik, Band 63). Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 53–68). Literaturangaben. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wittpoth, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 771–788). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, 1 (1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wohn, K. (2007). *Effizienz von Weiterbildungsmessung*, Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Verfügbar unter http://www.ratswd.de/download/workingpapers2007/19_07.pdf
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven* (Beltz-Bibliothek). Weinheim: Beltz.
- Zimmer, V., Lücker, L. & Fleige, M. (2015). Übergänge aus Zielgruppenangeboten im Bereich Migration in „Regelangebote“ öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Der pädagogische Blick*, 23 (2), 107–115.

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1	Einflussfaktoren der Benachteiligung (Brüning 2002, S. 19)	30
Abbildung 2	Mikro-Meso-Makro-Modell von Boeren et al. (2010, S. 112)	32
Abbildung 3	Rezeptionsstränge und Foki im Diskurs über Raum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Mania et al. 2015, S. 30)	47
Abbildung 4	Das SONI-Schema in Anlehnung an Früchtel, Cyprian und Budde (2010b, S. 29)	56
Abbildung 5	Ausgewählte soziodemografische Daten der 49 Interviewten	77
Abbildung 6	Überblick über alle empirisch basierten Regulative des Modells	166
Abbildung 7	Überblick über alle Regulative und dazugehörige Aspekte des Modells aus dem empirischen Material	167
Abbildung 8	Vorschlag zum Zusammenhang der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung in Anlehnung an den Jenga-Turm (eigene Darstellung)	172
Tabelle 1	Vergleich der Zusammenstellungen von Brüning (2002) und Holzer (2004) ..	34
Tabelle 2	Bilanz der Forschung und Konsequenzen für die eigene Untersuchung	42
Tabelle 3	Bevölkerungsstruktur des Untersuchungsfeldes (Datenblatt des Quartiers, Stand 31.12.2010)	72
Tabelle 4	Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ aus dem empirischen Material	88

Anlagen

Interviewleitfaden

Interviewer/in _____ Ort _____

Interviewpartner/in _____

Datum, Uhrzeit _____

I. Begrüßung und Vorstellung

1. Vorstellung/Ablauf
2. Zusicherung der Anonymität und Vertraulichkeit

II. Leitfaden

A. Wohn- und Lebensraum/Ressourcen im Quartier

Gebietskarte Quartier Soldiner-/Wollankstraße

1. Das ist die Karte vom Quartier Soldiner-/Wollankstraße. Könnten Sie bitte erzählen, seit wann Sie hier wohnen?
 - Wohnen Sie alleine oder haben Sie Familie?
 - Haben Sie Kinder? Wie alt? Wo gehen Sie zur Schule?
 - Wo sind sie eigentlich zur Schule gegangen?
 - Sind sie hier aufgewachsen?
 - Welche Orte kennen und besuchen Sie? Wo verbringen Sie viel Zeit?
 - Wo gehen Sie einkaufen?
2. Wie würden Sie ihren normalen **Tagesablauf** beschreiben? *Alternativ*: wie sah ihr Tagesablauf gestern aus?
3. Mobilität/potenzielle Mobilität
 - Haben Sie ein U-Bahn-Ticket? Sozialticket BVG?
 - Wie bewegen Sie sich: mit dem Auto, Fahrrad, zu Fuß, öffentliche Verkehrsmittel?
 - Fahren Sie aus raus in die Stadt?

4. Haben Sie schon mal an irgendeiner **Veranstaltung** im Kiez teilgenommen?
 - Wenn ja: Welche waren das?
 - Gibt es regelmäßige Treffen oder Veranstaltungen, wo Sie hingehen?
 - Wenn ja, was ist der Grund, die Zielsetzung?
5. **Wo** man neu hier ist, wo könnte man hingehen? An wen kann man sich wenden, wenn man neu ist?

B. Lernorte

1. Welche **Orte** kennen Sie, wo man Informationen zu bestimmten Themen bekommen kann, etwas erfahren kann, sich beraten kann?
2. Wissen Sie, wo man hier in der Nähe eine Weiterbildung machen könnte, wenn man sich dafür interessiert?
3. Besuchen Sie **derzeit** irgendeine Art von Weiterbildung? Haben Sie **schon mal** eine **Weiterbildung** besucht? Dies kann sein z.B. Kurse, Vorträge, Gesprächskreis usw.
Ja: Wie kam es dazu (Anlass, Freiwilligkeit, Thema, Veranstaltungsort, Zeitraum, Rahmenbedingungen, Zufriedenheit)?
Nein: Gründe der Nicht-Teilnahme (Warum?)
4. **Kennen Sie jemanden**, der schon man einen Kurs, Gesprächskreis oder eine Veranstaltung besucht hat?

C. Wahrnehmung und Nutzung von organisierter Weiterbildung

Programmheft VHS, Flyer

1. Was halten Sie von diesen Bildungseinrichtungen (Verweis auf die **Fotos**)
2. Wenn Sie sich das **Programm/die Flyer** so angucken, was fällt Ihnen ein?
3. **Würden Sie** irgendeine Veranstaltung besuchen wollen? (Ja, Nein: Warum?)

D. Lerninteressen und -strategien

1. **Lernanlässe**
 - Gab es Momente/Ereignisse in Ihrem Leben, wo sie nach Informationen gesucht haben und Austausch gebraucht haben? Welche?
 - Gab es fremde Hilfe oder haben Sie sich die Informationen selbst gesucht?
 - Wäre fremde Hilfe von Vorteil gewesen?

2. Strategien/Lernwege

- Wenn Sie sich für etwas interessieren oder etwas erfahren wollen, **wie würden Sie vorgehen?** (Themen: Beruf, Familienproblem, Schule, Gesundheit, Ernährung usw.)
- Gibt es **Personen**, welche Sie dazu fragen?
 - Wer ist das?
 - Warum fragen Sie gerade diese Person/en?
- Welche **Hilfsmittel** ziehen Sie zur Unterstützung heran? (Bücher, Internet, bei anderen Personen nachfragen, Weiterbildung besuchen)

3. Themengebiete

- Gibt es bestimmte **Themengebiete**, in denen Sie sich **laufend** informieren? Welche?
- Lernen Sie **aktuell** etwas **Neues**? Was genau?
- **Was** würden Sie gerne wissen oder lernen? Über welche **Themen** würden Sie gerne mehr erfahren?
- Gibt es etwas, wo sie sagen würden: „Das wollte ich **schon immer** mal wissen oder können bzw. lernen?“

E. Lernvorstellungen

1. Wie stellen Sie sich denn **Lernen** vor/wie lernen Sie gerne? Wie würden Sie gerne lernen?
2. Zu welchem Thema bräuchten Sie vielleicht eine **Unterstützung/Hilfestellung** beim Lernen? Würden Sie einen Kurs oder eine Veranstaltung besuchen?
 - Wie müsste diese gestaltet sein?
 - Haben Sie da konkrete Vorstellungen?

III. Kurzfragebogen

1. Name und Vorname

Name: _____ Vorname: _____

2. Wohnort/Stadt

Wohnhaft in: _____ PLZ: _____

3. Geschlecht

weiblich männlich

4. Darf ich Sie nach Ihrem Alter fragen?

_____ Jahre

4. Welcher Nationalität gehören Sie an?

deutsch sonstige: _____

5. Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt (Sie eingeschlossen)?

_____ Personen, darunter sind _____ Kinder unter 18 Jahren

6. Haben Sie auch Kinder? Wie viele?

Ja nein Anzahl der Kinder: _____

Alter der Kinder: _____

7. Welchen Familienstand haben Sie?

- ledig getrennt lebend geschieden
 verwitwet verheiratet unverh. zusammenlebend
 eingetragene Lebenspartnerschaft

8. Welchen Schulabschluss haben Sie?

- Volks- oder Hauptschulabschluss
 Qualifizierter Hauptschulabschluss
 Mittlere Reife/Realschulabschluss
 Fachabitur
 Abitur
 Hochschulabschluss
 zurzeit noch auf der Suche, noch keinen Abschluss gemacht
 kein Schulabschluss
 anderer Schulabschluss, und zwar _____

9. Sie sind derzeit ...

- Vollzeit erwerbstätig in einer Ausbildung
 Teilzeit erwerbstätig noch nicht/nie erwerbstätig gewesen
 arbeitslos derzeit nicht erwerbstätig
 selbständig tätig in Ruhestand
 in Elternzeit

10. Über welche beruflichen Abschlüsse verfügen Sie?

- keine Berufsausbildung/Lehre _____
 Fachschulabschluss _____
 Hochschulabschluss _____
 sonstiges/Zusatzqualifikationen _____
-

IV. Abschluss

1. **Wie fanden Sie dieses Interview?**
2. **Danksagung**

Postskript der Interviews

Datum:

Interviewpartner/in:

1. Erhebungssituation

Gesprächsort und Besonderheiten der Erhebungssituation

Merkmale des/der Befragten und ggf. auch anderer Beteiligter Personen

Besonderheiten/Auffälligkeiten (Probleme mit dem Aufnahmegerät, Störungen)

2. Interview

Generelle Beurteilung (Atmosphäre, Gesprächsverlauf, nonverbale Aspekte)

Inhaltliche Schwerpunkte

Besonderheiten/Auffälligkeiten

3. Interpretationsideen/Memos

Zusammenfassung

Obwohl die Weiterbildungsbeteiligung spätestens seit der Wende zum 20. Jahrhundert zum Gegenstand der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung gehört, lässt sich eine Reihe von Herausforderungen und Forschungsbedarfen konstatieren. Ausgehend von der Forderung nach mehrdimensionalen Modellen der Weiterbildungsbeteiligung und den Rufen nach einer Intensivierung qualitativer Forschung wurde im Rahmen der Dissertation untersucht, welchen Beitrag eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive zum Verständnis der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ leisten kann.

Die sozialraumorientierte Perspektive, die sich durch eine ressourcen- und lebensweltorientierte, zielgruppenübergreifende sowie integrierende und mehrdimensionale Sichtweise auf den Gegenstand auszeichnet, bestimmt sowohl den theoretischen als auch den methodischen Rahmen der Untersuchung. Hierbei wird vor allem auf die Ansätze aus der Sozialen Arbeit zurückgegriffen.

Im Rahmen der Studie wurden problemzentrierte, sozialraumorientierte Interviews mit 49 Besucherinnen und Besuchern eines sozial benachteiligten Quartiers in Berlin-Mitte durchgeführt und in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet.

Als Ergebnis der Arbeit wurde ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ entwickelt, empirisch begründet und diskutiert.

Autorin

Ewelina Mania studierte Diplom-Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Dort erfolgte auch die Promotion im Jahr 2017. Seit 2007 arbeitet sie am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, aktuell als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Programme und Beteiligung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Finanzielle Grundbildung, Curriculumentwicklung, Sozialraum in der Weiterbildung, Weiterbildungsbeteiligungsforschung, Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität.

Kontakt: mania@die-bonn.de

Abstract

Im Rahmen des Dissertationsvorhabens wurde untersucht, welchen Beitrag eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive zum Verständnis der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ leisten kann. Die sozialraumorientierte Perspektive bestimmt sowohl den theoretischen als auch den methodischen Rahmen der Untersuchung. Als Teilstudie des Projektes „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung“ (LIQ) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) wurden problemzentrierte Interviews mit 49 Besuchern eines sozial benachteiligten Quartiers in Berlin-Mitte durchgeführt und in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet. Als Ergebnis der Arbeit ist ein mehrdimensionales Modell zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ entstanden.

Abstract English

The dissertation analyses the contribution of a social space research perspective to the understanding of (non-)participation of groups of less well-educated individuals in organized further education. Both, the theoretical as well as the methodological framing are defined by a social space perspective. In a substudy of the project “Learning in Social Quarters – Significance of Social Space for Further Education”, at the German Institute for Adult Education – Leibniz Center for Lifelong Learning, problem-centered interviews were conducted with 49 visitors of a socially underprivileged quarter in Berlin-Mitte and evaluated based on the Grounded Theory. As a result, a multi-dimensional model with emphasize on the regulators regarding participation of groups of less well-educated individuals was developed.

Weiterbildungsverhalten in sozial benachteiligten Quartieren

Die Autorin erarbeitet in ihrer Dissertation anhand problemzentrierter Interviews ein Modell zum Weiterbildungsverhalten sogenannter „bildungsferner Gruppen“. Die Auswertung der Interviews mit Besuchenden eines sozial benachteiligten Quartiers in Berlin-Mitte erfolgt in Anlehnung an die Grounded Theory. In der Arbeit wird eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive eingenommen. Die Interviews entstanden als Teilstudie des Projektes „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung“ (LIQ) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

In ihren Ergebnissen zeigt die Autorin regulierende Elemente für Teilnahme und Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung sowie mögliche Konsequenzen für die Gestaltung von Erwachsenen- und Weiterbildung.