

Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung: Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung

Reich-Claassen, Jutta; Aiga, Hippel von

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reich-Claassen, J., & Aiga, H. v. (2011). Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung: Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 3, 36-41. <https://doi.org/10.3278/FEB1103W036>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung:

Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung

von: Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. c/o Comenius Inst. (Hg.); Reich-Claassen, Jutta; Hippel, Aiga von

DOI: 10.3278/FEB1103W036

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 36 - 41

Schlagerwörter: Adressatenforschung, Bildungsgerechtigkeit, Professionsforschung

Der Beitrag beleuchtet das Thema aus zwei Forschungsperspektiven. Die Adressatenforschung zeigt, dass sich Bildungs(un)gerechtigkeit bereits früh im Lebenslauf manifestiert und über die Lebensspanne eher verschärft, denn verringert. Weiterbildung kann aber kompensierend und chancenausgleichend wirken, was professionstheoretisch zu belegen ist. Entscheidend ist bei der Programmplanung das Grundprinzip der Teilnehmendenorientierung und die Ungleichbehandlung von Ungleichem.

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



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Reich-Claassen, J./von Hippel, A.: Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung: Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung. In: forum erwachsenenbildung 03/2011. Recht auf Bildung - Bildungsgerechtigkeit, S. 36-41, Bielefeld 2011. DOI: 10

Jutta Reich-Claassen/Aiga von Hippel

Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung: Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung



Dr. Jutta Reich-Claassen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München, Reich@edu.lmu.de



PD Dr. Aiga von Hippel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München, vonhippel@lrz.uni-muenchen.de

Die Frage nach der Gerechtigkeit von und auch der Gerechtigkeit durch Bildung kann nicht isoliert für den Weiterbildungsbereich beantwortet werden. Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit entstehen bereits vor und auch außerhalb der Weiterbildung und werden durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Die Analyse und Kenntnis dieser Faktoren ist wichtig, um Maßnahmen für mehr Gerechtigkeit im Bildungssystem auf eine solide Basis zu stellen (vgl. Punkt 2). Auch wenn sich – das wissen wir nicht zuletzt seit den großen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen – (Bildungs-)Ungerechtigkeiten zum Großteil bereits früh im Lebenslauf manifestieren, ist doch dem lebenslangen Lernen im Allgemeinen und der Weiterbildung im Besonderen erheblicher Einfluss auf die zumindest teilweise Kompensation ungleicher Bildungs- und Teilhabechancen zuzugestehen. Dabei lassen sich in verschiedenen Bereichen positive Wirkungen der Weiterbildungsbeteiligung verzeichnen (vgl. Punkt 2.1). Im Folgenden soll der Themenkomplex „Weiterbildung und Bildungsgerechtigkeit“ aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden: zum einen wird aus Sicht der Adressatenforschung der Frage nach der Bildungs(un)gerechtigkeit im System der Weiterbildung sowie der Frage nach der Rolle von Weiterbildung für die Reduktion von (früh im Lebenslauf manifestierter) ungleicher Bildungschancen nachgegangen (vgl. Punkt 2.2 und 2.3). Zum anderen soll aus einer eher professionstheoretischen und anbieterbezogenen Perspektive diskutiert werden, welcher Stellenwert der Programmplanung bei der Entstehung von Bildungs(un)gerechtigkeit zukommt (vgl. Punkt 3). Abschließend wird auf Basis dieser Erkenntnisse überlegt, wie Weiterbildung konkret zum sozialen Ausgleich beitragen kann (vgl. Punkt 4).

Für diese Diskussion gilt es allerdings zunächst, die zentralen Begrifflichkeiten, die derzeit den Diskurs um Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit bestimmen, zu differenzieren und voneinander abzugrenzen – was ist unter Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu verstehen, und wie müssen diese Phänomene im Bildungskontext ausbuchstabiert und verstanden werden?

1. Begriffsklärungen: (Soziale) Gerechtigkeit, (Un-)Gleichheit, Bildungsgerechtigkeit

„Gerechtigkeit“ bezieht sich immer auf soziale Zusammenhänge und zeichnet sich im Sprachgebrauch durch einen normativen Impetus aus. So bezeichnet z. B. Aristoteles Gerechtigkeit als höchste, weil vollkommenste Tugend (vgl. Aristoteles 2006), die weniger als klar abgrenzbarer und zu beschreibender Zustand als vielmehr als Aufforderung und Pflicht von Staat und Individuen zu verstehen ist. Das Verständnis von Gerechtigkeit als „Aufforderung“ ist nicht zu-

letzt darauf zurückzuführen, dass sie als normative Kategorie weder objektiv noch abschließend befriedigend definiert werden kann; zudem ist Gerechtigkeit insbesondere in sozialen Zusammenhängen nicht losgelöst vom Wandel der Institutionen, vom ökonomischen und sozialen Kontext sowie von den politischen Rahmenbedingungen zu diskutieren. So galt z. B. lange Zeit die Bedarfs- oder auch Leistungsgerechtigkeit – gemessen an quantitativen Bezugsgrößen wie Verteilung von Einkommen und/oder Vermögen – als Grundprinzip der Sozialstaatlichkeit, während heute zur Bewertung sozialer Gerechtigkeit eher qualitative Prozesskategorien wie „Chancen“ oder auch „Partizipation“ herangezogen werden. „Bildungsgerechtigkeit“ als Pflicht und Forderung bezieht sich dabei nicht nur auf den Staat und seine Institutionen, sondern richtet sich auch an das „empfangende“ Individuum an sich – der Begriff der Chance impliziert das Moment der freien Entscheidung, sie zu ergreifen oder nicht (vgl. Giesinger 2007). Im Bereich der Weiterbildung ist es ein Desiderat, die Theorien zur Entstehung von Weiterbildungsbeteiligung, die immer strukturelle wie individuelle Gründe sowie Barrieren integrieren, stärker mit dem Diskurs zur Bildungsgerechtigkeit zu verknüpfen (vgl. z. B. Grotlüschen 2010; Reich-Claassen 2010).

Zu unterscheiden sind ebenfalls wünschenswerte öffentliche (wirtschaftliche, soziale, politische) Effekte der Verteilung von Bildung sowie der private, individuelle Nutzen von Bildung (vgl. Giesinger 2011 und Kapitel 2.1).

Bildungsgerechtigkeit bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Verteilung von Bildungsressourcen, der Qualität der Angebote sowie der Lernchancen und Bildungsergebnisse (vgl. ebd.). In der Weiterbildung werden die Ressourcenverteilung, die (ungleiche) Beteiligung an Weiterbildungsangeboten (vgl. Reich-Claassen 2010) ebenso wie ungleiche z. B. regionale Strukturbedingungen/Angebote (vgl. Herbrechter/Loreit/Schemmann 2011; Weishaupt/Böhm-Kasper 2010) diskutiert.

Nicht zu verwechseln ist die Forderung nach (sozialer) Gerechtigkeit mit dem Prinzip der Gleichheit und der Gleichbehandlung; ganz im Gegenteil sind Gerechtigkeit und Gleichheit genau dann gegenläufig, wenn Ungleichheit durch Gleichbehandlung eliminiert werden soll: „Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichem“ (Lipowsky/Pauli 2007, S. 237). Insbesondere im Bildungsbereich schließt „Gerechtigkeit“ also explizit ein Recht auf Unterschiede in den Voraussetzungen und im Ergebnis mit ein. Die Gefahren einer Gleichbehandlung bzw. des Strebens nach Ergebnisgleichheit im Bildungsbereich zeigt z. B. Ehmann (2003) für den Bildungsbereich auf: So seien durch Strategien der Bil-

dungsfinanzierung seit den 1990er-Jahren die Ziele der sozialen Gerechtigkeit und der Chancengleichheit durch das Ziel der Gleichbehandlung verdrängt worden – was letztendlich soziale Ungleichheiten nicht nur perpetuierte, sondern verstärkte. Giesinger (2007, 2011) formuliert in Kritik an den Diskursen zu Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für die Schule ein Konzept von Bildungsgerechtigkeit und öffentlicher Finanzierung, das darauf abzielt, allen Mitgliedern einer Gesellschaft eine angemessene Grundbildung zu gewährleisten, um soziale, politische, ökonomische und kulturelle Teilhabe sowie eine autonome Lebensgestaltung zu ermöglichen. Allerdings kann dieses Bildungsminimum allein von Angebotsseite nicht vollständig garantiert werden, da Bildung immer auf die Mitwirkung und Beteiligung der Lernenden angewiesen ist (vgl. Zirfas 2008, S. 20).

2. (Weiter-)Bildungsungleichheit aus Sicht der Adressaten- und Teilnehmerforschung

Die Frage danach, ob und inwieweit das Bildungssystem – und darin insbesondere das Schulwesen – geeignet ist, sozial vererbte Bildungsbenachteiligungen aufzubrechen, wird seit jeher eher pessimistisch beantwortet. So sprechen bspw. Bourdieu und Passeron (1971) in ihrem vielbeachteten Werk von einer „Illusion der Chancengleichheit“ und zeigen auf, dass das Bildungssystem soziale Ungleichheiten nicht nivelliert, sondern im Gegenteil eher noch verstärkt. Die Schule als „zentrale Dirigierungsstelle für Lebenschancen“ (Schelsky 1957) zementiert bisherige (Un-)Gerechtigkeitsverhältnisse durch Prozesse der kulturellen Schließung und kulturellen Reproduktion in der Generationenfolge. Dass das Schulsystem über Jahrzehnte hinweg unfähig erscheint, eine Gerechtigkeit der Bildungschancen und damit auch der Teilhabechancen zu erwirken, ist umso frappierender, als Bildung als zentrale Voraussetzung von „Employability“ zur „vierten Produktivkraft“ avanciert, die erheblich zur Leistungsfähigkeit von Volkswirtschaften und damit zum Wohlstand der Nationen beiträgt (vgl. Fuchs 2009). Gleiche Teilhabechancen stellen gegenwärtig den Kern der sozialen Gerechtigkeit dar. Die tragende Rolle von „Bildung“ zum Abbau von Chancenungerechtigkeit v. a. im Bildungssystem selbst hebt auch Lutz Reuter hervor, wenn er aufzeigt, dass (erfolgreiche) Programme zur Stärkung von Chancengleichheit in der Regel auch immer pädagogische Programme sind (vgl. Reuter 1975).

Wenn klar ist, dass Bildungsungerechtigkeit bereits früh im Lebenslauf – i. d. R. durch das Elternhaus – entscheidend geprägt wird, und dennoch Prozess und Ergebnis von „Bildung“ an sich geeignete Größen sind, Ungerechtigkeiten aufzubrechen, so stellt sich die Frage nach dem Stellenwert von Bildungsprozessen,

die erst später im Lebenslauf angestoßen werden. Welcher Stellenwert ist also der Weiterbildung – sowohl in Form formal-organisierter Veranstaltungen als auch in Form informeller Bildungsprozesse – zuzuschreiben?

Inwieweit erfüllt sie ihren „ehernen Grundsatz“ (Tippelt 1997, S. 207), verpasste oder ggf. schlichtweg nicht vorhandene Bildungschancen zu kompensieren? Oder wirkt sie, ähnlich dem Schulsystem, eher Ungleichheit verstärkend?



2.1 Wirkungsdimensionen von Weiterbildung

Richten wir zunächst den Blick auf den möglichen Beitrag von Weiterbildung und den Teilhabe- bzw. Partizipationsmöglichkeiten im Erwachsenenalter. Im Kontext der Forschung zu den „wider benefits of learning“ konnte festgestellt werden, dass die Beteiligung an Bildungsprozessen im Erwachsenenalter einhergeht mit der Mehrung „sozialen und kulturellen Kapitals“, sich also positiv auf die Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Leben auswirkt und auch das Knüpfen von Netzwerken sowie das Aufrechterhalten von Beziehungen umfasst (vgl. Bynner et al. 2003). So zeigt auch eine neuere Untersuchung von über 45 Jahre alten Personen, dass sich aktive Weiterbildungsteilnehmer im Vergleich zu Nichtteilnehmern an Weiterbildung deutlich häufiger ehrenamtlich engagieren, sich stärker an kulturellen Aktivitäten beteiligen und auch häufiger in Vereinen und Interessengruppen aktiv sind; bezeichnenderweise ist das Aktivitätsniveau bei erwerbstätigen Personen deutlich höher als bei nicht (mehr) Erwerbstätigen (vgl. Tippelt u. a. 2009). Weiterhin ist bekannt, dass Bildungsprozesse im höheren Erwachsenenalter sowohl die psychische als auch die physische Gesundheit positiv beeinflussen (vgl. Amaducci et al. 1998; Schaie 2005), da sie bspw. Kompetenzen stärken und Selbstorganisationsprozesse des Individuums steigern können (vgl. Baltes 1993); ebenso erhält die Beteiligung an lebenslangem Lernen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit (vgl. Bynner et al. 2003). Als ein

weiteres Argument für positive Effekte von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter ist auch die sinkende Halbwertszeit des Wissens anzuführen, die die Beteiligung zumindest an beruflicher Anpassungsfortbildung nahezu unabdingbar macht (vgl. Heuer 2003) – Bildungsaktivität im Erwachsenenalter ist also nicht nur als Investition in Sozial-, sondern auch als Investition in Humankapital im Sinne der Statussicherung auf dem Arbeitsmarkt zu verstehen.

2.2 „Denn wer da hat, dem wird gegeben“: Ungleichheiten in der Partizipation an Weiterbildung

Wenn die Beteiligung an (formal-organisierten) Bildungsprozessen im Erwachsenenalter nun also wesentliche Einflüsse auf als derzeit sehr wichtig erachtete Güter wie Wohlbefinden, Gesundheit sowie Partizipation am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben hat, so ist unter dem Blickwinkel der Vererbung sozialer Herkunft natürlich auch zu fragen, welche Personengruppen Zugang zu Weiterbildung haben und welche (soziodemografischen, sozioökonomischen etc.) Determinanten das Weiterbildungsverhalten letztendlich prägen.

Zunächst ist festzuhalten, dass insbesondere das Lernen in späteren Abschnitten des Lebenslaufs erheblich von vorangegangenen Lernerfahrungen und Lernergebnissen abhängt, denn Lernen im Erwachsenenalter ist sowohl hinsichtlich der bisher erlangten Bildungsergebnisse als auch im Hinblick auf die subjektiv-affektiven Bildungserfahrungen immer als „Anschlusslernen“ zu verstehen (Faulstich/Zeuner 2006, S. 52). Darüber hinaus ist seit den Leitstudien der differenziellen Erwachsenenbildungsforschung bekannt, dass eine „weiterführende Schulbildung generell und weit ins Leben hinein eine stimulierende Wirkung behält“ (Strzelewicz u. a. 1966, S. 126). So lässt sich auch im Weiterbildungsbereich seit jeher das sogenannte „Matthäusprinzip“ beobachten: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat“ (Matthäus 13, Vers 12). Das „Haben“ bezieht sich im Weiterbildungsbereich zum einen auf die bereits erreichte schulische und berufliche Vorbildung in früheren Abschnitten des Lebenslaufs, zum anderen aber auch auf die – natürlich wiederum stark von den jeweiligen Qualifikationen beeinflussten – individuellen beruflichen Positionen. So beteiligten sich 2010 bspw. Personen mit Abitur fast doppelt so häufig an Weiterbildung als Personen mit einer eher niedrigen Schulbildung (höchstens Hauptschulabschluss; vgl. BMBF 2011, S. 30); ebenso nahmen nur ein Drittel derer ohne beruflichen Ausbildungsabschluss, aber über 60 Prozent der Hochschulabsolventen an Weiterbildungsmaßnahmen teil (vgl. ebd., S. 31).

Eine noch stärkere Diskrepanz zeichnete sich in der letzten Erhebung des Adult Education Surveys (AES) zwischen den Berufsstatusgruppen der Beamten (73 Prozent) und der Arbeiter (29 Prozent) ab (ebd., S. 26). Ähnliche gruppenspezifische Unterschiede lassen sich auch für die Beteiligung an informellen Bildungsprozessen festhalten: Wer aktiv informell lernt, weist i. d. R. auch hohe Bildungsabschlüsse, entsprechende berufliche Positionen sowie hohe Teilnahmequoten am formal-organisierten Lernen auf; es öffnet sich hier also eine „doppelte Weiterbildungsschere“ (Tippelt u. a. 2003, S. 152). Wie auch im schulischen Bildungswesen kann im Weiterbildungsbereich zwar ein deutlicher „Fahrstuhleffekt“ in der Bildungs-beteiligung nachgewiesen werden, bei dem aber gleichzeitig das Bildungs- und Statusgefälle zwischen den Personengruppen ungebrochen fortbesteht. So haben sich bspw. die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung aller Bildungsgruppen, aber auch insbesondere der Personen mit niedriger Schulbildung seit 1991 deutlich erhöht; die Unterschiede zwischen den Personengruppen allerdings sind über den Zeitverlauf hinweg stabil geblieben (vgl. Eckert 2009). Die Schlussfolgerung ist vor allem mit Blick auf den kompensatorischen Anspruch von Weiterbildung ernüchternd: „An der ungleichen Weiterbildungsteilnahme bei Personen mit unterschiedlicher (...) Ausbildung hat sich zumindest in den vergangenen 20 Jahren nichts geändert“ (ebd., S. 270). Die Teilhabegerechtigkeit an Bildung verschärft sich noch, wenn man die jeweiligen Aufwendungen für Weiterbildung betrachtet. So konnte bspw. Ehmann (2003) eindrücklich aufzeigen, dass die Chance, eine Weiterbildungsveranstaltung nicht aus eigenen Mitteln bestreiten zu müssen, mit dem beruflichen Status und damit auch dem Einkommen steigt; die unteren Beschäftigungsgruppen müssen daher nicht nur einen größeren Anteil ihres Einkommens für Weiterbildung aufwenden, auch der absolute Betrag geht deutlich über die Aufwendungen der oberen Gehaltsgruppen hinaus. (Schulische) Benachteiligungen im Lebenslauf wirken sich also kumulativ auf Bildungsprozesse im Erwachsenenalter aus.

2.3 Weiterbildung als Chance: Kompensation ungleicher erster Bildungschancen

Das Potenzial von Weiterbildung, auch „andersherum“, nämlich nicht kumulierend, sondern kompensierend zu wirken, zeigt sich insbesondere dann, wenn man die nicht unerheblichen Abweichungen am oberen und am unteren Ende der Beteiligungshierarchie betrachtet (vgl. Wittpoth 2006). D. h., es wird also die großenteils nicht unerhebliche Gruppe derer in den Blick genommen, die sich „trotz“ benachteiligender Faktoren (z. B. niedriger schulischer und niedriger

bzw. kein beruflicher Bildungsabschluss, Berufsstatus Arbeiter etc.) häufig an Weiterbildung beteiligen und zudem aktiv am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben teilhaben. Die gruppenspezifisch differenzierende Weiterbildungsstatistik kann nämlich auch „von hinten“ gelesen werden: So erweisen sich laut AES (vgl. BMBF 2011) immerhin mehr als ein Viertel der Personen mit einem niedrigen Schulabschluss als weiterbildungsaktiv – und mehr als 40 Prozent der Hochqualifizierten nehmen nicht an Weiterbildung teil; ähnliche Abweichungen von der Beteiligungshierarchie können auch für den beruflichen Bildungsabschluss oder auch den Berufsstatus nachgezeichnet werden (vgl. Reich-Claassen 2010; Wittpoth 2006). Als ausschlaggebend für das in Bezug auf die Weiterbildungsstatistik eher „erwartungswidrige“ Weiterbildungsverhalten können sowohl motivationale und einstellungsbezogene Faktoren einerseits als auch positive Bildungserfahrungen andererseits betrachtet werden. So zeigen einer qualitativ-explorativen Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens zufolge „erwartungswidrig-aktive“ Personen zumeist ein sogenanntes „Marginalisierungsmuster“ (Reich-Claassen 2010; vgl. zum Begriff auch Hurrelmann/Wolf 1986), eine Art Bewältigungsstrategie, mit der eher negativ besetzte Teile der (zumeist schulischen) Bildungsbiografie emotional entlastet werden und eine möglichst große Unvoreingenommenheit gegenüber weiteren Lernprozessen ermöglicht wird.

Weiterhin zeichnet sich das Marginalisierungsmuster durch die Fähigkeit aus, eine klare Trennung zwischen negativ erlebten Parametern der Schulzeit und der Institution Schule als Lebenswelt an sich zu vollziehen.

Getragen wird dieses Marginalisierungsmuster u. a. von einem sehr positiven Weiterbildungsverständnis sowie einer ausgeprägten gegenstandszentrierten Handlungsveranlassung (vgl. Pekrun 1993). Lernfreude und Lernmotivation werden in dieser Gruppe vornehmlich als Spezifikum des freiwilligen Lernens im Erwachsenenalter betrachtet – und explizit von der eher negativ belasteten Schulzeit abgegrenzt. Prägende subjektiv-affektive Bildungserfahrungen beziehen sich vor allem auf ein die Persönlichkeit unterstützendes, liebevolles und präsenten Elternhaus sowie positive Erfahrungen mit Bildungsveranstaltungen nach dem Abschluss einer ersten Phase der Berufsausbildung. Zur Annahme und auch tatsächlichen Erfahrung einer positiven Kosten-Nutzen-Bilanz von Bildungsveranstaltungen führen insbesondere die Nutzenfaktoren der Horizonterweiterung, der sozialen Kontakte sowie der Handlungsrelevanz in Alltag und Beruf (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse hinsichtlich „erwartungswidrigen“ Weiterbildungsverhaltens zeigen noch einmal eindrücklich die Notwendigkeit ei-

ner differenzierten Ungleichbehandlung von Ungleichem auf, wie sie auch im erwachsenenpädagogischen Grundprinzip der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung verankert ist. Die Erkenntnisse der Weiterbildungsstatistik vermögen konkretes Weiterbildungsverhalten zwar anhand zentraler Determinanten zu beschreiben, liefern allerdings keine Erklärung der Partizipation oder Nicht-Partizipation an Weiterbildung. Erwachsenenpädagogisches Handeln, das auf die Erhöhung von Chancengerechtigkeit abzielt, muss allerdings an den Ursachen ungleichen Weiterbildungsverhaltens ansetzen – zum Beispiel an den Bildungseinstellungen und Bildungserfahrungen, die eben nicht immer typischerweise mit bestimmten soziodemografischen und damit augenscheinlichen Faktoren verbunden werden können. Aus Sicht der professionellen (Erwachsenen-)Pädagogen bedeutet dies, auszubalancieren zwischen einer notwendigen Subsumtion von Einzelfällen unter allgemeine Kategorien – z. B. Zielgruppenkonzepte, die anhand bestimmter soziodemographischer Merkmale Zielgruppen zusammenfassen – und einer Rekonstruktion des Einzelfalls mit seinen spezifischen Bildungseinstellungen und -erfahrungen. Die Gefahr besteht hier, subsuntiv zu schließen, indem beispielsweise vorschnell Typisierungen vorgenommen werden (vgl. zur Subsumtionsantinomie Helsper 2002).

„Antinomien“ bezeichnen widersprüchliche Handlungsanforderungen an das professionelle pädagogische Handeln, die u. a. eng mit Fragen nach der Herstellung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungskontext verknüpft sind. Innerhalb der Erwachsenenbildung stellen Programmplanung und Angebotsentwicklung die wichtigsten Aufgaben professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns dar, die wiederum von verschiedenen professionellen pädagogischen Antinomien geprägt sind. Der professionelle Umgang mit diesen widersprüchlichen – pädagogischem Handeln immer immanenten – Handlungsanforderungen stellt eine wichtige Voraussetzung von Bildungsgerechtigkeit dar; dies ist umso bedeutsamer, als Programmplanungshandeln auch als Ausgestaltung von Antinomien verstanden werden kann (vgl. von Hippel 2001), wie im Folgenden v. a. in Bezug auf die Selektion und Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen aufgezeigt wird.

3. Bildungsgerechtigkeit in der Weiterbildung aus professionstheoretischer Sicht

Widersprüche im professionellen (erwachsenen-)pädagogischen Handeln können nicht ein für alle Mal einseitig aufgelöst werden, sondern der professionell handelnde Akteur kann nur umsichtig mit ihnen umgehen. Zu den widersprüchlichen Hand-



„Schulzeit war Schulzeit, war notwendig, musste halt sein. War nicht schlecht, war nicht gut, bin durchgekommen [...] ich denke, wenn einem etwas wirklich wichtig ist, dann spielt es überhaupt keine Rolle, was man in der Schulzeit erlebt hat. Wenn jemand sagt, ‚ich möchte jetzt mein Abitur nachholen, um noch studieren zu können‘, dann wird der das schaffen.“ (J. Reich-Claassen (2010) S. 315).

„Ich hab’ die Schule gehasst, aber ich bin andererseits, in den Schulbetrieb selber, das hat mir dann schon gefallen. Wenn dann die Hausaufgaben und das Lernen nicht gewesen wäre.“ (a.a.o. S. 321).

lungsanforderungen gehören beispielsweise die Begründungsantinomie sowie die Differenzierungs-/Selektionsantinomie. Die professionellen Antinomien wiederum können in Widerspruchskonstellationen, d. h. spezifische Strukturen und Rahmenbedingungen, eingebettet sein. Je nach ihrer Einbettung in Widerspruchskonstellationen kann der Umgang mit den professionellen Antinomien für die Akteure leichter oder schwieriger sein (vgl. ausführlich zu diesem Konzept Helsper 2002). Die rückläufige finanzielle Unterstützung macht es für öffentlich geförderte Einrichtungen schwieriger, eine Balance zwischen pädagogischen Zielen, bildungspolitischen Erwartungen und den Zwängen eines Weiterbildungsmarktes zu halten. Dadurch werden die Begründungsantinomie, aber auch die Differenzierungs-/Selektionsantinomie verschärft, wenn Entscheidungen für die Ansprache bestimmter Zielgruppen gleichzeitig die Exklusion anderer bedeutet. Durch den Widerspruch von mangelnder Finanzierung und dem Ziel, gleichzeitig Benachteiligte in die Weiterbildung zu integrieren, wird

ter Entscheidungsdruck bei gleichzeitiger gesteigerter Begründungspflicht vorliegt (welche Zielgruppen sollen angesprochen werden?). Dies zeigte sich in der Praxis im Projekt „ImZiel“, wenn den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM) die Entscheidung schwerfiel, welche Zielgruppen im Einklang mit ihrem Bildungsauftrag anzusprechen seien, und aufgrund der z. T. prekären finanziellen Lage dann doch überwiegend die modernen, gehobenen – und nicht benachteiligten – Milieus in den Pilotprojekten angesprochen wurden (vgl. Tippelt u. a. 2008). Im Kontext knapper finanzieller Mittel wird die Differenzierungsantinomie virulenter, die von einer Spannung zwischen einer universalistischen und partikularen Haltung geprägt ist (die differenzierend auf einzelne Adressaten[-gruppen] eingeht). Der Ansatz der sozialen Milieus in der Weiterbildung (ebd.) legt dabei eine Differenzierung nahe, die genutzt werden kann, um spezifische Milieus herauszugreifen und damit je nach Ziel benachteiligte oder bildungsnahe Milieus gezielt ungleich zu behandeln, um sie besser zu errei-



die Differenzierungs-/Selektionsantinomie verstärkt. Sie ist zwar in der Erwachsenenbildung prinzipiell entlastet – z. B. im Vergleich zur Schule – eine Selektion findet jedoch aufgrund des offenen Curriculums und der finanziellen Abhängigkeit eine Stufe vorher auf der Ebene der Zielgruppenansprache statt. Durch die Bedeutungszunahme von Kostenaspekten, von Ansätzen evidenzbasierter Praxis, der Betriebswissenschaft als Bezugsdisziplin sowie einer Vermarktlichung kommt es insbesondere in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zu einer stärkeren internen und externen Differenzierung der Klientel und damit einer stärkeren Ungleichheit (vgl. Dewe 2005); diese Tendenzen werden ebenso durch Strategien der Profilbildung und des organisationalen Veränderungsmanagements begünstigt (vgl. von Küchler 2010). Das Ziel von Inklusion und Chancengerechtigkeit, das sowohl extern als Erwartung an die Erwachsenenbildung herangetragen wird wie auch zum internen Selbstverständnis gehört (vgl. Schreiber-Barsch 2009) „widerspricht teilweise dem Marktprinzip der Effizienz, d. h. mit wenig Aufwand hohe Erträge zu erwirtschaften“ (Heuer 2003, S. 162). Dabei wird der Zielwert der Inklusion jedoch nur teilweise erreicht (s. o.). Diese Widerspruchskonstellation verstärkt die professionelle Begründungsantinomie, da ein erhöh-

chen. Erwachsenenbildner beschreiben den Ansatz der sozialen Milieus häufig als eine Chance, alltägliche Arbeitsprozesse und -ergebnisse neu reflektieren und analysieren zu können – oft wurde dadurch die gefühlte Diskrepanz zwischen dem Leitbild, „alle erreichen zu wollen“, und der Realität, nur bestimmte Adressaten zu erreichen, für die Akteure erklärbar.

Die wichtigste gesellschaftliche Widerspruchskonstellation in der öffentlich geförderten Weiterbildung ist damit der gesellschaftliche Auftrag, (benachteiligte) Zielgruppen bei gleichzeitig zurückgehender öffentlicher Finanzierung zu erreichen (vgl. von Hippel 2011).

4. Ausblick: Maßnahmen im Weiterbildungsbereich

Gebührenerhöhungen – bei gleichzeitiger Anwendung des teilnehmerbezogenen Robin-Hood-Prinzips – haben laut Ehmann (2003) zu keinen nachweislichen Veränderungen der Teilnehmerzusammensetzung in der Weiterbildung geführt; seiner Auffassung nach geben auch nur diejenigen die Weiterbildungskosten als Barriere an, die ohnehin nur wenig bzw. noch nie an Weiterbildung teilgenommen haben und dies auch in naher Zukunft – zumeist aufgrund des zu gerin-

gen Verwertungsaspektes – nicht zu tun beabsichtigen. Das Ideal der Gerechtigkeit in und damit auch durch Weiterbildung kann – so zumindest Ehmann – weniger über die preisliche Differenzierung als vielmehr über gezielte Förderung, gezielte Beratung und gezielte Ansprache/Bildungswerbung für benachteiligte Gruppen hergestellt werden. Solche Angebote wiederum können nur durch öffentliche Finanzierung und professionelle Erwachsenenbildner sichergestellt werden. Noch stärker und systematischer als bisher müssen Überlegungen hinsichtlich Voraussetzungen und Möglichkeiten, aber auch hinsichtlich (lebensweltlich geprägter) Wünsche und Bedürfnisse in den Prozess der Angebots- und Programmplanung mitaufgenommen werden. Anhaltspunkte für diese zielgruppenspezifisch gestaltete, differenzielle Ansprache und Angebotsplanung liefert bspw. die Milieuforschung, die konkretes Wissen über Weiterbildungseinstellungen und -verhalten nicht nur von sozioökonomisch und soziokulturell privilegierten Gruppierungen, sondern insbesondere auch von benachteiligten und eher bildungsfernen Milieus bereitstellt (vgl. Barz/Tippelt 2004; Tippelt/von Hippel 2005). Die Milieuforschung kann dabei eindrücklich aufzeigen, dass sich auch innerhalb der Gruppe der Bildungsbenachteiligten starke – und für die Weiterbildungsplanung sehr bedeutsame – Unterschiede in Bezug auf Nutzenerwartungen, Lernvoraussetzungen und v. a. Bildungsbarrieren abzeichnen. Diese Unterschiede sind im Sinne einer „Ungleichbehandlung von Ungleichem“ sowohl innerhalb einer Schicht, aber auch schichtübergreifend, in Rechnung zu stellen, um nicht an den lebensweltlich geprägten Bedürfnissen, Interessen und Einstellungen vorbeizuplanen und dann letztendlich doch nur wenige, bereits privilegierte Milieus zu erreichen – oder Angebote nur auf die „typischen“ und erwartungskonformen Bildungsfernen zuzuschneiden, wie sie die Weiterbildungsstatistik seit mehr als drei Jahrzehnten ausweist. Die Umsetzung der Erkenntnisse der Milieuforschung in die Weiterbildungspraxis zeigt, dass die spezifische Ansprache von sozialen Milieus und hierbei auch bildungsfernen Gruppen durch die differenzierende – und damit auch: die ungleich behandelnde – Herangehensweise sehr gut gelingen kann (vgl. Tippelt u. a. 2008). Auch wenn Angebote und Programme mithilfe des Milieuansatzes spezifisch geplant werden können, so werden doch immer – u. a.

aufgrund der „Unschärferelation“ der Milieugrenzen – auch benachbarte Milieus erreicht; milieuorientiertes und damit differenzierendes und ungleich behandelndes Zielgruppenmarketing trägt also keinesfalls zur Isolierung und Abschottung sozialer Zielgruppen bei (vgl. Tippelt u. a. 2008; Reich-Claassen/Tippelt 2010). Die Integration von insbesondere sozialräumlich weit auseinander liegenden sozialen Milieus in ein und dasselbe Angebot allerdings ist sehr schwierig; die Schaffung „milieuübergreifender Erfahrungsräume“ (Tippelt/von Hippel 2005, S. 45) bleibt also insbesondere im Hinblick auf soziale Integration und lebensweltübergreifende Kommunikation eine besondere Herausforderung an die Weiterbildung.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49(3), S. 341–361.
- Ehmann, C. (2003): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Giesinger, J. (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, Jg. 57, S. 421–437.
- Herbrechter, D./Loreit, F./Schemmann, M. (2011): (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/2011, S. 27–30.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 64–102.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011, S. 45–57.
- Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Münster: LIT.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, S. 38–45.
- Zirfas, J. (2008): Bildung und Ungerechtigkeit. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen: Budrich. S. 7–44.