

Christine Zeuner

Teilnahme an Weiterbildung: eine Erfolgsgeschichte?

Bildungsbenachteiligte zwischen Selbstexklusion und Stigmatisierungsangst

Voraussetzung für eine bessere Grundbildung ist eine bessere Teilnahme besonders von Geringqualifizierten. Dieser Beitrag analysiert das derzeitige Teilnahmeverhalten in der Weiterbildung – mit besonderem Blick auf Bildungsbenachteiligte.

Der Titel des Beitrags drückt eine gewisse Skepsis aus, und das obwohl die Teilnahme an Weiterbildung bis Ende der 1990er-Jahre eine kontinuierliche Steigerung erfahren hat. Seitdem stagniert sie auf einem – im internationalen Vergleich – verhältnismäßig hohen Niveau. Eine Teilnahmequote von 43 Prozent ist also einerseits positiv zu sehen, andererseits ist zu fragen, warum in einem Land, in dem Bildung und auch Weiterbildung traditionell ein hoher Stellenwert zugemessen wird, mehr als die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung in den letzten drei Jahren nicht an Weiterbildung teilgenommen hat.¹ Dieses Verhalten läuft sowohl konträr zur Wertschätzung, die gegenüber Bildung und Lernen zum Ausdruck gebracht wird,² als auch zu den Erwartungen, die vor allem von bildungspolitischer Seite und der Wirtschaft im Hinblick auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen und damit an Weiterbildung formuliert werden.³ Die Gründe für eine relativ stabile Teilnahme bzw. Nichtteilnahme

an Weiterbildung sind vielfältig und erweisen sich als konstant.

Weiterbildung und Teilnahmeverhalten

Die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung in Deutschland ist ungleich verteilt, so steht Beruf auf der einen Seite in engem Zusammenhang mit strukturellen Faktoren wie der Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, dem Erwerbsstatus und dem ausgeübten Beruf. Auf der anderen Seite bestimmen personengebundene, individuell wenig beeinflussbare Faktoren wie Sozialisation und Erziehung, familiäre Strukturen, Geschlecht und Alter die Chancen auf Teilhabe an Bildung. 1979 nahmen 23 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 65 Jahren in Deutschland an Weiterbildung teil. Dieser Anteil stieg bis 1997 auf 48 Prozent, danach verringerte sich die Teilnahme: Im Jahr 2000 nahmen 42 Prozent teil, 2003 41 Prozent, seit 2007 stagniert der Anteil bei 43 Prozent.⁴ Aber trotz Anstiegs der Teilnahmequoten und Erhalts des Niveaus seit 2000 gleichen sich Teilnahmestrukturen und Selektionsmechanismen. Resultat ist die »doppelte Selektivität« der Weiterbildung.⁵ Der Begriff charakterisiert das Phänomen, dass Personen, die aufgrund positiver Sozialisationsbedingungen, sozialer Herkunft und Bildungsbiografie

ohnehin Vorteile haben, auch mit größerer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teilnehmen. Im Umkehrschluss heißt dies, dass Personen, die bereits benachteiligt sind aufgrund fehlender Schul- und Berufsabschlüsse, schlechter bezahlter Arbeit, Tätigkeiten in Branchen mit wenig Weiterbildungsangeboten usw., noch weiter benachteiligt werden.⁶ Die Ergebnisse des AES von 2010 bestätigen die These der doppelten Selektivität und zeigen die folgenden Selektionsmechanismen:

Bildungsabschluss: Je höher schulische Vorbildung und die berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist die Teilnahme, wobei aber für alle Gruppen (niedriger, mittlerer, hoher Schulabschluss) ein Teilnahme-rückgang zu verzeichnen ist.⁷

Erwerbstätigkeit: Nichterwerbstätige und Arbeitslose nehmen seltener teil als Berufstätige⁸; Vollerwerbstätige nehmen häufiger an Weiterbildung teil als Teilzeitbeschäftigte. Besonders deutlich ist der Unterschied in der betrieblichen Weiterbildung.⁹

Berufsstatus: Angestellte, Beamte und Selbstständige nehmen häufiger teil als Arbeiter und Geringqualifizierte.¹⁰ *Demografische Faktoren:* Jüngere Personen nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als ältere; das Weiterbildungsverhalten gleicht sich mittlerweile etwas stärker an.¹¹

Ethnische Herkunft: Personen mit Migrationshintergrund nehmen seltener an Weiterbildung teil als Personen ohne. Neuerdings zeichnet sich ab, dass jüngere Personen mit Migrationshintergrund ebenso häufig an Weiterbildung teilnehmen wie die



Dr. Christine Zeuner ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

entsprechende Alterskohorte ohne Migrationshintergrund. Begründet wird dies mit dem gestiegenen Schul- und Ausbildungsniveau dieser Gruppe.¹²

Geschlecht und Weiterbildung: Frauen nehmen etwas seltener an Weiterbildung teil als Männer (42 Prozent zu 43 Prozent). In der betrieblichen Weiterbildung liegt das Verhältnis bei 23 Prozent (Frauen) zu 28 Prozent (Männer), bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung bei 13 Prozent (Frauen) zu 12 Prozent (Männer). An der nicht berufsbezogenen Weiterbildung nehmen 14 Prozent Frauen und 9 Prozent Männer teil.¹³ Die Trends zeigen, dass sich in Deutschland die Schere zwischen schlechter und besser ausgebildeten Personen weiter öffnet und damit die individuelle Chance auf Teilnahme/ Teilhabe an Weiterbildung.

Gründe für Nichtteilnahme an Weiterbildung sind mittlerweile etwas genauer erforscht. Erhebungen von Barz und Tippelt¹⁴ oder Schiersmann¹⁵ zeigen übereinstimmende Aussagen zur Begründung von Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung, die sich überwiegend auf Faktoren wie soziale Herkunft, Sozialisationserfahrungen, Bildungsabschluss, Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit, Alter und Geschlecht beziehen. Lernbarrieren werden differenziert begründet, vor allem der subjektive Nutzen der beruflichen Weiterbildung wird angezweifelt.¹⁶ Als weitere Gründe zur Nichtteilnahme werden angeführt: Zeitmangel, Alter, fehlendes Interesse, Angst vor Versagen/Prüfungen/ Blamage, Erinnerungen an die Schule gekoppelt mit negativen Lernerfahrungen, fehlende Beratung, Zweifel an der Relevanz des angeeigneten Wissens, zu hohe Kosten, mangelnde Information.¹⁷

Weiterbildung und Bildungsbenachteiligte

»Bildungsbenachteiligte« gilt als Überbegriff für äußerst heterogene Personengruppen, zu denen u.a. junge Erwachsene ohne abgeschlos-

sene Schul- oder Berufsausbildung, Arbeitslose und Langzeitarbeitslose, Behinderte, Personen mit Migrationshintergrund, Geringqualifizierte, funktionale Analphabeten und Strafgefangene zählen.¹⁸ Entsprechend den bereits angeführten strukturellen und individuellen Merkmalen, die bei Personen dieser Gruppe häufig in Mehrfachkombinationen auftreten, nehmen sie, statistisch gesehen, selten oder nie an Weiterbildung teil.¹⁹ Die Gruppe ist nicht eindeutig bestimmten Schichten oder Milieus zuzuordnen, sondern wird eher über fehlende Kompetenzen definiert.²⁰

Als bildungsbenachteiligt gilt auch

die Gruppe der funktionalen Analphabeten, die nach aktuellen Erhebungen ca. 10 Prozent der erwachsenen Gesamtbevölkerung ausmachen, also etwa 7,5 Millionen Menschen. Sie erreichen, gemessen an einer internationalen Kompetenzskala für Lese- und Schreibfähigkeiten höchstens Stufe 3.²¹ Diese Gruppe ist in sich wiederum heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Schriftsprachkompetenzen als auch in Bezug auf ihren sozioökonomischen Hintergrund, ihre beruflichen Tätigkeiten und ihre gesellschaftliche Integration.

Gerade in Bezug auf die Gruppe der funktionalen Analphabeten hat es in



Chinesisch? | Man kann nur gut schreiben, wenn man tausend Bücher gelesen hat.

den letzten Jahren eine intensive Diskussion und empirische Erhebungen zu der Frage gegeben, inwiefern sie von gesellschaftlicher Exklusion stärker als andere Bevölkerungsgruppen betroffen sind²², auf welche Weise ihre Inklusion unterstützt werden kann und ob Prozesse der bewussten oder unbewussten Selbstexklusion aufgrund habitueller Dispositionen stattfinden.²³

Ergebnisse qualitativer Forschungsprojekte, die sich aus biografischer Perspektive mit Lebens- und Lerngeschichten funktionaler Analphabeten auseinandersetzen, bestätigen diese Annahmen.²⁴ Auch die Studie »Literalität als soziale Praxis«²⁵, bei der es um Praktiken und subjektive Begründungen und Einschätzungen zur Anwendung und Relevanz von Schriftsprache geht, zeigt, dass sowohl Personen, die lesen und schreiben können, als auch solche, die es im Erwachsenenalter gelernt haben oder den Lernprozess abgebrochen haben, der Schriftsprache subjektiv wie gesellschaftlich und kulturell einen hohen Stellenwert beimessen. Schriftkundige vermuten Exklusionstendenzen für Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen.²⁶ Ehemalige funktionale Analphabeten bestätigen, dass die Gefahr der Selbstexklusion ebenso gegeben ist wie die subjektive Erfahrung von eingeschränkten beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, Angst vor Entdeckung und Stigmatisierung.²⁷

Zur Rolle von Kursleitenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen

Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise auf mögliche Konsequenzen für professionelles Handeln der Dozentinnen und Dozenten in Alphabetisierungskursen: Ein Teilnehmer kritisiert die heterogene Zusammensetzung seines Kurses, der hohe Anteil von Teilnehmenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch habe seinen Lernprozess behindert.²⁸ Eine

Berufliche Handlungskompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten
Fachkompetenz	Erziehungswissenschaftliche/pädagogische Kenntnisse; Kenntnisse über die Zielgruppen; Allgemeines Wissen über Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit; Lerntheorien; Lernberatung; Diagnostik; Kenntnisse zum Schriftspracherwerb
Methodenkompetenzen	Didaktisch-methodische Ansätze: Teilnehmerorientierung; Lebensweltorientierung; Umgang mit heterogenen Lerngruppen; Ansätze der Schriftsprachvermittlung; Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Kenntnisse diagnostischer und testtheoretischer Ansätze; Beratungstechniken und -instrumente; Gesprächsführung; Kenntnisse zu Planung und Organisation von Programmen und Veranstaltungen
Soziale Kompetenzen	Empathie; Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; Netzwerkfähigkeit; Wertschätzung der Teilnehmenden
Reflexive Kompetenzen	Wahrnehmungsfähigkeit: Selbst- und Fremdwahrnehmung; Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Rolle/Tätigkeit; Reflexivität in Bezug auf die Interessen und Motivation der Teilnehmenden; Kritikfähigkeit; kollegiale Beratung/ Supervision als Reflexionsfolie des eigenen professionellen Handelns

Tabelle: Berufliche Handlungskompetenzen von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung

Teilnehmerin, die verschiedene Kurse besucht hat, wünschte eine intensivere inhaltliche Betreuung. Sie bewertete unterschiedliche Vermittlungsansätze positiv bzw. negativ und formulierte Erwartungen an die Kursleitenden.²⁹ Die wenigen Beispiele zeigen, dass Kursleitende in Alphabetisierungskursen vor hohen Anforderungen stehen. Sie benötigen vielfältiges Wissen und Können, es werden von den Teilnehmenden Rollenerwartungen an sie herangetragen, die weit über die Vermittlung von Lese- und Schriftsprachkompetenzen hinausgehen.³⁰ Unter Rückgriff auf Kompetenzen für andragogisches Handeln, die im Rahmen der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskussion bereits definiert wurden³¹, können Inhalte definiert werden, die sich an den Erfordernissen professionellen Handelns in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit orientieren. In den wenigen bisher vorliegenden Äußerungen von und über das professionelle Handeln von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbil-

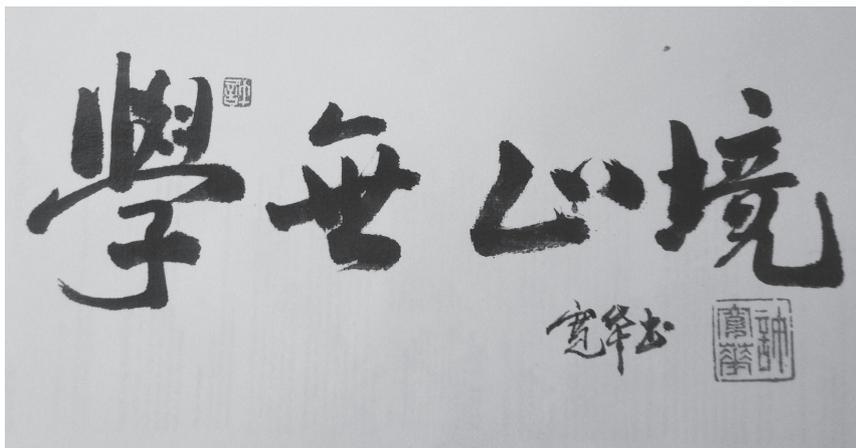
dung spielt einerseits der inhaltliche Vermittlungsaspekt eine herausragende Rolle. Andererseits scheint sich aber gerade in Bezug auf diese Zielgruppe ein stark sozialpädagogischer Impetus durchzusetzen (der u.a. auch Erwartungen der Teilnehmenden geschuldet ist, auf die die Kursleitenden eingehen)³², der aus der Sicht der Erwachsenenbildung zu hinterfragen wäre und der Reflexion bedürfte. Die prinzipielle Positionssymmetrie zwischen Lernenden und Lehrenden, die Ausgangspunkt von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung sein sollte, wird häufig durchbrochen. Kritisch zu fragen ist, ob Alphabetisierung und Grundbildung als sozialpädagogische Aufgabe gesehen wird oder ob Bildungsprozesse angestoßen werden sollen – mit den entsprechenden Konsequenzen für Lernende und das Handeln der Lehrenden.

ANMERKUNGEN

- 1 Bilger/Rosenblatt 2011, S. 28.
- 2 Kuwan u.a. 2004, S. 36.
- 3 Vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2012.
- 4 Bilger/Rosenblatt 2011, S. 28
- 5 Faulstich 1981, S. 69.
- 6 Faulstich 1981, S. 69–71.
- 7 Bilger u. Rosenblatt 2011a, S. 69.
- 8 Ebenda, S. 63.
- 9 Ebenda, S. 67.
- 10 Seidel/Hartmann 2011, S. 87.
- 11 Bilger/Rosenblatt 2011a, S. 64.
- 12 Bilger/Hartmann 2011, S. 98.
- 13 Bilger/Rosenblatt 2011a, S. 66.
- 14 Barz/Tippelt 2004.
- 15 Schiersmann 2006.
- 16 Kuwan u.a. 2004, S. 38; Schiersmann 2006, S. 48.
- 17 Kuwan u.a. 2004, S. 39; Schiersmann 2006, S. 48.
- 18 Brüning/Kuwan 2002, S. 37.
- 19 Ebenda.
- 20 Seidel/Hartmann 2011, S. 85.
- 21 Grotluschen/Rieckmann 2011, S. 41 und der Beitrag von Rainer Brödel in diesem Heft.
- 22 Zeuner/Pabst 2011, S. 48.
- 23 Bremer 2010, S. 101–102.
- 24 Z.B. Egloff 1997; Linde 2008.
- 25 Zeuner/Pabst 2011.
- 26 Ebenda, S. 218.
- 27 Ebenda, S. 216.
- 28 Ebenda, S. 222.
- 29 Ebenda, S. 192.
- 30 Vgl. Jochim/Schimpf 2010.
- 31 Vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 21–23.
- 32 Vgl. Jochim/Schimpf 2010, S. 234; Rosenblatt/Bilger 2010, S. 11.

LITERATUR

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld. www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Abruf 01.05.2012)
- Barz, H.; Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbil-dungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- Bilger, F.; Hartmann, J. (2011): Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In: Rosenblatt, Bernhard von u. Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 61–69.
- Bilger, F.; von Rosenblatt, B. (2011): Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 23–48.
- Bilger, F.; von Rosenblatt, B. (2011a): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 61–69.
- Bremer, H. (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. und Joachim Bothe (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 5. Münster, S. 89–105.
- Brüning, G.; Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster »funktio-naler Analphabeten«. Frankfurt am Main.
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachse-nenbildung. Frankfurt am Main.
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbil-dung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, 3. Aufl.
- Grotluschen, A.; Rieckmann, W. (2011): Konser-vative Entscheidungen – Größenordnungen des funktionalen Analphabetismus. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 3, S. 24–35.
- Jochim, D.; Schimpf, E. J. (2010): Kursleitende und Autonomie der TeilnehmerInnen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60, 3, S. 232–239.
- Kuwan, H.; Graf-Cuiper, A.; Tippelt, R. (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergeb-nisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, H.; Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld, S. 19–86.
- Kuwan, H.; Bilger, F.; Gnahs, D.; Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn. www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Abruf: 01.05.2012).
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster.
- Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (Hg.) (2011): Weiter-bildungsbeteiligung 2010. Trends und Analy-sen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld.
- Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (2010): Erwachsene in Alphabetisierungskursen in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel). Bericht im Rahmen des Forschungsvorhabens »Lebenssituation von Teilnehmern in Alphabetisierungskursen.« München. www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf (Abruf: 13.05.2012).
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lern-bereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld, DIE spezial.
- Schreiber-Barsch, S.; Zeuner, C. (2012): Lebens-langes Lernen. Erscheint in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hg. von Christine Zeuner. Weinheim.
- Seidel, S.; Hartmann, J. (2011): Weiterbildung Ge-ringqualifizierter. In: Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 85–91.
- Wist, T. (2009): Grundbildung zwischen Kompe-tenz- und Defizitorientierung. Ergebnisse eine Kursleitendenbefragung im Projekt »Alphabit.« Bonn 2009. www.die-bonn.de/doks/wist0901.pdf (19.02.2012).
- Zeuner, C.; Pabst, A. (2011): »Lesen und Schrei-ben eröffnen eine neue Welt!« Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie.



Chinesisch? | Lernen ohne Grenzen

Kalligrafie: Xu Kuanhua