



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bildungsarmut in Österreich

Verfasser

Marc Plate

angestrebter akademischer Grad

Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

(Mag.rer.soc.oec)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 121

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Soziologie (ReSoWi)

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

Danksagung

Erfolg liegt niemals nur in den Händen des Einzelnen!

So ist auch mein erfolgreicher Studiumsabschluss mit der Fertigstellung dieser Arbeit durch die Unterstützung vieler Menschen ermöglicht worden. Und einigen von ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen ganz besonderen Dank aussprechen:

Meiner lieben Freundin Tina, die mir bei sämtlichen Thesenfindungen stets ein offenes Ohr schenkte und das obwohl dieser Prozess doch so oft von Gedankengängen begleitet war, die eigentlich nur für einen eingefleischten Soziologen (und vielleicht nicht mal diesem) von Interesse sein konnten.

Meinem Opa, der in mir den Funken der Wissbegierde weckte, nachdem zahlreiche Lehrer damit gescheitert waren. Er ist mir mit seiner ganz besondere Art, Wissen auf anschauliche und spannende Weise zu vermitteln, ein großes Vorbild.

Meiner Mutter, die mit ihrer „Hör-auf-dein-Herz“ Lebenseinstellung den notwendigen Gegenpol in einer Welt der Leistungsanforderungen darstellt. Wo alle anderen nach den Prüfungsergebnissen fragen, fragt sie danach, wann und wie wir dann alle gemeinsam *so richtig feiern* werden. Mama, du bist einfach unschlagbar!

Meinem Vater, der mir trotz der räumlichen Entfernung, die uns nun bereits seit über 10 Jahren trennt, näher als wahrscheinlich so mancher Vater seinem Sohn ist. „Creating memories“ ist einer seiner vielen Mottos: Ich hoffe unsere beruflichen Situationen lassen es zu, noch ganz viele solcher besonderen Momente zusammen zu erleben.

Daneben hat mich insbesondere in den letzten arbeitsintensiven Monaten meine Schwester Lisa großartig unterstützt. Auch meinen StudienkollegInnen Marcel, Teresa, Dani und Anna, die mit mir unzählige Stunden in den verschiedensten Lesesälen Wiens verbracht haben gilt hier mein Dank.

Zuletzt möchte ich mich bei Winfried Moser am Institut für Kinderrechte und Mario Steiner, Gabriele Pessl und Elfriede Wagner am Institut für Höhere Studien bedanken, die mich als unerfahrenen Studenten in ihr Forscherteam aufnahmen und von denen ich so vieles Lernen konnte.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Ich habe die Arbeit bzw. Teile der Arbeit weder im In- noch im Ausland einem Beurteiler bzw. einer Beurteilerin in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt. Ich versichere, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Wien, April 2012

Marc Plate

Abstract

Wenn immer mehr Menschen über eine höhere Bildung verfügen, was passiert dann mit jenen, die eine solche nicht haben? Heute gilt Bildung als eine wichtige Ressource zur gesellschaftlichen Teilhabe. Jene Menschen, die nur wenig von dieser Ressource besitzen, sind demnach von einer besonderen Form von Armut betroffen: Nämlich von Bildungsarmut. Ziel dieser Arbeit ist es, das Phänomen der Bildungsarmut in den soziologischen Blick zu nehmen. D.h. Bildungsarmut umfassend zu beschreiben und zu erklären, darüber hinaus aber auch mögliche Wege zu untersuchen, mit denen der Bildungsarmut begegnet werden kann.

Bildungsarmut wird, vornehmlich aufgrund der Ausgestaltung des Bildungssystems, gesellschaftlich (re)produziert: Bildungserfolg ist im hohen Maße von der sozialen Herkunft abhängig. Aber auch die Folgen von Bildungsarmut sind von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen bestimmt: Bildungsarme haben sinkende Teilhabechancen da sie aufgrund ihres (relativ) niedrigen Bildungszertifikats von Verdrängungen, Diskreditierungen, Sozialer Verarmung und Stigmatisierungen betroffen sind.

Diese gesellschaftlichen Mechanismen der Benachteiligung, wie auch Bildung selbst, vollziehen sich über die verschiedenen Lebensphasen und -bereiche hinweg. Bildung muss daher in einer Lebenslaufperspektive, mit einer Soziologie des Life-Course betrachtet werden. Auch die Bildungspolitik hat dies erkannt und versucht mit der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (LLL-Strategie) der Bildungsarmut zu begegnen. Unter anderem setzt sie dabei auf die fünf Leitlinien von LLL als eine Art Universal-Lösung in der Ausgestaltung von Bildungsangeboten, die zum Nachholen veränderter Bildungschancen dienen. Doch wie wirksam ist eine solche Strategie angesichts der großen Heterogenität innerhalb der Gruppe der Bildungsarmen?

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird hierzu eine mögliche Typologie der Bildungsarmut entwickelt und die Bildungsarmutstypen ausführlich in ihren Stärken und Schwächen beschrieben. Abschließend werden Hinweise dafür gegeben, dass je nach Bildungsarmutstyp eine unterschiedliche Kombination der Elemente der LLL-Strategie für den Bildungserfolg ausschlaggebend sein dürfte.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Das Bildungssystem als (Re)Produzent von Bildungsarmut	3
2.1	Das Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung	3
2.2	Bildungssystem und soziale Herkunft	10
2.3	Bildungssystem und Identitätsbeschädigung.....	13
3	Bildungsarmut in Österreich.....	16
3.1	Definition von Bildungsarmut	16
3.2	Ausmaß der Bildungsarmut.....	18
3.3	Bildungsarme: Eine heterogene Gruppe	19
4	Die sinkenden Teilhabechancen der Bildungsarmen	24
4.1	Sinkende Erwerbschancen	25
4.1.1	Fremdselektion (Ökonomische Perspektive)	27
4.1.2	Selbstselektion (soziologische Perspektive)	37
4.1.3	Zwischenfazit	42
4.2	Weitere Ungünstige Folgen der Bildungsarmut.....	43
5	Bildung in der Lebenslaufperspektive	46
6	Die Österreichische Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen	49
6.1	Aktionslinie 3: Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellen der Grundkompetenzen von Erwachsenen.....	53
6.1.1	Leitlinien der LLL-Strategie für eine erfolgreiche Umsetzung von (Weiter)Bildungsangebote als eine Kompensationsmöglichkeit von Bildungsarmut	54
6.1.2	Förderung der Teilnahme am Lebensbegleitenden Lernen	61
7	Empirische Befunde zur Lage der Bildungsarmen in Österreich	62
7.1	Anmerkung zur Stichprobe und der Möglichkeit des <i>Inferenzschlusses</i>	63
7.2	Bildungsdispositionen der Bildungsarmen	66
7.2.1	Identitätsbeschädigende Erfahrungen	66
7.2.2	Bedarflagen	70
7.2.3	Hinderungsgründe zur Teilnahme an Bildungsprozessen	75
7.3	Eine mögliche Typologie der Bildungsarmen	78
7.3.1	Stark-Hilfsbedürftige	82
7.3.2	Deutschbedürftige.....	84
7.3.3	Alltagsmeister	85
7.3.4	Grundkenntnisreiche	87
7.3.5	Selbstständige	89
7.4	Wirkung von lebensbegleitendem Lernen in Abhängigkeit des Bildungsarmutstyps.....	90
8	Conclusio	97
	Literaturverzeichnis	99
	Anhang	103
	Anhang 1 IHS-Forschungsprojekt: „Evaluation von ESF-Ziel 2 Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung“	103
	Anhang 1.1 Das Institut für Höhere Forschung (IHS):	103

Anhang 1.2 Projektbeschreibung	103
Anhang 1.2.1 Datenerhebung der Kursteilnehmerbefragung (für diese Arbeit verwendete Datenbasis)	104
Anhang 2 Regressionsmodelle zur Wirkung von LLL nach Bildungsarmutstyp.	123
Anhang 3 Lebenslauf Marc Plate	126

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Reifeprüfungsquote (Anteil Maturanten an den 18-19 Jährigen)	4
Abbildung 2: Historische Entwicklung des Bildungsniveaus der Bevölkerung	5
Abbildung 3: Höchste abgeschlossene Schulbildung nach Altersgruppen 2008 (Angaben in Prozent)..	6
Abbildung 4: Bildungsniveau der 25- bis 64-Jährigen im europäischen Vergleich	7
Abbildung 5: Bildungszertifikate nach sozialer Herkunft	9
Abbildung 6: Lesekompetenzen nach sozialer Herkunft.....	10
Abbildung 7: Unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten von Bildungsarmut	17
Abbildung 8: Bildungsarmut in Österreich nach Altersgruppen (2010)	18
Abbildung 9: Bildungsrelevante Personenmerkmale und die damit verbundenen Herausforderungen für Bildungsprozesse	22
Abbildung 10: Soziale Milieus und ihre Bildungsstrategien	23
Abbildung 11: Arbeitslosigkeitsrisiko nach Bildungsabschluss	25
Abbildung 12: Einkommensverteilung nach Bildungsabschluss (2010)	26
Abbildung 13: Die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernen hin zur Österreichischen LLL-Strategie 2020.....	50
Abbildung 14: Die Österreichische Strategie des lebensbegleitenden Lernens 2020	52
Abbildung 15: Herausforderungen des lebensbegleitenden Lernens bei einer Lebensphasenorientierung.....	55
Abbildung 16: Soziografische Zusammensetzung der Bildungsarmen (Anteile in Prozent von Gesamt)	64
Abbildung 17: Halbe Breite des Konfidenzintervalls (95%) nach relativer Häufigkeit eines Merkmals für n=252	65
Abbildung 18: Erhebung von Negativer Lernerfahrung und Diskriminierungserfahrung	67
Abbildung 19: Betroffenheit von negativen Lern- und Diskriminierungserfahrungen Bildungsarmer Menschen (Anteile in Prozent).....	68
Abbildung 20: Betroffenheit von negativen Lern- und Diskriminierungserfahrungen Bildungsarmer in einer kombinierten Betrachtung.	68
Abbildung 21: Erhebung der Bedarfslagen.....	71
Abbildung 22: Bedarfslagen der Bildungsarmen (Anteile in Prozent).....	73
Abbildung 23: Bedarfslagen der Bildungsarmen in kombinierter Merkmalsbetrachtung.....	74
Abbildung 24: Erhebung der Hinderungspotentiale an einer Bildungsteilhabe	76
Abbildung 25: Hinderungspotentiale zur Teilnahme an Bildung bei Bildungsarmen (Anteile in Prozent)	77
Abbildung 26: Typologie bildungsarmer Menschen.....	80

Abbildung 27: Soziodemografische Zusammensetzung der Typen von Bildungsarmut (Relationale Betrachtung in Form eines Korrespondenzanalyseplots)	81
Abbildung 28: Profil der Stark-Hilfsbedürftigen	82
Abbildung 29: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb den Stark-Hilfsbedürftigen	83
Abbildung 30: Profil der Deutschbedürftigen	84
Abbildung 31: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Deutschbedürftigen	85
Abbildung 32: Profil der Alltagsmeister	85
Abbildung 33: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Alltagsmeister.....	86
Abbildung 34: Profil der Grundkenntnisreichen	87
Abbildung 35: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Grundkenntnisreichen	88
Abbildung 36: Profil der Selbstständigen	89
Abbildung 37: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Selbstständigen	90
Abbildung 38: Effektstärke der Dimensionen des lebensbegleitenden Lernens auf die Wirkung von Bildungsprozessen in Abhängigkeit des Bildungsarmutstyps	94

1 Einleitung

Wenn immer mehr Menschen über eine höhere Bildung verfügen, was passiert dann mit jenen, die eine solche nicht haben?

Die österreichische Gesellschaft steht heute mit den Folgen der Bildungsexpansion genau vor dieser Frage und stellt fest: Menschen mit geringen Bildungszertifikaten sind von sinkenden Teilhabechancen in einer Vielzahl von Lebensbereichen betroffen. Das gilt insbesondere für jene, die über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügen (Quenzel/ Hurrelmann 2010). Bildungszertifikate spielen in der heutigen Gesellschaft eine derart bedeutende Rolle, dass sie als Ressource, als Kapital zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe gesehen werden können. Jene Menschen, die wenig von dieser Ressource besitzen, sind damit von einer Form von Armut betroffen: Nämlich von Bildungsarmut.

Eben diese Bildungsarmut wird im Rahmen dieser Arbeit als gesellschaftliches Phänomen in den *soziologischen Blick* genommen. Ein solcher Blick kennzeichnet sich durch eine umfassende Beschreibung des sozialen Phänomens und dem Sichtbarmachen jener gesellschaftlichen Mechanismen, die dieses zu erklären vermögen. Darüber hinaus kann er aber auch dazu genutzt werden, Vorschläge zu geben, an welchen Stellen in die Mechanismen institutionell eingegriffen werden könnte. So wird von diesem Potential Gebrauch gemacht und Bildungsarmut auch in Hinblick darauf betrachtet, wie ihr begegnet werden könnte.

So wird diese Arbeit von drei Zielen geleitet:

Erstens soll eine umfassende Beschreibung der Gruppe der Bildungsarmen erfolgen. Dabei stehen die folgenden Fragen im Vordergrund: Wer ist als bildungsarm zu bezeichnen, welche Merkmale sind für die Bildungsarmen typisch und in welchem Ausmaß tritt Bildungsarmut in Österreich auf? Diesen Fragen wird in Kapitel 3 nachgegangen. Dabei wird sich u.a. zeigen, dass die Gruppe der Bildungsarmen hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Erfahrungen eher eine heterogene als homogene Gruppe ist. So soll im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 7) eine mögliche Typologie der Bildungsarmen entwickelt werden. Da es zu einer Beschreibung aber auch gehört, die gesellschaftliche Bedeutung des Phänomens aufzuzeigen, sollen in Kapitel 4 die Folgen von Bildungsarmut dargestellt werden.

Zweitens, soll das Phänomen der Bildungsarmut auch erklärt werden. Dabei sollen jene gesellschaftlichen Mechanismen und Strukturen aufgezeigt werden, die sowohl für die Ursachen als auch für die Folgen von Bildungsarmut einen hohen Erklärungsbeitrag leisten. In Kapitel 2 werden die Ursachen der Bildungsarmut in den Blick genommen und insbesondere die Ausgestaltung des österreichischen Bildungssystems als hauptverantwortliche (Re)Produzentin von Bildungsarmut

dargestellt. Jene gesellschaftlichen Mechanismen, welche ganz bestimmte Folgen für die Bildungsarmen bewirken, werden in Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 am Beispiel der geringen Erwerbschancen Bildungsarmer deutlich. Es wird sich zeigen, dass bestimmte gesellschaftliche Prozesse die Bildungsarmen in hohem Maße benachteiligen, weshalb diese in der Konsequenz geringere Teilhabechancen haben.

Drittens, sollen Hinweise dafür gefunden werden, wie den Menschen aus ihrer Bildungsarmut heraus geholfen werden kann. Hierzu hat die österreichische Bildungspolitik, wie viele andere EU-Mitgliedsstaaten auch, die Strategie des lebensbegleitenden Lernens entwickelt (LLL-Strategie). Mit ihr soll u.a. einerseits das Entstehen von Bildungsarmut verringert werden und andererseits (Weiter)Bildungsangebote bereit gestellt werden. Mit den (Weiter)Bildungsangeboten sollen Bildungsarme auch noch in späteren Lebensphasen die Möglichkeit haben, verhinderte Bildungschancen nachzuholen. Eben dieser Lösungsweg wird nun in dieser Arbeit genauer untersucht werden: In Kapitel 6 wird die LLL-Strategie unter dem Fokus ihrer fünf Leitlinien, die über die Ausgestaltung von Bildungsangeboten österreichweit bestimmen sollen, in Hinblick auf ihr Potential zur Kompensation von Bildungsarmut untersucht werden. Im empirischen Teil der Arbeit werden in einem abschließenden Abschnitt (7.4) die verschiedenen Dimensionen der LLL-Strategie dahingehend überprüft werden, inwiefern sie, je nach Bildungsarmutstyp, tatsächlich eine Wirkung auf den Bildungserfolg erzielen. Damit können Hinweise gefunden werden, welche Kombinationen der LLL-Strategie-Dimensionen für den jeweiligen Bildungsarmutstypen besonders hohe Erfolgspotentiale mit sich bringen und welche nur sehr schwach wirken.

2 Das Bildungssystem als (Re)Produzent von Bildungsarmut

Wie im Laufe dieser Arbeit gezeigt werden wird, sind die Folgen von Bildungsarmut in hohem Maße vom allgemeinen Bildungsniveau der Bevölkerung abhängig. Je stärker die Bildungsarmut zu einem Minderheitsphänomen wird, desto negativer dessen Folgen hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe (siehe Kapitel 4). Aus diesem Grund erfolgt in Abschnitt 2.1 eine Darstellung des allgemeinen Bildungsniveaus in Österreich: Zuerst in Hinblick auf dessen historische Entwicklung und dann in Form eines internationalen Vergleichs, welcher zeigt, inwiefern das Bildungssystem Bildungsreichtum und –armut *produziert*. Zudem wird deutlich werden, dass Bildungserfolge stark von der sozialen Herkunft der Schüler¹ abhängig sind. Daher kann das Bildungssystem auch als Reproduzent von Bildungsarmut gesehen werden.

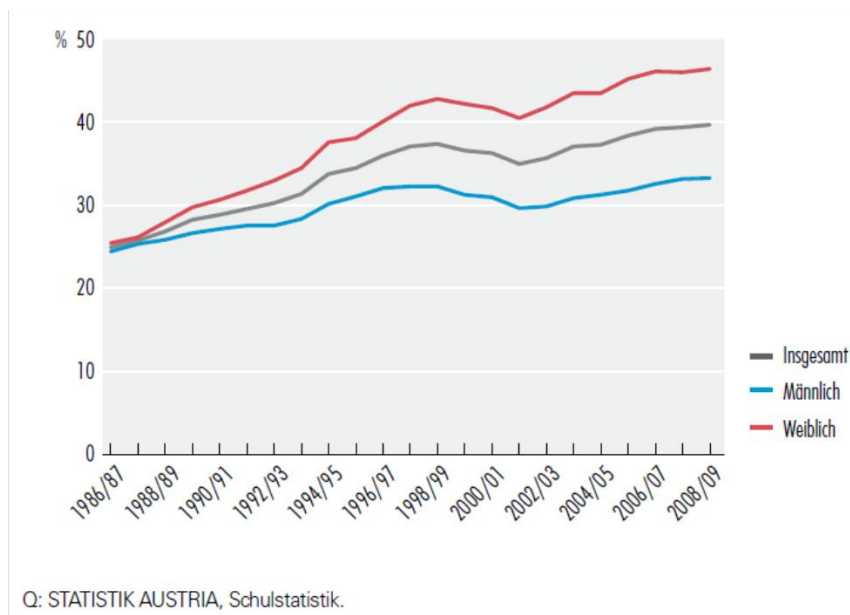
Somit kann die derzeitige Ausgestaltung des Bildungssystems als einer der wichtigsten Ursachen für Bildungsarmut benannt werden. Abschnitt 2.2 liefert daher einen Überblick über die wichtigsten Prozesse innerhalb des Bildungssystems, die dazu beitragen, dass Bildungsarmut von den Eltern an die Kinder vererbt werden. Abschnitt 2.3 beleuchtet einen dieser Prozesse ausführlicher und stellt fest, dass jene Schüler mit dauerhaft geringen Schulleistungen (also die zukünftig Bildungsarmen) bereits während der Schulzeit Identitätsbeschädigungen erfahren, welche im späteren Lebensverlauf weitreichende Folgen mit sich bringen.

2.1 Das Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung

Mit der Bildungsexpansion² konnte in den letzten 30 Jahren das Bildungsniveau der Bevölkerung deutlich erhöht werden: Dies zeigt sich zum einen daran, dass der Anteil an jungen Erwachsenen, welche die Schule mit einer Hochschulreife verlassen, nahezu kontinuierlich gestiegen ist. Während im Jahre 1986 lediglich ca. 25 Prozent der 18- bis 19-Jährigen eine Hochschulreife erwarben, sind es inzwischen ca. 40 Prozent. Diese Entwicklung ist in nachfolgender Abbildung nach Geschlecht dargestellt.

1 In dieser Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit die männliche Form verwendet. Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass stets sowohl das männliche als auch weibliche Geschlecht gemeint sind.

2 Unter Bildungsexpansion ist mit Hadjar (2006) das seit Mitte der 60er-Jahre verfolgte Ziel von Bildungsreformen gemeint, den Abbau von Bildungsungleichheiten und die Höherbildung der Bevölkerung zu erreichen. Dies sollte durch „einen massiven Ausbau des Bildungswesens und einen deutlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung in allen Bevölkerungsteilen realisiert werden“ (ebd. 11).

Abbildung 1: Reifeprüfungsquote (Anteil Maturanten an den 18-19 Jährigen)

Quelle: Statistik Austria (2010c:41)

Erwähnenswert ist, bei gleichem Ausgangsniveau, der deutlich stärkere Anstieg von Maturantinnen (auf 46,3%) im Vergleich zu dem der Maturanten (auf 33,2%). Demnach ist heute die Chance für Frauen eine Matura mit spätestens 19 Jahren zu erwerben 1,7 mal so hoch wie die der Männer. Dieser Bildungsvorsprung zeigt sich auch in den Akademikerquoten, wenngleich nicht mehr so stark. Von den 25- bis 34-Jährigen haben ca. 15,3 Prozent (bzw. 19,3%³) der Frauen einen Hochschulabschluss, während nur 13,8 Prozent (bzw. 15%⁴) der Männer einen Hochschulabschluss aufweisen. Es zeigt sich bereits hier, dass von der Bildungsexpansion unterschiedliche Personengruppen in unterschiedlichem Ausmaß profitiert haben. In diesem Fall die Frauen deutlich mehr als die Männer⁵.

Jener Bevölkerungsteil, der aktuell die Schule verlässt, erhält heute also deutlich höhere Abschlüsse als noch vor 30 Jahren. Aber, hat sich auch das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung merklich erhöht? Eine Antwort auf diese Frage hängt - wie oben anhand dem Geschlechterunterschied dargestellt - davon ab, welche Personengruppen betrachtet werden. Diese werden in der Regel nach dem biologischen Alter gebildet. Das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung wird von der Statistik

3 Unter Einberechnung von hochschulverwandten Lehranstalten (zB Pädagogische- oder Sozialarbeitsakademien).

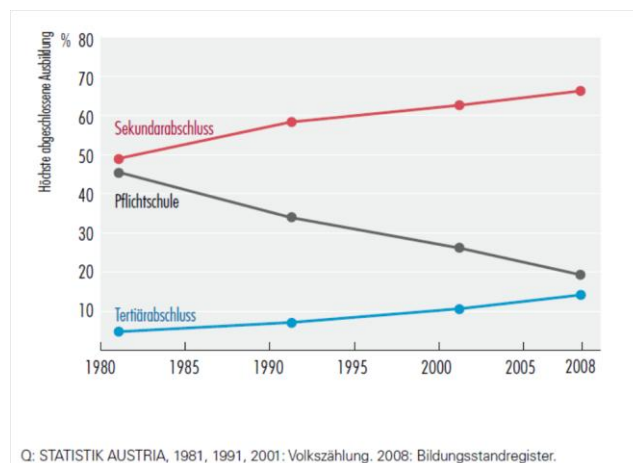
4 S.o.

5 Hierzu Erklärungen zu finden und mögliche Konsequenzen aufzuzeigen, stellt ein interessantes Feld für Forschungen dar: „Wird in 30 Jahren das akademische Feld mehrheitlich weiblich sein?“ Diesen Befunden wird in dieser Arbeit jedoch nicht weiter nachgegangen.

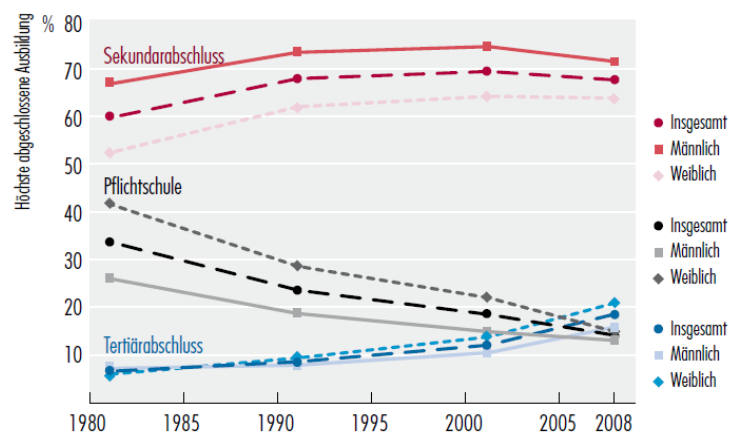
Austria folglich auf die Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen bezogen⁶. Daneben macht es aber auch Sinn, sich die Entwicklung der Bildungsniveaus der jüngeren Menschen, nämlich von jenen, die gerade so alt sind, dass ihre Bildungsanstrengungen im formalen Bildungssystem inklusive Hochschulwesen mit großer Wahrscheinlichkeit abgeschlossen sein dürften, anzusehen. Dies entspricht jenem Bevölkerungsteil im Alter zwischen 25 und 34 Jahren. Beide Betrachtungsweisen sollen nun dargestellt werden:

Abbildung 2: Historische Entwicklung des Bildungsniveaus der Bevölkerung

Bildungsniveau der 25- bis 64-Jährigen



Bildungsniveau der 25- bis 34-Jährigen



Quelle: Statistik Austria (2010c:83).

6 Einen direkten Hinweis, wieso ausgerechnet diese Altersgruppe herangezogen wird, konnte nicht gefunden werden. Da Statistik Austria die Altersgruppe 20 bis 64 als Personen im Erwerbsalter (siehe z.B. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/gender-statistik/armutsgefaehrung/043951.html) definiert, ist anzunehmen, dass bei der Beschreibung des Bildungsniveaus jene Bevölkerung im Erwerbsalter in den Blick genommen wird.

Nachfolgend wird das Bildungsniveau der 25- bis 34-Jährigen näher beschreiben, da bei einer Betrachtung dieses Bevölkerungsteils die Veränderungen im Bildungssystem zeitnaher beobachtet werden können. Auf den ersten Blick wird deutlich: Der Anteil an Personen, mit ausschließlich Pflichtschulabschluss ist drastisch gesunken - um 18 Prozentpunkte auf nur mehr 17 Prozent. Gleichsam konnte der Anteil an Personen mit Tertiärabschluss um 11 Prozentpunkte auf 19 Prozent erhöht werden. Der Anteil an Personen mit maximal Sekundarstufenabschluss stieg hingegen um nur 4 Prozentpunkte auf 64 Prozent. So bleibt folgendes festzuhalten: Es fand eine starke Bildungsmobilität nach oben statt! Und zwar derart, dass nahezu in dem Maße wie weniger Pflichtschulabschlüsse, mehr Hochschulabschlüsse als höchstes Bildungszertifikat erworben werden.

Welche Auswirkungen diese Entwicklung auf die Verteilung der Bildungszertifikate der Bevölkerung im Detail hat, kann am besten dadurch verdeutlicht werden, indem die höchste abgeschlossene Schulbildung nach Altersgruppen aufgezeigt wird:

Abbildung 3: Höchste abgeschlossene Schulbildung nach Altersgruppen 2008 (Angaben in Prozent)

AG	Anz pro AG	PS	Lehre	BMS	AHS	BHS	Sekundar Gesamt	Kolleg	Uni verwandt	UNI FH	Tertiär Gesamt
15-19	501.870	80	6	6	6	3	20	0	0	0	0
20-24	518.147	19	30	12	15	19	77	1	1	3	4
25-29	547.285	14	32	12	10	15	69	1	2	14	17
30-34	534.748	15	35	13	7	11	66	1	3	15	19
35-39	630.699	16	37	15	6	10	67	1	3	13	16
40-44	714.012	17	38	17	6	8	69	1	3	11	14
45-49	679.273	19	38	18	5	6	68	1	3	9	13
50-54	567.406	23	37	17	5	5	64	1	4	9	13
55-59	491.085	28	39	16	4	4	62	0	3	7	10
60-64	444.800	29	39	16	4	4	63	1	1	6	8
65-69	482.108	36	34	17	3	4	58	0	1	5	7
70-74	300.637	49	27	13	2	3	46	0	0	4	5
75-79	275.401	53	25	12	3	3	43	0	0	3	4
80-84	217.933	53	22	13	3	3	42	0	0	4	5
85 +	172.020	60	17	13	4	2	35	0	0	4	5
25-34	1.082.033	14	34	13	8	13	68	1	3	15	18
25-64	4.609.308	20	37	16	6	8	66	1	3	11	14

AG=Altersgruppe; PS=Pflichtschule (inklusive ohne Pflichtschulabschluss);
Univerwandt=Hochschulverwandte Lehranstalten

Quelle: Eigene Berechnung. Daten: Statistik Austria (2010b).

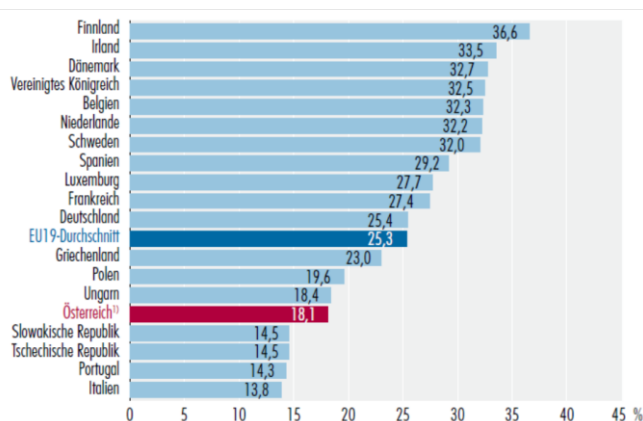
Hierbei werden v.a. zwei Dinge deutlich: Erstens ist die Verteilung der Bildungszertifikate innerhalb der Bevölkerung nach Altersgruppen sehr unterschiedlich. Die Jüngeren weisen deutlich öfter höhere Bildungsabschlüsse auf als die Älteren. Das ist die logische Konsequenz aus der oben dargestellten Bildungsexpansion. Zweitens ändern sich die Verteilungen der Pflichtschulabschlüsse der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen im Vergleich zu jenen der 25- bis 29-Jährigen merklich (von 19 auf 14 Prozent). Das ist deswegen von Bedeutung, da der formale Bildungsprozess bis hin zur

Sekundarstufe im Alter von 19 Jahren typischerweise als abgeschlossen gilt. Dennoch finden in den darauffolgenden Jahren Veränderungen statt. Diese weisen demnach auf ein erhöhtes Maß an informalem Bildungserwerb in dieser Gruppe der niedrig Qualifizierten hin. Werden diese niedrig Qualifizierten nun als Bildungsarm bezeichnet (siehe Kapitel 3.1) bedeutet das folgendes: Bildungsarmut wird v.a. außerhalb des Bildungssystems kompensiert. Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen: Erstens darf sich die soziologische Analyse von Bildungsprozessen nicht auf das Bildungssystem beschränken. Bildung findet auch in den Jahren danach statt. Sie muss daher in einer Lebenslaufperspektive betrachtet werden. Dieser Tatsache wird in Kapitel 5 Rechnung getragen werden. Zweitens stellen Weiterbildungsmöglichkeiten für Bildungsarme ein wichtiges Mittel dar, *verhinderte* Bildungschancen nachzuholen. Damit diese auch zum Bildungserfolg führen, ist deren bedarfsorientierte Ausgestaltung von großer Bedeutung (siehe Kapitel 6.1.1). Doch welche Bedarfslagen weisen die Bildungsarmen auf und wie können ihnen in der Ausgestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen Rechnung getragen werden? Diesen Fragen wird im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 7) nachgegangen.

Bezüglich des Bildungsniveaus Österreich kann jedenfalls festgehalten werden, dass es in den letzten 30 Jahren stark angestiegen ist. Doch wie hoch ist das Bildungsniveau im internationalen Vergleich? Hierzu bietet es sich an, den Bildungsstand in Österreich hinsichtlich zwei Indikatoren mit anderen Ländern zu vergleichen: Wie schwach ist die Gruppe der Bildungsarmen und wie stark die Gruppe der Bildungsreichen. Siehe dazu nachfolgende Abbildungen.

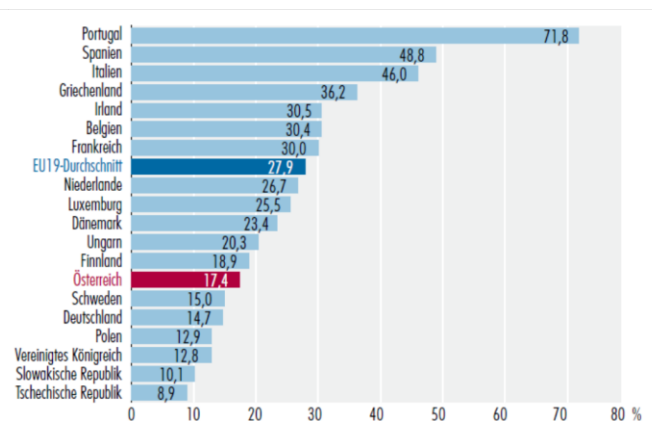
Abbildung 4: Bildungsniveau der 25- bis 64-Jährigen im europäischen Vergleich

Bevölkerung mit maximal Pflichtschulabschluss



Q: OECD, Education at a Glance 2010 (Berichtsjahr 2008). – 1) Für internationale Vergleiche inkl. Meister- und Werkmeisterabschlüsse.

Bevölkerung mit Tertiärem Abschluss



OECD, Education at a Glance 2010 (Berichtsjahr 2008).

Quelle: Statistik Austria (2010c:85,87).

Mit diesem Kurzvergleich werden bereits erste Stärken und Schwächen des österreichischen Bildungssystems deutlich. Die Stärke: Der Anteil der Gruppe mit maximal einem Pflichtschulabschluss

ist deutlich unter dem EU-Durchschnitt. Relativ zu den anderen europäischen Ländern entlässt das Bildungssystem in Österreich also eine geringe Anzahl an Menschen mit einer niedrigen Qualifizierung. Das ist einerseits positiv hervorzuheben. Andererseits ist dieser Anteil mit 14 Prozent in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen bei weitem nicht unerheblich. Schließlich handelt es sich hierbei um ca. 150.000 Menschen; allein in dieser Altersgruppe. Das sind Menschen, die im Vergleich zu ihren Altersgenossen als zu niedrig qualifiziert bezeichnet werden können. Sie sind aus eben diesem Grund als bildungsarm zu bezeichnen und stellen somit jene soziale Gruppe dar, die im Fokus dieser Arbeit steht (siehe Kap 3).

Bevor jedoch mit einer ausführlichen Darstellung der Ursachen, Folgen und Kompensationsmöglichkeiten von Bildungsarmut begonnen wird, soll an dieser Stelle auf zwei gravierende Schwächen des österreichischen Bildungssystems eingegangen werden. Erstens ist die Akademikerquote im europäischen Vergleich deutlich unterdurchschnittlich. Lediglich 18 Prozent der 25- bis 64-Jährigen können einen Hochschulabschluss aufweisen. Aber auch in der Altersgruppe derjenigen Menschen, die kürzlich das Bildungssystem durchlaufen haben (25- bis 34-Jährige), verfügt nur jeder fünfte über eine tertiäre Bildung. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass seitens der Wirtschaft und Politik immer wieder hervorgehoben wird, dass Österreichs wichtigste Ressource das Know-How und das Wissen sei⁷, ist dieser Befund ernüchternd. Auch folgen die Argumente zur Aufrechterhaltung des gegliederten Schulsystems, sowie einem Veto gegen Reformen des Bildungssystems in der öffentlichen Debatte oft demselben Muster: „Österreich brauche das Bildungssystem in seiner jetzigen Art, damit weiterhin viele Akademiker gebildet werden können“. In Anbetracht dieser Zahlen sowie den wiederholten Befunden der PISA-Studien und anderen internationalen Vergleichen (siehe z.B. OECD 2011a) kann von derartigen Erfolgen bei der Bildung von Akademikern zumindest quantitativ schwer die Rede sein.

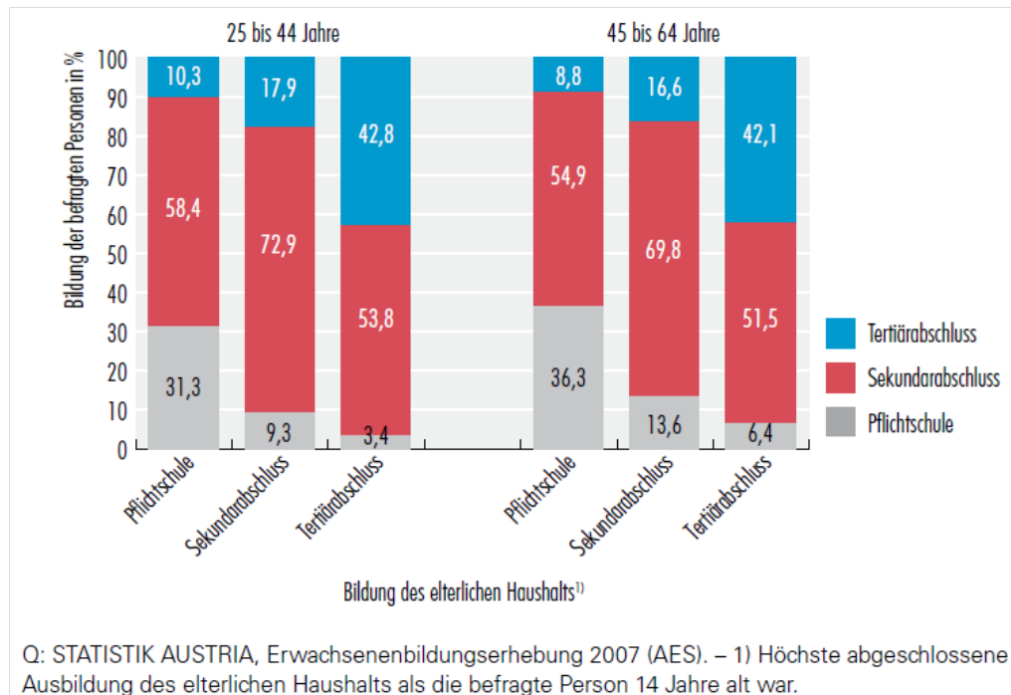
Zweitens erreicht das österreichische Bildungssystem das Ziel, Bildungszertifikate ungeachtet der sozialen Herkunft der Schüler zu vergeben, nicht. Dies gilt mittlerweile als empirisch gesicherte Tatsache (Bacher 2005, 2008; Erler 2007; Schlögl/ Lachmayr 2004; OECD 2011b). Der familiäre Hintergrund spielt für den Erwerb eines Bildungszertifikats eine erhebliche Rolle: So haben Kinder bildungsreicher Eltern (Hochschulabschluss) eine 6,5-Fache höhere Chance selbst einen Hochschulabschluss zu erwerben als Kinder bildungsarmer Eltern (maximal Pflichtschulabschluss)⁸.

7 Aus dem Parteiprogramm der amtierenden Regierungspartei (SPÖ): „In unserer Gesellschaft wird Wissen immer mehr zum wichtigen Standortfaktor der modernen Wirtschaft [...] Bildung und Information werden zu noch wichtigeren gesellschaftlichen Werten“ (online unter: <http://www.spoe.at/parteiprogramm.html>).

8 Odds-Ratio Berechnung auf Basis der Erfolgswahrscheinlichkeiten in der Altersgruppe der 25-44 Jährigen. Datenbasis: Statistik Austria (2010c, S. 87).

Leider konnte die Bildungsexpansion demnach kaum dazu beitragen diese Chancenungleichheit im österreichischen Bildungssystem erheblich zu verringern. Siehe dazu nachfolgende Abbildung.

Abbildung 5: Bildungszertifikate nach sozialer Herkunft

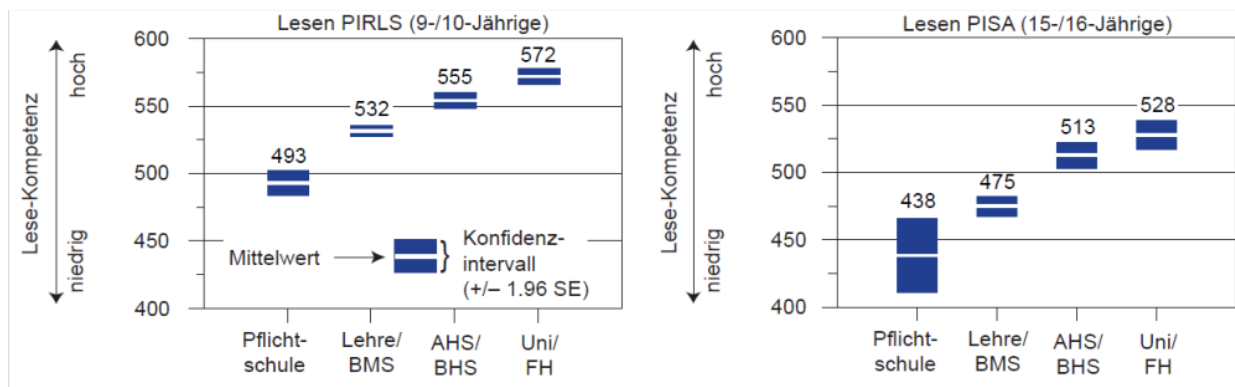


Quelle: Statistik Austria (2010c:87).

Die obige Abbildung vergleicht zwei Generationen miteinander. Die jüngere Generation (25- bis 44-Jährige) trat zwischen 1969 und 1988, also zum Höhepunkt der Bildungsexpansion, in das Bildungssystem ein. Die andere Generation (45- bis 64-Jährige) trat 20 Jahre davor, zwischen 1949 und 1968 in das Bildungssystem ein. Obwohl das spätere Bildungssystem zwar insgesamt höhere Abschlüsse hervorbringt (siehe Abbildung 2), änderte sich an der Abhängigkeit des Bildungszertifikaterwerbs von der sozialen Herkunft nur wenig. Für jene Kinder aus einem bildungsarmen Elternhaus stieg die Aussicht auf einen Hochschulabschluss nicht einmal um 2 Prozentpunkte. Lediglich 10 Prozent aus dieser Gruppe verfügt heute über einen Hochschulabschluss. Jene Kinder aus einem Bildungsreichen Elternhaus sind heute im Vergleich zu ihrer vorangegangenen Generation sogar noch geringer von einem Bildungsabstieg bedroht. Lediglich 3 Prozent aus dieser Gruppe verfügt heute maximal über einen Pflichtschulabschluss.

Die Chancenungleichheit zeigt sich auch dann, wenn anstelle von Bildungszertifikaten Kompetenzen zur Messung des Bildungsniveaus herangezogen werden. Unten sind zwei Darstellungen, basierend auf der PIRLS und PISA-Studie 2006, um dies zu verdeutlichen. Es werden die Lesekompetenzen von 9- bis 10-Jährigen (also in der 4. Klasse Volksschule) mit denen der 15- bis 16-Jährigen (8. und 9. Klasse) verglichen.

Abbildung 6: Lesekompetenzen nach sozialer Herkunft



Quelle: BMUKK (2009:142).

Hierbei zeigt sich, dass in der 4. Klasse ein starker Unterschied in der Lesekompetenz je nach sozialer Herkunft besteht. Dieser Unterschied zeigt sich 6 Jahre später im nahezu demselben Ausmaß wieder: Auch in der 9. Klasse sind Kinder je nach Bildungsstand des Elternhauses deutlich unterschiedlich gut im Lesen. Die Lesekompetenz unterscheidet sich nach sozialer Herkunft um bis zu 90 Kompetenzpunkte. Demnach hat es das Bildungssystem trotz Bildungsexpansion nicht geschafft, die Nachteile, die ein niedrig gebildeteres Elternhaus mit sich bringt, weder im Laufe der Volksschule noch der Sekundarstufe I zu kompensieren.

Es kann daher der Schluss gezogen werden, dass aufgrund der Art und Weise, wie das österreichische Bildungssystem derzeit ausgestaltet ist, zwar deutlich mehr Menschen als früher höhere Bildungszertifikate erhalten, jedoch hängt der Erwerb eines höheren Bildungsabschluss sehr stark davon ab, aus welchem Elternhaus ein Kind kommt. Aufgrund der Bildungsallokationen des Bildungssystems werden Bildungszertifikate von den Eltern an ihre Kinder sozusagen vererbt. Das österreichische Bildungssystem kann daher als Reproduzent von Bildungsarmut bezeichnet werden. Möglichen Erklärungsansätzen für diesen Befund sollen im nachfolgenden Kapitel nachgegangen werden. Diese Erklärungsansätze stellen gleichzeitig eine Darstellung der Ursachen von Bildungsarmut innerhalb des Bildungssystems dar.

2.2 Bildungssystem und soziale Herkunft

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Bildungssystem dazu beiträgt, dass der Bildungserfolg derart stark - wie oben geschildert - von der sozialen Herkunft abhängig ist. Oder anders gesagt: Wieso führt die derzeitige Ausgestaltung des Bildungssystems dazu, dass Kinder bildungsarmer Eltern viel eher einmal selbst zu den Bildungsarmen zählen werden als Kinder bildungsreicher Eltern? Da die Beantwortung dieser Frage im Grunde einen eigenen Forschungsgegenstand darstellt, kann sie an dieser Stelle nicht in einer derartigen Ausführlichkeit

gegeben werden, die der Komplexität des Themas gerecht werden würde. Schließlich stehen nicht die Ursachen von Bildungsarmut sondern die Folgen und Kompensationsmöglichkeiten im Fokus dieser Arbeit. Folglich wird hier lediglich ein kurzer Überblick zu möglichen Erklärungsansätzen gegeben.

Maaz et al. (2010) zufolge lassen sich die Forschungen aus der Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft zu diesem Thema in drei Bereiche unterscheiden⁹. Jeder Bereich sieht die Erklärungen bezüglich der Bildungsungleichheit des Bildungssystems auf einer anderen Ebene:

Bildungsübergänge: Das österreichische Bildungssystem ist von vier wesentlichen Schnittstellen geprägt, die über den weiteren Bildungsverlauf und damit den Bildungserfolg in einem hohen Maße entscheiden. Die erste Schnittstelle findet sich beim Übergang von Primarstufe zu Sekundarstufe I. Hier müssen sich die Schüler zwischen HS (oder KMS) und AHS-Unterstufe entscheiden. Die zweite Schnittstelle befindet sich beim Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II. Die dritte nach Erfüllung der 9 Jahre Schulpflicht, also zwischen der 9. und 10. Klassenstufe. Hier stellt sich v.a. die Frage, ob mit einer beruflichen Ausbildung begonnen, oder eine weiterführende Schule gewählt werden soll. Die letzte Schnittstelle gilt für Absolventen der Sekundarstufe II. Sie müssen sich entscheiden, ob sie ein Studium im tertiären Bildungssektor beginnen, oder einen Einstieg in die Berufswelt wählen (BMUKK (2009:57)). Die Erklärungsansätze auf dieser Ebene sehen die Produktion von Bildungsungleichheit in eben diesen Schnittstellen. Bildungsungleichheit entsteht „durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieherinnen und Lehrkräften und ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Maaz et al. 2010: 28). So wird sich vorwiegend an den Arbeiten von Boudon (1974) orientiert und unterschiedliche Übergangsverhalten auf zwei erklärende Faktoren zurückgeführt:

1. Primäre Herkunftseffekte. Es kommt aufgrund der sozialen Herkunft zu Leistungsunterschieden, sowohl in Schulnoten als auch in Kompetenzen.
2. Sekundäre Herkunftseffekte. Zum anderen verlaufen die Entscheidungsfindungen der Eltern je nach sozialer Herkunft unterschiedlich. Auch unabhängig von Schulleistungen fallen nämlich deren Kosten-Nutzen-Bilanzen für den einen oder anderen weiterführenden Zweig sozial ungleich aus.

Sowohl die primären als auch sekundären Herkunftseffekte konnten in empirischen Studien mehrfach nachgewiesen werden. Für eine Sammlung der einschlägigsten Literatur hierzu sei an dieser Stelle an Maaz et al. (2010:31) verwiesen.

⁹ Maaz et al. (2010) beschreiben auch einen vierten Bereich, der sich mit Mechanismen außerhalb des Bildungssystems beschäftigt. Dieser soll hier nicht dargestellt werden.

Innerhalb der Institution Schule: Dieser Erklärungsansatz geht davon aus, dass Bildungsungleichheiten vorwiegend aufgrund der institutionellen Ausgestaltung der Schule entstehen. Aufgrund dieser passiert es nämlich, dass Schüler in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft die Lernangebote der Schule unterschiedlich nutzen und/oder sich ihnen unterschiedliche Opportunitäten bieten. Hierbei sind nach Maaz et al. (2010:39) grundsätzlich drei unterschiedliche Argumentationslinien zu unterscheiden:

1. Bildungsungleichheiten sind auf die sozial ungleiche Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstruktur von Bildungsinstitutionen zurückzuführen.
2. Bildungsungleichheiten sind auf einen Misfit zwischen dem Habitus unterer Schichten und den Verhaltensnormen und sprachlichen Anforderungen der Schule zurückzuführen.
3. Bildungsungleichheiten sind auf die sozial ungleichen Vorkenntnisse (Intelligenz, Wissen und Kompetenzen) der Schüler zurückzuführen. Sie führen dazu, dass Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere unterschiedliche Lernmotivationen zeigen und ungleich effizient mit den ihnen zur Verfügung stehenden Lernangeboten der Schule umgehen können.

Der empirische Nachweis dieser drei Argumentationslinien steht vor methodisch großen Herausforderungen. So kommt es auch zu widersprüchlichen Befunden. Für eine empirische Bestandsaufnahme hierzu siehe Maaz et al. (2010:40).

Zwischen den Bildungsinstitutionen: Aufgrund der Tatsache, dass das österreichische Bildungssystem mehrgliedrig ist, beeinflusst die Wahl eines bestimmten Schultyps den zukünftigen Bildungserfolg. Man spricht in diesem Zusammenhang von impliziten oder expliziten Curricular-Tracking. Die Schüler geraten mit dem Betreten einer „Schulschiene“ sozusagen auf Bahnen des Bildungserfolgs oder -misserfolgs. Diese sind auf die in den unterschiedlichen Schulen unterschiedlich vorherrschenden Lern- und Entwicklungsmilieus zurückzuführen. Dafür sind v.a. zwei Faktoren ausschlaggebend:

1. Institutionelle Effekte. „Wenn schulform- bzw. bildungsgangspezifische Stundentafeln, Lehrpläne, Lehrerkompetenzen und Unterrichtskulturen die Unterschiede im Lernzuwachs verursachen“ (Maaz et al. 2010: 45).
2. Kompositionseffekte. „Wenn die leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiografische Zusammensetzung der Schülerschaft Gestalt und Qualität der Unterrichts- und Interaktionsprozesse und dadurch vermittelt, die Leistungsentwicklung, beeinflusst“ (ebd. 46).

Einen empirischen Nachweis, dass die Mehrgliedrigkeit des Bildungssystems einen Einfluss auf die Lern- und Entwicklungsmilieus und damit auch auf den Bildungserfolg hat, liefert beispielsweise Becker et al. (2006).

Somit können alle die hier dargestellten Faktoren einerseits auf die spezifische Ausgestaltung des Bildungssystems und andererseits erklären, wie es im Verlauf der Schulkarriere zu unterschiedlichen Bildungserfolgen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft kommen kann¹⁰. Damit sind mögliche Erklärungen der (Re)Produktion von Bildungsarmut gegeben.

Neben diesen Faktoren ist hinsichtlich der Produktion von Bildungsarmut ein weiterer besonders hervorzuheben: Identitätsbeschädigende Prozesse des Bildungssystems. Wie nachfolgend gezeigt werden wird, betreffen sie jene Kinder mit dauerhaft schwachen Bildungsleistungen und tragen zu ihrem Bildungsmisserfolg bei. Zudem wirken sie sich auch nach Verlassen des Bildungssystems insbesondere auf die Erwerbschancen aus (siehe Kapitel 4.1.2.2). Daher sollen sie im nachfolgenden Abschnitt genauer betrachtet werden.

2.3 Bildungssystem und Identitätsbeschädigung

Eine identitätsbeschädigende Entwicklung zu Schulzeiten kann beim Eintritt in den Arbeitsmarkt, in Verbindung mit erfahrenen Stigmatisierungen, eine stark chancenbeeinträchtigende Kombination darstellen (siehe Kapitel 4.1.2.2). Aus diesem Grund sind identitätsbeschädigende Prozesse im Bildungssystem sowohl als einer der weiteren Ursachen von Bildungsarmut als auch für die Folgen von Bildungsarmut von großer Bedeutung. In diesem Abschnitt soll daher das Bildungssystem dahingehend untersucht werden, inwiefern identitätsbeschädigende Prozesse institutionell verankert sind. Ruft der Kontext Schule – Lehrer – Schüler bestimmte Situationen hervor, die sich negativ auf die Identitätsentwicklung von bestimmten Schülern auswirken könnte?

Während der Schulzeit müssen sich die Kinder stets mit den anderen vergleichen. Leistungsunterschiede werden nicht nur ausgewiesen sondern auch für alle sichtbar gemacht. Bei einem dauerhaften Schlechter-Abschneiden als die Anderen kann es leicht passieren, sich selbst als minderwertig zu erleben. Die negativen Erfahrungen in der Schule können zu Identitätsschädigungen führen. Inwiefern die Schule aufgrund der institutionalisierten Prozesse dazu beiträgt, schildert Solga (2005:158ff) - auf das Konzept des Meadschen ME zurückgreifend - sehr prägnant:

Die Herausbildung der sozialen Identität (dem „ME“) findet zum einen mit einem Vergleich zu dem sogenannten Generalized-Other statt. Dieser stellt sozusagen die Abstraktion aller

¹⁰ Interessant wären hierzu neuere Forschungen, die sich mit den Wechselwirkungen dieser Faktoren beschäftigen, sie also in einer Gesamtheit der Erklärungsansätze betrachten.

Gesellschaftsmitglieder in einem Idealtypus dar. In anderen Worten ist der Generalized-Other die fiktive Verkörperung der gesellschaftlichen Norm. Er stellt somit Erwartungen an ein Individuum. Kinder mit dauerhaft schlechten Schulleistungen müssen sich im Vergleich zum Generalized-Other als der Norm abweichend erleben (Zur Herausbildung dieser Norm siehe Kapitel 4.1.2.2). Schließlich gilt, Solga (2005) zufolge, ein kontinuierlich geringer Erfolg in der Schule...

1. als Verstoß gegen gesellschaftlich vorherrschende Bildungsstandards: Der Generalized-Other sagt, dass man ohne Bildung geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat. Ein Vergleich mit dessen Erwartung führt also zum Ergebnis: „Du wirst Straßenkehrer!“.
2. als Zeichen dafür, sich auch später keine Kompetenzen aneignen zu können: Der Generalized-Other sagt: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“. Ein Vergleich mit dessen Erwartung führt also zum Ergebnis: „Du bleibst auf ewig Dumm!“.
3. als soziale Verantwortungslosigkeit: Der Generalized-Other sagt, dass jeder seinen Beitrag zum Gemeinwohl in Form guter Schulleistung bringen soll. Ein Vergleich mit dessen Erwartung führt also zum Ergebnis: „Du wirst Sozialschmarotzer!“.

Die soziale Identität bildet sich aber nicht nur durch diesen Vergleich mit dem Generalized-Other, sondern wird auch maßgeblich durch die Significant-Others (MitschülerInnen und LehrerInnen) geprägt. Dass durch sie vermittelte Bild könnte als Kompensation für das - durch den Vergleich zum Generalised-Other - negative Selbstbild wirken. Die institutionellen Prozesse des Bildungssystems und somit auch das Verhalten der Mitschüler und Lehrer bewirken jedoch genau das Gegenteil. Sie fungieren eher noch als Verstärker: „Ihre schlechteren Schulleistungen werden diesen SchülerInnen sowohl von den LehrerInnen als auch von den besseren MitschülerInnen als abweichendes Verhalten durch Reaktionen der Ignoranz, Ablehnung, Erniedrigung oder Verurteilung ihres Verhalten gespiegelt. [...] In einem sozialisatorischen Prozess der Rollenübernahme – des sich Sehens aus der Perspektive der anderen und der Beachtung dieses (vorgestellten) Fremdbilds im eigenen Handeln – haben sie stets erneut ablehnende Reaktionen und negative Fremdzuschreibungen zu verarbeiten und lernen dabei zugleich, wie sich andere Personen verhalten, wenn sie von ihren schlechten Schulleistungen erfahren und sie als Mitglieder der Gruppe schlechter Schüler identifizieren“ (Solga 2005:162). Auf diese Weise lernen jene SchülerInnen, dass sie disqualifiziert sind. Das negative Fremdbild wird zum negativen Selbstbild. „Dies führt zu Schulangst, Anomie und Identitätsstörungen“ (Quenzel/ Hurrelmann 2010: 19).

Die Konsequenz daraus kann nun mehreres sein. Mead räumt dem Einzelnen schließlich auch eine individuelle Handlungskomponente (das „I“) ein. In diesem Fall sind es insbesondere zwei mögliche Konsequenzen: Entweder erhöht der Einzelne seine Anstrengungen stark, um eben nicht diesem Bild zu entsprechen. Dies geschieht nach Solga (2005) jedoch eher selten. Viel eher ist es wahrscheinlich,

dass der Einzelne, um sich selbst zu schützen, entweder seine Ansprüche und Hoffnungen herunterschraubt und/oder die Eigeninitiative verringert. Damit sortiert sich der Einzelne selbst aus dem Prozess der Bildungsanstrengungen heraus. Man spricht also in diesem Zusammenhang von Selbstselektion. Dieser Vorgang geschieht vorwiegend aus einer Angst vor den Entdeckungen der Leistungsdefizite heraus. Dabei ist wichtig, dass diese Selbstselektion mehr als ein defensives Sich-Verkriechen ist: Vielmehr stellt sie „auch ein aktives Management, mit dem sie [die „leistungsschwachen“ Schüler] letztlich selbst entscheiden, wann sie welche (diskreditierenden) Informationen über sich preisgeben (wollen)“ (Solga 2005:166). Die Selbstselektion kann daher als ein Schutzmechanismus gesehen werden, keine erneuten abwertenden Erfahrungen erleben zu müssen. Diese Strategie birgt jedoch eine große Gefahr in sich; nämlich eine mögliche Entfremdung weg von der Gesellschaft und eine Entwicklung hin zum Außenseiter (Becker 1963; Goffman 2010).

Desweiteren kann die Identitätsbeschädigung auch eine Folge für die Fähigkeit, Handlungen zu planen, haben. Sich dauerhaft als inferior erlebende SchülerInnen bewältigen den Alltag insofern anders, als dass sie versuchen, sich „nur“ an das aktuell Mögliche anzupassen (Quenzel 2010). Zukunftspläne begrenzen sich auf eine kurzfristige Situationsbewältigung, langfristige Ziele werden seltener gemacht. Den bei Steiner (2010) geführten Experteninterviews zufolge, sind bildungsarme Menschen von eben diesen und darüber hinausgehenden Folgen in einem starken Ausmaß betroffen: Bildungsarme „würden sich selbst nicht als jemanden wahrnehmen, der/die in der Lage ist sich weiterzubilden und mit den neuen Fertigkeiten etwas zu bewirken. [...] [Sie sind; MP] häufig von einem niedrigen Selbstbewusstsein geprägt, empfinden teilweise Scham für ihre Situation“ (ebd. 56).

Es kommt zu einem Teufelskreis der Selbstselektion und negativer Fremderfahrung: „Etikettierungsprozesse aufgrund fehlender Schulleistungen, sowie eine fehlende bzw. unzureichende Förderung können zu einem Disengagement in der Schule führen, das dann wiederum eine weitere Verschlechterung ihrer Schulleistungen [die, der dauerhaft schwachen Schüler; MP] zu Folge hat, sodass in späteren Interaktionszusammenhängen ihre Interaktionspartner auf eine geringere individuelle Leistungsfähigkeit rekurrieren und blockierte Gelegenheiten unberücksichtigt bleiben. Die Konsequenz ist ein erneutes Disengagement auch in diesen Kontexten und damit wiederum ein Verlust von Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb.“ (Solga 2005: 166).

Die Institution Schule tritt also beim Vergleich, persönlicher Bildungsleistungen mit den gesellschaftlich erwarteten, eher als Verstärker anstatt als Kompensator in Erscheinung. Dadurch kann es bei dauerhaft schwachen Bildungsleistungen zu Identitätsstörungen kommen. Zum Selbstschutz engagieren sich diese Schüler nicht mehr so stark für zukünftige Bildungsprozesse und entwickeln zudem eine geringere Selbstwirksamkeit und niedrigeres Selbstbewusstsein. Die Folgen

davon können Bildungsmisserfolge - und damit Bildungsarmut -, sowie weitere Selbstselektionsprozesse im späteren Lebenslauf sein.

3 Bildungsarmut in Österreich

In Österreich entlässt das Bildungssystem gemäß obiger Ausführungen eine nicht unerhebliche Anzahl an Menschen, die im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung als *zu* niedrig qualifiziert zu bezeichnen sind. Die vorliegende Arbeit möchte eben diese Gruppe von Menschen in den Fokus rücken und sie mit dem Begriff *Bildungsarm* bezeichnen. Dabei muss jedoch zuerst einmal geklärt werden, welche soziale Gruppe überhaupt als niedrig qualifiziert und damit bildungsarm gelten. Desweiteren ist das Ausmaß der Bildungsarmut in Österreich von Interesse. Zuletzt muss jedoch die Frage gestellt werden, inwiefern überhaupt von einer homogenen Gruppe der Bildungsarmen die Rede sein kann. Stellt sie nicht vielmehr ein Sammelsurium voneinander unterschiedlicher Typen von Bildungsarmen dar? Ziel dieses Kapitels ist es, diesbezüglich Klärung zu verschaffen.

3.1 Definition von Bildungsarmut

Wer genau kann als bildungsarm bezeichnet werden? Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten und kann, je nach Definition, sehr unterschiedlich ausfallen. In dieser Arbeit soll das Konzept der Bildungsarmut von Jutta Allmendinger (1999, 2003) aufgegriffen werden. Mithilfe dessen lassen sich allerdings nicht weniger als acht verschiedene Herangehensweisen aufzeigen, die Gruppe der Bildungsarmen zu definieren. Die Vielzahl an Möglichkeiten resultiert aus den unterschiedlichen Perspektiven, die zur Bestimmung der Bildungsarmen eingenommen werden können. So kann Bildungsarmut absolut oder relativ zur Verteilung von Bildung gesehen werden; und das im nationalen oder internationalen Kontext. Dabei können sowohl Zertifikate als auch Kompetenzen als Indikatoren für Bildung herangezogen werden. Auf diese Weise ergeben sich unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten, die jeweils eine andere Schwelle markieren, bis zu der Menschen noch zu den Bildungsarmen zu zählen sind, oder nicht mehr. Diese können in nachfolgender Darstellung entnommen werden.

Abbildung 7: Unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten von Bildungsarmut

	National (Österreich)		International (OECD-Ebene)	
	Zertifikate	Kompetenzen	Zertifikate	Kompetenzen
Absolut	Ohne Pflichtschul- oder Lehrabschluss	Unter PISA Lese-Kompetenzstufe 1	Unterhalb ISCED-Level3	Analphabeten*
Relativ (unterstes Quintil)	Maximal Pflichtschulabschluss	Maximal PISA Lese-Kompetenzstufe 1	Unterhalb ISCED-Level3	**

* Allmendinger (2003) führt Analphabeten unter dem Punkt International/Zertifikaten;

In der hier vorliegenden Arbeit werden Analphabeten als Ausdruck der Dimension Kompetenzen als für schlüssiger befunden.

** Es konnten keine Daten bezüglich einer Verteilung von Kompetenzen auf internationaler Ebene gefunden werden.

Quelle: Eigene Darstellung. In Anlehnung an das Konzept von Allmendinger (1999, 2003).

Im Rahmen dieser Arbeit soll eine nationale Perspektive eingenommen werden. Der Blick wird deshalb auf **Österreich** gerichtet sein, da sich auch die Daten der anknüpfenden empirischen Forschung auf Österreich beziehen. Desweiteren soll der Bildungserfolg **relativ** zum Bildungsstand der österreichischen Gesellschaft betrachtet werden. Schließlich ist es bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabechancen von großer Bedeutung über welche Bildungsressourcen man im Vergleich zu den Anderen, im Vergleich zur gesellschaftlichen Norm, verfügt. Auch erfolgt die gesellschaftliche Bewertung eines Bildungserfolgs immer relativ zum gesellschaftlichen Standard.

So bleibt noch die Frage, ob hier Bildungsarmut mittels Kompetenzen oder Bildungszertifikaten bestimmt werden soll. Die Verwendung von Kompetenzen zur Messung von Bildung ist den Zertifikaten insofern überlegen, „als Abschlüsse bzw. deren Fehlen nur noch indirekt Auskunft über die Gesamtheit der damit verbundenen Fähigkeiten geben“ (Steiner 2009: 141). Außerdem sind Kompetenzstufen deutlich feiner graduiert, wodurch sie Unterschiede genauer messen können und sie sind bei der Punktevergabe frei vom Einfluss der Schule und Lehrer (Allmendinger 2003). Jedoch sind es Bildungszertifikate, die - zumindest momentan noch - eine deutlich höhere Bedeutung beim Eintritt ins Erwerbsleben haben als Kompetenzen. Auch findet die gesellschaftliche Bewertung (oder Etikettierung, siehe Kapitel 4.1.2.2) einer Bildungsgruppe über deren Bildungszertifikate statt. Zuletzt ist die Datenlage zu den Bildungszertifikaten deutlich stärker ausgeprägt als jene über Kompetenzen¹¹. Aus diesen Gründen sollen die **Bildungszertifikate** als Indikator für Bildung

11 Die Datenlage als Argument für eine bestimmte Betrachtungsweise eines Phänomens heranzuziehen, wird vom Verfasser dieser Arbeit zwar als eher schwache Begründung befunden. Eine solche kann in letzter Konsequenz schließlich zu einer unreflektierten Reproduktion von Wissen führen. Dennoch muss auch an dieser Stelle auf Forschungspragmatik verwiesen werden.

herangezogen werden und so sind in der nationalen-relativen Perspektive alle Personen ab einem bestimmten Alter, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, zu den Bildungsarmen zu zählen.

Welches Alter soll nun aber als Untergrenze angesetzt werden? In dieser Arbeit geht es um jene Menschen, die vom formalen Bildungssystem als Bildungsarm entlassen werden. Da der Pflichtschulabschluss in der nationalen-relativen Perspektive als zu niedrig angesehen wird, stellt sich daher die Frage, in welchem Alter typischerweise einer der nächsthöheren Abschlüsse - der Lehrabschluss, BMS oder die Matura - erfolgt. Nach Statistik Austria (2010c) ist dies bei allen Abschlussformen jeweils im Alter von unter 20 Jahren der Fall. Aus diesem Grund stellt **20 Jahre das Mindestalter** dar, ab dem man zu den Bildungsarmen gezählt werden kann. Demnach gilt:

Bildungsarm sind alle Menschen in Österreich lebend, ab 20 Jahren, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen.

3.2 Ausmaß der Bildungsarmut

Wie groß ist die Gruppe der Bildungsarmen in Österreich? Das hängt wieder einmal davon ab, welche Altersgruppen in den Blick genommen werden. Siehe hierzu die nachfolgende Darstellung.

Abbildung 8: Bildungsarmut in Österreich nach Altersgruppen (2010)

Altersgruppe	Absolut	Prozent der Altersgruppe
20-24	97.017	19
25-29	75.359	14
30-34	77.790	15
35-39	101.949	16
40-44	122.950	17
45-49	128.770	19
50-54	131.605	23
55-59	135.126	28
60-64	126.963	29
65-69	171.724	36
70-74	148.605	49
75-79	145.997	53
80-84	116.091	53
85 +	103.614	60
20-34	250.166	16
20-64	997.529	19
25-34	153.149	14
25-64	900.512	20

Quelle: Eigene Berechnung. Daten: Statistik Austria (2010b).

Mit Blick auf jene Menschen, die in den letzten 15 Jahren das Bildungssystem verlassen haben, den 20-34 Jährigen, muss der Anteil der Bildungsarmen auf 16 Prozent beziffert werden. In der österreichischen Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 34 Jahren sind demnach circa eine viertel

Millionen Menschen bildungsarm. Für die Bevölkerung im Erwerbsalter (25 bis 64) gilt: Circa 900.000 Menschen (20 Prozent) sind bildungsarm.

Interessant ist aber auch ein Blick auf die jüngsten Altersgruppen, da sie Hinweise auf die aktuelle „Bildungsarmuts-Produktionsrate“ des Bildungssystems geben. Die Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen steht für jene Personen, die circa innerhalb der letzten vier Jahre das formale Schulsystem bis hin zur Sekundarstufe II verlassen haben. Unter ihnen beträgt der Anteil an Bildungsarmen 19 Prozent. In der nächst älteren Altersgruppe sinkt dieser Anteil jedoch um 5 Prozent ab. Dies kann einerseits der Tatsache geschuldet sein, dass sich ein gewisser Anteil an Jugendlichen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch in Ausbildung befand. Andererseits ist dieser Rückgang auch auf das Nachholen von Bildungsabschlüssen im Rahmen der Erwachsenenweiterbildung zurückzuführen¹². In dieser Altersgruppe (der 25- bis 29-Jährigen) ist der Anteil der Bildungsarmen mit 14 Prozent dann auch am geringsten. Basierend auf diesen Befunden, kann folgender Schluss gezogen werden: Das Bildungssystem *produziert* in seiner aktuellen Ausgestaltung zwischen 14 und 19 Prozent Bildungsarme! So entlässt das Bildungssystem jedes Jahr schätzungsweise zwischen 14.350 und 19.475 junge Erwachsene als bildungsarm¹³.

3.3 Bildungsarme: Eine heterogene Gruppe

Die hier vorgenommene Definition von Bildungsarmut stellt jedoch nur eine von vielen dar. Die Gruppe der Bildungsarmen wird in der Literatur und Bildungspraxis auf die unterschiedlichsten Weisen definiert und bezeichnet. So finden sich anstelle von Bildungsarmen auch zahlreiche Begriffe wie „Bildungsferne“, „Bildungsbenachteiligte“, „Bildungsmüden“, „Bildungsverlierer“, „Lernungewohnte“ usw. um jene Personengruppe mit niedriger Bildung zu beschreiben. Ein jeder dieser Begriffe basiert auf einen unterschiedlichen Fokus, auf ganz bestimmte Personenmerkmale also, die für bildungsspezifische Sichtweisen und Verhalten entscheidend sind. Daraus folgt: In der Gruppe der Bildungsarmen müssen sich gleichsam alle Menschen mit diesen verschiedenen Merkmalen sammeln. Damit sollte die Gruppe der Bildungsarmen jedoch mehr von Heterogenität als Homogenität geprägt sein. Somit ist anzunehmen, dass die Bildungsarmen jeweils unterschiedliche

12 Da es sich hier um Querschnittsdaten handelt könnte es aber auch sein, dass es in dieser Kohorte schlichtweg schon immer weniger Bildungsarme gab. Eine derart starke Abweichung zur nächst jüngeren Kohorte lässt an diesem Argument jedoch Zweifel aufkommen. Um das Weiterbildungsverhalten eindeutig nachvollziehen zu können, bedarf es Paneldaten.

13 Die Schätzung basiert auf einer Gesamtgruppengröße von 102.500 jungen Erwachsenen, die das Bildungssystem inklusive Lehre und exklusive Hochschule im Durchschnitt verlassen. 102.500 deswegen, da es so viele 20-Jährige in Österreich im Jahr 2010 gab und dieses Alter jene Grenze markiert, bis zu dem typischerweise die Sekundarstufe II sowie auch die Lehrausbildung abgeschlossen wird.

Bildungsdispositionen¹⁴ aufweisen. D.h., dass Bildungsarme unterschiedliche Erfahrungen und Ressourcen gesammelt haben, die ihre Bildungsbewertungen und ihr Bildungsverhalten prägen. Aus diesem Grund muss die Gruppe der Bildungsarmen differenzierter betrachtet werden: Sie ist in sich keine homogene Gruppe und zerfällt in voneinander unterscheidbarer Bildungsarmutstypen in denen die Bildungsdispositionen in unterschiedlichem Ausmaß und Kombination ausgeprägt sind. Die große Frage lautet daher: **Auf welche Weise könnte die Gruppe der Bildungsarmen ausdifferenziert werden, sodass relativ homogene Bildungsarmutstypen gebildet werden?** Für eine Antwort auf diese Frage wird nun wie folgt vorgegangen: Zuerst soll anhand der verschiedenen Bestimmungsverfahren von Bildungsarmut, die in der Literatur Verwendung finden, die wichtigsten Bildungsdispositionen gesammelt und systematisch dargestellt werden. Mithilfe dieser Darstellung lässt sich alsdann eine genaue Vorstellung über jene Erfahrungen und Ressourcen gewinnen, die innerhalb der Bildungsarmen ausgeprägt sind und in Bezug auf Bildungsprozesse theoretisch bedeutsam sind. Diese werden dann im empirischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen, um typische Bildungsdispositionsgruppen innerhalb der Bildungsarmen feststellen zu können (siehe Kapitel 7). Welche Hinweise über die Bildungsdispositionen der Bildungsarmen lassen sich also in der Literatur finden? Ihr zufolge kann die Gruppe der Bildungsarmen, auch durch folgende Merkmale bestimmt werden...

Zugehörigkeit zu soziodemografischen Personengruppen: Anhand von soziodemografischen Merkmalen, die einen nachgewiesenen Effekt auf die Bildungschancen haben, können soziale Gruppen bestimmt werden. Jene Gruppen, deren Merkmalsausprägung die deutlich negativste Wirkung auf das Erreichen von Bildungszielen haben, werden alsdann als Bildungsbenachteiligte bezeichnet. Bildungsbenachteiligte Gruppen könnten daher sein: Alte (oder doch die Jungen?), Frauen (oder doch Männer?), Migranten, Personen aus Familien mit niedrigem ökonomischem, kulturellem **oder** sozialen Kapital, Personen aus dem ländlichen Umfeld, An- und Ungelernte, (Langzeit)Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger usw (Erler 2010). Der Einteilung in jene Gruppen liegt der Vorstellung zugrunde, „dass behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen am Werke sind“ (Kastner 2011:68) die letztlich dafür verantwortlich sind, dass jene Personengruppen niedrigere Chancen auf einen Bildungserfolg haben.

Anhand von Bildungsmotivation: Für den Bildungserfolg kann auch die Bildungsmotivation als ausschlaggebend identifiziert werden. Jene Menschen, die nur über äußerst geringe Motivation zur (Aus)Bildung verfügen, können daher als Bildungsarm bezeichnet werden. Sie werden Erler (2010) zufolge in der Literatur mit „Ausbildungsmüden“, „Widerständige“ oder „(Aus)Bildungsabstinente“ bezeichnet. Diesem Konzept wohnt die Vorstellung inne, dass sich jene Personen ganz bewusst gegen

¹⁴ Der Begriff Bildungsdisposition wurde von Bremer 2010 entlehnt.

Bildungsprozesse entscheiden, v.a. vor dem Hintergrund, dass sie in solchen - oft auch realistischer weise - einen nur sehr geringen persönlichen Nutzen sehen. Dabei ist es von Bedeutung, die geringe Bildungsmotivation nicht als Ausdruck eines individuellen Makels zu sehen, sondern nach den Ursachen, die eine solche Hervorrufen zu fragen: Bildungsarmut im Sinne von Personen mit geringer Bildungsmotivation können aufgrund des fehlenden Bezugs zur ihrer Lebenswelt bei den meisten Bildungsprozessen oft nicht den Sinn von Bildung nachvollziehen. So fällt auch ihre persönliche Kosten/Nutzen Bilanz bezüglich einer Teilnahme an Bildungsprozessen meist negativ aus. Desweiteren erleben sie Bildungsprozesse oftmals als etwas von außen aufoktroiertes, eine Teilnahme würde das Gefühl der Fremdbestimmtheit hervorrufen / bestärken (Krenn 2010; unter Rückgriff auf die Forschungsergebnisse von Bolder/ Hendrich 2000).

Anhand erlebter Bildungserfahrungen: Die Erfahrungen, welche im Laufe des Lebens mit Bildungsprozessen gesammelt werden, sind für zukünftige Bildungsteilnahmen von großer Bedeutung (Kastner 2011: 29). Von daher könnten auch jene Menschen als bildungsarm bezeichnet werden, die in formalen Bildungsprozessen stark negative Erfahrungen gemacht haben. Jene Gruppe von Menschen „setzen Bildung mit Schule gleich. Es ist nicht vorstellbar, dass Inhalt und Didaktik zur Aneignung von Bildung anders als zu Schulzeiten gestaltet sein können. Damit verbunden werden Bildungsprozesse als etwas wahrgenommen, das weder interessant sein noch Spaß machen kann“ (Steiner et al. 2010: 58f). Desweiteren ist anzunehmen, dass die - in Kapitel Bildungssystem und Identitätsbeschädigung dargestellten - Identitätsbeschädigungen bei ihnen stark ausgeprägt sind.

Anhand von Basisbildungsbedarfen: In diesem Sinne zählen jene Menschen zu den Bildungsarmen, die einen Basisbildungsbedarf aufweisen. Was ist nun aber unter Basisbildungsbedarf zu verstehen? Dazu muss zuerst der Begriff Bedarf dem Begriff Bedürfnis gegenübergestellt werden: „Unter Bedarf wird gemeinhin die „objektivierte Seite von Bedürfnis verstanden. Bedürfnis folgt dem individuellen Interesse, Bedarf der gesellschaftlichen Notwendigkeit (oder das, was man dafür hält)“ (Nuissl 2000: 16 zit. nach Kastner 2011: 72). Welche Basisbildung wird nun aber von der Gesellschaft derzeit als Bedarf gefordert? Die Europäische Union unternahm die Feststellung einer solchen Basisbildung und definierte acht Schlüsselkompetenzen (siehe Abbildung 14). Diese Schlüsselkompetenzen sind als jene grundlegende Bildung zu verstehen, welche die Menschen heute „für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit in unserer wissensbasierten Gesellschaft benötigen“ (Europäisches Parlament und Rat 2006: 1). Wird in einer oder mehr dieser acht Schlüsselkompetenzen ein gewisses Niveau unterschritten, so wäre diese Person zu den Bildungsarmen zu zählen. In diesem Sinne wird die Gruppe der Bildungsarmen oft als „Funktionale Analphabeten“, „IKT-Unerfahrene“, „Menschen mit Basisbildungsbedarf“ usw. bezeichnet (Kastner 2011).

Anhand von ausgeprägten Hinderungsgründen: Der Teilnahme an Bildungsprozessen stehen oft ganz bestimmte Barrieren im Weg. Nach Holzer (2010) werden die meisten Menschen aufgrund folgender Belastungen von Bildungsprozessen abgehalten: Zeitlichen Belastungen - sowohl aufgrund beruflicher als auch familiärer Verpflichtungen, Finanziellen Belastungen (geht Hand in Hand mit der Höhe einer Teilnahmegebühr) und gesundheitlichen Belastungen. Als bildungsarm wäre dann jeder zu zählen der in diesem Sinne derart belastet ist, dass er zu einer Teilnahme an Bildungsprozessen gar nicht in der Lage wäre.

Anhand dieser Systematik wird ersichtlich, dass die Gruppe der Bildungsarmen anhand einer Vielzahl von Merkmalen in der Literatur definiert und beschrieben werden. „Wir wissen jedoch zumindest in Österreich kaum etwas davon, wie sich diese Eigenschaften zueinander verhalten. Es wäre wichtig, wegzugehen von bipolaren Einteilungen hin zu Typologien von Nichtteilnahme, Abstinenz und vor allem Bildungsdispositionen“ (Erler 2010: 10–16). Eine eben solche Typologie von Bildungsarmut stellt daher das Ziel der empirischen Forschung dieser Arbeit dar. Zuvor soll jedoch ein Einblick über mögliche, in der Literatur bereits diskutierte Vorgehensweisen hierzu gegeben werden.

In Bezug auf eine Zielgruppenorientierung im Rahmen der österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (zur LLL-Strategie siehe Kapitel 6) schlägt Lassnigg (2010) eine Kombination von bildungsrelevanten Personenmerkmale vor. Dabei zeigt er drei Dimensionen von Bildungsdispositionen auf: Zielgruppen-, Bedürfnis- sowie Gesellschaftliche Lage-Merkmale. Für sämtliche Merkmale innerhalb dieser drei Dimensionen bestehen in Bezug auf Bildungsprozesse besondere Herausforderungen. Dieser Zusammenhang kann wie folgt dargestellt werden.

Abbildung 9: Bildungsrelevante Personenmerkmale und die damit verbundenen Herausforderungen für Bildungsprozesse

Zielgruppen	Generelle Herausforderungen für die Gruppen und Merkmale
Frauen/Männer	+ Geschlechtersegregation in der Berufsbildung; + beschäftigungsfreundliches Schulwesen für Personen mit Betreuungsaufgaben; + besonders beeinträchtigter Zugang zur EB/WB für Frauen mit geringer Bildung
Bildungsstand	+ Bildungsstand ist wichtigstes Merkmal für weiteres Lernen; + Bildungsferne beeinträchtigt Zugang zu EB/WB; + Bildungsstand wirkt nicht abstrakt, sondern ist verbunden mit anderen gesellschaftlichen Positionierungen (LLL als BürgerIn; LLL als ArbeitendeR; Verbindung mit sozialer Benachteiligung), daher dort zu behandeln
Beruf	+ berufliche Tätigkeiten machen einen großen Teil der Lebenstätigkeit aus, daher sind die Lernanregungen in diesem Bereich besonders wichtig für LLL (Benachteiligung durch lernarme Arbeitsumgebung); + informeller Kompetenzerwerb in beruflicher Tätigkeit, Verwertung bei formaler Anerkennung
Lebensstil	+ unterschiedliche Lebensstile wirken als wichtiger Filter für die Wahrnehmung von Anreizen für LLL-Beteiligung (exzessiver Konsum und Ressourcenverbrauch, „Spaßgesellschaft“ etc. als Ansatzpunkte für „Bildungsmissionierung“)
Besondere Bedürfnisse	
Behinderung	+ soziale Integration durch ausreichende Fördermaßnahmen ist in allen Lebensphasen anzustreben, Stigmatisierung ist zu vermeiden
Migrationshintergrund	+ für Personen mit Migrationshintergrund sind die Grundkompetenzen (v.a. sprachlich, kulturell) zu sichern; + für die Nachkommen ist der Zugang und die Chancengleichheit im Schulwesen zu verbessern; + es ist für die Anerkennung von Qualifikationen zu sorgen; + Zugang zu Basisbildung ist sicherzustellen
Soziale Benachteiligung	+ soziale Benachteiligung (z.B. durch Arbeitslosigkeit/Armut/Ausgrenzung) ist oft mit geringer Bildung und schlechten Berufschancen verbunden; + sie bedingt oft auch mangelnde Bildungschancen der Nachkommen; + Zugang zu LLL erfordert niederschwellige Angebote und Maßnahmen („Community Education“); + mangelnde Bildung führt zu Ausschluss, für Integration reicht Bildung allein nicht aus
Gesellschaftliche Lage	
BürgerInnen	+ Für die Menschen als BürgerInnen stehen die allgemein bildenden Ziele (z.B. der Lernkompetenzen oder nicht-kognitiven Kompetenzen) und der gesellschaftlichen/politischen Beteiligung im Vordergrund; diese Ziele sind gleichbedeutend zu werten wie die wirtschaftlichen Ziele; + als Anbieter könnten die kommunalen Gemeinschaften verstärkt auftreten; + durch diese LLL-Förderung kann die soziale Grundlage des LLL gefördert werden
Arbeitende (ArbeitnehmerInnen/ArbeitgeberInnen/Selbstständige)	+ Für die Menschen als Arbeitende ist die berufliche Weiterbildung wichtig; + der Arbeitsplatz hat mehr oder weniger Lernpotential, dies hängt auch von der Gestaltung ab; + ein Großteil der beruflichen WB wird von den Arbeitgebern gefördert, wo die Anreize zu gering sind, sollte die öffentliche Hand einspringen; + bei Arbeitsplatzverlusten oder Eingliederungsproblemen fördert das AMS; + wenig qualifizierte ArbeitnehmerInnen/in wenig qualifizierten Arbeitsplätzen sollte verstärkt WB gefördert werden; gezielte Analysen des Weiterbildungsbedarfes sind erforderlich

Quelle: Gekürzte Darstellung aus Lassnigg (2010: 31)

Diese Personenmerkmale könnten auch für eine tiefergehende, differenzierte Bestimmung von Bildungsarmut herangezogen werden. Sie empfehlen sich deshalb besonders gut, da für sie allesamt empirisch belegbare Befunde für ihre Bildungsrelevanz vorliegen (Lassnigg 2010: 26). Indem die unterschiedlichen Merkmale miteinander kombiniert werden, könnten sich bildungsarme Bildungsdispositionsgruppen finden lassen: „Durch die Kombination dieser drei Dimensionen erhält man eine sehr feine Aufgliederung, die einen Überblick über unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen ermöglicht“ (ebd. 26). Ein solches Vorhaben wurde zumindest in Österreich bisweilen noch nicht unternommen.

In Deutschland ist mit den Milieu-Theorien bereits seit Jahren eine Entwicklung in diese Richtung zu sehen. Dabei werden vorwiegend zwei verschiedene Milieu-Konzepte verwendet. Am häufigsten findet das Milieu Konzept des Heidelberger Marktforschungsinstituts Sinus Sociovision Verwendung (Reich-Claassen/ Tippelt 2010). Dieses ist jedoch kritisch zu hinterfragen, da sich weder hinreichende Dokumentationen zur methodischen Vorgehensweise noch Bezüge zu theoretischen Überlegungen finden lassen. Nicht so beim Hannoverschen Milieu-Konzept, das vorwiegend unter Michael Vester entwickelt wurde (siehe Vester 2001). Dieses bringt das Sinus-Konzept in Verbindung mit der Habitus Theorie Pierre Bourdieus. Die so gefundenen Milieus unterscheiden sich demnach anhand von „Grundeinstellungen zu verschiedenen Bereichen der alltäglichen Lebensführung (Arbeits- und Freizeitmotive, Genuss und Askeseppräferenzen, Einstellungen zum Geschlechterverhältnis und zur Familie, Einstellungen zum technischen Fortschritt und zur Politik“ (Vester 2001: 232). Eben dieses Milieu-Konzept wird von Bremer (2010) aufgegriffen und speziell für Forschungen im (Weiter)Bildungsbereich angewendet. Unter anderem kommt er dabei zu folgenden Ergebnissen:

Abbildung 10: Soziale Milieus und ihre Bildungsstrategien

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Grundmuster der Bildungspraxis
Obere Milieus (KONT, LIBI, POMO)	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch Selbstsicher Aktiv suchend
Respektable Milieus (KLB/MOBÜ, TRA/LEO/MOA, HED)	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/Status	Pragmatische Horizonterweiterung Ambivalenz: Zumutung oder Chance? Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus (TLO)	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde Unsicherheit Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) „aufsuchende Bildungsarbeit“

Quelle: Bremer (2010: 4–7)

Obwohl dieses Vorgehen ein vielversprechender Ansatz darstellt, müsste er für die Betrachtung von Bildungsarmut feiner differenzierend umgesetzt werden. In obiger Darstellung fällt doch auf, dass abermals von einem homogenen unterprivilegierten Milieu mit bestimmten Bildungsdispositionen

ausgegangen wird. Zu welchem Ergebnis würde man aber kommen, wenn man innerhalb dieser Gruppe feinere Milieus feststellen wollte?

Im empirischen Teil dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, dieser Frage nachzugehen. Dabei soll anhand einer Vielzahl der hier vorgestellten Bildungsdispositionen eine Typologie von Bildungsarmut gefunden werden. Bevor diese Unternehmung jedoch durchgeführt wird, bedarf es noch zusätzlicher theoretischer Überlegungen. Es drängt sich doch die Frage auf, inwiefern Bildungsarmut von gesellschaftlicher Relevanz ist? Sie wird darin erkennbar, indem die Folgen von Bildungsarmut betrachtet werden. So wird sich im nächsten Kapitel zeigen, dass aufgrund von gesellschaftlichen Prozessen, Bildungsarmut immer geringere Teilhabechance in vielen Lebensbereichen der Bildungsarmen zur Konsequenz hat.

4 Die sinkenden Teilhabechancen der Bildungsarmen

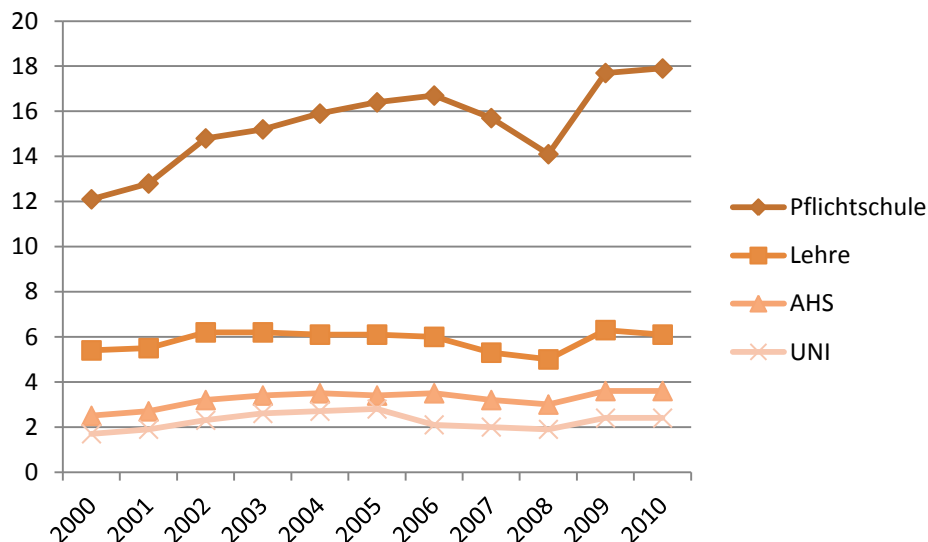
Wie in den nachfolgenden Abschnitten gezeigt werden wird, bedeutet Bildungsarmut für die betroffenen Personen in erster Linie eine deutlich geringere Chance am Arbeitsmarkt. Aber auch in anderen Lebensbereichen werden die Chancen für Bildungsarme immer geringer: Dies zeigt sich im gesundheitlichem Wohlbefinden genauso wie in der politischen und sozialen Teilhabe. Damit ist die Bildungsarmut für die Bildungsarmen selbst eine drastische Einschränkung in ihrer Lebensqualität. Für die Gesellschaft bedeutet Bildungsarmut unausgeschöpfte Potentiale und einen Trend zu sozialer Desintegration.

Doch weshalb sind die Erwerbschancen für bildungsarme Menschen geringer als für Bildungsreiche? Und welche weiteren Folgen sind mit der Bildungsarmut verbunden? Diesen Fragen wird in den folgenden beiden Abschnitten nachgegangen. Die Frage nach dem *Warum* soll bezüglich der sinkenden Erwerbschancen sehr detailliert geklärt werden. Dabei werden nämlich typische Verhaltensweisen der Bildungsarmen aufgezeigt, die auch in anderen Gesellschaftsbereichen ausschlaggebend sind. V. a. wird bei der Darstellung deutlich werden, dass diese Verhaltensweisen das Resultat von gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen sind. Daneben - und das ist eine weitere Kernaussage dieser Arbeit - werden auch insbesondere jene gesellschaftlichen Mechanismen ersichtlich, welche die Möglichkeiten von Bildungsarmen im weiteren Lebenslauf (hier: beim Eintritt in den Arbeitsmarkt) begrenzen.

4.1 Sinkende Erwerbschancen

Mit Erwerbschancen sind folgende arbeitsmarktrelevante Möglichkeiten gemeint: Die Chance in Erwerbsarbeit zu gelangen und dauerhaft zu bleiben sowie ein durchschnittliches oder höheres Einkommen zu erhalten. Bildungsarme Menschen haben hierbei deutlich geringere Chancen als Bildungsreiche, wie anhand folgender Indikatoren deutlich wird:

Abbildung 11: Arbeitslosigkeitsrisiko nach Bildungsabschluss



Anmerkung: Arbeitslosenquote nach nationaler Berechnungsmethode des AMS

Quelle: Eigene Darstellung. Daten: AMS-Arbeitsmarkt und Bildung (Jahreswerte)¹⁵

Der Anteil an von Arbeitslosigkeit Betroffenen ist in den letzten 10 Jahren für Personen mit Pflichtschulabschluss deutlich stärker gestiegen als für alle anderen Bildungsgruppen. Da zur Gruppe der Bildungsarmen auch jene Menschen ohne einen Abschluss hinzugezählt werden, kann davon ausgegangen werden, dass für Bildungsarme, im Vergleich zu Bildungsreichen, das Risiko arbeitslos zu sein, gegenüber dem nicht arbeitslos zu sein, heute mindestens 8,8¹⁶ mal höher ist.

Auch in Bezug auf das Einkommen aus Erwerbstätigkeit ist ein solcher Trend zu beobachten. Ca. jeder fünfte Bildungsarme muss heute mit einem niedrigen Einkommen auskommen. Dahingehend ist dies bei nur jedem 20. Bildungsreichen der Fall. Siehe nachfolgende Abbildung.

¹⁵ Online unter: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/statistik/list.asp?sid=1032486023&StatistikArt=2&first=1>

¹⁶ Odds Ratio zwischen Pflichtschulabsolventen und Uniabsolventen.

Abbildung 12: Einkommensverteilung nach Bildungsabschluss (2010)

Höchster Bildungsabschluss	Bevölkerungsanzahl (in Tausend)	Einkommen (in Prozent von Bildungsabschluss)		
		Niedrig	Mittel	Hoch
Max. Pflichtschule	1.749	21	76	3
Lehre/mittlere Schule	3.276	8	84	8
Matura	1.201	10	74	16
Universität	722	5	65	30

Niedrig: unter der Armutsgefährdungsschwelle (< 60% v. Median-Jahresäquivalenzeinkommen). Mittel: über der Armutsgefährdungsschwelle (60-180% v. Median-Jahresäquivalenzeinkommen). Hoch: über der dreifachen Armutsgefährdungsschwelle (> 180% v. Median-Jahresäquivalenzeinkommen).

Quelle: Eigene Darstellung. Daten: Statistik Austria (2010a).

Desweiteren liegen für Deutschland weitere Befunde vor, die auch für Österreich sehr ähnlich ausfallen dürften. Anhand der Daten der deutschen Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts konnte Folgendes gezeigt werden: Deutlich mehr bildungsarme Menschen, die zwischen 1964 und 1971 geboren wurden, waren im Vergleich zu Bildungsarmen, die zwischen 1940 und 1950 geboren wurden, in dem Zeitraum zwischen ihrem Schulabschluss und der Beendigung des 24. Lebensjahres weniger als zwei Jahre erwerbstätig (Solga 2005: 216). Demnach fiel der Berufseinstieg für Bildungsarme Mitte der 80er bis Mitte der 90er wesentlich schwerer als in den 60er Jahren. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Trend bis heute fortgesetzt hat.

Doch weshalb sind die Erwerbschancen für Bildungsarme geringer geworden? Zur Beantwortung dieser Frage müssen gesellschaftliche Entwicklungen und Mechanismen herangezogen werden. Schließlich kann dies an der Gruppe der Bildungsarmen selbst nicht liegen; haben sie doch, gemessen in Bildungsjahren, eine höhere Bildung als noch vor den 60ern (Solga 2005).

Im Grunde sind es vier Erklärungsstränge, die im Nachfolgenden aufgezeigt werden. Zwei davon, die Verdrängungsthese und die Diskreditierungsthese, sind in der ökonomischen Perspektive und verorten die Ursachen auf der Arbeitsnachfrageseite. Damit werden die geringeren Erwerbschancen auf die Art und Weise, wie Beschäftiger ihre Beschäftigten auswählen, zurückgeführt. Zurückgeführt letzten Endes also auf das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen. Bildungsarme werden von anderen für einen Arbeitsplatz ausgewählt, selektiert. Daher spricht man in diesem Zusammenhang von veränderten Fremdselektionsprozessen als Erklärung der sinkenden Erwerbschancen (Kapitel 4.1.1).

Die anderen beiden Erklärungsstränge - die These der Sozialen Verarmung - sind soziologischer Perspektive und decken die Ursachen auf der Arbeitsangebotsseite auf. So werden die geringen Erwerbschancen auf die Art und Weise, wie sich die Bildungsarmen auf dem Arbeitsmarkt verhalten, zurückgeführt. Dauerhaft erfahrene Benachteiligungen führen zu sozialen Begebenheiten und auch Handlungsweisen, deren letztliche Konsequenz ein Selbst-Ausschluss für bestimmte Arbeitsplätze

bedeutet. Man spricht daher von veränderten Selbstselektionsprozessen als Erklärung der sinkenden Erwerbschancen (Kapitel 4.1.2).

Für ein umfassendes Verständnis über die geringen Erwerbschancen ist es wichtig, alle vier Erklärungsansätze (die Verdrängungsthese, die Diskreditierungsthese, die der Sozialen Armut und die der Stigmatisierung) und damit sowohl die ökonomische als auch soziologische Perspektive sich zu einem Gesamtbild ergänzen zu lassen. Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass alle vier erklärenden Mechanismen gemeinsam notwendig sind, um das Phänomen der geringen Erwerbschancen bildungsarmer Menschen zu verstehen. Ein Einzelner dieser Erklärungsansätze, für sich selbst stehend, stellt keine hinreichende Erklärung dar. Kernaussage der nachfolgenden Ausführungen wird sein: Es finden aufgrund ökonomischen, gesellschaftlichen und institutionellen Mechanismen sowohl Fremdselektions- (das selektive Verhalten von Anderen, hier: Arbeitgeber) als auch Selbstselektionsprozesse (das selektive Verhalten von Bildungsarmen selbst, hier: bei ihrem Einstieg in den Arbeitsmarkt) statt. Aufgrund dieser Prozesse sind Bildungsarme mehrfach und auf verschiedenen Ebenen benachteiligt. Und die Konsequenz daraus sind geringe Erwerbschancen für bildungsarme Menschen.

4.1.1 Fremdselektion (Ökonomische Perspektive)

Fremdselektion meint jene Mechanismen, die dafür verantwortlich sind, dass sich den Bildungsarmen überhaupt - ohne ihr eigenes zutun - weniger Chancen bieten. Es wird deutlich werden, dass geringe Erwerbschancen durch das sozial selektive Verhalten der Arbeitgeber, durch die Arbeitsmarktstruktur und gesellschaftliche Normen erklärt werden kann. Da all diese Dinge außerhalb des direkten Einflusses der Bildungsarmen selbst stehen, ist hier mit Solga (2005) der Begriff der Fremdselektion sehr treffend. Innerhalb dieser Perspektive, die maßgeblich von ökonomischen Theorien geprägt ist, lassen sich zwei Erklärungsansätze finden: Die Verdrängungsthese und die Diskreditierungsthese. Erstere soll nun sehr ausführlich dargestellt werden, da damit die ökonomische Denkweise, die sowohl die meritokratischen Bildungsgesellschaft als auch naturgemäß, die Prozesse auf dem Arbeitsmarkt stark durchdringt, deutlich wird (Solga 2005: 28ff).

4.1.1.1 Verdrängungsthese

Was in diesem Abschnitt ausführlich gezeigt wird, soll zuerst einmal in Form einer Argumentation möglichst einfach, zusammenfassend formuliert werden. Die Verdrängungsthese argumentiert wie folgt:

Mit der Bildungsexpansion der letzten 30 Jahre kam es zu folgenden Begebenheiten: Während immer mehr Menschen höhere Bildungszertifikate erhielten, wuchs das Stellenangebot für höher Qualifizierte in geringerem Ausmaß. Somit kommt es zu einem Überangebot an Bildungsreichen im Vergleich zu deren Nachfrage auf Jobseite. Die Folge für bildungsarme Menschen ist nun, dass Ihre Zugangschancen zu qualifizierten Jobs geringer werden, da ja für diese Art von Jobs nun ein ausreichender Pool an Bildungsreichen Bewerbern zur Verfügung steht. In Folge werden die Bildungsarme auf unqualifizierte Jobs verdrängt. Jedoch reicht aufgrund des starken Überangebots von Bildungsreichen, die Anzahl an qualifizierten Jobs auch für sie nicht aus. Doch bevor Bildungsreiche in die Arbeitslosigkeit geraten, nutzen sie ihren Spielraum nach unten und bewerben sich nun auch noch für die unqualifizierten Jobs. Hier werden sie wiederum den Bildungsarmen bevorzugt eingestellt. Letztlich ist die Folge, dass die Bildungsarmen in die Arbeitslosigkeit verdrängt werden.

Doch weshalb ist das so? Anhand welcher theoretischen Überlegungen lässt sich erklären, weshalb die Verdrängungsthese Gültigkeit besitzt? Zur Antwort reicht eine einzige Theorie nicht aus. Vielmehr müssen mehrere Theorien in eine Synthese gebracht werden. Nach Solga (2005) lässt sich ein vollständiges Theoriengerüst hierzu konstruieren. Dessen grundlegende Basis bildet die Humankapitaltheorie, welche dann mithilfe der Signallingtheorie erweitert wird. Diese werden alsdann um zwei Modelle, dem Job-Competition-Modell und dem Vakanzkettenmodell verfeinert. Werden alle wichtigen Elemente dieser vier Theorieansätze zusammengedacht, gelangt man zu einer ganzheitlichen ökonomischen Betrachtung. Mit einer solchen kann nicht nur die Verdrängungsthese erklärt werden, sie zeigen auch ganz grundlegende Denkweisen unserer meritokratischen Bildungsgesellschaft und Funktionsweisen des Arbeitsmarkts auf. Aufgrund dieser Mechanismen sind die Bildungsarmen sodann als benachteiligt zu bezeichnen. So wird nun mit der Darstellung der Humankapitaltheorie begonnen:

4.1.1.1.1 Humankapitaltheorie

Humankapital „is the stock of skills and productive knowledge embodied in people“ (Rosen 1989: 136 zit. nach Solga 2005: 62). Gemäß der Humankapitaltheorie bestimmt das Humankapital einzig und allein die Produktivität der Menschen. Es gilt: Je höher sein Humankapital desto produktiver ein Mensch.

Wie können sich Menschen nun solches Humankapital aneignen? Dies geschieht über eine Investition in Bildung. Je mehr die Menschen in Bildung investieren, desto höher ihr Humankapital. Der Bildungserwerb, zuerst im Schul- und Ausbildungssystem später über ein On-the-Job-Learning, fördert aber „nicht nur berufliche Kompetenzen, sondern auch individuelle Modernität (beispielsweise soziale Erfahrung, Karriereambitionen, Arbeitsdisziplin, Lerninteresse), die gleichfalls

zu einer höheren individuellen Produktivität beitragen“ (Solga 2005: 61f). Demzufolge spiegelt ein Bildungszertifikat auch eins zu eins die getätigte Investition in Bildung und damit das Humankapital und damit die Produktivität einer Person wieder.

Niedrig bezahlte, einfachere Jobs werden nun von niedrig Bildungszertifizierten besetzt. Warum? Erstens, ist das Erwerbseinkommen als die Rendite für die getätigte Bildungsinvestition zu sehen. Völlig konform mit dem ökonomischen und meritokratischen Prinzip gilt: Wer weniger investiert, soll auch eine niedrigere Rendite haben. Zweitens, ein niedriges Bildungszertifikat bedeutet geringere Produktivität. Geringere Produktivität bedeutet einen niedrigeren Wert für das Unternehmen. Was weniger Wert ist, muss auch weniger kosten.

Arbeitgeber suchen bekanntlich den Besten für den Job. Und gut ist der, der eine hohe Produktivität aufweist. Ein Bildungsarmer besitzt Bildungszertifikate, die für eine niedrige Produktivität stehen. Daher haben sie bereits am Beginn ihrer Erwerbskarriere schlechtere Beschäftigungschancen als Bildungsreiche. „Aufgrund ihrer geringen Qualifikation und der Erwartung, sie doch noch durch besser qualifizierte ersetzen zu können, haben Beschäftiger zudem nur ein geringes Interesse, in das betriebspezifische Humankapital zu investieren. Dadurch haben sie [die Bildungsarmen; MP] zugleich ein höheres Entlassungsrisiko. Im Ergebnis sollten die damit verbundenen Zeiten der Nichterwerbstätigkeit und häufigeren Unterbrechungen in einem zunehmend größeren Abstand zu höher Qualifizierten [und deren stetig vergrößertes Humankapital durch das On-the-Job-Learning und Berufserfahrung; MP] im Erwerbsverlauf resultieren“ (Solga 2005: 63).

Die Humankapitaltheorie deckt die realen Arbeitsmarktprozesse jedoch unzureichend ab. Wissenschaftlich reicht diese Erklärung für sich stehend bei Weitem nicht aus. Der Grund ist nach Solga (2005) insbesondere in folgenden Defiziten zu verzeichnen:

1. Informationsdefizit: Aus einem Bildungszertifikat lässt sich nicht derart unmittelbar die wahre Produktivität eines Menschen ableiten. Selbst wenn das so wäre, hätte ein Arbeitgeber zu wenig Informationen, um einschätzen zu können, ob der potentielle Arbeitnehmer in seinem tatsächlichen Beschäftigungsbereich seine maximale Produktivität ausschöpfen (können) wird.
2. Nachfragedefizit: Die Nachfrage an Arbeit bestimmt sich nicht nur durch das Angebot, sondern auch über die für die Produktion erforderlichen (oder zumindest über die dafür erforderlich gehaltenen bzw. definierten) Qualifikationen.
3. Institutionsdefizit: Es wird von einem einzigen homogenen Arbeitsmarkt ausgegangen. Bekanntlich ist dieser aber segmentiert.

4. Regulierungsdefizit: Es wird davon ausgegangen, dass immer dann, wenn ein produktiverer Arbeitnehmer auf den Markt tritt, unproduktivere entlassen werden könnten. Dies ist erstens aufgrund der Einarbeitungskosten nicht effizient und zweitens stehen dem gesetzliche Regelungen gegenüber.

Ogleich dieser Defizite zeigt die Humankapitaltheorie jedoch sehr deutlich die Werte in einer meritokratischen Bildungsgesellschaft auf. Es ist genau diese Denklogik, **Bildung als individuelle Leistung mit verdienten Rückzahlen** zu betrachten, die die legitimatorische Grundlage für bildungsbasierte Selektionsprozesse sowohl im Bildungssystem als auch auf dem Arbeitsmarkt stellt. Hier können die Wurzeln verortet werden, wieso in der Bildungsgesellschaft davon ausgegangen werden **muss**, dass eine Gleichheit in Bildungschancen besteht, obwohl dies faktisch gar nicht der Fall ist (siehe Kapitel 2 und 4.1.2.1). Denn nur unter dieser Annahme kann „der Erfolg im Bildungssystem den individuellen Leistungsanstrengungen von Personen zugerechnet werden, die es in Form von Löhnen zu bezahlen gilt. Darüber hinaus liefert ihre Produktivitätsannahme ein Rationalisierungsargument für Rekrutierungsentscheidungen“ (Solga 2005: 64). Die Humankapitaltheorie liefert somit einen ersten Hinweis auf die grundsätzlichen ökonomischen Überlegungen, die Arbeitgeber bei der Rekrutierung anstellen. Werden Bildungszertifikate als direkter Ausdruck von Humankapital gesehen, ist es verständlich, dass Bildungsarme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt geringere Chancen haben. Um ein realitätsnäheres Bild dieser Fremdselektionsprozesse zu erhalten, soll nun mithilfe einiger Erweiterungen die Humankapitaltheorie um ihre Defizite bereinigt werden. Um dem Informationsdefizit gerecht zu werden, bietet sich eine Erweiterung um die Signalling-Theorie an.

4.1.1.1.2 Signalling-Theorie

Im Unterschied zur Humankapitaltheorie wird bei der Signalling-Theorie **nicht** davon ausgegangen, dass beim Zeitpunkt der Einstellung die Produktivität direkt ersichtlich ist. Von daher verhalten sich Arbeitgeber bei der Neueinstellung von Arbeitnehmern wie folgt:

Sie treffen ihre Entscheidungen „basierend auf Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit von Personen, sich bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten (nach ihrer Einstellung) kostengünstig aneignen zu können, sowie auf Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Arbeitsmotivation und Leistungsbereitschaft. Für die Einschätzung dieser Wahrscheinlichkeiten werden so genannte market signals verwendet“ (Solga 2005: 65). Mithilfe dieser Marktsignale können Arbeitgeber Personengruppen bilden. Jede Gruppe steht dann für einen bestimmten Grad der Einstellungseignung. Darauf basierend treffen sie die Schlussfolgerung: Wenn Gruppe X aufgrund

ihrer Marktsignale für eine höhere Wahrscheinlichkeit der zukünftigen Leistungserbringung steht und Person A der Gruppe X zugeordnet werden kann, folgt daraus, dass A mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in Zukunft eine hohe Leistung erbringt. Dieser Vorgang wird statistische Diskriminierung bezeichnet, da „Entscheidungen über das einzelne Individuum auf der Grundlage der Verhaltenswahrscheinlichkeiten von Beschäftigungsgruppen“ (Blossfeld und Mayer 1988) getroffen werden.

Bildungszertifikate stellen nun ein besonders gutes Marktsignal dar, auf dessen Basis die Beschäftigungsgruppen eingeteilt werden können; denn dieses reduziert das Risiko einer falschen Auswahl. Es tut dies dann besonders gut, „je stärker Selbst- und Fremdselektionsprozesse im Bildungssystem Personen nach ihrer Bildungsleistung differenzieren“ (Solga 2005: 70). In einem solchen Fall erscheint das Bildungssignal besonders aussagekräftig und damit lässt sich weiterst dann auch „die Rekrutierungsentscheidungen rational und meritokratisch aussehen und Anreize für den Bildungserwerb und das Demonstrieren von Leistungsbereitschaft“ (ebd. 70) schaffen.

Damit wird an dieser Stelle eine weitere wichtige These über die Bildungsgesellschaft und die Benachteiligung von Bildungsarmen deutlich: „Marktsignale stellen – trotz ihrer probabilistischen Begründungsfigur – im Kern Stereotype über Verhaltenswahrscheinlichkeiten von Gruppenangehörigen dar“ (Solga 2005: 71). Mit ihnen findet also soziale Kategorisierung statt! „Insofern ist das Label gering qualifiziert zu sein eine Klassifikationsleistung seitens der Beschäftiger und der Gesellschaft. Dieses Label trägt als Marktsignal nicht nur zu Annahmen über eine geringe Leistungsfähigkeit von Personen seitens der Beschäftiger bei, sondern auch zu Annahmen über ihr Sozialverhalten“ (ebd. 72).

Bildungsarme Menschen haben also deshalb geringere Chancen am Arbeitsmarkt, da ihr niedriges Bildungszertifikat ein **ungünstiges Marktsignal** darstellt. Aufgrund diesen werden sie von den Arbeitgebern jener Personengruppe zugeordnet, von der ausgegangen wird, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit keine hohen Jobleistungen zu erbringen vermag. Mit einem solchem Label versehen, fallen für Bildungsarme die Erwerbschancen gering aus.

Für das Rekrutierungsverhalten der Arbeitgeber sind nun aber nicht nur die potentiellen Arbeitnehmer mit ihren Qualifikationen, d.h. das Arbeitsangebot, alleinig ausschlaggebend. Es muss auch berücksichtigt werden, dass eine Einstellung auch von der Anzahl an offenen Jobs und deren Qualifikationsanforderungen abhängt (Defizit 2 der Humankapitaltheorie). Dieser Tatsache soll mittels nachstehendem Modell Rechnung getragen werden.

4.1.1.1.3 Das Job-Competition-Modell

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Theorien nimmt das Job-Competition-Modell eine relative Perspektive bei der Bewertung von Bildungszertifikaten ein. Es liefert damit überindividuelle Erklärungen, welche die Struktur des Arbeitsmarkts mitberücksichtigen. Demnach hängt der Stellenwert eines Bildungszertifikats von den Verteilungen der Qualifikationen (Arbeitsangebot) und Qualifikationsanforderungen (Arbeitsnachfrage) ab. So werden sowohl auf Angebotsseite die Bildungszertifikate in eine Rangfolge, die sogenannte Bewerberreihe, wie auch auf Nachfrageseite die Qualifikationsanforderungen, die Jobreihe, in eine Rangfolge gebracht. Diese beiden Rangfolgen werden nun einander gegenübergestellt und die Jobs folgendermaßen vergeben: Die Person mit dem Bildungszertifikat auf Platz eins der Bewerberreihe erhält den Arbeitsplatz auf Platz eins der Jobreihe, Bildungszertifikatsträger auf Platz zwei den Job auf Platz zwei usw. Daraus ergeben sich, mit Solga (2005) argumentierend, drei Folgerungen.

1. **Der Nachfrage an Arbeit kommt eine entscheidende Rolle zu:** Ist das Arbeitsangebot größer als die Arbeitsnachfrage (entspannter Arbeitsmarkt) können sich die Arbeitgeber den Besten für die vorhandenen Jobs aussuchen. Ist das Angebot kleiner als die Nachfrage (angespannter Arbeitsmarkt), so wird der Beste des Bewerberpools gewählt, ohne dass dieser unbedingt genau jenem Einstellungsprofil entspricht, das ursprünglich gesucht wurde.
2. **Bildung ist ein positionales Gut:** „Während der Signalling-Mechanismus auf einer Einzelbetrachtung der Bildungsgruppen bei der Bestimmung ihrer Erwerbschancen basiert [...] verlangt das Job-Competition-Modell die Betrachtung der Position von Bildungsgruppen in ihrem Verhältnis zu den anderen Bildungsgruppen“ (Solga 2005: 74).
3. Da von keiner absoluten Passung ausgegangen wird, ist wichtigstes Einstellungsentscheidungskriterium die **Lernfähigkeit (trainability)** der Bewerber. Haben sie eine hohe Lernfähigkeit sind die erwarteten Einarbeitungskosten gering. Bildungszertifikate signalisieren eben dies.

Nach dieser zweiten Erweiterung der Humankapitaltheorie fehlt noch eine letzte Überlegung um den Erklärungsdefiziten Nummer 3 (dem segmentierten Arbeitsmarkt) und Nummer 4 (dem Arbeitsrecht) der Humankapitaltheorie zu begegnen. Dieses soll mithilfe des Vakanzkettenmodells geschehen.

4.1.1.1.4 Vakanzkettenmodell

Beim Vakanzkettenmodell wird berücksichtigt, dass es in Abhängigkeit der Arbeitsmarktsegmente (dem primären qualifizierte-Jobs-Segment oder dem sekundären qualifizierte-Jobs-Segment) und der

arbeitsrechtlichen Begebenheiten offene oder geschlossene Stellen gibt. Im Gegensatz zu offenen Stellen sichern „geschlossene Positionen die Arbeitsplatzinhaber gegen externe Konkurrenz ab und schließen, solange der Arbeitsplatz besetzt ist, externe (auch bessere) Bewerber vom Zugang aus. Für sie ist der Hire-and-Fire Mechanismus außer Kraft gesetzt“ (Solga 2005: 87).

Wird eine Unterscheidung in offene und geschlossene Stellen in die Theorie mit einbezogen kann auch das Rekrutierungsverhalten von Arbeitgebern differenzierter erklärt werden:

„Aufgrund der langfristigen Bindung an die ausgewählten Arbeitskräfte sind Beschäftigte daran interessiert, ihr Risiko einer schlechten Rekrutierungsentscheidung zu minimieren, da sie unproduktive Stelleninhaber aus geschlossenen Stellen nicht entfernen können – und selbst wenn sie es könnten, dies mit Verlusten bzw. hohen Transaktionskosten einherging“ (Solga 2005: 88).

Bildungszertifikate als Vorhersager der zukünftigen Leistungs- und Lernfähigkeit sind daher bei geschlossenen Stellen aus Gründen der Risikominimierung umso wichtiger. Aus diesem Grund haben Bildungsarme deutlich geringere Chancen geschlossene Stellen zu besetzen.

Zudem sind bildungsarme Menschen auch häufiger auf unqualifizierten Jobs tätig (Solga 2005). Derartige unqualifizierte Arbeitsplätze stellen nun „sowohl in qualifikatorischer Hinsicht als auch in arbeitsrechtlicher Hinsicht seltener geschlossene, sondern weit häufiger offene Positionen“ (ebd. 88) dar. So haben Bildungsarme auch aufgrund der Ausgestaltung jener Jobs, in denen sie mehrheitlich tätig sind, schlechtere Erwerbschancen, da sie dort von erhöhten Entlassungsrisiken betroffen sind.

Mithilfe dieser Erweiterungen der Humankapitaltheorie lässt sich somit in einer ökonomischen Perspektive ein ganzheitlicher Erklärungsansatz für die geringen Erwerbschancen der Bildungsarmen Menschen konstruieren. Zusammenfassend identifiziert dieser folgende Mechanismen, die benachteiligend auf die Bildungsarmen wirken (Solga 2005: 75ff):

1. Die geringen Erwerbschancen der Bildungsarmen hängen nicht unbedingt damit zusammen, „dass sie beschäftigungsunfähig sind, sondern weil das **Angebot an Qualifikationen die Nachfrage übersteigt**“ (ebd. 75).
2. Damit geht einher, dass auch ihr **geringerer Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen** über das Verhältnis von Qualifikationsangebot und –nachfrage auf dem Arbeitsmarkt bestimmt wird.
3. „Nicht-Beschäftigungsfähig“ zu sein hängt von einem relativen Klassifikationsvorgang ab und ist somit **sozial konstruiert** und obliegt keinen objektiven Begebenheiten. Jenes Qualifikationsniveau, das gerade als *beschäftigungsunfähig* betrachtet wird, kann jedoch zu einem gänzlichen Ausschluss führen.

4. Umgekehrt hängt aber auch die Qualifikationsanforderung eines Arbeitsplatzes von den Arbeitsmarktverhältnissen ab. „Der Angebotsüberhang am Arbeitsmarkt, der ein Käufermarkt geworden ist, erlaubt es den Nachfragern, also den Beschäftigten, ihre Ansprüche an die qualitative Ausstattung der Arbeitnehmer hochzuschrauben und wählerischer mit dem Angebot umzugehen, und zwar nicht zwangsläufig aus Gründen der technischen Erforderlichkeit bestimmter Qualifikationen, sondern schlicht aus Gründen ihrer Marktmacht, die es ihnen erlaubt, Interessen an Zusatz- und Reservequalifikationen durchzusetzen“ (Offe 2000: 8f)“. Dieses Phänomen ist als **Upgrading** bekannt.
5. Aufgrund der Tatsache, dass **unqualifizierte Jobs häufiger offene Stellen** sind, sind Bildungsarme auch häufiger einer Konkurrenz durch externe Bewerber ausgesetzt. Das bedeutet für die Gruppe der Bildungsarmen, dass sie von einem höheren Entlassungsrisiko betroffen sind.
6. Das **Timing des Berufseinstiegs** ist von besonderer Bedeutung. Erfolgt dieser zu Zeiten eines Bildungszertifikatsüberangebots dann sind die Chancen auf qualifizierte Jobs schlechter. Dies kann selbst bei einer Änderung von Angebot und Nachfrage „im Laufe der Zeit zu einer langfristigen Benachteiligung führen, da die Berufserfahrungen auf den schlechteren Arbeitsplätzen zu Beginn des Erwerbsverlaufs diese Personen weiterhin in die unteren Rangplätze der Bewerberlangen kanalisieren und möglicherweise für qualifizierte Jobs aussortieren“ (Solga 2005: 77).
7. Eine Kanalisierung in ungünstige Erwerbsverläufe hängt aber auch - unabhängig von dem Leistungsvermögen der Bildungsarmen - von der **Häufigkeit der offenen Stellen im qualifiziertem Arbeitsmarktsegment** ab. „Je seltener dort Vakanzketten entstehen, desto abgeschotteter ist dieses Arbeitsmarktsegment für gering Qualifizierte und desto wichtiger ist ihre erste Platzierung auf dem Arbeitsmarkt, da diese über Möglichkeiten der Humankapitalakkumulation während der Erwerbstätigkeit entscheidet“ (Solga 2005: 90).

Mit diesen Ausführungen lässt sich die eingangs beschriebene Verdrängungsthese ableiten. Aufgrund der Bildungsexpansion und dem damit verbunden Missverhältnis von Qualifikationsangebot und Qualifikationsnachfrage werden Bildungsarme auf unqualifizierte Arbeitsplätze und in die Arbeitslosigkeit verdrängt. Damit wird deutlich, dass die Struktur des Arbeitsmarkts (das Verhältnis von Angebot und Nachfrage an (zertifizierten) Qualifikationen) maßgeblich über die Erwerbschancen der Bildungsarmen bestimmt. Durch dieses Verhältnis entstehen mehrfache Benachteiligungen, die dazu führen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit für einen „guten und sicheren“ Job ausgewählt zu werden. Diese Mechanismen entziehen sich dem Einfluss der Bildungsarmen und äußert sich im

Rekrutierungsverhalten der Arbeitgeber. Somit kann bei diesen Formen von benachteiligenden Mechanismen von Fremdselektionsprozessen gesprochen werden. Daneben existieren jedoch weitere Mechanismen die als Fremdselektionen wirken und somit die Bildungsarmen in ihren Erwerbschancen benachteiligen. Diese können als Diskreditierungen bezeichnet werden. Eine solche Diskreditierungsthese wird im folgendem Abschnitt dargestellt.

4.1.1.2 Diskreditierungsthese

Wie in Kapitel 2.1 deutlich wurde, führte die Bildungsexpansion zu folgender **demografischen Veränderung der Bildungszertifikatsstruktur**. Die Gruppe der Bildungsarmen wurde zahlenmäßig kleiner, die Gruppe der Bildungsreichen entsprechend größer. Desweiteren fand nahezu ausschließlich eine einseitige Mobilität nach oben statt. Immer mehr Menschen stiegen von der Gruppe der Bildungsarmen in die Gruppe der Bildungsreicheren auf, nicht aber umgekehrt. Daraus ergeben sich nach Solga (2005) zwei Folgen:

Erstens, stellen die Bildungsarme einen immer kleineren Anteil der Gesellschaft dar, so sind sie gleichzeitig auch immer mehr eine Abweichung der Normalität. Das heißt, „die quantitative Veränderung der Gruppe der gering Qualifizierten wurde von einer normativen Veränderung des Phänomens geringer Bildung begleitet“ (Solga 2005: 110). Wird gleichzeitig - wie in Kapitel *Humankapitaltheorie* deutlich geworden ist – der Bildungsprozess als individueller selbstverantwortlicher Vorgang gesehen, bedeutet dies: Das Risiko, **dass Bildungsarme heute eher als „Versager“ und „Unwillige“ diskreditiert werden**, ist im Vergleich zu den 40er- bis 60er-Jahren deutlich erhöht (ebd. 110).

Zweitens, wird die Gruppe der Bildungsarmen homogener, die Gruppe der Bildungsreichen heterogener. Daraus müsste folgen, dass der Signalwert eines niedrigen Bildungszertifikats aussagekräftiger wird; aber auch, dass der Signalwert eines hohen Bildungszertifikats weniger aussagekräftig wird. Mit steigender Heterogenität erhöht sich schließlich das Risiko einer falschen Auswahl. Theoretisch müssten demnach beide Bildungszertifikate als Marktsignal an Wert verlieren. Die niedrigen Zertifikate weil sie nun „eindeutiger“ eine zukünftige niedrige Leistung vorhersagen, die hohen Zertifikate weil sie nun „uneindeutiger“ eine zukünftige hohe Leistung vorhersagen. Tatsächlich findet jedoch ausschließlich eine **einseitige Diskreditierung** statt: Lediglich die niedrigeren Bildungszertifikate gelten als geringwertigeres Marktsignal. Das ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sich das Vertrauen auf die Richtigkeit der vom Bildungssystem durchgeführten Leistungsdifferenzierung mit der Bildungsexpansion erhöht hat und damit gleichzeitig auch die Glaubwürdigkeit der durch ein niedriges Bildungszertifikat gegebenen Informationen über Kompetenzdefizite zunahm. Dafür sprechen nach Solga (2005) die Befunde der Forschung von

Murnane/ Levy (1996), Klös (1997), Giloth (1998) und Heidenreich (1998). Als weiterer Grund dafür kommt auch in Betracht, dass Beschäftigte immer mehr der Meinung sind, dass Basiskompetenzen wie Soft-Skills in den Pflichtschulen nicht bis kaum vermittelt werden. Dass diese Annahme durchaus berücksichtigt werden kann, darauf deuten zumindest in den USA Befunde von (Murnane / Levy 1996) hin. Zudem kann das gestiegene Bildungsniveau der Personalchefs eine gewichtige Rolle dabei spielen (Solga 2005: 134ff). Jedenfalls ist die Folge dieser einseitigen Diskreditierung, „dass die gering Qualifizierten als einheitliche Gruppe deutlich stärker als Beschäftigungsunfähig gelten als früher“ (ebd. 108ff).

Diese Diskreditierungsvorgänge der Bildungsarmen seitens der Beschäftigten als „Unwillige“ und „Beschäftigungsunfähige“ haben nun zweierlei Konsequenzen: Sorting-Out und Down-Skilling.

Die Bildungsarmen werden nun nicht mehr nur am unteren Ende der Bewerberlangen (siehe Kapitel 4.1.1.1.3) gereiht, sondern vielmehr gar nicht erst in die Rangreihen aufgenommen. Sie fallen demnach aus dem Blick der Beschäftigten. Sie werden exkludiert, aussortiert. **„Die Ranking Prozesse tragen für die gering Qualifizierten zunehmend den Charakter von Sorting-Out Prozessen [Hervorhebung MP].** Die mit diesem Label markierten Personen gelten als nicht-beschäftigungsfähig oder bestenfalls nur für Arbeitsplätze mit geringen und geringsten Anforderungen als beschäftigungsfähig“ (Solga 2005: 111). Das führt zu sehr schlechten Einstellungschancen für die Bildungsarmen.

Desweiteren fühlen sich Personalchefs bei Einstellung von Bildungsarmen vermehrt dazu gezwungen, die Arbeitsanforderungen und deren Komplexität zu verringern (Rosenbaum und Binder 1997). Dieser Vorgang ist aber weniger darauf zurückzuführen, dass ein Herunterschrauben der Arbeitskomplexität aufgrund der Fähigkeiten der Bildungsarmen zwingend notwendig sei, sondern „mediated by employers organizational philosophies and their culturally derived assumptions about the capacities of different categories of workers“ (Gallie et al. 1998: 56). Dieser Prozess ist in der Literatur als **Down-Skilling** bekannt. Er führt zu einer geringeren Chance der Bildungsarmen ihre Fähigkeiten mittels einem On-the-Job-Learning auszubauen und gleichsam zu einem höheren Entlassungsrisiko.

Zusammenfassend: Aufgrund der Bildungsexpansion und der damit verbundenen Wahrnehmung von Bildungsarmen als eine homogene Gruppe werden diese als „beschäftigungsunfähig“ diskreditiert. Das hat zur Folge, dass sie oftmals in Bewerberreihen gar nicht mehr aufgenommen werden (Sorting-Out) und/oder für Arbeitsplätze eingestellt werden, deren Anforderungen drastisch heruntergeschraubt werden (Down-Skilling). Aufgrund dieser, abermals fremdselektiv wirkenden Prozesse haben Bildungsarme geringere Chancen bei der Einstellung, geringere Möglichkeiten zum

On-the-Job-Learning und ein höheres Entlassungsrisiko. Damit stellt die Diskreditierungsthese einen zweiten Erklärungsbeitrag zu den geringeren Erwerbschancen bildungsarmer Menschen.

Beide bis jetzt dargestellten Erklärungsansätze benennen jene benachteiligenden Mechanismen, welche die Verhaltensweisen von anderen, in diesem Fall den Arbeitgebern, beeinflussen. Daneben gibt es nun aber weitere benachteiligende Mechanismen, welche die Verhaltensweise der Bildungsarmen selbst beeinflussen. Dabei gibt es bestimmte Verhaltensweisen, aufgrund derer die Bildungsarmen ihre eigenen Erwerbschancen mindern. Sie nehmen sich sozusagen selbst aus dem Spiel. Von daher müssen auch Selbstselektionsprozesse zur Erklärung mit einbezogen werden. Ausdrücklich sei hier darauf hingewiesen, dass diese das Resultat von benachteiligenden gesellschaftlichen Mechanismen und Strukturen darstellen. Aufgrund dieser bleibt den Bildungsarmen gar nicht viel anderes übrig, als auf bestimmte Art und Weise zu handeln. Im nachfolgenden Abschnitt gilt es daher, derlei Mechanismen in den Blick zu nehmen.

4.1.2 Selbstselektion (soziologische Perspektive)

4.1.2.1 Soziale Verarmung

Die soziale Herkunft spielt für den Bildungserfolg eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 2.2). Der Bildungserfolg ist wiederum in Form von Bildungszertifikaten, die als Marktsignale Verwendung finden, von großer Bedeutung für die Erwerbschancen (Siehe Kapitel 4.1.1.1.2). Aus diesem Grund muss das soziale Umfeld als ursprüngliche Ursache und dauerhaft wirkender Faktor in den Blick genommen werden. Wie gestaltet sich dieses bei den Bildungsarmen?

Solga (2005) stellt diesbezüglich die These der sozialen Verarmung auf. Demnach werden innerhalb des sozialen Netzwerks der Bildungsarmen jene Ressourcen immer knapper, die für die Arbeitsplatzsuche von entscheidender Bedeutung sind (ebd. 186). Die Folgen daraus führen zu Verhaltensweisen der Bildungsarmen, die sich ungünstig auf ihre Erwerbschancen auswirken. Die These der sozialen Verarmung wird nun im Weiteren ausgeführt.

Die These geht davon aus, dass durch den Aufstieg vieler Heranwachsender in die Gruppe der höher Qualifizierten (von der Bildungsexpansion verursacht), gleichfalls bei herkunftsabhängiger Leistungsdifferenzierung des Bildungssystems, die Gruppe der Bildungsarmen in ihrer sozialen Zusammensetzung homogener geworden ist: „In den unteren Bildungsgruppen sind überproportional Kinder aus sozial schwächeren Familien verblieben“ (Solga 2005: 185). Bildungsarme haben demnach häufiger Familienmitglieder und Freunde/Bekannte, die ebenfalls von Bildungsarmut betroffen sind. Sie verfügen damit, in Bourdieus Worten, über ein deutlich niedrigeres

Sozialkapital als Bildungsreiche. Diese soziale Verarmung wirkt sich nun benachteiligend auf ihre Erwerbschancen aus.

In Anlehnung an Solga (2005) folgt nämlich aus einer Erhöhung des Anteils an Bildungsarmen im eigenen sozialen Netzwerk...

Ein relativer Informationsverlust: Bildungsarme verfügen mit ihrem sozialem Netzwerk über weniger Verbindungen zu qualifizierten Arbeitsplätzen. Daraus folgt, dass sie weniger Informationen über das *Wo, Wann* und *Wie* des sich Bewerbens besitzen. Sie wissen daher weniger gut darüber Bescheid, wo es frei Stellen gibt und wie diese zu finden sind (Tessaring 1998).

Eine eingeschränkte Qualifikationseinschätzung: Aufgrund des Einflusses ihrer sozialen Gruppe haben Bildungsarme einen veränderten Erfahrungs- und Bewertungshorizont über qualifizierte Ausbildung oder Job. Häufig überschätzen sie daher auch die realen Jobanforderungen. Diese Fehleinschätzung führt zu einer relativen Zunahme an Nichtbewerbungen auf qualifizierte Jobs (Erikson und Jonsson 1998).

Ein Reputationsverlust: Bildungsarme kennen seltener Menschen, die bei einem Unternehmen, das qualifizierte Jobs anbietet, arbeiten und sich dort positiv für sie einsetzen (Solga 2005: 150). Gerade bei qualifizierten Jobs sind aber „Kontaktpersonen und ihre Aussagen bezüglich der potentiellen Bewerber (und ihrer Soft-Skills) im Sinne eines erweiterten internen Markts von zentraler Bedeutung“ (ebd. 150). Es fehlt ihnen also an Fürsprechern.

Veränderte normative Erwartungen: Solga (2005: 187ff) wirft hierzu die Hypothese auf, Bildungsarme könnten aufgrund ihrer sozialen Zusammensetzung im Vergleich zu den Bildungsreichen ein verändertes Idealbild über wünschenswerte Jobs haben. In anderen Worten: In der Gruppe der Bildungsarmen könnte eine andere Norm darüber herrschen, welche Berufe prestigeträchtig sind und welche nicht. Es hätte sozusagen eine Prestigeumkehr im Vergleich zur Gruppe der Bildungsreichen stattgefunden; - ein Phänomen, das schon Paul Willis bei seiner klassischen Young-Lad-Studie für eine Gruppe der Arbeiterkinder diagnostiziert hatte (Willis 1979). Eine solche Prestigeumkehr hätte Auswirkungen auf die zukünftige Berufsperspektive und könnte die „Suche nach einem qualifizierten Arbeitsplatz verringert haben“ (ebd. 187).

Zunehmende Arbeitslosigkeit im Netzwerk: Die oben dargestellten Begebenheiten führen zu geringen Erwerbschancen für die Bildungsarmen. Damit fallen sie selbst und auch als eine hilfreiche Verbindung zur Erwerbstätigkeit für ihr soziales Netzwerk aus. Das wiederum bedeutet für ihre Freunde und Bekannte, dass diese ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko haben. Wenn diese jedoch von erhöhter Arbeitslosigkeit betroffen sind, so bedeutet das wiederum für den Bildungsarmen selbst,

mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Man kann daher von einem Teufelskreis der Arbeitslosigkeit sprechen (Solga 2005: 187).

Eine abnehmende Passung zu den Beschäftigten: Die soziale Kategorisierung anhand von Bildungszertifikaten führt nicht nur zu bildungsgruppenspezifischen Annahmen über Leistungspotentiale, sondern auch über ihre Vorlieben und Verhaltensweisen (Solga 2005: 134ff). Werden die Bildungsgruppen also als relativ homogen in ihrer Lebenspraxis gesehen so würde man den Schluss ziehen, dass sich Menschen aus derselben Bildungsgruppe besser verstehen als Menschen aus unterschiedlichen Bildungsgruppen. Beschäftigter achten nun ganz generell darauf, dass das betriebsinterne Arbeitsklima stimmig ist. Dazu ist es erforderlich, dass sich ihre Beschäftigten untereinander „gut verstehen“. Daher liegt es nahe, dass bei Neueinstellungen darauf geachtet wird, dass der Bewerber zu den bereits Beschäftigten „passt“. Einen guten Indikator für diese Passung liefern nun aufgrund der oben dargestellten bildungsgruppenspezifischen Vorannahmen die Bildungszertifikate. Das bedeutet letztlich für die Bildungsarmen, dass sie geringere Chancen auf eine Einstellung haben, wenn die potentiellen Arbeitskollegen Bildungsreiche sind (Baron/ Pfeffer 1994). Da diese Situation insbesondere bei qualifizierten Jobs vorherrscht, haben es Bildungsarme folglich bei Bewerbungen auf qualifizierte Jobs schwerer.

Die Punkte 1 bis 5 kann man zusammenfassend auf **Selbstselektionsprozesse** zurückführen: Aufgrund des geringen sozialen Kapitals, in anderen Worten, aus einem „Mangel an Gelegenheiten aufgrund einer schlechteren, verarmten Verbindung zur Arbeitswelt“ (Solga 2005: 188) haben Bildungsarme deutlich eingengtere Möglichkeiten, wie sie sich bei der Arbeitsplatzsuche verhalten können. Die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsweisen wirken sich ungünstig auf ihre Erwerbschancen aus. Der benachteiligend wirkende Mechanismus ist also eine soziale Verarmung, die zu Selbstselektionsprozessen führt. Darüber hinaus kann soziale Verarmung wie in Punkt 6 dargestellt wurde, zu einem weiteren Fremdselektionsprozess führen.

Mit der These der sozialen Armut ist somit ein dritter Erklärungsansatz der geringen Erwerbschancen für Bildungsarme gegeben. Zum Gesamtbild fehlt nur mehr ein letzter Erklärungsstrang, der sich mit dem Engagement der Bildungsarmen beschäftigt. Es wird im folgenden Abschnitt deutlich werden, dass abermals gesellschaftliche Mechanismen am Werke sind, die dazu führen, dass Bildungsarme ihr Engagement bezüglich Bewerbungs- und Bildungsprozessen zurücknehmen müssen. Dieser insofern benachteiligende Mechanismus kann als Stigmatisierung umschrieben werden.

4.1.2.2 Stigmatisierung

Stigmatisierung bedeutet Goffman (2010) folgend die Extremform einer negativen Identitätszuschreibung bzw. Etikettierung in Bezug auf Verhalten und Charakter. Hierbei bekommt eine ganze Gruppe ein Etikett verliehen und es wird angenommen, dass jedes Mitglied dieser Gruppe auch tatsächlich diesem Etikett entspricht. „Das mit dem Etikett, dem Stigma-Symbol, in Zusammenhang gebrachte Verhalten wird nicht nur als negativ abweichend bewertet, sondern geht mit einer sehr extensiv diskreditierenden Wirkung einher, die in vielfältigen Situationen und Kontexten von den etikettierten Personen erlebt wird. Mit dieser allgegenwärtigen Defizit-Charakterisierung von Personen und der damit verbundenen Gefahr, dass sie Bestandteil ihres Selbstkonzepts wird, erhalten Stigma-Symbole einen [...] Masterstatus in den Interaktionen der so etikettierten Personen in den verschiedenen Lebensbereichen“ (Solga 2005: 190).

Die Gruppe der Bildungsarmen unterliegt heute einem eben solchem Stigma. Eine niedriges Bildungszertifikat zu haben, das wird heute mehr denn je mit einem individuellen Charakterfehler und dem Etikett *Leistungsschwach* gleichgesetzt. Und das ungeachtet der Tatsache, dass Bildungsarme heute mehr Bildungsjahre aufweisen als in den 40er- bis 60er-Jahren. Welche gesellschaftlichen Prozesse haben zu dieser Stigmatisierung einer ganzen Bildungsgruppe beigetragen? Nachfolgend der Versuch einer Antwort, basierend auf den Ausführungen von Solga (2005: 191ff):

Erstens: Hier ist abermals die Bildungsexpansion und die dadurch erhöhte Bildungsbeteiligung aufzuführen. Da geringe Bildung somit von einem (zahlenmäßigen) Massen- zu einem Randphänomen verwandelt wurde, stellen Bildungsarme heute mehr denn je eine normabweichende Minderheit dar.

Zweitens: „Verändert haben sich auch die Zustandsdefinitionen von Bildungserfolg und –misserfolg, die Regelungsdichte der Zertifizierung von Bildungsleistung, die Alterskriterien und lebenszeitlichen Fristen, bis zu denen bestimmte Bildungsleistungen zu erbringen sind. [...] Sowohl institutionell als auch normativ wurde dies von einer zunehmenden chronologischen Normalisierung von Verhaltensabläufen begleitet“ (Solga 2005: 193). Das Ergebnis ist - obgleich der vielerorts diagnostizierten Individualisierung - eine Normalbiografie: Schulabschluss, abgeschlossene Berufs- oder Hochschulausbildung, kontinuierliche Erwerbsarbeit und Rentenzeit. Diese Normalbiografie schlägt sich auch in bildungs-, sozial- und arbeitsrechtlichen Regelungen nieder. In dem Maße wie es nun einen normativen und institutionalisierten Normallebenslauf gibt, fällt es auch leichter, Abweichungen zu beobachten und zu definieren. So **werden atypische Lebensläufe wahrnehmbarer**, das Risiko der Stigmatisierung erhöht sich somit.

Drittens: Da die staatlichen Schulen allen zugänglich sind und auch für den Einzelnen keine direkten finanziellen Kosten darstellen, wird die Verantwortung des **erfolgreichen Bildungsabschlusses immer mehr in die Verantwortung des Einzelnen** gelegt. Wie in Kapitel Humankapitaltheorie bereits deutlich wurde, ist Bildungserfolg zu einem individuellen Merkmal geworden. Obwohl alle empirischen Befunde dagegen und für eine Chancenungleichheit im Bildungssystem (siehe Kapitel 2.2) sprechen, wird Bildungsmisserfolg als selbstverschuldet angenommen. „Damit erhöht sich die Gefahr, dass die sozialen Gelegenheitsstrukturen des Bildungs- und Kompetenzerwerbs in der Schule, im Familien- und Bekanntenkreis ignoriert (d.h. die Chancengleichheit als Realität interpretiert wird) sowie die verbliebenen gering Qualifizierten vermehrt als entweder ‚zu dumm‘ oder ‚zu faul‘ wahrgenommen werden bzw. als ‚lernunzugänglich‘ oder ‚lernungewohnt‘ stigmatisiert werden“ (Solga 2005: 194).

Viertens: Aus den oben genannten Ausführungen, dass Bildungsarmut als normabweichend und selbstverschuldet gesehen wird, folgt auch eine weitere heute dominant gewordene gesellschaftliche Erwartung an die Bildungsarmen. Sie sollen ihre Leistungsdefizite nachträglich korrigieren. Oftmals (wie z.B. zu Inanspruchnahmen von Sozialtransfers) wird aus dem Sollen auch ein Müssen. Es besteht eine regelrechte **Korrekturpflicht der Bildungsarmut**. Dabei haben die Bildungsarme zahlreiche (Weiter-)Bildungsmaßnahmen zur Verfügung, die sich selbst wieder institutionalisiert haben. „Mit dieser Institutionalisierung der Normalisierungspflicht erhöht sich jedoch die Gefahr, dass das Absolvieren einer solchen Maßnahme bzw. zweiten Chance nicht als ein Signal für Ausbildungs- und Lernbereitschaft gedeutet wird, sondern sowohl stigmatisierende Fremd- als auch Selbsttypisierungsprozesse in Gang setzt“ (Solga 2005: 196).

Es kommt zu stigmatisierenden Fremdtypisierungen aus zwei Gründen. Zum einen hat „jede helfende Intervention nicht nur eine integrierende, sondern – mit ihren Zielgruppendefinitionen – auch eine etikettierende Wirkung, da sie auf abweichende Gruppenzugehörigkeiten, Mängel und Defizite hinweist“ (Solga 2005: 196). Zum anderen erfolgt eine Einteilung in die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen oft derart, dass die Teilnehmergruppen homogen gebildet werden. Dadurch bleiben die Bildungsarmen jedoch unter sich, mit all den in Kapitel Soziale Verarmung geschilderten Nachteilen. Durch Teilnahmen in derartigen Sondermaßnahmen setzt sich die bereits zur Schulzeit erfahrene institutionelle Aussonderung fort. Bildungsarme gelangen so auf Routen des Scheiterns (Stauber/ Walther 1999), die zwar das Ziel einer Integration in die „Normalbiografie“ verfolgen, dieses aber aufgrund ihrer negativen Signalwirkung und der Teilnehmerzusammensetzung von vorne herein nahezu verunmöglichen.

Stigmatisierende Selbsttypisierungen können die Folge sein: „Mit der zweiten, dritten, vierten, ... Chance verlängert sich ihre Versagensgeschichte vielmehr in eine irreversible werdende

Ausgrenzungsgeschichte aus Ressourcenverlust, Sanktionsbetroffenheit und Stigmaantizipation. Für viele von ihnen ist die Eingliederung keine Etappe mehr, sie ist zu einem Zustand geworden“ (Solga 2005: 197).

Was sind nun die Konsequenzen aus diesen vielfältig erfahrenen Stigmatisierungen? Die, wie in Kapitel „Bildungssystem und Identitätsbeschädigung“ beschriebenen, während der Schulzeit erfahrenen Identitätsbeschädigungen werden verstärkt. Das Selbstvertrauen verringert sich, eine berufsorientierte Identitätsentwicklung bleibt aus. In der Folge werden berufsbezogene Ansprüche und Motivationen heruntergeschraubt. Es kommt also zu einer Selbstselektion der Bildungsarmen bezüglich ihrer Weiterbildung und der Arbeitsplatzsuche:

1. Bildungsarme glauben öfter an einen fehlenden Fit zwischen ihrem Leistungsniveau und dem qualifizierten Arbeitsplatz. Eine höhere Nichtbewerbungsquote auf qualifizierte Arbeitsplätze ist die Folge (Solga 2005: 200).
2. Bildungsarme bewerben sich auch insgesamt gesehen seltener und wenn, dann mit geringerem Engagement. Und zwar deshalb, da dies zu einem „Moment der Wahrheit“ werden könnte (Goffman 2010). Um das zu vermeiden, was alle (Lehrer, Mitschüler, Ausbilder) prophezeit haben - nämlich dass sie es schwer auf dem Arbeitsmarkt haben werden - gehen sie zum Selbstschutz einer erneuten Ablehnung und Erniedrigung lieber aus dem Weg. Im schlimmsten Fall könnten sie sich deshalb sogar ganz aus dem Arbeitsmarkt zurückziehen.
3. Sie sind daher auch eher schwer für Bildungsmaßnahmen zu motivieren und haben vermehrt Schwierigkeiten mit Zielstrebigkeit und Ausdauer (Steiner et al. 2010).

Es kommt also zu einem **Teufelskreis der Stigmatisierung und Selbstselektion**. Aufgrund der erfahrenen Negativzuschreibungen in Schule, Arbeitsmarkt und Gesellschaft kann es zu einem **Disengagement in (Weiter-)Bildungsprozesse sowie der Arbeitsplatzsuche** kommen. „Diese geringeren Anstrengungen werden seitens der Gatekeepers im Berufsbildungssystem sowie der Beschäftigten als ein Mangel an Leistungswillen, -motivation und -fähigkeit gewertet und können so zu einer Perpetuierung blockierter Gelegenheiten führen“ (Solga 2005: 200f).

4.1.3 Zwischenfazit

Damit sind alle vier Erklärungsansätze für die geringen Erwerbschancen der Bildungsarmen beisammen.

Mit der Verdrängungsthese rückt ein Missverhältnis von Qualifikationsangebot und -nachfrage auf dem Arbeitsmarkt in den Blick. Dabei spielt auch die Segmentation des Arbeitsmarkts insofern eine Rolle, als dass offene und geschlossene Stellen von Bildungsarmen und Reichen ungleich besetzt sind. Aufgrund dieser Struktur des Arbeitsmarkts und der Tatsache, dass Bildungszertifikate als Marktsignal eintreten, geben Arbeitgeber Bildungsreichen eher den Vorzug.

Die Diskreditierungsthese verdeutlicht das Phänomen der einseitigen Diskreditierung. Als Folge der Bildungsexpansion werden Bildungsarme als „beschäftigungsunfähig“ entwertet. In der Konsequenz werden sie erstens seltener überhaupt in Bewerberreihen aufgenommen (Sorting-Out-Tendenzen). Zweitens werden ihre Stellen oft in ihren Anforderungen so sehr vereinfacht (Down-Skilling), dass On-the-Job-Learning-Prozesse verunmöglicht werden.

Mit der These der sozialen Verarmung rückt das soziale Umfeld in den Blick der Erklärungszusammenhänge. Bildungsarme haben ein geringeres Sozialkapital als Bildungsreiche. Demnach sind sie in ihrem sozialen Netzwerk mit weniger für die Arbeitsplatzsuche bedeutsamen Ressourcen ausgestattet. In Folge werden ihre Handlungsmöglichkeiten derart eingeschränkt, sodass ihnen letztlich nicht viel anderes übrig bleibt, als in einer für die Erwerbschancen ungünstigen Art und Weise zu handeln.

Zuletzt müssen gesellschaftliche Stigmatisierungen berücksichtigt werden. Aufgrund der quantitativen Minderheit von Bildungsarmut, der besseren Wahrnehmbarkeit von normabweichenden Lebensläufen, der Individualisierung des Bildungserfolgs und der Korrekturpflicht von Niedrigbildung wird Bildungsarmut heute stigmatisiert. Als Selbstschutzmechanismus vor dem Immer-wieder-aufs-neue-Erfahren-müssen von Stigmatisierungen nehmen sich Bildungsarme oft selbst aus dem Spiel. Es kommt zu einem Disengagement bei der Arbeitsplatzsuche und bei (Weiter-)Bildungsprozessen.

Diese vier Erklärungsansätze mit den darin wirkenden Mechanismen lassen sich nun auch in andere Lebensbereiche übertragen. Im Nachfolgenden werden in einem kurzen Überblick einige dieser Lebensbereiche, in denen Bildungsarme von ungünstigen Folgen betroffen sind, aufgezeigt. Dies erfolgt lediglich in Form einer Bestandsaufnahme. Als Erklärungsrahmen würden sich die hier dargestellten Mechanismen gut eignen. So ist doch anzunehmen, dass Bildungsarme auch dort von Verdrängungen, Diskreditierungen, sozialer Verarmung und Stigmatisierungen betroffen sind.

4.2 Weitere Ungünstige Folgen der Bildungsarmut

Geringere soziale Teilhabe: Für bildungsarme Menschen konnte empirisch festgehalten werden, dass diese über ein geringeres politisches Interesse und geringeres soziales Engagement verfügen als

Bildungsreiche (Quenzel 2010: 123). Hierbei könnten Forschungsergebnisse für die Gruppe der Arbeitslosen weitere Einsicht geben. Für sie konnte nämlich ein Rückzug aus dem öffentlichen Raum diagnostiziert werden. Die sozialen Kontakte der Arbeitslosen verringern sich quantitativ gesehen zwar kaum, aber sie verfügen über deutlich weniger Mitgliedschaften in Vereinen, Klubs etc. „Insgesamt zeigt sich [...] bei Arbeitslosigkeit ein Rückzug in private, vor allem familiäre Netzwerke, teilweise auch eine Konzentration sozialer Beziehungen auf Personen in ähnlicher Lebenslage, nicht zuletzt auf Arbeitslose. Sozialer Ausschluss bedeutet hier also tendenziell eine Einengung sozialer Kontakte“ (Ludwig-Mayerhofer/ Kühn 2010: 145). In Anbetracht der geringen Erwerbschancen von bildungsarmen Menschen und ihrer im Kapitel Soziale Verarmung geschilderten Homogenisierung des sozialen Umfelds kann somit folgender Schluss gezogen werden: Bildungsarmut führt zu einem sinkendem sozialen Engagement, sowohl in der politischen als auch gemeinschaftlichen Beteiligung.

Geringere Gesundheit: Einer der bedeutsamsten Berichte zur Gesundheitsungleichheit wurde 2010 in Großbritannien veröffentlicht - der Marmot Review (Marmot 2010). Er eröffnet mit den Worten „Social Inequality is a matter of life and death“. Diese Aussage ist sehr treffend gewählt, denn das Gesundheitsverhalten und gesundheitliche Wohlbefinden ist in Abhängigkeit der sozialen Herkunft und insbesondere des erreichten Bildungsstands im höchsten Maße ungleich. Quenzel (2010) fasst die Befunde hierzu wie folgt zusammen: „Untere Bildungsschichten leben eher in gesundheitsschädlichen Wohnungen, sind auf ihrem Arbeitsplatz höheren Risiken ausgesetzt, können sich gesundheitsfördernde Produkte wie frisches Obst und Gemüse oder hochwertige Fleisch und Milcherzeugnisse aber auch Urlaube seltener leisten. Zum anderen neigen die unteren Bildungsschichten zu einem risikohaften Gesundheitsverhalten – zu verstärktem Tabakkonsum, schlechterer Ernährung und wenig Bewegung. Die Folgen sind ein subjektiv schlechter eingestufte Gesundheitszustand, verstärkte Betroffenheit von Krankheit und Beschwerden sowie ein erhöhtes vorzeitiges Sterberisiko“ (ebd. 16). Demzufolge führt Bildungsarmut zu einem geringeren Gesundheitsbewusstsein und -verhalten, zu geringerer Gesundheit und einer geringeren Lebenserwartung.

Exklusionsgefahren: Die relative finanzielle Armutsgefahr besteht für die untersten Schichten der Gesellschaft heute stärker denn je. Dabei ist besonders darauf hinzuweisen, dass zwischen 2001 und 2006 der Anteil, der von relativer finanzieller Armut betroffenen Menschen in Abhängigkeit ihrer Bildungserfolge deutlich unterschiedlich stark gestiegen ist: Für jene Personen mit Hochschulabschlüssen von 4,1 auf 4,6 Prozent, für Bildungsarme jedoch von 20,6 auf 26,3 Prozent (Ditton 2010). Hierbei ist die alles entscheidende Frage, wie es um die Chancen steht, seine Position über Zeit und relativ zur Herkunftsposition zu verändern? Wie gut kann man der Bildungsarmut und damit der Gefahr der relativen finanziellen Armut heute entfliehen? Ditton (2010) diagnostiziert

hierzu, dass zwar die soziale Mobilität für die Mitte der Gesellschaft größer geworden ist, die Strukturen der Ränder der Gesellschaft (sowohl oben als auch unten) sich jedoch verfestigen. Für die Bildungsarmen bedeutet dies, dass sie immer mehr auch in einer relativen finanziellen Armut *gefangen* sind.

Diese Gefahr spiegelt sich auch in ihrem subjektivem Empfinden in Bezug auf gesellschaftlicher Teilhabe wieder. Böhnke (2005) zufolge geben heute 10 Prozent der deutschen Bevölkerung an, dass sie sich ausgegrenzt fühlen. Die erlebte Exklusion wird dabei mit sinkenden Lebensperspektiven, geringerem Einkommen und niedrigen Positionen am Arbeitsmarkt in Verbindung gebracht. Dabei fällt auf, dass abgesehen von „kranken Menschen und Menschen in hohem Alter [...], es vorrangig Personen mit niedrigem Bildungsniveau und fehlendem Berufsabschluss sind, die sich von Ausgrenzung betroffen sehen“ (Ditton 2010: 56). Besonders unter Jugendlichen der Haupt- und Förderschulen ist eine zunehmende Verunsicherung und ein gesunkener Zukunftsoptimismus zu beobachten (Quenzel/ Hurrelmann 2010: 21). Demnach nehmen sich bildungsarme Menschen immer stärker als von der Gesellschaft exkludiert wahr.

Deviantes Verhalten: In dem Maße, wie sich Bildungsarme exkludiert wahrnehmen, empfinden sie auch eine Diskrepanz zwischen kulturellen Zielen und ihren Möglichkeiten diese zu erreichen. Unter Rückgriff auf die Theorie von Merton (1938) schildern Quenzel und Hurrelmann (2010: 21) mögliche Auswege, die Menschen in einer solchen Situation wählen: Erstens könnten sie versuchen, neue Ziele zu definieren, die mit den gegebenen Mitteln auch zu erreichen sind. Zweitens ist möglich, dass sie neue (gesellschaftlich nicht akzeptierte) Methoden zur Zielerreichung anwenden. Drittens, denkbar ist, wenn auch schwer realisierbar, einen Versuch zu unternehmen, eine neue soziale Ordnung einzusetzen. Die letzte Möglichkeit außer Acht gelassen, führen damit sämtliche zur Verfügung stehenden Möglichkeiten für einen Ausweg aus dieser Misere zu einem im Vergleich zur gesellschaftlichen Norm abweichenden Verhalten. Für Bildungsarme kann somit gelten: Fehlende Anerkennung, eine starke Überforderung durch den gesellschaftlichen Wandel und als fehlend empfundene Zukunftsoptionen führen zu einer „Aufwertung der Peerkultur, zu der Suche nach Bestätigung auf anderen Feldern und nicht zuletzt bei vielen zu einem Rückzug auf ein traditionell männliches Rollenverständnis“ (Quenzel/ Hurrelmann 2010: 21). Dieses Verhalten führt potenziell zu einer Bandbreite von negativen Konsequenzen. Sie reicht „vom heroischen Widerstand gegen die Schule, über die Neigung zum männlichen Risikoverhalten bei den Freizeitbeschäftigungen, bis zur erhöhten Gewaltbereitschaft und einer erhöhten Neigung zu kriminellen Handlungen“ (ebd. 21). Eine derartige Wirkung von Bildungsarmut in Verbindung mit Exklusionsempfindungen sind auch empirisch gut belegt, für eine Sammlung entsprechender Literatur siehe Quenzel und Hurrelmann (2010: 21).

5 Bildung in der Lebenslaufperspektive

„Die Vergangenheit gewinnt die Oberhand über Gegenwart und Zukunft“

(Solga 2005: 169)

Auf Basis der vorangegangenen Kapitel lässt sich der Schluss ziehen, dass die geringen Teilhabechancen der Bildungsarmen „häufig das Ergebnis eines in der Familie beginnenden, in den (Aus-)Bildungsinstitutionen fortgeschriebenen und beim Erwerbseinstieg festgeschriebenen, ungünstig verlaufenden Sozialisationsprozesses sind“ (Solga 2005: 171). Vergangene Erfahrungen wirken auf die Gegenwart und bestimmen gleichfalls die Zukunft. Möchte man Bildungsarmut in Österreich beschreiben, so muss dies folglich in einer Lebenslaufperspektive geschehen. Es genügt nicht, auf einzelne strukturelle Begebenheiten getrennt voneinander hinzuweisen. Für ein ganzheitliches Bild bietet sich die Soziologie des Life-Course¹⁷ an. Mit ihr können die Wechselwirkungen der gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen im Verlauf der Zeit in den Blick genommen werden. Auf diese Weise werden die geringen Teilhabechancen der Bildungsarmen als das Ergebnis kumulativer Benachteiligungen erklärt. Dies wird im Folgenden begründet werden:

Nach Mayer (2004) ist der Life-Course „seen as the embedding of individual lives into social structures primarily in the form of their parttaking in social positions and roles, that is, in regard to their membership in institutional orders. The sociological study of the life course, therefore, aims at mapping, describing, and explaining the synchronic and diachronic distribution of individual persons into social positions across the lifetime“ (Mayer 2004: 163). Wird nun von den Einzelpersonen auf die gesamte Gesellschaft aggregiert, können bestimmte Muster in den Lebensläufen festgestellt werden. Es wird deutlich, dass aufgrund verschiedener struktureller Mechanismen Regelmäßigkeiten im Life-Course hergestellt werden. Diese Mechanismen sind es, die in den verschiedenen Stationen des Lebenslaufs wirksam sind und damit auch über den Ausgang - der sozialen Position eines Individuums oder gesamtgesellschaftlich gesehen, der sozialen Ungleichheit - im hohen Maß mitbestimmen.

Mayer (2004: 164ff) trennt auf analytischer Ebene nun drei solcher Mechanismen voneinander.

Erstens, Ausmaß und Art der Differenzierung der Gesellschaft in Subsysteme und Institutionen: Im Lebenslauf einer Person bestreitet diese zahlreiche Subsysteme. Damit verbunden durchläuft ein jeder auch eine Vielzahl von Institutionen. Hier ist beispielsweise das Bildungssystem mit seinen rechtlich geregelten Bildungsverläufen, verschiedenen Schultypen und deren Art und Weise der Zertifikatsvergabe oder das System des Arbeitsmarkts mit seinen arbeitsrechtlichen Regelungen, der Berufsstruktur und den internen Regelungen der Unternehmen zu nennen. Aber auch die institutionelle Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaats spielt hier eine entscheidende Rolle:

¹⁷ Für einen aktuellen Überblick über Forschungsentwicklungen der Lebenslaufperspektive siehe Mayer (2009)

Sozialversicherungssysteme, Gesundheitssysteme, familienpolitische Systeme etc. bestimmen über den sozialen Status eines Individuums (z.B. über Krankheit oder Gesundheit, Elternschaft oder berufliche Karriere, ...) und konstituieren zudem gesellschaftliche Normen. Nicht zuletzt trägt auch die räumliche Ausgestaltung der Gesellschaft dazu bei, wie Lebensläufe verlaufen. Gibt es zum Beispiel in einigen Städten nur wenige Universitäten, so ist anzunehmen, dass eine ganz bestimmte Binnenmigration einer Bevölkerungsgruppe in einem bestimmten Alter stattfindet, welche dann wiederum auf den Lebenslauf im höheren Alter Auswirkungen hat.

Zweitens, Übergänge von Lebensphasen im Zusammenhang mit vorangegangenen Lebensphasen:

Der Lebenslauf einer Person lässt sich in verschiedene Phasen (engl. „stages“) einteilen. Zum Beispiel in die Eltern-, Vorschul-, Schul-, Trainings-, Erwerbstätigkeits- und Pensionsphase (Marmot 2010). Zwischen diesen Phasen finden nun entscheidende Übergänge statt. Je nachdem wie diese verlaufen, wirkt sich dies auf die darauffolgende Phase aus. Inwiefern diese Übergänge verlaufen, hängt nun von den Erfahrungen und Ressourcen, die in den vorangegangenen Lebensphasen gesammelt wurden, ab. Insofern kann dieser Mechanismus als die Akkumulation von Vor- bzw. Nachteilen¹⁸ im Lebenslauf bezeichnet werden. Dabei gehen die Erklärungen bezüglich der (Aus-)Wahl der Übergänge in zwei Richtungen: Zum einen kann das Ergebnis eines Übergangs eher als persönliche Entscheidung auf Basis von Kosten und Nutzen Kalkülen (rational-choice Ansätze) gesehen werden. Zum anderen kann es sich dabei viel weniger um eine persönliche Wahl als eher um eine Fremdselektion handeln. Soziologen präferieren tendenziell diese zweite Sichtweise (Mayer 2004: 165). Die in den vorangegangenen Lebensphasen gesammelten Ressourcen und Erfahrungen führen in Verbindung mit der Ausgestaltung der für den Übergang relevanten Subsysteme und Institutionen (siehe oben) dazu, dass beim Übergang in die nächste Lebensphase nur mehr bestimmte Möglichkeiten offen stehen. Im Laufe des Lebens werden somit die Chancen der Menschen ungleich enger bzw. weiter.

Drittens, Normen, Handlungen und Struktur der Kohorten: Es ist nun aber nicht nur eine Person alleine, welche die gesellschaftlichen Institutionen durchläuft und dabei Erfahrungen sammelt, sondern mit ihr eine ganze Gruppe von Menschen. Genauer gesagt durchläuft in einem bestimmten Jahr typischerweise auch eine bestimmte Geburtskohorte eine bestimmte Lebensphase. Der Lebenslauf eines Individuums hängt nun auch von der Struktur und den Handlungen seiner Geburtskohorte, die mit ihm zu ähnlichen Zeitpunkten ähnliche Übergänge absolviert, ab. Damit wird auf einen der Grundsätze der Soziologie, die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft Bezug genommen. Die Einzelhandlungen von Akteuren schaffen in ihrem Aggregat spezifische

¹⁸ Siehe Mayer (2009: 423) für eine Auflistung aktueller Literatur, die sich vorrangig mit den Akkumulationsmechanismen beschäftigen.

Begebenheiten und Sinnstrukturen. Diese beeinflussen wiederum die Einzelhandlungen¹⁹. Insofern werden auch die Übergänge zwischen den Lebensphasen stark von der jeweiligen Kohorte beeinflusst.

Diese drei Mechanismen stellen das Grundgerüst der Lebenslaufperspektive dar. Die Lebenslaufperspektive macht somit deutlich, dass der Lebenslauf nur zu einem geringen Teil auf die individuelle Anstrengung der jeweiligen Einzelpersonen zurückzuführen ist. Vielmehr ist er das Resultat von dynamischen Prozessen der Sozialstruktur (Mayer 2004)! „These dynamics operate in populations or subsets of populations, are governed intentionally or unintentionally by institutions, and are the intentional or unintentional outcomes of the behavior of actors“ (ebd. 165). Gleichsam sind Lebensläufe nicht nur Produkt der Sozialstruktur, sondern konstituieren diese auch in Form der aggregierten Handlungsfolgen der Akteure beim Durchlaufen ihrer Lebensphasen.

Bildung nimmt in der Lebenslaufperspektive nun einen ganz besonderen Stellenwert ein. Sie kann sowohl in Form von Bildungszertifikaten als auch im weiteren Sinn, in Form von Wissensbeständen aller Art, als das Resultat vorangegangener Lebensphasen betrachtet werden. Der Mechanismus (2), *das Sammeln von Ressourcen und Erfahrungen*, wird ebenso wie der Mechanismus (1), *die Ausgestaltung von Subsystemen und Institutionen*, bei der Akkumulation von Bildung wirksam. Dies wurde in den Kapiteln „Bildungssystem und soziale Herkunft“ sowie „Bildungssystem und Identitätsbeschädigung“ deutlich. Gleichzeitig ist Bildung ein besonders wichtiger Faktor beim Übergang von einer Lebensphase in die nächste. Aufgrund von sozialer Verarmung und Stigmatisierungsprozessen kommt es zu Selbstselektion (siehe Kapitel 4.1.2). Bestimmte Personengruppen verhalten sich beim Übergang auf eine Weise, die sich für sie ungünstig für den weiteren Lebensverlauf auswirkt. Aufgrund von Verdrängungsprozessen und Diskreditierungsprozessen kommt es zu Fremdselektionen (siehe Kapitel 4.1.1). Beide Prozesse können vorrangig auf den Mechanismus (3), *Normen, Handlungen und Strukturen der Kohorten*, zurückgeführt werden. Die auf diese Weise produzierte Fremdselektion führt dazu, dass sich bestimmten Personengruppen beim Übergang von einer in die nächste Lebensphase weniger Möglichkeiten bieten als anderen.

Bildung ist also sowohl Produkt vorangegangener Lebensphasen wie auch entscheidender Faktor beim Übergang in die nächste Lebensphase. Zudem lässt sich der Bildungserwerb letztlich auf die drei entscheidenden Mechanismen zur Erklärung ungleicher Lebensläufe zurückführen. Damit ist festzuhalten, dass geringere Teilhabechancen über den Faktor Bildung in einer Lebenslaufperspektive zu erklären sind.

¹⁹ Zum Zusammenhang von System und Akteur siehe zum Beispiel Schwinn (2008).

Wenn Bildung nun aber im gesamten Lebenslauf stattfindet dann muss auch der Schluss gezogen werden, dass es zu kurz greift, Bildungsprozesse ausschließlich im Bildungssystem zu betrachten. Damit verbunden ist auch der normative Anspruch, verpasste Bildungschancen in jeder Lebensphase kompensieren zu können. Diese Tatsache hat auch die österreichische Politik in einem langjährigen Konsultationsprozess zwischen der OECD, EU und (inter-)nationaler Wissenschaft erkannt. Im Ergebnis wurde das Konzept des lebensbegleitenden Lernens (vormals: lebenslanges Lernen), kurz LLL (für Lifelong Learning), entwickelt. LLL kann als der politische Versuch, Bildung in einer Lebenslaufperspektive zu sehen, bezeichnet werden. LLL ist u.a. eine Strategie mithilfe derer Ziele und Maßnahmen gesetzt werden sollen, Bildungsungleichheit zu reduzieren. Damit soll es letzten Endes v.a. auch den Bildungsarmen zu Gute kommen. Einerseits insofern, als Wege gefunden werden sollen, mit denen Bildungsarmut gar nicht erst entsteht und andererseits dadurch, dass Möglichkeiten zur Kompensation verpasster Bildungschancen bereitstehen sollen; und zwar in jeder Lebensphase und u.a. gezielt für die Gruppe der Bildungsarmen. Die Strategie des lebensbegleitenden Lernens in Österreich wird daher im nachfolgenden Kapitel überblicksmäßig dargestellt werden.

6 Die Österreichische Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen

„Wir sind der Überzeugung, dass lebensbegleitendes Lernen eine Kultur braucht, die den Lernenden unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Stellung Mut macht, die ihnen im besten Sinn des Wortes etwas zutraut und in der die Lernenden durch Individualisierung der Lernwege optimal gefördert und gefordert werden. Alle Menschen verfügen über eine Vielzahl an Talenten und müssen deshalb die Chance erhalten, diese Talente zu entdecken und weiter zu entwickeln. Chancengerechtigkeit ist eine Kernaufgabe demokratischer Politik und deshalb auch eine gemeinsame Zielsetzung der österreichischen LLL-Strategie – sei dies nun in der spezifischen Ausformung der Sozial-, der Beschäftigungs- oder Arbeitsmarktpolitik oder in der Ausformung der Bildungs- und Wissenschaftspolitik.“

Aus dem Vorwort der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (BMUKK 2011).

Die österreichische Strategie des lebensbegleitenden Lernens (kurz: LLL) versucht Bildung als ein politisches Querschnittsthema zu etablieren. Bildung soll also zu einer Angelegenheit werden, die über den politischen Bereich der Bildungspolitik hinaus geht und die Bereiche Integration,

Arbeitsmarkt, Wirtschaft, Soziales, Finanzen und Regionales miteinbezieht. Mithilfe der LLL-Strategie sollen nun eben diese politischen Bereiche auf gemeinsame bildungsrelevante Ziele hin ausgerichtet werden, Maßnahmen zu Erreichung dieser Ziele gesetzt und Benchmarks zur Messung eben dieser definiert werden. Daher versteht sich die LLL-Strategie als einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der alle Lernbereiche berücksichtigt: „Die frühkindliche Erziehung ist ebenso angesprochen wie der Schulbereich, die Berufsbildung, die tertiären Bildungsangebote, die allgemeine Erwachsenenbildung und die betriebliche Weiterbildung. Nicht-formalen Bildungswegen – wie u.a. Seminaren und Kursen – kommt deshalb ebenso große Bedeutung zu wie den formalen Bildungswegen, die an Schulen oder Hochschulen absolviert werden. Auch für eine verbesserte Anerkennung informeller Lernprozesse – wie z.B. Lernen am Arbeitsplatz oder im Rahmen einer Tätigkeit für NGOs – werden wichtige Weichenstellungen vorgenommen“ (BMUKK 2011: 5).

Zudem nimmt es sich die LLL-Strategie zur obersten Aufgabe, „sämtliche Konzepte konsequent auf die Perspektive der Lernenden hin auszurichten und ihre Bedürfnisse ins Zentrum aller Überlegungen zu stellen“ (BMUKK 2011: 5). Damit wird der Versuch unternommen den Menschen als Ganzes und mit individuellen Bedürfnissen zu sehen.

Die LLL-Strategie beruht in ihrer jetzigen Ausgestaltung auf zahlreichen nationalen und internationalen Dokumenten. Diese sollen an dieser Stelle lediglich chronologisch aufgelistet werden (Abbildung 13); - für eine ausführlichere Dokumentenanalyse siehe Kastner (2011), Klein (2003), Tiefengruber-Weber (2005) und Kuhlenkamp (2010).

Abbildung 13: Die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernen hin zur Österreichischen LLL-Strategie 2020

Jahr	Policy-Ebene	Dokument
1973	Welt	Faure (1973)
1996	Europa	EU Kommission (1996)
1997	Welt	Delours (1997)
2000	Europa	Europäischer Rat (2000)
2000	Europa	EU Kommission (2000)
2001	Europa	EU Kommission (2001)
2006	Europa	Europäisches Parlament und Rat (2006)
2007	Österreich	Donauuniversität-Krems (2007)
2007	Österreich	Sozialpartner Österreich (2007)
2008	Europa	EU Kommission (2008)
2008	Österreich	BMUKK (2008)
2009	Europa	Europäischer Rat (2009)
2009	Österreich	Lynne et al. (2009)
2010	Europa	EU Kommission (2010).
2011	Österreich	BMUKK (2011)

Quelle: Eigene Darstellung

Mit der LLL-Strategie hat sich Österreich bis zum Jahr 2020 insgesamt **12 Ziele und Benchmarks** gesetzt. Diese sollen mithilfe von **10 Aktionslinien** erreicht werden. Das sind besondere Schwerpunktsetzungen in denen jeweils eigene Unterziele und Maßnahmen zur Zielerreichung definiert werden. Die Art und Weise, wie die Aktionslinien durchgeführt werden, soll sich nach **4 Grundprinzipien** und **5 Leitlinien** richten. Die Grundprinzipien stellen eine normative Ausrichtung dar. Die 5 Leitlinien bilden derweil das strategische Rückgrat aller Aktionslinien. Sie sollen sich gegenseitig ergänzen und so den gesamthaften Ansatz gewährleisten. Desweiteren wurden **8 Schlüsselkompetenzen** definiert. Das sind jene grundlegenden Kompetenzen die nach Meinung des Europäischen Parlament und Rat (2006) jeder Bürger für eine uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe bedarf. Die Maßnahmenumsetzungen entlang der Aktionslinien setzten sich zur Aufgabe, bei der Aneignung, Vertiefung und kontinuierlichen Weiterentwicklung dieser Schlüsselkompetenzen zu unterstützen. Auf nachfolgender Seite ist eine detailliertere Abbildung all dieser Elemente der LLL-Strategie zu finden.

Die österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen bildet nun auch den Rahmen für zahlreiche Bildungsangebote, die v.a. auch bildungsarmen Menschen zu Gute kommen sollen. Dies soll u.a. dadurch gelingen, dass im Rahmen der Aktionslinie 3, (Weiter)Bildungsmaßnahmen zum Nachholen von Bildungszertifikaten und Grundkompetenzen angeboten werden. Diese stellen daher konkrete Möglichkeiten für die Kompensation von Bildungsarmut dar. In Hinblick auf die geringen Teilhabechancen bildungsarmer Menschen (siehe Kapitel 4) sind Wege, die den Bildungsarmen aus ihrer Bildungsarmut helfen, sehr zu befürworten. Eine erfolgreiche Teilhabe an (Weiter)Bildungsprozessen stellt dabei einen naheliegenden Lösungsweg dar. Im nachfolgenden Abschnitt wird nun dargestellt werden, auf welche Weise in Österreich derzeit versucht wird, diesen Lösungsweg zu gestalten. Dies soll auch in Hinblick auf mögliche Konkretisierungen der bildungspolitischen Strategien geschehen.

Abbildung 14: Die Österreichische Strategie des lebensbegleitenden Lernens 2020



Quelle: Eigene Darstellung. Inhalte aus: BMUKK (2011)

6.1 Aktionslinie 3: Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellen der Grundkompetenzen von Erwachsenen

Mit diesem Abschnitt wird nun der dritte Schwerpunkt dieser Arbeit behandelt: (Weiter)Bildungsmaßnahmen zur Kompensation von Bildungsarmut. Hierzu wird die Aktionslinie 3 der LLL-Strategie - Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellen der Grundkompetenzen von Erwachsenen - in den Blick genommen. Schließlich ist diese für die Bildungsarmen zur Kompensation ihrer niedrigen Bildungszertifikate von größter Bedeutung. Anhand den 5 Leitlinien legt die LLL-Strategie dabei die maßgebenden Strategien fest, wie derartige Bildungsangebote gestaltet werden sollen. Die Leitlinien sind in diesem Zusammenhang daher als bildungspolitische Umsetzungsleitlinien zu verstehen, mithilfe derer (Weiter)Bildungsmaßnahmen zu hohen Bildungserfolgen führen sollen. Wie also sieht der bildungspolitische Plan zur Kompensation von Bildungsarmut aus, und was könnte er in der Praxis von (Weiter)Bildungsprozessen konkret bedeuten?

Die Aktionslinie 3 hat sich das Ziel gesetzt, folgende Vision bis 2020 Realität werden zu lassen:

„Für gering qualifizierte oder bildungsferne Personen, für BildungsabbrecherInnen sowie für Menschen mit besonderen Bedürfnissen besteht ein attraktiver Gesamtrahmen, um entsprechende Qualifikationsstufen während des gesamten Lebensverlaufs erlangen zu können. Mit einem konsequenten Perspektivenwechsel weg von der Angebotsorientierung hin zur Bedarfsorientierung wird den unterschiedlichen Lebens- und Bildungsverläufen der Menschen Rechnung getragen und der Erwerb von grundlegenden Qualifikationen altersunabhängig ermöglicht“ (BMUKK 2011: 20).

Um dies zu erreichen, sollen gemäß BMUKK (2011) die nachfolgenden Maßnahmen umgesetzt werden²⁰:

1. Umsetzung und budgetäre Absicherung der Länder-Bund-Förderinitiative im Bereich Erwachsenenbildung, um das unentgeltliche Nachholen des Hauptschulabschlusses sowie die unentgeltliche Absolvierung der Berufsreifeprüfung zu ermöglichen.
2. Umsetzung und Absicherung von Angeboten zur unentgeltlichen Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung.
3. Umsetzung und kontinuierliche Weiterentwicklung des Förderprogramms „Basisbildung/ Grundkompetenzen“ im Rahmen der Länder-Bund-Förderinitiative.

20 Im Original-Wortlaut von BMUKK (2011)

4. Weiterentwicklung und Verdichtung der Beratungsangebote für gering Qualifizierte bzw. bildungsferne Zielgruppen im Rahmen der unabhängigen Bildungsberatung.
5. Verankerung österreichweit einheitlicher Qualitätsstandards für geförderte Angebote in den Bereichen Basisbildung/Grundkompetenzen, Nachholen des Hauptschulabschlusses sowie der Berufsreifeprüfung und Implementierung einer bundesweit einheitlichen Akkreditierungsstruktur.
6. Gezielte Förderung von Vernetzungs- und Transferstrukturen im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen im Rahmen eines anbieterübergreifenden Projektverbunds.
7. Gesetzliche Verankerung der vollen Prüfungs- kompetenz an akkreditierten Erwachsenenbildungseinrichtungen im Bereich des Nachholens von Bildungsabschlüssen und der Berufsreifeprüfung.
8. Ausbildung und Weiterqualifizierung der TrainerInnen in Richtung kompetenzorientiertes Lehren (z.B. im Rahmen der „Weiterbildungs- Akademie“/wba).

Es sollen demnach Maßnahmen auf verschiedensten Ebenen gesetzt werden, um die Nachqualifizierung im Rahmen von Basisbildung und dem Nachholen des Hauptschulabschlusses sowie der Hochschulreife zu ermöglichen. Derartige Maßnahmen bieten somit den Bildungsarmen neue Chancen, verhinderte Möglichkeiten zur Bildung(-szertifizierung) wieder zu nutzen. Doch was gibt es bezüglich der Umsetzung, insbesondere vor dem Hintergrund der Heterogenität der Bildungsarmen (siehe Kapitel 3.3) zu beachten? Die LLL-Strategie setzt dabei auf eine *Universal-Lösung*: Die 5 Leitlinien von LLL. Mithilfe dieser fünf Leitlinien soll es möglich sein, (Weiter)Bildungsmaßnahmen im hohen Maße erfolgreich auszugestalten.

6.1.1 Leitlinien der LLL-Strategie für eine erfolgreiche Umsetzung von (Weiter)Bildungsangebote als eine Kompensationsmöglichkeit von Bildungsarmut

6.1.1.1 Lebensphasenorientierung

Diese Leitlinie ist für die LLL-Strategie als grundlegend zu bezeichnen und weist somit auch die höchste Komplexität auf. Es geht darum, dass Bildung als ein kontinuierlicher Prozess im Lebenslauf betrachtet wird: *Lebensphasenorientierung* bedeutet, „Bildungsprozesse altersunabhängig und altersadäquat [zu; MP] ermöglichen“ (BMUKK 2011:9). Die LLL-Strategie geht davon aus, dass obgleich heute die Lebensläufe zunehmend ausdifferenzierter werden, „Bildungschancen, -motivation und -beteiligung [...] trotzdem weiterhin eng mit dem sozialen Lebenslauf verbunden

[sind; MP]“ (Lynne et al. 2009: 26). Den sozialen Lebenslauf bringt die LLL-Strategie in Verbindung mit dem Alter. Es werden demnach in Abhängigkeit des Alters sechs verschiedene Lebensphasen identifiziert (siehe Abbildung 15), die für den Bildungsprozess jeweils unterschiedliche institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen erfordern. Das Ziel von LLL soll es nun sein, die speziellen Lagen und Bedürfnisse der Menschen sowohl in Abhängigkeit ihrer Lebensphase als auch in Bezug ihrer vergangenen Lebensphasen zu berücksichtigen. So kommen in jeder Lebensphase auf die Ausgestaltung von Bildungsangeboten besondere Herausforderungen zu, die in nachfolgender Grafik veranschaulicht werden soll:

Abbildung 15: Herausforderungen des lebensbegleitenden Lernens bei einer Lebensphasenorientierung

Lebensphasen und Kontexte	Frühe Kindheit	Kindheit und frühe Jugend	Jugend und Jungerwachsene	(Jung) Erwachsene	Erwachsene	(Späteres) Erwachsensein und SeniorInnenalter
	KINDERGARTEN, VORSCHULE	PFLICHTSCHULE	ERSTAUSBILDUNG, ÜBERGANG IN BESCHÄFTIGUNG	BILDUNG, FAMILIE UND BERUF: RUSH HOUR OF LIFE	KONSOLIDIERUNG UND NEU-ORIENTIERUNG	GANZHEITLICHE BILDUNGSPERSPEKTIVEN
Herausforderungen nach Lebensphasen	Grundsteine legen: Freude am Lernen Informelles und soziales Lernen	Grundbildung und Schlüsselkompetenzen Durchlässigkeit und Chancengleichheit Schulabschluss für alle Nichtformale Jugendbildung	Ausbildungsgarantie und alternative Angebote Verringerung von Abbruchquoten Bildungssicherheitsnetze am Übergang zur 2. Schwelle Nichtformale (Jugend) Bildung	Vereinbarkeit, Zeitknappheit und finanzielle Engpässe Ausdifferenzierte Lebenslagen und Berufschancen 2. Chance Angebote	Berufliche Hochbelastung Lebenskrisen und -wendepunkte LLL-Guidance Anerkennung von nf/inf Wissen und Kompetenz	Zurückgreifen auf /Nutzung von Erfahrungswissen und Kompetenzen Älterer Begleitung und Abfederung des Übergangs in den Ruhestand Aktives ‚drittes Lebensalter‘

Quelle: Gekürzte Darstellung aus Lynne et al. (2009:29).

Im Rahmen dieser Arbeit, wie auch für die Aktionslinie 3, ist insbesondere die Lebensphase *Junge Erwachsene* von Belang. Nach Lynne et al. (2009: 29) können zu dieser Lebensphase drei gröbere Gruppen von jungen Erwachsenen identifiziert werden. Jene, die in qualifizierter Beschäftigung stehen, jene, die in unqualifizierten oder atypischen Beschäftigungsverhältnissen arbeiten und jene, die durch Arbeitslosigkeit nicht im Berufsleben stehen. Für erstere beide Gruppen stellt diese Lebensphase die Rush-Hour-of-Life dar. Rush-Hour deshalb, da einerseits ihre Kompetenzen und Kenntnisse intensiv beansprucht werden und andererseits ihre Zeit aufgrund der Familie und des Berufs sehr knapp ist. Die Knappheit an Zeit stellt für diese beiden Gruppen einen der wichtigsten Gründe zur Nichtteilnahme an weiteren Bildungsprozessen dar. Für die Gruppe, die in unqualifizierten Beschäftigungen stehen, kommt erschwerenden hinzu, dass vom Arbeitgeber deutlich seltener Gelegenheiten zur Weiterbildung ermöglicht werden.

Für die Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen ist Zeit weniger das Problem. Viel eher dominieren „Entmutigung und Entfremdung, fehlendes Selbstvertrauen und mangelnde Kenntnisse über Möglichkeiten, die über AMS-Qualifizierungsmaßnahmen (die nicht immer als positive Chancen, sondern als Zwang wahrgenommen werden) hinausgehen“ (Lynne et al. 2009: 27) als Hinderungsgrund zur Teilnahme. So wie diese Gruppe hinsichtlich ihrer Selbst- und

Zukunftswahrnehmung hier beschrieben wird, sind starke Parallelen zu den Selbstselektionsprozessen der Bildungsarmen, wie sie in dieser Arbeit dargestellt wurden, erkennbar. Die LLL-Strategie nimmt sich durch diese Leitlinie somit explizit auch zum Ziel, die Bildungsarmen mit ihren jeweils eigenen Bedürfnissen anzusprechen. So heißt es dort weiter: „Solche Zielgruppen zu erreichen, ist eine Kernaufgabe für jegliche LLL-Strategie, die hoch differenzierte und maßgeschneiderte Bildungsangebote vorsehen muss“ (Lynne et al. 2009: 28).

Demnach werden Bildungsangebote gefordert, welche die jungen Erwachsenen in Hinblick auf ihre unterschiedlichen Lebenslagen und vergangenen Lebensverläufe differenziert wahrnehmen, ansprechen und fördern. Eine Konkretisierung dieser Forderung findet jedoch nicht statt. Eine solche unternahm indes das IHS im Rahmen des Forschungsprojekts *Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung*²¹. Unter Lebensphasenorientierung werden dort in Abgrenzung zur Leitlinie, *Teilnehmer in den Mittelpunkt stellen*, nicht didaktische oder lerninhaltliche Aspekte verstanden, sondern strukturelle Rahmenbedingungen des Bildungsangebots. Es geht um die Frage, wie flexibel oder starr Strukturen sind und gehandhabt werden.

„Strukturen: Inwieweit werden Strukturen im Hinblick auf jene Bedürfnisse der TeilnehmerInnen, die sich aus unterschiedlichen Lebensphasen ergeben, flexibel gestaltet? Diese Flexibilität wird in zeitlicher und räumlicher Hinsicht (auf die TeilnehmerInnen abgestimmte Kurszeiten bzw. -orte, inkl. der Möglichkeit von e-Learning) sowie in Bezug auf spezifische Unterstützungsangebote (etwa: Kinderbetreuung) verstanden“ (Steiner et al. 2011: 11).

„Handhabung: Wie flexibel oder rigide wird der jeweilige strukturelle Ansatz umgesetzt? Gibt es in Bezug auf die (regelmäßige) Teilnahme eine gewisse Flexibilität, wenn diese durch bestimmte Umstände, die im Zusammenhang mit einer Lebensphase stehen, beeinträchtigt wird? Wird beispielsweise dahingehend sensibel agiert, dass TeilnehmerInnen, denen aufgrund von Berufstätigkeit, Asylverfahren, Betreuungspflichten u.a. die eher starren Strukturen nicht entsprechen, trotzdem teilnehmen können, oder kommt es – da sie den geforderten Pflichten (regelmäßige Anwesenheit, Konzentration...) nicht nachkommen können – zum Ausschluss bzw. Abbruch von TeilnehmerInnen ohne „Normallebenslauf““ (Steiner et al. 2011: 11)?

V.a. in Bezug auf die Gruppe der Bildungsarmen sind diese Fragen entscheidend. Schließlich sind gerade sie eine Gruppe, die keinen „Normallebenslauf“ absolviert haben. Zudem stellen keine homogene Gruppe dar, sondern haben verschiedene Bildungsdispositionen (siehe Kapitel 3.3 und 0).

21 Für eine genauere Darstellung dieses Projekts, bei dem der Verfasser dieser Arbeit als studentischer Mitarbeiter mitwirken durfte und auf dessen Datenbasis die in dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung basiert, siehe Anhang 1.

Von daher ist die strukturelle Ausrichtung von Bildungsangeboten auf einen flexiblen Umgang mit unterschiedlichen Lebenslagen für die Gruppe der Bildungsarmen von entscheidender Bedeutung für ihren Bildungserfolg.

6.1.1.2 Lernende in den Mittelpunkt stellen

Bei dieser Leitlinie stehen „Pädagogik und Didaktik im Vordergrund: Bildungsangebote aller Art und in allen Lebensphasen sollten – in ein positives Lernambiente eingebettet – auf die Förderung des ganzheitlichen Potenzials und auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten werden“ (Lynne et al. 2009:30). Desweiteren kommt der Rolle der Lehrenden ein besonderer Stellenwert zu: Lehrende sollen vielmehr im Sinne eines Lernbegleiters, der auf den Kenntnisstand und den individuellen Lernprozess des Einzelnen Rücksicht nimmt, agieren und keine einheitliche, standardisierte Didaktik für alle durchführen. So wurde diese Leitlinie im ersten Konsultationspapier zur LLL-Strategie auch wie folgt definiert: Lernende in den Mittelpunkt stellen bedeutet, „dass der Blick auf das Bildungssystem und die Bildungsprozesse in der Arbeitswelt konsequent aus der Perspektive der Lernenden erfolgt und nicht aus der Sicht gewachsener institutioneller oder organisatorischer Strukturen“ (BMUKK 2008:64).

Im oben genannten Forschungsprojekt des IHS wurde die Leitlinie folgendermaßen konkretisiert (Steiner et al. 2010, 2011): Lernende in den Mittelpunkt zu stellen heißt, dass bei der Gestaltung des Bildungsangebots bedürfnisorientiert vorgegangen wird. Bedürfnisorientiert in dem Sinne, dass sich die Ausgestaltung des Lernarrangements den TeilnehmerInnen anpasst und nicht umgekehrt, dass sich die TeilnehmerInnen dem Lernarrangements anpassen müssen. Eine Bedürfnisorientierung geschieht nach dieser Definition entlang dreier Dimensionen:

Lebensweltorientierung: Die Lerninhalte werden insofern lebensweltorientiert aufbereitet, als sie einen Bezug zur Alltagswelt der Lernenden aufweisen. Diese haben außerdem die Möglichkeit, ihre Lebenserfahrungen und Interessen in den Lernprozess mit einzubringen. Themenvorschläge der Lernenden finden also Gehör und fließen zurück in den Lernprozess.

Didaktik: In dieser Dimension geht es um die Rolle der Lehrenden und Lernenden. Werden die Lernenden in ihren Stärken gefördert und nicht nur als defizitär gesehen bzw. beurteilt? Ermöglichen die Lehrenden selbstständige und kritische Lernprozesse? Nehmen die Lehrenden also die Rolle von sogenannten Lernbegleitern ein, die einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen und die Lernenden nach besonderen Begabungen und Bedürfnissen differenzieren? Erfolgt beispielsweise ausschließlich und unreflektiert Frontalunterricht, so wäre dies das genaue Gegenteil der Leitlinie *Lernende in den Mittelpunkt stellen*.

Integratives pädagogisches Verständnis: Bei einer integrativen Pädagogik spielen „Leistungsunterschiede“ insofern keine Rolle, als die Lernangebote an den jeweiligen Individuen ansetzen“ (Steiner et al. 2011: 12). Das Gegenteil von *Lernende in den Mittelpunkt stellen* entspricht entlang dieser Dimension einer Leistungsbewertung anhand eines Standardprofils und einer darauf basierenden Selektion. *Lernende in den Mittelpunkt stellen* bedeutet also genau NICHT, dass „ein bestimmtes Maß an ‚Leistung‘ gefordert wird, [und] bei Nichterfüllung kommt es zu vorzeitigen Kursaustritten (mehr oder minder freiwillig) oder Zuweisung an Maßnahmen, in denen die Kompensation der festgestellten ‚Leistungsdefizite‘ erreicht werden soll, bevor sie überhaupt in den eigentlichen Kurs eintreten können“ (Steiner et al. 2011: 12).

In Bezug auf die Bildungsarmen erscheint es sehr sinnvoll, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Eine Orientierung an ihrer Lebenswelt bietet das Potential, dass sich die Sichtweise der Bildungsarmen bezüglich Lernen und Bildung positiv ändert. Sie hätten dadurch die Möglichkeit, den Lernprozess als etwas zu erleben, das Bezug zu ihrem Leben hat und als etwas, wo man sich als Mensch einbringen kann. Negative Schulerfahrungen können auf diese Weise entgegengewirkt werden. Die Lehrenden als Begleiter auf Augenhöhe zu erfahren, die einen für seine Stärken schätzen und nicht ständig auf Defizite hinweisen und ein integratives pädagogisches Verständnis bringen das Potential mit sich, dem Teufelskreis der Stigmatisierung und Identitätsbeschädigung zu entgehen.

6.1.1.3 Kompetenzorientierung

Diese Leitlinie zielt auf zweierlei ab. Zum einen fordert sie mehr „Transparenz, Durchlässigkeit und gegenseitige Anerkennung im Gesamtbildungssystem. Hier gilt es, nichtformal und informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen in den NQR [Nationaler Qualifizierungsrahmen; MP] auf adäquate und gerechte Weise zu integrieren“ (Lynne et al. 2009: 31). Hierdurch sollen Kompetenzen in Zertifikate umgewandelt werden, damit das, was die Menschen *wirklich können*, wirtschaftlich und gesellschaftlich mehr Anerkennung findet.

Zum anderen meint Kompetenzorientierung jene oben genannten Schlüsselkompetenzen nachhaltig zu fördern. Dies soll mittels „einer sich ergänzenden Verzahnung zwischen formalen und nichtformalen Bildungsangeboten und ihren Lehr-/Lernmethoden“ (Lynne et al. 2009: 31) gelingen. Frühere Grundlagendokumente liefern den Hinweis, dass es hierbei darum geht, „Mechanismen zu finden, um an den ‚unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden‘ anzuknüpfen“ (Donauuniversität-Krems 2007: 16 zit. nach Steiner et al. 2010: 45). Kompetenzorientierung in diesem Sinne meint also, dass auf den Stärken und Erfahrungen der Lernenden aufgebaut werden soll.

Im Zusammenhang der Aktionslinie 3 und der Ausgestaltung von (Weiter)Bildungsangeboten geht es v.a. um diese zweite Bedeutung von Kompetenzorientierung. Im Rahmen des IHS Forschungsprojekts wurde unter diesem Gesichtspunkt die Leitlinie *Kompetenzorientierung* wie folgt konkretisiert (Steiner et al. 2010, 2011): Bei der Leitlinie *Kompetenzorientierung* geht es um die Frage, inwiefern den unterschiedlichen Wissensbeständen, Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden grundsätzlich begegnet wird und welche pädagogisch-didaktische Strategie daraufhin eingeschlagen wird.

Grundsätzliche Haltung gegenüber Kompetenzen der Lernenden: Kompetenzorientierung bedeutet auf dieser Dimension, dass die Unterschiedlichkeit der Lernenden in Bezug auf ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse wahrgenommen werden und nicht, dass eine Unterschiedlichkeit als störend empfunden wird. Desweiteren werden Kompetenzen als Ressourcen gesehen. Das allgemeine Grundverständnis ist: Heterogenität in den Kompetenzen ist positiv - dadurch können die Lernenden voneinander lernen und/oder sie hilft, den Lernprozess facettenreicher zu gestalten.

Pädagogisch-didaktische Strategie: Kompetenzorientierung bedeutet NICHT, dass versucht wird die Lernenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen nach der Devise „passt euch dem Normalstandard an“ zu homogenisieren. Kompetenzorientierung heißt auf dieser Dimension, dass eine Binnendifferenzierung der Lerngruppe stattfindet - dass bei den unterschiedlichen Kompetenzen jeweils unterschiedlich angeknüpft wird.

Auch diese Leitlinie verspricht in Bezug auf die Bildungsarmen einiges an Potential: Die Tatsache, dass Heterogenität in der Zusammensetzung der Lernenden positiv empfunden wird, lässt darauf hoffen, dass es zu einer Durchmischung der sozialen Gruppen kommt. Dadurch kann der sozialen Verarmung entgegen gewirkt werden. Die pädagogisch-didaktische Strategie, an den unterschiedlichen Kompetenzen anzuknüpfen, kann außerdem ein weiterer Schritt gegen die Identitätsbeschädigung sein.

6.1.1.4 Lifelong-Guidance

Auch Lifelong-Guidance beinhaltet zwei Perspektiven. Zum einen sind darunter „flankierende Serviceangebote und Begleitmaßnahmen zu verstehen, welche leicht zugängliche Information und Beratung bis hin zu Kompetenzbilanzierungsverfahren für alle BürgerInnen in allen Lebensphasen bereitstellen“ (Lynne et al. 2009: 31). Lifelong Guidance bedeutet unter diesem Gesichtspunkt, dass in sämtlichen Lebensphasen Maßnahmen eingerichtet werden sollen, die der Berufsorientierung und Bildungsberatung dienen. In diesem Zusammenhang steht in erster Linie der Ausbau der

Zugangsmöglichkeiten, Beratungsqualität, BürgerInnenfreundlichkeit dieser Angebote sowie die Professionalisierung der Berater im Vordergrund.

Zum anderen wird in der LLL-Strategie-2020 unter Lifelong Guidance zudem die umfassende Unterstützung der Lernenden verstanden. Das Ziel dieser Unterstützung lautet, „jene Kompetenzen zu stärken, die sie [die Lernenden; MP] befähigen, eigene Ziele zu definieren, attraktive Entwicklungswege zu erkennen, Alternativen abzuwägen, Entscheidungen vorzubereiten, diese bewusst zu treffen und deren Konsequenzen zu reflektieren“ (BMUKK 2008: 70). Lifelong-Guidance soll also Lernenden in ihrer Selbstreflexion und Lebensplanung zur Seite stehen. Zur Kernaufgaben dieser Leitlinie gehört damit Hilfe zur Selbsthilfe, Lernen lernen und die Vermittlung von Freude am Lernen und Freude an Bildung überhaupt (BMUKK 2008: 70).

Im Zusammenhang der Aktionslinie 3 und der Ausgestaltung von (Weiter)Bildungsangeboten ist die zweite Bedeutung von Lifelong-Guidance besonders relevant. So kann an dieser Stelle wieder auf die Konkretisierung des IHS zurückgegriffen werden (Steiner et al. 2010, 2011): „Mit Lifelong-Guidance rückt die kontinuierliche Unterstützung und Begleitung Lernender in Hinblick auf Berufs- und Bildungswegentscheidungen in den Mittelpunkt – der Ansatz lautet Empowerment. Dabei geht es darum, diejenigen (sozialen, methodischen, fachlichen) Kompetenzen der Lernenden zu stärken, die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit der eigenen (Bildungs- und Berufs-)Zukunft führen sollen sowie sie auf diesem Weg zu unterstützen“ (Steiner et al. 2010: 13). Die Unterstützung kann entlang dreier Dimensionen gelangen:

Clearing: Die Kompetenzen und Potentiale der Lernenden werden zu Beginn einer Maßnahme erhoben. Gemäß der Lifelong-Guidance Leitlinie geht es dabei darum, den Lernenden ihre Stärken bewusst zu machen. Es geht dabei keinesfalls darum Defizite aufzuzeigen wie es zum Beispiel in Form von Knock-Out Prüfungen der Fall wäre.

Begleitung/Beratung der Lernenden: Lifelong-Guidance versteht sich als kontinuierlichen Prozess der Begleitung. Eine ausschließlich punktuelle Unterstützung ist daher gemäß dieser Leitlinie nicht ausreichend. Aus diesem Grund sollten zu der Begleitung während des Bildungsmaßnahmenverlaufs auch Outplacement Maßnahmen in den Blick genommen werden, welche die Lernenden über die Beendigung der Bildungsmaßnahme hinaus begleiten.

Übernahme sozial-pädagogischer Funktionen: Entlang dieser Dimension steht Lifelong-Guidance einerseits für ein Begleitangebot, das über eine Bildungsberatung oder Berufsorientierung hinaus geht und ebenso sozialpädagogische Themen behandeln kann. „Darunter fallen sowohl Rechts- oder Familienberatung, sozialpsychologische Interventionen als auch externe Vernetzung mit professionellen Einrichtungen. Zudem zeigt sich dieser Ansatz auch darin, wie viel ‚Platz‘

unterschiedliche Problematiken und Anliegen der TeilnehmerInnen haben, was sich wiederum in einem breiten Rollenverständnis der Projektumsetzenden [der Anbieter von Bildungsmaßnahmen; MP] zeigt, das über eine ‚Lehrendenrolle‘ hinausgeht“ (Steiner et al. 2010: 13f).

Lifelong-Guidance ist in Bezug auf die Bildungsarmen mit ganz besonderen Herausforderungen konfrontiert, bietet aber auch große Potentiale. Die größte Herausforderung besteht in der Selbstelektion der Bildungsarmen bezüglich der Teilnahme an derartigen Begleitmaßnahmen - zum einen sind sie bei solchen mit ihrer Angst konfrontiert, abermals Defizite aufgezeigt zu bekommen, zum anderen ist ihnen der Nutzen oft nicht ersichtlich. Jedoch bieten derartige Angebote den Bildungsarmen die Chance einer Erhöhung der - aufgrund der sozialen Verarmung ihres Umfelds - verringerten Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und der sozialen Unterstützungsmöglichkeiten.

6.1.2 Förderung der Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen

Auf struktureller Ebene beinhaltet die Forderung dieser Leitlinie einen Ausbau der Zugänglichkeit zur „gesamten Bandbreite entlang des Kontinuums zwischen formaler, nichtformaler und informeller Bildung“ (Lynne et al. 2009:32). Es geht dabei um den Abbau von Barrieren im Zugang, den Aufbau bürgernaher Erwachsenenweiterbildungskonzepte und -strukturen und den Ausbau von Anbieternetzwerken auf kommunaler Ebene. Diese sollen dabei soziale Inklusion sowie infrastrukturelle Nachhaltigkeit zum Ziel haben (Lynne et al. 2009).

Auf individueller Ebene bedeutet Förderung der Teilnahme am Lebensbegleitendem Lernen „Stärkung von Bildungsmotivation und Freude am Lernen“ (BMUKK 2011: 9). Leider bleiben nähere Angaben hierzu auch in den, der Strategie zugrunde liegenden, Dokumenten aus.

Da die Aktionslinie 3 per se die strukturelle Förderung der Teilnahme an LLL als Zielsetzung verfolgt, muss an dieser Stelle auf struktureller Ebene nur mehr nach finanziellen Barrieren gefragt werden. Auf individueller Ebene bleibt die Frage nach Stärkung der Bildungsmotivation bestehen. Zur Konkretisierung dieser beiden Aspekte kann wieder auf das Forschungsprojekt des IHS zurückgegriffen werden (Steiner et al. 2010, 2011):

Förderung der Teilnahme am LLL bedeutet, dass **Teilnahmegebühren** von Bildungsangeboten in ihrer Höhe keine Barriere für einen Einstieg in den Lernprozess darstellt.

Förderung der Teilnahme am LLL bedeutet aber auch, dass es in der Verantwortung der Bildungsanbieter liegt, die **Bildungsmotivation** ihrer (potentiellen) Lernenden zu wecken und zu fördern.

Für die Gruppe der Bildungsarmen können diese Aspekte von entscheidender Bedeutung sein, mit einer Bildungsmaßnahme überhaupt zu beginnen bzw. damit fortzusetzen. Zum einen ist anzunehmen, dass bei den Bildungsarmen aufgrund ihrer geringeren Erwerbschancen auch das Einkommen geringer und somit das verfügbare Geld für Bildungsausgaben, wenn überhaupt vorhanden, sehr gering ist. Zum anderen ist aufgrund von Fremd- und Selbstselektionsprozessen in dieser Gruppe die Bildungsmotivation eher niedrig. Dass Bildungsangebote gezielt darauf achten, diese zu erhöhen, zählt wohl zu einer der wichtigsten Voraussetzungen zur Teilnahme der Bildungsarmen an Weiterbildung.

Vier dieser Leitlinien, *Lernende in den Mittelpunkt stellen*, *Kompetenzorientierung*, *Lifelong-Guidance* und *Förderung der Teilnahme am LLL* werden im nun folgenden empirischen Teil dieser Arbeit dahingehend untersucht werden, welche Wirkung sie tatsächlich auf den Bildungserfolg von Bildungsarmen haben. Zeigen die bildungspolitischen Strategien in der Bildungspraxis auch für die Gruppe der Bildungsarmen Erfolge? Oder anders gefragt: Kann die geplante Kompensation von Bildungsarmut auf diese Weise gelingen? Insbesondere steht dabei die Frage im Vordergrund, welche dieser LLL-Dimensionen bzw. welche Kombinationen an LLL-Dimensionen für welchen Typ unter den Bildungsarmen von größter Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungsteilnahme sind?

7 Empirische Befunde zur Lage der Bildungsarmen in Österreich

In diesem Kapitel wird in einer explorativen Vorgehensweise die Gruppe der Bildungsarmen in Österreich einer empirischen Untersuchung unterzogen. Dabei finden die Daten, welche im Rahmen des IHS-Forschungsprojekts „Evaluierung ESF ‚Beschäftigung‘ im Bereich Erwachsenenbildung“, bei dem der Verfasser dieser Arbeit als studentischer Mitarbeiter mitwirken durfte, eine neue Anwendung. In dem Forschungsprojekt wurden Teilnehmer von jenen Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen des Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2007 bis 2013 gefördert wurden, befragt. Dies beinhaltet Teilnehmer an Vorbereitungskursen zum Nachholen eines Schulabschlusses (Hauptschulabschluss, Berufsreifeprüfung) wie auch Teilnehmer an Basisbildungskursen; nicht aber jene Teilnehmer von AMS-Weiterbildungsmaßnahmen. Für eine detaillierte Projektbeschreibung und Reflexion der Datenerhebung siehe Anhang 1.

Das Ziel der nun folgenden Untersuchung liegt darin, die Gruppe der Bildungsarmen unter einem ganz spezifischen Blickwinkel, nämlich dem ihrer Bildungsdispositionen zu betrachten. So sollen sie nicht, wie in der Literatur so oft unternommen, ausschließlich anhand ihrer soziodemografischen Merkmale dargestellt werden; häufig wird Bildungsbenachteiligung über Merkmale wie Alter,

Migrationshintergrund oder Bildungsferne definiert (siehe Kapitel 3.3). Von einer solchen Vorgehensweise wird in dieser Untersuchung jedoch Abstand genommen. Die Bildungsarmen sollen in dieser Arbeit anhand ihren Bildungsdispositionen, anhand jenen Erfahrungen, Ressourcen und Kompetenzen also, die einen direkten Einfluss auf ihre Bildungsbewertung und ihr Bildungsverhalten haben, beschrieben werden. Dabei sollen Hinweise zur Klärung der folgenden drei Forschungsfragen gefunden werden:

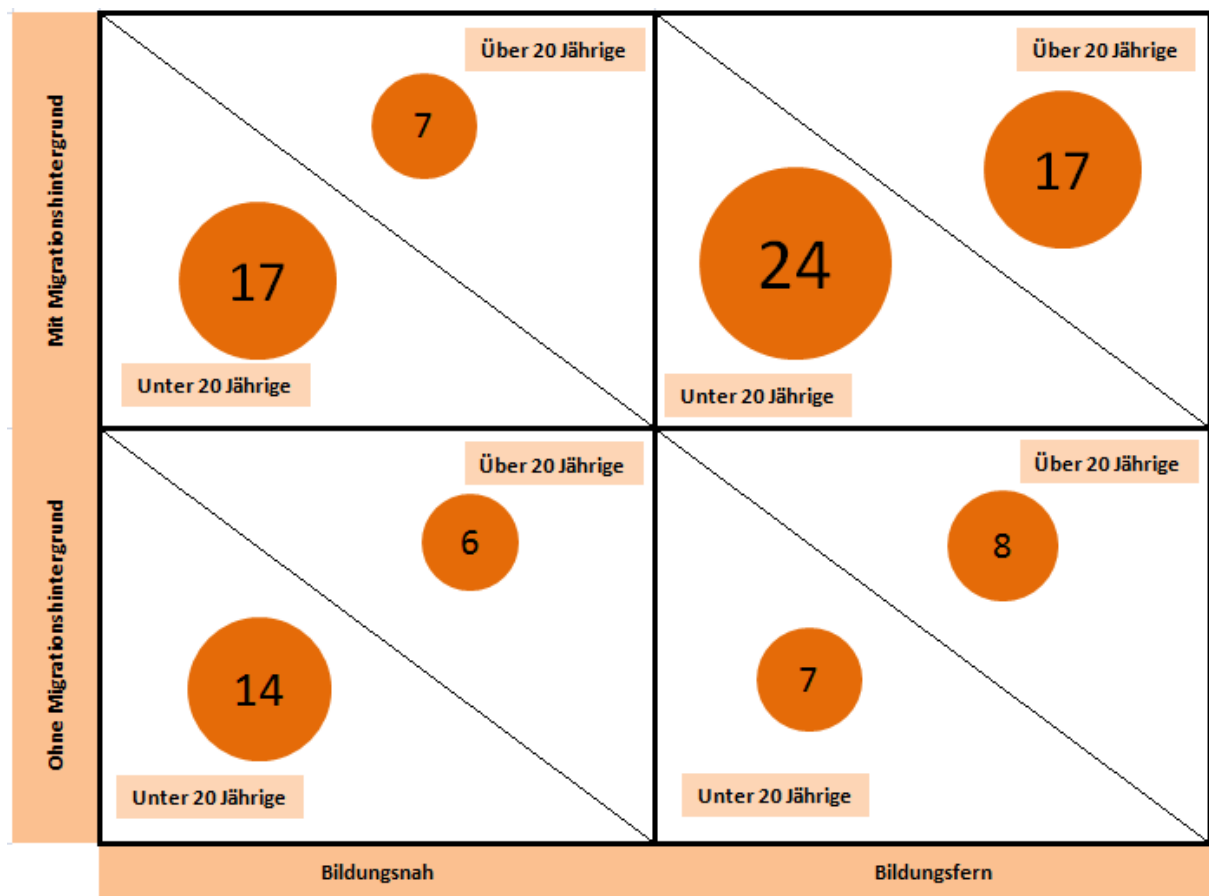
1. Inwiefern sind Bildungsdispositionen innerhalb der Gruppe der Bildungsarmen ausgeprägt?
2. Inwiefern lässt sich die heterogene Gruppe der Bildungsarmen in homogenere Untergruppen (Bildungsarmutstypen) einteilen? Oder anders gefragt: Wie gestaltet sich eine empirisch-fundierte Typologie der Bildungsarmut?

Inwiefern haben die *unterschiedlichen* Dimensionen der LLL-Strategie, bzw. Kombinationen von diesen, je nach Bildungsarmutstyp eine unterschiedliche Wirkung auf den Bildungserfolg?

7.1 Anmerkung zur Stichprobe und der Möglichkeit des *Inferenzschlusses*

Aufgrund der hier verwendeten Daten ist ein Schluss von den nachfolgenden Ergebnissen auf die Grundgesamtheit aller Bildungsarmen in Österreich nur in der Tendenz möglich. Das liegt *zum einen daran*, dass die Befragung ausschließlich mit Teilnehmern bestimmter Weiterbildungsmaßnahmen (siehe oben) durchgeführt wurde. Von diesen Teilnehmern wurden die Bildungsarmen herausgefiltert und deren Ergebnisse für die hier vorliegende Untersuchung genutzt. Diese Tatsache - ausschließlich Daten von Bildungsarmen, die in ganz bestimmten Weiterbildungsprozessen aktiv sind, auswerten zu können - bietet zwar den wertvollen Vorteil Wirkungsanalysen von Bildungsprozessen zu machen, wirkt sich aber auch auf die soziodemografische Zusammensetzung der Stichprobe aus. So bestehen die hier untersuchten Bildungsarmen aus folgenden soziodemografischen Teilgruppen:

Abbildung 16: Soziografische Zusammensetzung der Bildungsarmen (Anteile in Prozent von Gesamt)



Anmerkung: Personen von exakt 20 Jahren befinden sich in der Gruppe: „Über 20 Jährige“

Quelle: Eigene Darstellung (n=206). Datenbasis: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Zum einen befinden sich sehr viele Personen unter 20 Jahren (ca. 60 Prozent) in der Stichprobe. Dies ist dahingehend bedeutsam, dass gemäß der Darstellung in Kapitel 3.2 im Vergleich zur hier vorliegenden Stichprobe, deutlich mehr Bildungsarme in der Grundgesamtheit älter als 20 Jahre sind. Auch ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund²² in der Stichprobe sehr hoch, er beträgt ca. 65 Prozent. Desweiteren befinden sich unter den hier untersuchten Bildungsarmen ca. 57 Prozent bildungsferne Personen. Dieser Anteil an Bildungsfernen unter den Bildungsarmen wird als unterschätzt angenommen; siehe hierzu die Ausführungen des übernächsten Absatzes.

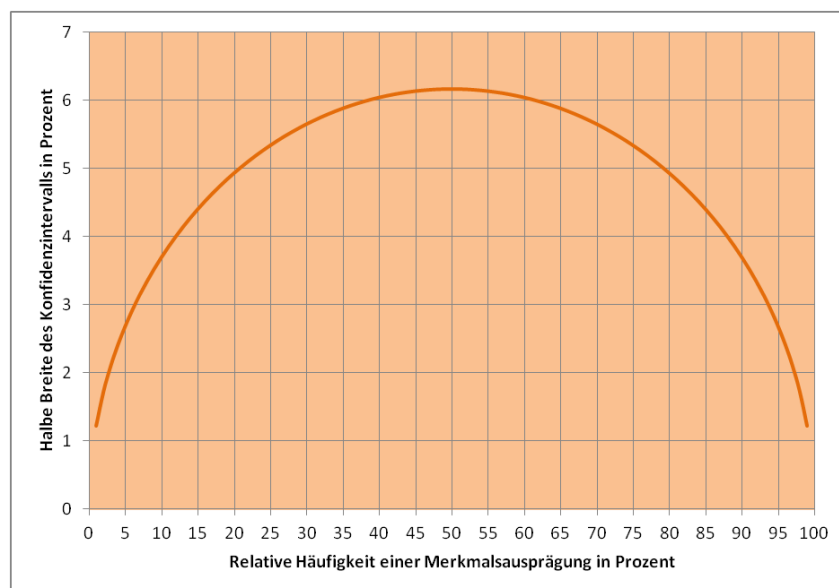
In Hinblick auf die soziodemografischen Teilgruppen gilt es zu vermerken, dass junge und bildungsferne Personen mit Migrationshintergrund die größte Gruppe ausmachen (24%). Danach folgen die Teilgruppen *junge und bildungsnahe* sowie *ältere und bildungsferne* Migranten (jeweils 17%). Die nächst größere Gruppe stellen alsdann die *jungen und bildungsnahe* Personen ohne Migrationshintergrund dar (14%). Diese soziodemografische Zusammensetzung gilt es beim Schluss von den Ergebnissen auf die Grundgesamtheit zu bedenken.

²² Als Migrationshintergrund gilt hier der Umstand, nicht in Österreich oder der EU geboren zu sein.

Desweiteren besteht die Vermutung, dass sich die Tatsache, ausschließlich in Weiterbildung befindliche Bildungsarme zu untersuchen, zu einer Unterschätzung der tatsächlichen Bildungsnähe und Problemlage führt: Schließlich handelt es sich hierbei um jene Bildungsarmen, die den Schritt zu einer Teilnahme an Bildungsprozessen bereits „gewagt“ haben. Das sollte den Schluss zulassen, die hier gefundenen Ergebnisse als in Form von „mindestens...“ zu interpretieren. Die Grundgesamtheit der Bildungsarmen haben demnach ähnliche (und wahrscheinlich sogar stärkere) Bedarfslagen wie nachfolgend dargestellt.

Zuletzt ist zu beachten, dass sich die Fallzahl der untersuchten Personen auf 252 begrenzt. Folglich muss mit großen Schwankungsbreiten gerechnet werden, wenn man die Ergebnisse dieser Stichprobe auf die Grundgesamtheit übertragen möchte. Um eine Vorstellung von der (Un-)Genauigkeit der Ergebnisse zu erhalten, sei auf die nachfolgende Abbildung verwiesen. Sie zeigt die halbe Breite des Konfidenzintervalls (95%) in Abhängigkeit der relativen Häufigkeit eines nominalen Merkmals bei einer Stichprobe der Größe 252 an.

Abbildung 17: Halbe Breite des Konfidenzintervalls (95%) nach relativer Häufigkeit eines Merkmals für n=252



Quelle: Eigene Berechnung. Formel: $d = z * \sqrt{(p * (1 - p)) / n}$

Hierzu ein Lesebeispiel: Wird beispielsweise das Merkmal *Negative Lernerfahrungen* betrachtet und beträgt der Anteil an Bildungsarmen in der Stichprobe, die solche bereits erlebt haben, 55 Prozent, so liegt der „wahre“ Anteil in der Grundgesamtheit bildungsarmer Menschen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent im Bereich 55 Prozent $\pm$ 6,1 Prozent.

Wenn von den nun folgenden Ergebnissen also auf die Grundgesamtheit geschlossen werden soll, so ist bei nominalen Merkmalen je nach Anteilswert mit Schwankungsbreiten zwischen 2,4 und 12,4 Prozentpunkten zu rechnen. Entsprechend sind auch aus diesem Grund die Ergebnisse vielmehr als

Tendenzen als auf den Prozentpunkt genaue Angaben zu verstehen. Daher trägt die nachfolgende Untersuchung ausdrücklich den Charakter einer explorativen Studie. In den anschließenden Darstellungen wird somit – auch im Hinblick einer besseren Lesbarkeit – auf die Konfidenzintervalle verzichtet und die Ergebnisse werden anhand den Anteilswerten der Stichprobe beschrieben²³.

7.2 Bildungsdispositionen der Bildungsarmen

In Kapitel 3.3 wurde eine Vielzahl von Personenmerkmalen vorgestellt, die laut Literatur einen Einfluss auf Bildungsprozesse haben. Dabei ließen sich die bildungsrelevanten, nicht-soziodemografischen Merkmale in folgende 4 Kategorien gruppieren: Erlebte Bildungserfahrungen, Bedarfslagen, Bildungsmotivationen sowie Hinderungsgründe zur Teilnahme an Bildungsprozessen. Sämtliche Merkmale dieser Kategorien werden in dieser Arbeit als Bildungsdispositionen bezeichnet. Im Rahmen dieser Untersuchung konnten Bildungsdispositionen zu drei dieser Kategorien gemessen werden, keine jedoch für die Kategorie Bildungsmotivationen²⁴.

Im nachfolgenden wird die Gruppe der Bildungsarmen zuerst für jede dieser Merkmalsgruppen einzeln beschrieben. Hierbei soll auch über die univariate Betrachtung hinausgegangen werden, indem die Merkmale innerhalb einer Merkmalsgruppe miteinander kombiniert werden. Wie also setzt sich die Gruppe der Bildungsarmen in Österreich bezüglich diesen Bildungsdispositionen zusammen?

7.2.1 Identitätsbeschädigende Erfahrungen

Wie Übergänge zwischen den Lebensphasen verlaufen, hängt u.a. stark von den Erfahrungen und Ressourcen ab, die in den vorangegangenen Lebensphasen gesammelt wurden (siehe Kapitel 5). Jene Lebenserfahrungen, die speziell für Bildungsprozesse relevant sind, werden daher in diesem Abschnitt in den Blick genommen. Zum einen beeinflussen negative Erfahrungen zur Schulzeit die zukünftige Sichtweise auf Bildung entscheidend (siehe Kapitel 2.3). Zum anderen tragen erlebte Stigmatisierungen zu einem Disengagement in Bildungsprozessen bei (siehe Kapitel 4.1.2.2). In der Literatur wird zuweilen unterstellt, dass bildungsarme Menschen derlei Erfahrungen häufiger erleben müssen und dass diese auch oft über die Art und Weise der Beteiligung an Bildungs- wie auch

23 Der interessierte Leser kann für einen Inferenzschluss mithilfe der Abbildung 17 eigenständig die Konfidenzintervalle berechnen. Dabei gilt es zudem die hier dargestellten Einschränkungen zu berücksichtigen.

24 Es wurden zwar Teilnahmemotive abgefragt, jedoch in einer Art und Weise, dass sie für die Fragestellung dieser Untersuchung nicht verwertbar sind. Aus ihnen konnte nämlich nicht zuverlässig auf die Bildungsmotivation als Bildungsdisposition geschlossen werden.

Arbeitsmarktprozessen entscheiden (siehe Kapitel 3.3). So stellt sich die Frage, wie viele der Bildungsarmen tatsächlich von negativen Lernerfahrungen und Diskriminierungserfahrungen betroffen sind?

Methode: Sowohl negative Schulerfahrungen als auch Diskriminierungserfahrungen wurden nicht direkt abgefragt. Auf sie kann jedoch anhand folgender Fragen geschlossen werden:

Abbildung 18: Erhebung von Negativer Lernerfahrung und Diskriminierungserfahrung

19. Wir haben im Kurs über negative Erfahrungen mit dem Lernen geredet.			
oft	manchmal	nie	Ich habe keine negativen Erfahrungen mit dem Lernen
☐	☐	☐	☐

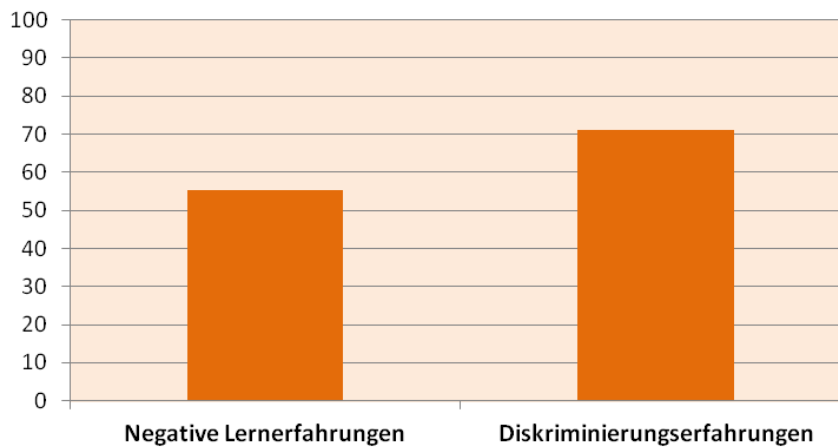
24. Ich bin jetzt stärker und kann besser damit fertig werden, wenn ich als Mensch ungerecht behandelt werde.			
Das ist ganz genau so	Das ist eher so	Das ist überhaupt nicht so	Ich bin nie als Mensch ungerecht behandelt worden
☐	☐	☐	☐

Quelle: Steiner et al. (2011: Anhang)

Bei der Erhebung dieser Fragen wurde mündlich darauf hingewiesen, dass die Fragen nur dann beantwortet werden sollen, wenn derartige Erfahrungen bereits einmal erlebt wurden. Ansonsten sollte „Ich habe keine negativen Erfahrungen mit dem Lernen“ bzw. „Ich bin nie als Mensch ungerecht behandelt worden“ angekreuzt werden. Daher wird in dieser Arbeit angenommen, dass alle Befragten, die letztere Antwortmöglichkeit NICHT angaben, negative Lernerfahrungen bzw. Diskriminierungserfahrungen erlebt haben. Da über das Ausmaß der Erfahrungen keine Informationen besteht, treten die Merkmale in den Ausprägungen „noch nie erlebt“ oder „mindestens einmal erlebt“ auf.

Ergebnisse: Die Betroffenheit von negativen Lernerfahrungen und Diskriminierungserfahrungen gestaltet sich innerhalb der Gruppe der Bildungsarmen demnach wie folgt.

Abbildung 19: Betroffenheit von negativen Lern- und Diskriminierungserfahrungen Bildungsarmer Menschen (Anteile in Prozent)

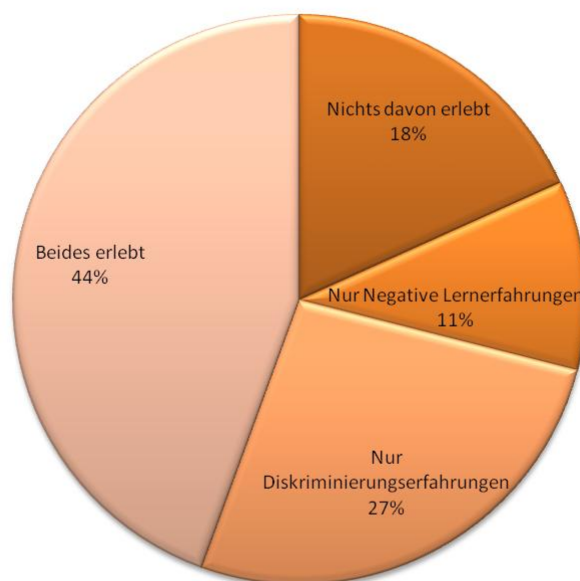


Quelle: Eigene Berechnung (n=252). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Jeder zweite Bildungsarme (55%) hat bereits negative Erfahrungen mit dem Lernen gemacht. Noch gravierender sind in dieser Gruppe jedoch Diskriminierungserfahrungen ausgeprägt: Ca. 70 Prozent der bildungsarmen Menschen haben das Gefühl, als Mensch schon einmal ungerecht behandelt worden zu sein.

Doch auf welche Weise treten diese Erfahrungen in Kombination miteinander auf? Dies kann der nachfolgenden Abbildung entnommen werden:

Abbildung 20: Betroffenheit von negativen Lern- und Diskriminierungserfahrungen Bildungsarmer in einer kombinierten Betrachtung.



Quelle: Eigene Berechnung (n=252). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Die große Mehrheit der Bildungsarmen (44%) haben bereits beide Formen von identitätsschädigenden Erfahrungen machen müssen. Für diese Gruppe ist anzunehmen, dass sie aufgrund ihrer Erlebnisse stärker und früher zu Selbstsektion neigen. Für sie sollte es ganz besonders wichtig sein, nicht wieder negative Erfahrungen mit dem Lernen in der Weiterbildung machen zu müssen. Eine Kompetenzorientierung ist für diese Gruppe daher unerlässlich.

Desweiteren lässt dieser Befund vermuten, dass die beiden Erfahrungsformen auch im engen Zusammenhang miteinander stehen. Dieser Zusammenhang wird in der Literatur derart diskutiert, dass negative Schulerfahrungen zu Identitätsbeschädigungen führen, die über selbstselektive Prozesse zu niedrigen Bildungserfolgen führen. Und dieser geringe Bildungserfolg ist Grund für gesellschaftliche Stigmatisierungen und somit erlebter Diskriminierungserfahrungen (siehe Kapitel 4.1.2). Um die Stärke des Zusammenhangs nun empirisch zu überprüfen empfiehlt es sich, um den Migrationshintergrund zu kontrollieren, da oftmals die Angehörigkeit einer ethnischen Minderheit eine Quelle für Diskriminierungserfahrungen darstellt. Und tatsächlich - für beide Gruppen (mit/ohne Migrationshintergrund) zeigen sich signifikante Zusammenhänge, jedoch sind sie in ihrer Stärke unterschiedlich hoch. Für die Gruppe der Bildungsarmen ohne Migrationshintergrund zeigt sich zwischen negativen Lernerfahrungen und Diskriminierungserfahrungen eher ein inhaltlich bedeutsamer Zusammenhang²⁵ (Phi-Koeffizient=0,28), während dieser bei den Bildungsarmen mit Migrationshintergrund inhaltlich weniger bedeutsam ist (Phi-Koeffizient=0,20). Demnach lässt sich die These aufstellen, dass negative Lernerfahrungen bei Bildungsarmen ohne Migrationshintergrund zu gleichzeitig oder später erlebten Stigmatisierungen führen. Dahingegen sind Stigmatisierungen bei Bildungsarmen mit Migrationshintergrund eher unabhängig von ihren negativen Erlebnissen zu Schulzeiten. Für sie lässt sich die These aufstellen, dass sie in der Gesellschaft eher aufgrund ihrer Ethnie diskriminiert werden; Bildungserfolge werden bei ihnen sozusagen erst gar nicht mit in die Wertung aufgenommen²⁶, weshalb negative Lernerfahrungen über Selbstsektion kaum zur Wirkung kommen.

Daneben wird mit Blick auf auch deutlich, dass bei jenen Bildungsarmen, die nur von einer dieser beiden identitätsschädigenden Erfahrungen betroffen sind, öfter Diskriminierungserfahrungen als negative Lernerfahrungen erlebt werden. Das deutet darauf hin, dass die Tatsache, Bildungsarm zu sein, in den meisten Fällen Stigmatisierungen nach sich zieht; und das unabhängig des

25 Gemäß der in Backhaus 2008 postulierten Faustregel eines bedeutsamen Zusammenhangs ab einem Phi-Koeffizient größer/gleich 0,3.

26 Diese These wird mit der Studie von Smoliner (2011) unterstützt. Sie stellt fest, dass auf dem österreichischen Arbeitsmarkt hohe Bildungstitel je nach Migrationshintergrund des Zertifikatsträgers einen unterschiedlichen Signalwert haben.

Migrationshintergrunds. Dahingegen hat nur ein kleiner Teil der Bildungsarmen ausschließlich negative Lernerfahrungen gemacht.

Zudem lohnt es sich an dieser Stelle festzuhalten, dass immerhin ca. 20 Prozent der Bildungsarmen weder negative Lernerfahrungen noch Diskriminierungserfahrungen erlebt haben. Es ist also anzunehmen, dass sich ein nicht zu vernachlässigender Teil unter den Bildungsarmen befindet, der überhaupt keine identitätsschädigenden Prozesse erlebt hat. Sie sollten sich in ihrer psychischen Verfassung deutlich von jenen, die beides erfahren haben, unterscheiden. Bildungsmaßnahmen, bei denen sich die Teilnehmerstruktur aus Mitgliedern beider Gruppen zusammensetzt, könnten sich daher in ihrer teilnehmerorientierten Durchführung sehr schwierig gestalten. Wie soll auf beide Erfahrungswelten gleichsam eingegangen werden, ohne dass sich die jeweils andere Gruppe vernachlässigt fühlt? Auch hier könnte der Schlüssel in der Kompetenzorientierung liegen. Der dritte Teil dieser Untersuchung wird hierzu weitere Hinweise zur Klärung bringen.

7.2.2 Bedarfslagen

Gemäß der Europäischen Union sind heute acht Schlüsselkompetenzen erforderlich um an der Moderne im vollen Maße teilhaben zu können (siehe Kapitel 3.3). Demnach sollten folgende Kompetenzen ausgeprägt sein: Muttersprachliche Kompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftliche-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, Sozial-Kompetenz (inklusive Interpersonelle, interkulturelle und Bürgerkompetenz), Unternehmerische Kompetenz und Kulturelle Kompetenz. In welcher Weise haben die Bildungsarmen bezüglich diesen Kompetenzen einen Nachholbedarf? Anhand der hier erhobenen Daten, kann dieser Frage bezüglich Grundkenntnisse allgemeiner Art (beinhaltet Muttersprachlicher Kompetenz sowie mathematischer-naturwissenschaftliche Kompetenz), Deutsch als Zweitsprache Kompetenz, Lernkompetenz, und Sozialkompetenz im weitesten Sinne nachgegangen werden.

Methode: Die Bedarfslagen wurden nicht direkt abgefragt. Auf sie kann anhand folgender Fragebatterie (zum Thema: Bedürfnis nach Zusatzangeboten zum eigentlichen Weiterbildungskurs) geschlossen werden:

Abbildung 21: Erhebung der Bedarfslagen

9. Welche der Bereiche im Lehrgang passen, so wie sie sind? Wovon gibt es zu wenig und wovon zu viel?				
	Passt	Gibt es zu wenig	Gibt es zu viel	Brauche ich nicht
Stunden, bei denen ich zur Vorbereitung auf den Lehrgang Kenntnisse wie z.B. Rechnen, Lesen etc. auffrischen konnte.	☐	☐	☐	☐
Stunden, bei denen ich besser Deutsch lerne.	☐	☐	☐	☐
Stunden, die mir zeigen, wie ich besser lernen kann.	☐	☐	☐	☐
Stunden, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung ...) helfen.	☐	☐	☐	☐
Stunden, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekomme.	☐	☐	☐	☐
Stunden, die mir zeigen, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.	☐	☐	☐	☐

Quelle: Gekürzte Darstellung aus Steiner et al. (2011:Anhang)

In einer vorangestellten Fragebatterie wurde zudem erhoben, welche dieser möglichen Zusatzangebote bereits genutzt wurden. In dieser Untersuchung wird diese Information mit den Angaben zu den hier abgebildeten Fragen kombiniert, um wie folgt auf eine Bedarfslage zu schließen: Hat ein Befragter ein Zusatzangebot genutzt und gleichzeitig angegeben, dass das Angebot in seinem Ausmaß „Passt“, so hat der Befragte ein Bedürfnis nach jenem Angebot. Hat ein Befragter ein Zusatzangebot nicht genutzt und gleichzeitig angegeben, dass das Angebot in seinem Ausmaß „Passt“, so hat der Befragte kein Bedürfnis nach jenem Angebot. Unabhängig davon, ob ein Zusatzangebot bereits genutzt wurde oder nicht, hat der Befragte immer dann ein Bedürfnis danach, wenn er „gibt es zu wenig“ angibt. Dahingegen wird immer dann von keinem Bedürfnis ausgegangen, wenn der Befragte „brauche ich nicht“ oder „gibt es zu viel“ angibt²⁷. So konnte ein Nachholbedarf für Basisbildung, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Lernen lernen, Berufs- oder Bildungsinformationen und Bewerbungsverhalten gemessen werden. Auch konnte ein Bedürfnis nach sozialpädagogischen Hilfestellungen berechnet werden.

Diese verschiedenen Bedarfslagen wurden mit einer explorativen Faktorenanalyse dahingehend untersucht, inwiefern sie in Bedarfslagendimensionen gruppiert werden können. Dabei ließen sich zwei Dimensionen eindeutig voneinander unterscheiden, die gemeinsam ca. 55 Prozent der Varianz erklären. Die eine Dimension, bestehend aus den Merkmalen *Nachholbedarf in Basisbildung und Deutsch als Fremdsprache*²⁸, kann als Grundkenntnisnachholbedarf bezeichnet werden. Die andere

27 Die Frage „Stunden, bei denen ich zur Vorbereitung auf den Lehrgang Kenntnisse wie z.B. Rechnen, Lesen auffrischen konnte“ wurde bei Teilnehmern von Basisbildungskursen nicht gefragt. Für jene Befragte wird in jedem Fall von einem Bedarf nach Grundbildung ausgegangen.

28 Basisbildung lädt mit 0,85 und DaZ mit 0,78 auf diese Dimension.

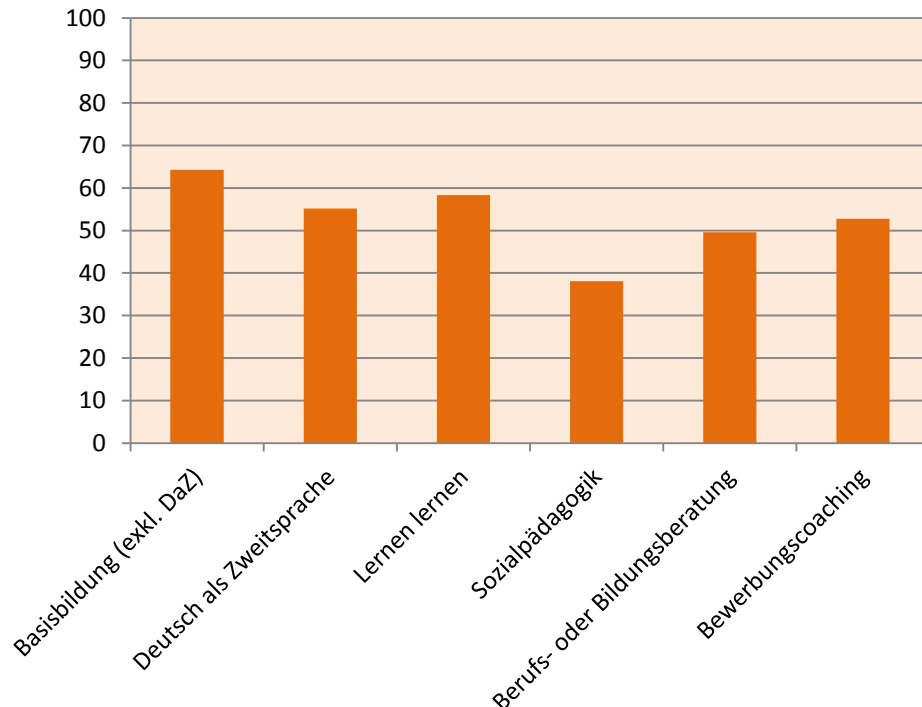
Dimension, bestehend aus den Merkmalen *Bedürfnis nach sozialpädagogischer Hilfestellungen* und *Nachholbedarfe in Berufs- oder Bildungsinformationen und Bewerbungsverhalten*²⁹, kann als Empowerment-Nachholbedarf bezeichnet werden. In letzterer sammeln sich schließlich sowohl Indikatoren zur Fähigkeit der Alltagsbewältigung als auch handlungsrelevante Wissensbestände über Bildung und Arbeitsmarkt. Das Merkmal Lernen lernen lädt auf beide Dimensionen ungefähr gleich stark (0,42 und 0,46), weshalb dieses keinen der beiden Dimensionen zugeordnet werden kann. Es soll daher als Einzelindikator für eine dritte Dimension, Fähigkeit eigenständigen Lernens, behandelt werden.

Für eine kombinierte Merkmalsbetrachtung wurden auf Basis der Faktorenanalyse sowie theoretischen Überlegungen nun jeweils ein repräsentatives Merkmal zu einer Dimension ausgewählt: Für die Dimension „Grundkenntnissnachholbedarf“ aufgrund seiner hohen Ladung das Merkmal „Nachholbedarf in Basisbildung“. Für die Dimension „Empowerment-Nachholbedarf“ steht das Merkmal „Bedürfnis zu sozialpädagogischen Hilfestellungen“. Obgleich seiner geringeren Ladung wird es als passender Indikator befunden, da dieses in der Literatur zu diesem Thema sehr häufig als bedeutsam diskutiert wird. Die Dimension „Fähigkeit zum eigenständigen Lernen“ wird durch das Merkmal „Nachholbedarf im Lernen lernen“ repräsentiert.

29 Sozialpädagogik lädt mit 0,62; Berufs- oder Bildungsberatung mit 0,65 und Bewerbungcoaching mit 0,83 auf diese Dimension.

Ergebnisse: Auf diese Weise berechnet, lassen sich die Bedarfslagen der Bildungsarmen wie folgt darstellen.

Abbildung 22: Bedarfslagen der Bildungsarmen (Anteile in Prozent)



Quelle: Eigene Berechnung (n=252). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung

Für jede der hier untersuchten Schlüsselkompetenzen weist jeweils mindestens die Hälfte der Bildungsarmen einen Nachholbedarf auf. Doch wird bei dieser Betrachtung nicht deutlich, welcher Anteil der Bildungsarmen wie viele Bedarfslagen gemeinsam aufweist. Dies wird weiter unten in der kombinierten Auswertung erklärt werden können. Zuvor sollen zwei Ergebnisse ausführlicher beschrieben werden:

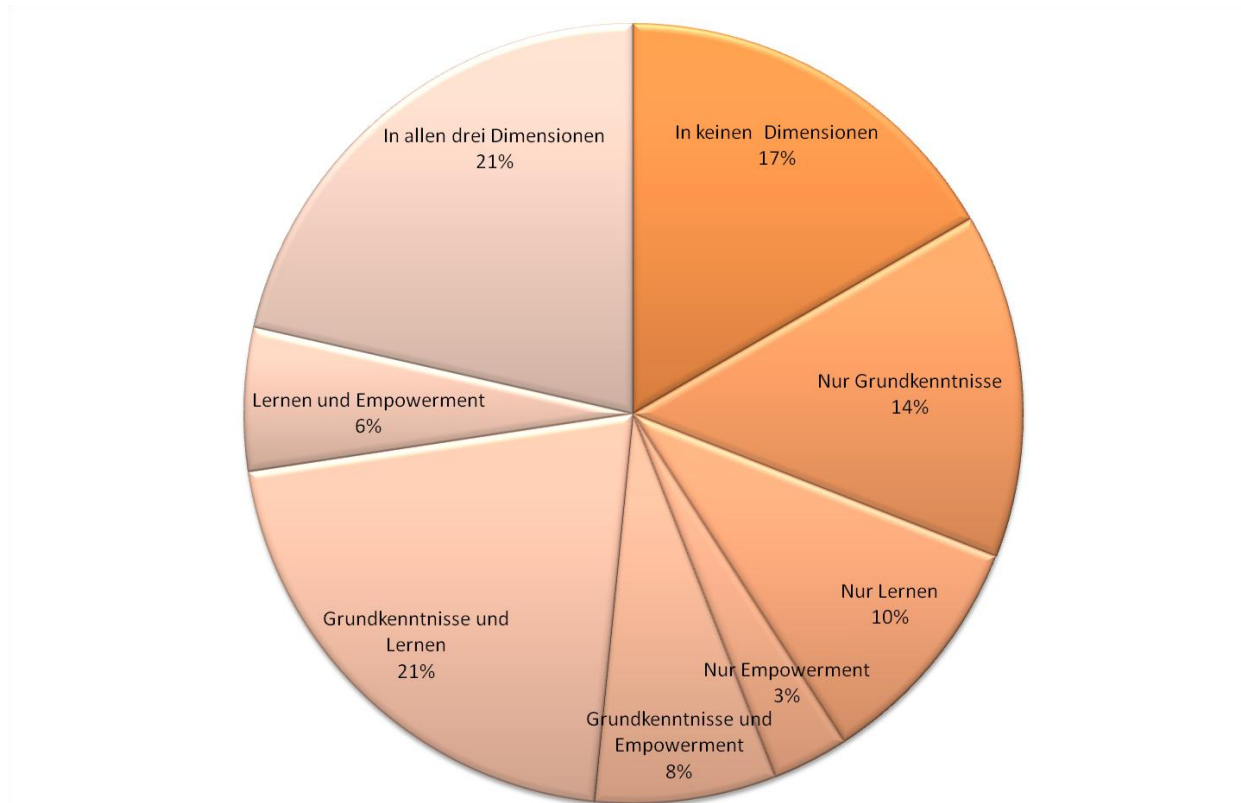
Die meisten Bildungsarmen, knapp zwei Drittel, haben einen Nachholbedarf bezüglich ihrer Basisbildung, also in Mathe oder Deutsch (exkl. Deutsch als Zweitsprache). Damit wird deutlich, dass für die Gruppe der Bildungsarmen unbedingt Möglichkeiten zur Kompetenzaneignung in diesem Bereich geboten werden müssen. Berücksichtigt man gleichzeitig, dass nahezu 60 Prozent der Bildungsarmen einen Nachholbedarf für das eigenständige Lernen aufweisen, wird klar, dass es bei derartigen Lernprozessen zudem eine intensive Betreuung der Lernenden bedarf.

Im Vergleich zu den anderen Bedarfslagen sind es zwar weniger Bildungsarme, die ein Bedürfnis nach sozialpädagogischer Hilfestellung haben, jedoch handelt es sich dabei noch immer um einen erheblichen Anteil: Knapp ein Drittel aller Bildungsarmen äußert den Wunsch nach sozialpädagogischer Hilfestellung. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese Personen Hilfe für

ihre alltägliche Lebensführung bedürfen, ist diese Bedarfslage besonders ernst zu nehmen. Dies ist ein Hinweis, dass Bildungsprozesse sozialpädagogische Elemente integrieren müssen, um ihre volle Wirkung für einen nicht unerheblichen Teil der Bildungsarmen entfalten zu können.

Im nachfolgenden wird nun eine kombinierte Betrachtung der Bedarfslagen erfolgen.

Abbildung 23: Bedarfslagen der Bildungsarmen in kombinierter Merkmalsbetrachtung



Quelle: Eigene Berechnung (n=252). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Ca. ein Fünftel der Bildungsarmen haben Bedürfnisse in allen drei Bedarfsdimensionen. Diese Gruppe der Bildungsarmen hat einen Nachholbedarf in Grundkenntnissen und in der Fähigkeit des eigenständigen Lernens. Hinzu kommt, dass sie zudem in der Dimension Empowerment Bedürfnisse bekunden, also Hilfestellungen in der Lebensführung wünschen. Damit befindet sich diese Gruppe auf dreifache Weise in Problemlagen. Bildungsprozesse müssen auf diese besondere Situation Rücksicht nehmen. Lernen bedeutet für diese Gruppe nämlich nicht einfach nur fachlichen Stoff zu lernen. Sie müssen gleichzeitig das Lernen selbst wieder oder neu lernen. Und zudem brauchen sie Hilfe, um mit Schwierigkeiten im privaten Alltag umzugehen bzw. diese zu lösen. Auch werden derartige Schwierigkeiten im Privaten ihnen Energien für den Bildungsprozess rauben. All das gilt es bei der Ausgestaltung von Bildungsprozessen für diese Gruppe der Bildungsarmen zu berücksichtigen. Diese Verantwortung einzig in die Hände der Lehrenden zu legen, dürfte dabei der

falsche Weg sein. Vielmehr müsste in der strukturellen Ausgestaltung des Bildungsangebots dem hier Gesagtem Rechnung getragen werden.

Jedoch gibt es unter den Bildungsarmen eine nahezu genauso große Gruppe (ca. 17 Prozent), die in keinen dieser Bedarfsdimensionen einen Nachholbedarf bekundet. Damit wird die Heterogenität der Bildungsarmen besonders deutlich: Bildungsarme Menschen aufgrund ihres niedrigen Bildungszertifikats als homogen zu behandeln und ihnen auf dieser Basis eine Vielzahl von Problemlagen zu unterstellen, geht anhand dieser Ergebnisse an der Realität vorbei.

Dennoch wird deutlich, dass ein Nachholbedarf im Bereich der Grundkenntnisse bei einem sehr großen Teil der Bildungsarmen besteht. Und dass dieser viel häufiger in Kombination mit anderen Bedarfslagen auftritt, als dass er den einzigen Bedarf darstellt. Bei einem Drittel der Bildungsarmen tritt dieser Basisbildungsbedarf mit einem der anderen Bedarfe auf. Am häufigsten (20 Prozent) herrscht hier ein Nachholbedarf der Basisbildung in Verbindung mit einem Nachholbedarf zur Fähigkeit des eigenständigen Lernens.

7.2.3 Hinderungsgründe zur Teilnahme an Bildungsprozessen

Die meist genannten Gründe einer Nicht-Teilnahme an Bildungsprozessen ist Zeit und Geld sowie gesundheitliche Belastungen (siehe Kapitel 3.3). Ein Zeitmangel entsteht aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen. Bei der Frage des Geldes ist naturgemäß die Höhe der finanziellen Bildungskosten entscheidend. Dabei spielt aber auch der Grad an Informiertheit über mögliche finanzielle Förderungen für Weiterbildungsmaßnahmen, die beispielweise von Bund, Land oder Arbeiterkammer gewährt werden, eine Rolle. In welchem Ausmaß sind nun derlei Hinderungsgründe zur Teilnahme an Bildungsprozessen innerhalb der Gruppe der Bildungsarmen ausgeprägt? Im Rahmen dieser Arbeit kann diese Frage in Bezug auf die zeitliche Belastung im Job, familiäre Betreuungspflichten sowie der Bedarfslage nach Informationen über finanzielle Förderungen beantwortet werden.

Methode: Die oben genannten Merkmale wurden mit den folgenden Fragen gemessen:

Abbildung 24: Erhebung der Hinderungspotentiale an einer Bildungsteilhabe

47) Wie viele Stunden arbeiten Sie derzeit in Ihrem Job?

Etwa _____ Stunden pro Woche	Im Moment arbeite ich nicht
	☐

48) Müssen Sie jemanden aus Ihrer Familie (z.B. Kinder oder Großeltern ...) regelmäßig betreuen?

Ja	Nein
☐	☐

38) Haben Sie Informationen über finanzielle Unterstützung (z.B. vom Land, Sozialamt, Arbeiterkammer ...) erhalten?

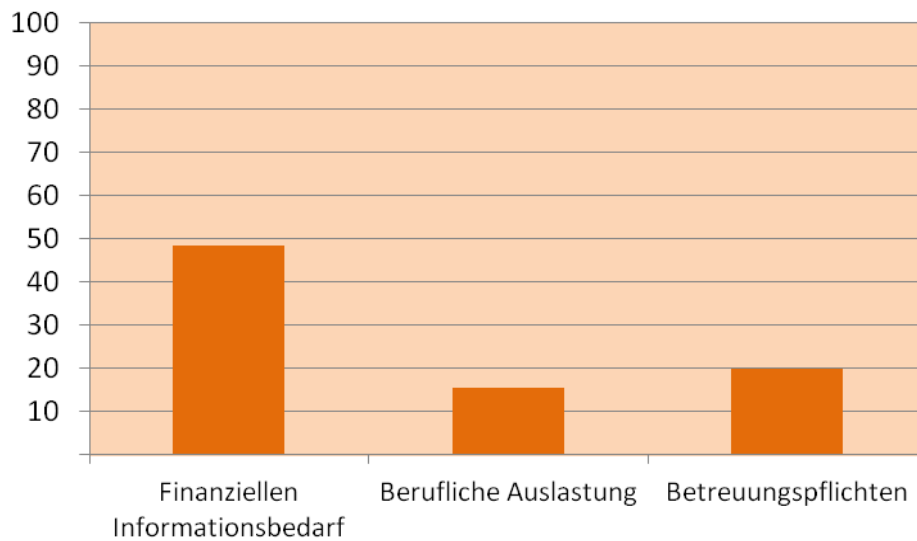
ich habe viele Informationen erhalten	ich habe zwar Informationen erhalten, aber zu wenig	ich habe keine Informationen erhalten	ich habe keine Informationen gebraucht
☐	☐	☐	☐

Quelle: Steiner et al. (2011: Anhang).

Alle Befragten, die 20 oder mehr Stunden in der Woche arbeiten müssen, bekommen auf dem Merkmal *Berufliche Auslastung* den Wert *Ja* zugewiesen, da für sie eine erhöhte Gefahr besteht an der Teilnahme an Bildungsprozessen verhindert zu sein. Gleiches gilt für alle, die regelmäßige Betreuungspflichten innerhalb der Familie übernehmen müssen. Für die Befragten, die bei der Frage nach Informationen über finanzielle Förderungen NICHT die Antwortmöglichkeit „ich habe keine Informationen gebraucht“ angekreuzt haben, wird ein Bedürfnis nach Informationen zu finanziellen Förderungen vermerkt. Wird dieses nicht befriedigt, stellt dies doch mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls einen Hinderungsgrund für die Teilnahme dar.

Ergebnisse: Auf diese Weise berechnet, gestalten sich die Hinderungspotentiale zur Teilnahme an Bildungsprozessen unter den Bildungsarmen wie anschließend.

Abbildung 25: Hinderungspotentiale zur Teilnahme an Bildung bei Bildungsarmen (Anteile in Prozent)



Quelle: Eigene Berechnung (n=252). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Jeder zweite der Bildungsarmen hat das Bedürfnis, Informationen zu finanziellen Förderungsmöglichkeiten zu erhalten. Die in Kapitel „Soziale Verarmung“ aufgestellte These, dass Bildungsarme aufgrund ihres sozialen Umfelds wenig Informationen über das Wo, Wann und Wie des sich Bewerbens haben, lässt sich somit auch auf das Thema Förderungen übertragen. Auch hier ist der Informationsstand über das Wo, Wann und Wie des Förderungen-Einholens bei der Hälfte der Bildungsarmen gering. Demnach muss bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten auch ein Fokus auf die Bereitstellung von Informationen liegen. Wird hierbei auf die These der sozialen Verarmung zurückgegriffen, so muss bedacht werden, dass derartige Informationen ihren Weg sehr schwer in das soziale Umfeld der Bildungsarmen finden, wenn bei der Informationsweitergabe nicht aktiv auf sie zugegangen wird. Maßnahmen mit dem Ziel der „aufsuchenden Beratung“ zielen demnach in die richtige Richtung.

Auffällig ist nun das Ergebnis, dass lediglich ca. 15 Prozent der Bildungsarmen 20 Stunden oder mehr in ihrem Beruf ausgelastet sind. Genauso, dass nur 20 Prozent Betreuungspflichten in der Familie haben. Hier ist anzunehmen, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass ausschließlich aktive Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen befragt wurden. Schließlich sind es eben diese Merkmale, die von der Teilnahme an Weiterbildungsprozessen abhalten. Das unterstreicht die Eingangs getroffene Festlegung, die hier dargestellten Ergebnisse in Form einer „mindestens...“ Aussage zu interpretieren.

7.3 Eine mögliche Typologie der Bildungsarmen

Aus obigen Ausführungen wird deutlich: Die Bildungsarmen sind bezüglich ihrer Lern- und Diskriminierungserfahrungen, ihrer Bedarfslagen und Hinderungspotentiale eine heterogene Gruppe. Daher soll nun auf Basis dieser Bildungsdispositionen die Gruppe der Bildungsarmen in sich nochmals gruppiert werden. Ziel ist es also homogene Untergruppen der Bildungsarmen hinsichtlich ihrer Bildungsdispositionen zu finden. Im Ergebnis stellt jede dieser Bildungsdispositionsgruppen einen ganz besonderen Typ von Bildungsarmut dar. Mit dieser Typologie erscheint die Gruppe der Bildungsarmen in einem neuen Licht. So lassen sich ihre unterschiedlichen Problemlagen aber insbesondere auch ihre Stärken in Kombination miteinander erkennen. Diese genauere Kenntnis über die Lage der Bildungsarmen kann dabei hilfreich sein, Mittel und Wege zu finden, wie sie dabei unterstützt werden könnten, aus ihrer Bildungsarmut heraus zu gelangen. Für jede Lösung, ist doch in jedem Fall erst einmal die genaue Kenntnis des Problems von Nöten. Gleichzeitig wird damit aber auch deutlich werden, dass es unter den Bildungsarmen auch Gruppen gibt, die in vielen Bereichen keinerlei Nachholbedarfe ausweisen. Daher hilft diese Typologie der Bildungsarmut auch bei der Abkehr der Defizitorientierung und macht Stärken und Kompetenzen sichtbar.

Methode: Die Bildungsarmen werden anhand den oben dargestellten Bildungsdispositionen³⁰ mithilfe der Clusteranalyse gruppiert. Als Distanzmaß wird die binär-euklidische Distanz verwendet. Die Verwendung dieses Distanzmaßes ist allgemein dann sinnvoll, wenn „der absolute Abstand zwischen Objekten von Interesse ist und die Unähnlichkeit dann als um so größer anzusehen ist, wenn zwei Objekte weit entfernt voneinander liegen“ (Backhaus 2008: 408). Und genau dieses Interesse wird mit dieser Untersuchung verfolgt. Als Fusionierungsalgorithmus wird das Ward-Verfahren genutzt. Aufgrund der Art und Weise, wie hierbei der Abstand zwischen dem zuletzt gebildeten Cluster und den anderen Gruppen berechnet wird, werden immer diejenigen Personen in einer Gruppe vereinigt, welche die Varianz dieser Gruppe am wenigsten erhöhen würde (Backhaus 2008: 420). Dadurch werden also möglichst homogene Gruppen gebildet, was das erklärte Ziel dieser Untersuchung ist. Jedoch neigt dieses Verfahren dazu, gleich große Gruppen zu bilden. Aus diesem Grund wird es hier nicht sinnvoll sein, die Fallzahl der Gruppen als Indikator für ihr Auftreten in der Grundgesamtheit zu deuten. Daher wird mit den hier gefundenen Gruppen zwar eine mögliche Typologie der Bildungsarmen, wie sie empirisch auftreten, entwickelt. Das tatsächliche Ausmaß dieser Typen kann jedoch nur in hier anknüpfenden Forschungen untersucht werden.

30 Das sind die dichotomen Merkmale: „Negative Lernerfahrungen“, „Diskriminierungserfahrungen“, „Berufliche Auslastung“, „Betreuungspflichten“ sowie Bedürfnisse nach: „Infos zu finanziellen Förderungen“, „Basisbildung“, „Deutsch lernen“, „Lernen lernen“, „Sozialpädagogische Hilfestellung“, „Berufs- /Bildungsberatung und Bewerbungcoaching“.

Die Clusteranalyse ist ein exploratives Verfahren. Es liegt im Ermessen des Forschers eine sinnvolle Gruppenanzahl zu bestimmen. Dabei stehen ihm nur äußerst begrenzt statistische Kennzahlen zur Verfügung und die Entscheidung muss maßgeblich theoretisch begründet werden. In dieser Untersuchung wurde nun eine 5er Clusterlösung als am sinnvollsten befunden. Diese Entscheidung fiel unter Berücksichtigung der bestmöglichen Erfüllung der folgenden Prämissen:

1. Statistische Erwägung: Die Anzahl der Cluster muss in einem Bereich liegen, der sich anhand des Screeplots anbieten würde.
2. Theoretische Erwägung: Es sollen so viele Cluster gebildet werden, dass jene Bildungsdispositionen, die in der Literatur als besonders wichtig diskutiert werden („Negative Lernerfahrungen“, „Basisbildung“, „Sprachkompetenzen“, „Bedürfnis nach sozialpädagogischer Hilfestellung“), deutlich voneinander abgegrenzt werden können.
3. Theoretische Erwägung: Es sollen so viele Cluster gebildet werden, dass sich innerhalb der verschiedenen Dimensionen von Bildungsdispositionen („Identitätsbeschädigungen“, „Hinderungspotentiale“, „Grundkenntnisse“, „Fähigkeit zum eigenständigen Lernen“ und „Empowerment“) keine Widersprüche ergeben.
4. Forschungspraktische Erwägung: Es sollen so viele Cluster gebildet werden, dass diese inhaltlich gut zu interpretieren sind.
5. Forschungspraktische Erwägung: Es sollen so viele Cluster gebildet werden, sodass keine die Gruppengröße $n=30$ unterschreitet.

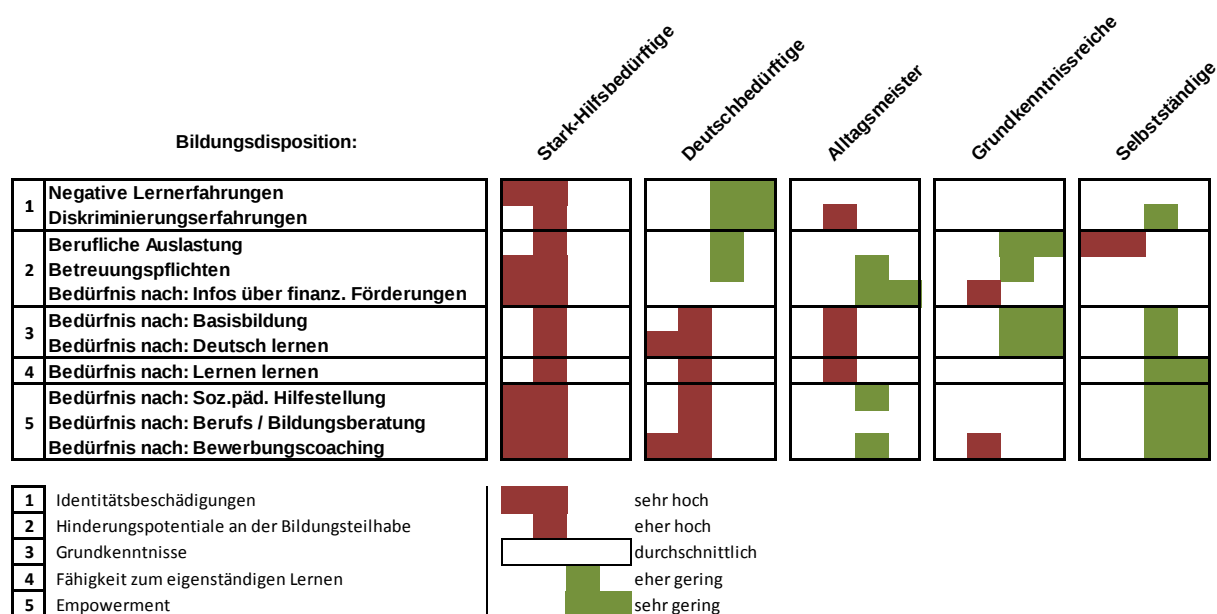
Um diese fünf Typen der Bildungsarmut nun beschreiben zu können, wird eine relationale Perspektive eingenommen. Die Gruppen werden also im Vergleich zueinander beschrieben. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Innerhalb jeder Gruppe (jedes Typs) wird überprüft, wie groß der Anteil an Personen mit einer „Ja“-Ausprägung in den jeweiligen Bildungsdispositionen ist. Dieser Anteil wird nun dem Anteil aller Bildungsarmen gegenübergestellt. Innerhalb einer Gruppe gilt eine Bildungsdisposition dann als durchschnittlich ausgeprägt, wenn sich ihr Anteil im Bereich Plus/Minus 20 Prozent Abweichung vom Anteil aller Bildungsarmen auf dieser Bildungsdisposition bewegt. Eine „eher hohe“ (bzw. „eher niedrige“) Ausprägung erhält die jeweilige Gruppe, wenn unter ihr der Anteil einer Bildungsdisposition zwischen 20 und 60 Prozent vom Anteil aller Bildungsarmen abweicht. Die Ausprägung „sehr hoch (bzw. „sehr niedrig)“ wird einer Gruppe immer dann zugewiesen, wenn ihr Anteil mehr als 60 Prozent vom Anteil aller Bildungsarmen auf dieser Bildungsdisposition abweicht³¹. Die Wahl dieser Grenzbereiche fiel anhand theoretischer

31 Angenommen auf einem Merkmal haben 50 Prozent aller Bildungsarmen die Ausprägung „Merkmal-Vorhanden“. In der Untergruppe 1 (Typ 1) haben für dieses Merkmal aber nur 10 Prozent aller Gruppenmitglieder dieses Typs die Ausprägung „Merkmal-Vorhanden“. Das bedeutet, dass der Anteil in dieser Gruppe um 40 Prozentpunkte und damit um $40/50=0,8=80$

Überlegungen, ab welcher Stärke Unterschiede als inhaltlich bedeutsam zu interpretieren sind, einer Vielzahl von Analysen der Gruppenunterschiede hinsichtlich ihrer absoluten Anteile sowie dem Vergleich zur Durchschnittsgruppe der Bildungsarmen (=alle Bildungsarmen als eine gesamte Gruppe betrachtet). Die Typen werden nun dadurch charakteristisch, indem diese Ausprägungen hinsichtlich aller Bildungsdispositionen miteinander verglichen werden.

Ergebnisse: So lassen sich also fünf Typen von Bildungsarmen finden. Es sind dies: Stark-Hilfsbedürftige, Deutschbedürftige, Alltagsmeister, Grundkenntnisreiche und die Selbstständigen. Sie sind in der nachstehenden Abbildung anhand ihrer Charakteristika entlang ihrer Bildungsdispositionen dargestellt.

Abbildung 26: Typologie bildungsarmer Menschen



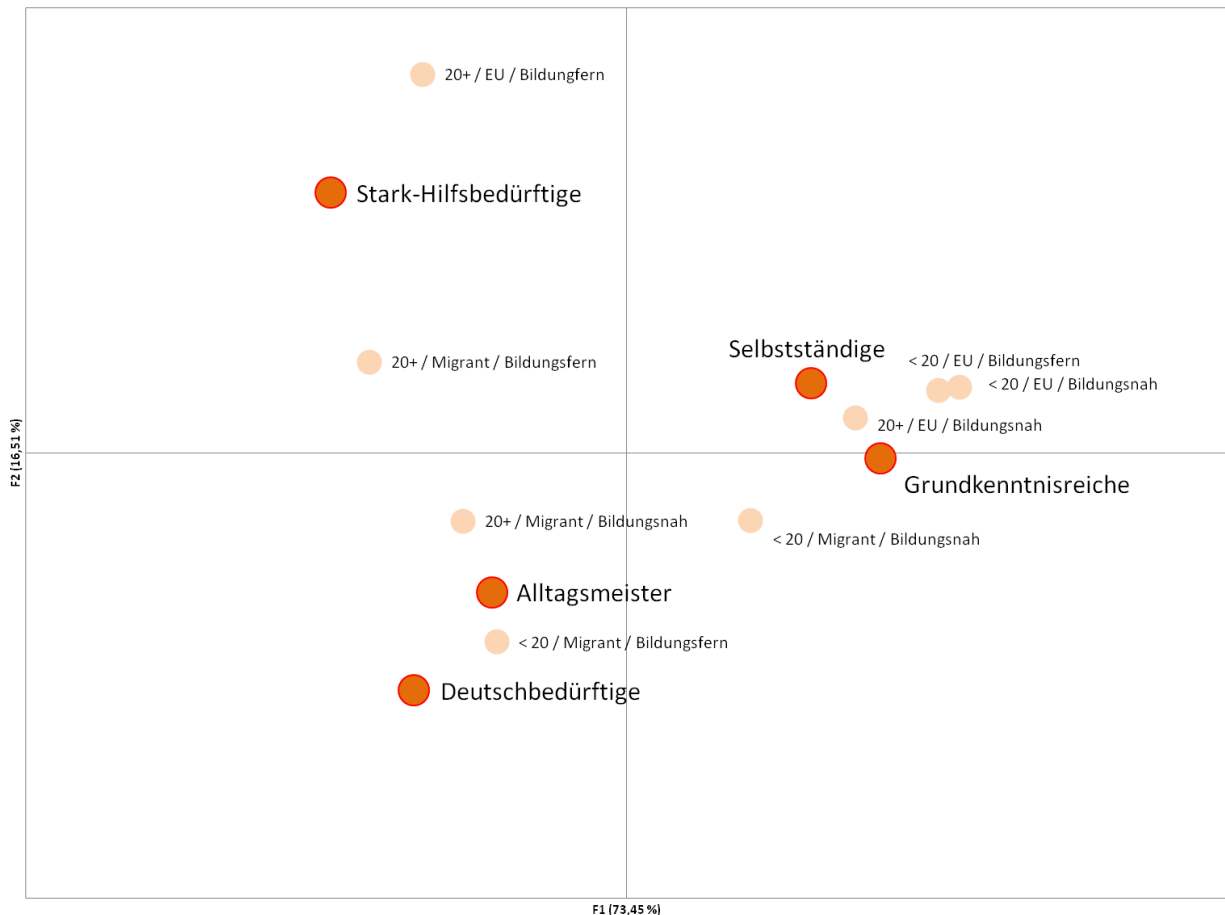
Quelle: Eigene Berechnung. Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Die jeweiligen Typen bildungsarmer Menschen unterscheiden sich bedeutsam voneinander. So sind unter den Bildungsarmen sowohl Gruppen vertreten, die in sehr vielen Bildungsdispositionen gering ausgeprägt sind, also einen mannigfaltigen Nachholbedarf haben (Stark-Hilfsbedürftige, Deutschbedürftige). Genauso lassen sich unter ihnen aber auch Gruppen finden, die von nur ganz spezifischen Problemlagen betroffen sind und ansonsten hohe Kompetenzen aufweisen (Grundkenntnisreiche, Selbstständige). Einen interessanten Typ stellt zudem die Gruppe der Alltagsmeister dar: Sie kommen trotz eher niedrigen Grundkenntnissen vergleichsweise gut mit

Prozent vom Anteil aller Bildungsarmen in diesem Merkmal abweicht. Für dieses Merkmal würde dieser Typ gemäß der hier vorgenommen Definitionen demnach eine „sehr geringe“ Ausprägung unterstellt.

ihrem Alltag zurecht. Diese fünf Typen werden in den nun folgenden Abschnitten detaillierter beschrieben. Zuvor werden sie jedoch anhand ihrer soziodemografischen Zusammensetzung in einem Überblick betrachtet.

Abbildung 27: Soziodemografische Zusammensetzung der Typen von Bildungsarmut (Relationale Betrachtung in Form eines Korrespondenzanalyseplots)



Quelle: Eigene Berechnung. Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

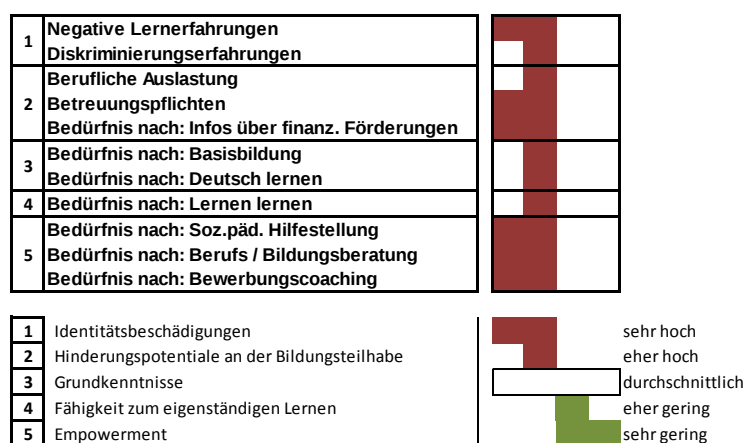
Bei dieser Betrachtungsweise handelt es sich um das Ergebnis einer einfachen Korrespondenzanalyse³². Demnach ist sie relational zu interpretieren. Es wird deutlich, dass sich die Stark-Hilfsbedürftigen hinsichtlich ihrer soziodemografischen Zusammensetzung von den anderen 4 Typen insofern unterscheiden, als dass hier eher Personen im Alter 20+, die als bildungsfern zu bezeichnen sind, unabhängig von ihrem Migrationshintergrund, zu finden sind. Dahingegen sind sich die Typen *Alltagsmeister* und *Deutschbedürftige* in ihrer soziodemografischen Zusammensetzung im

³² Die Variablen *Alter*, *Migrationshintergrund* und *Bildungsferne* wurden zu einer Variablen *Soziodemografie* zusammengefasst. Deren Ausprägungen sind die acht Kombinationsmöglichkeiten dieser drei Variablen. Die zweite Variable, die in die Korrespondenzanalyse eingeflossen ist, beschreibt die Zugehörigkeit zu einer der fünf Bildungsarmuts-Typen.

Vergleich zu den anderen Typen eher ähnlich. Hier finden sich unabhängig des Alters und der Bildungsferne eher Personen mit Migrationshintergrund. Zuletzt sind sich die Typen *Selbstständige* und *Grundkenntnisreiche* hinsichtlich ihrer Soziodemografie ähnlicher als allen anderen Typen. Unabhängig des Alters und der Bildungsferne kommen hier eher Nicht-Migranten vor. Auch diese Befunde werden in der nun folgenden Beschreibung der Typen bildungsarmer Menschen ausführlicher dargestellt.

7.3.1 Stark-Hilfsbedürftige

Abbildung 28: Profil der Stark-Hilfsbedürftigen



Quelle: Eigene Berechnung (n=38). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung

Die Gruppe der Stark-Hilfsbedürftigen ist durch mannigfaltige Problemlagen gekennzeichnet. Insbesondere in der Dimension *Empowerment* herrscht für sie großer Nachholbedarf. Hinzu kommt, dass die Stark-Hilfsbedürftigen äußerst negative Erfahrungen mit dem Lernen gemacht haben und auch im erhöhten Ausmaß von Diskriminierungen betroffen sind oder waren. Daneben weisen sie einen erhöhten Nachholbedarf an Grundkenntnissen wie auch an der Fähigkeit zum eigenständigen Lernen auf. Hinzu kommt, dass sie v.a. aufgrund familiärer Betreuungspflichten und einer sehr geringen Informationsbasis über mögliche finanzielle Förderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit von Bildungsprozessen abgehalten werden.

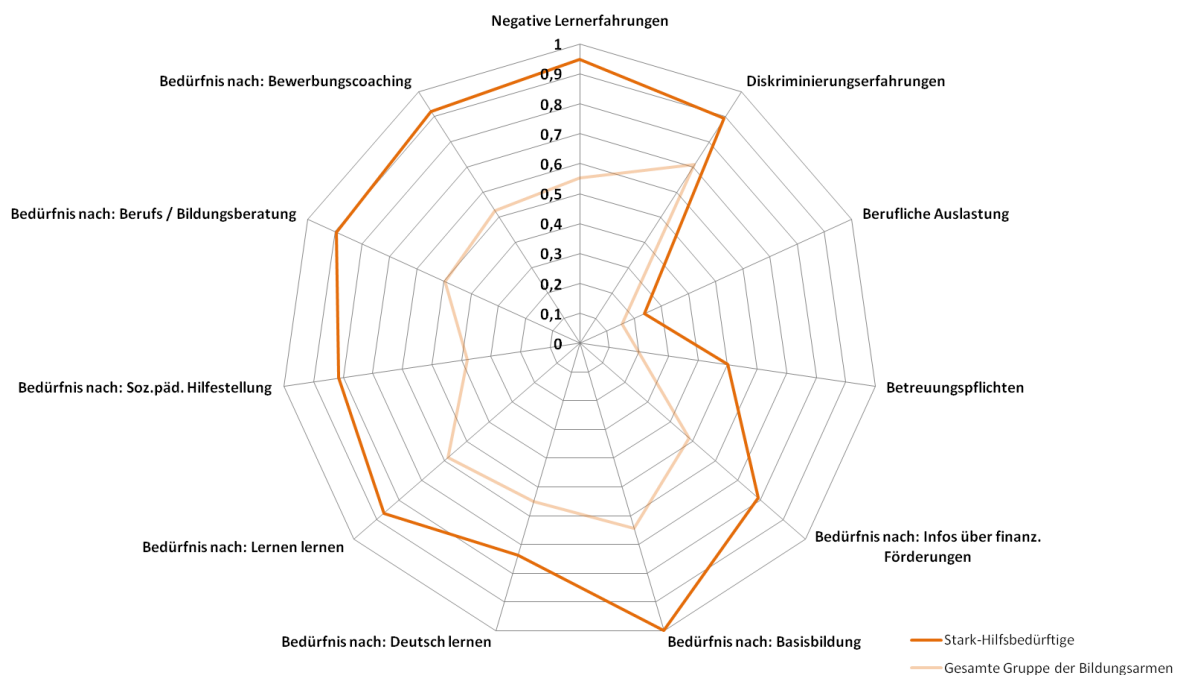
Im Vergleich zur Gesamtheit aller Bildungsarmen sind bei den Stark-Hilfsbedürftigen Bildungsferne und Personen im Alter von 20+ Jahren überrepräsentiert: Zwei Drittel der Stark-Hilfsbedürftigen sind älter als 20 Jahre; 80 Prozent sind bildungsfern. Der Migrationshintergrund spielt für die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe keine Rolle.

In Bezug auf die Teilhabe an Bildungsprozessen ist bei dieser Gruppe v.a. auf ihre niedrigen Ausprägungen auf der *Empowerment*-Dimension hinzuweisen: Sie haben im Vergleich zu den

anderen Bildungsarmutstypen den höchsten Bedarf nach sozialpädagogischen Hilfestellungen und nach Informationen aller Art (Bildungs- und Berufsorientierung, Bewerbungscoaching, finanzielle Förderungen). Für diese Gruppe ist es daher notwendig, dass sie eine intensive Unterstützung in diesen Problembereichen erhalten. Ohne dass dies stattfindet, ist es schwer vorstellbar, dass die Stark-Hilfsbedürftigen ausreichend Energien mobilisieren können, die sie für das Erlernen von Grundkenntnissen brauchen. Insbesondere gilt es, auf ihre negativen Lernerfahrungen Rücksicht zu nehmen: Das Lernen muss für diese Gruppe daher ganz anders ablaufen, wie es in der Schule als „normal“ galt. Es ist anzunehmen, dass bei einer Wiederholung derartiger Negativ-Erfahrungen die Stark-Hilfsbedürftigen Bildungsanstrengungen schneller abbrechen als Mitglieder der anderen Bildungsarmutstypen. Wichtig ist außerdem, dass die Problemlagen dieser Gruppe nicht mit der Ethnie verknüpft werden. Eine derart mannigfaltige Benachteiligung ist unter den Bildungsarmen kein Phänomen von Migranten, davon sind Inländer genauso betroffen!

Nachfolgende Abbildung zeigt den Anteil Stark-Hilfsbedürftiger, die in den jeweiligen Bildungsdispositionen beeinträchtigt sind bzw. einen Nachholbedarf haben, im Detail. Diese Veranschaulichung kann auch als die Stärke der Betroffenheit interpretiert werden.

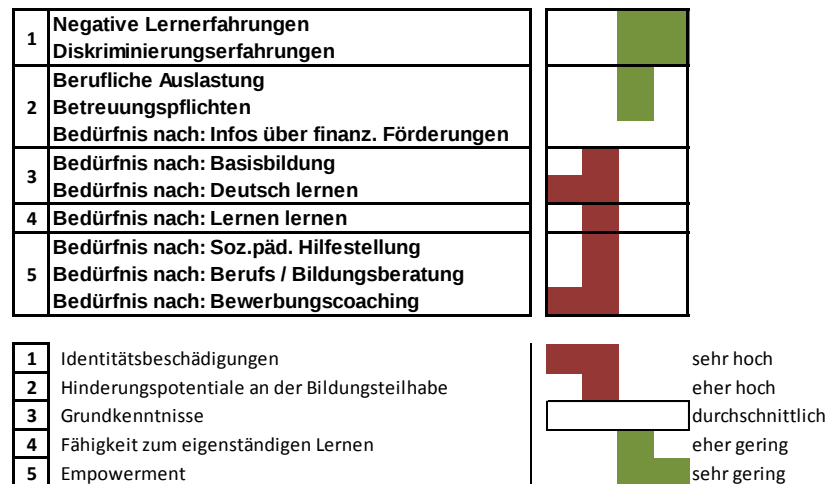
Abbildung 29: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb den Stark-Hilfsbedürftigen



Quelle: Eigene Berechnung (n=38). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

7.3.2 Deutschbedürftige

Abbildung 30: Profil der Deutschbedürftigen



Quelle: Eigene Berechnung. Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung

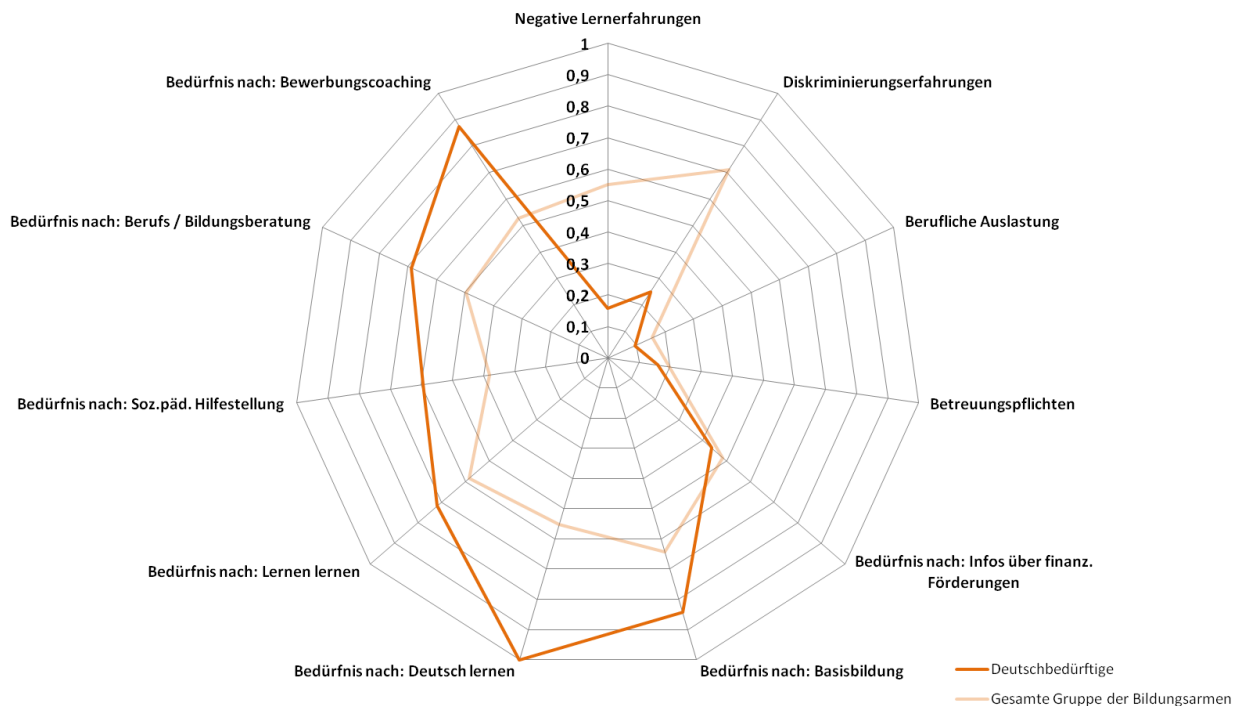
Die Deutschbedürftigen haben – wie der Name bereits verrät - einen sehr hohen Bedarf an Möglichkeiten zum Deutsch lernen. Diskriminierungs- und negative Lernerfahrungen werden in dieser Gruppe dahingegen nur in den seltensten Fällen gemacht. Jedoch werden die sehr geringen Deutschkompetenzen von eher geringen Basisbildungskompetenzen und Unsicherheiten im eigenständigen Lernen begleitet. Auch besteht ein erhöhter Nachholbedarf in sämtlichen Merkmalen der Dimension *Empowerment*, insbesondere in Bezug auf *Bewerbungscoaching*.

Es liegt auf der Hand, dass sich unter den Deutschbedürftigen überwiegend Migranten (85 %) befinden. Gleichzeitig sind auch bildungsferne Bildungsarme mit einem Anteil von 73 Prozent in dieser Gruppe überrepräsentiert. Das Alter spielt für die Zugehörigkeit nur eine schwache Rolle (leichte Tendenz in Richtung Jüngere).

In Bezug auf die Teilhabe an Bildungsprozessen gilt es für Deutschbedürftige, wie der Gruppenname bereits deutlich macht, in erster Linie Angebote zum Spracherwerb bereit zu stellen. Aber damit ist es keinesfalls getan: Daneben brauchen sie Möglichkeiten, sämtliche Schlüsselkompetenzen auszubauen. Aufgrund der Tatsache, dass die Gruppe in äußerst geringem Ausmaß identitätsbeschädigenden Prozessen wie Diskriminierungs- und negativen Lernerfahrungen ausgesetzt war, ist von selbstbewussten Persönlichkeiten auszugehen. Der Lernprozess kann bei dieser Gruppe daher darauf aufbauen, dass sich die Lernenden eigeninitiativ einbringen.

Nachfolgende Abbildung zeigt den Anteil Deutschbedürftiger, die in den jeweiligen Bildungsdispositionen beeinträchtigt bzw. einen Nachholbedarf haben, im Detail. Diese Veranschaulichung kann auch als die Stärke der Betroffenheit interpretiert werden.

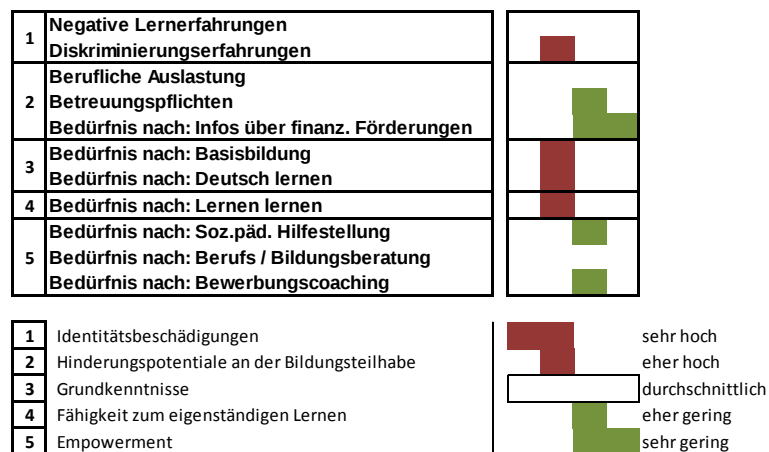
Abbildung 31: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Deutschbedürftigen



Quelle: Eigene Berechnung (n=32). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung

7.3.3 Alltagsmeister

Abbildung 32: Profil der Alltagsmeister



Quelle: Eigene Berechnung (n=62). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Obwohl die Alltagsmeister einen erhöhten Nachholbedarf in den Dimensionen *Grundkenntnisse* und *Fähigkeit zum eigenständigen Lernen* haben, kommen sie mit ihrem Alltag gut zurecht: So werden sozialpädagogische Hilfestellungen oder Hilfe beim Bewerben in den seltensten Fällen gebraucht.

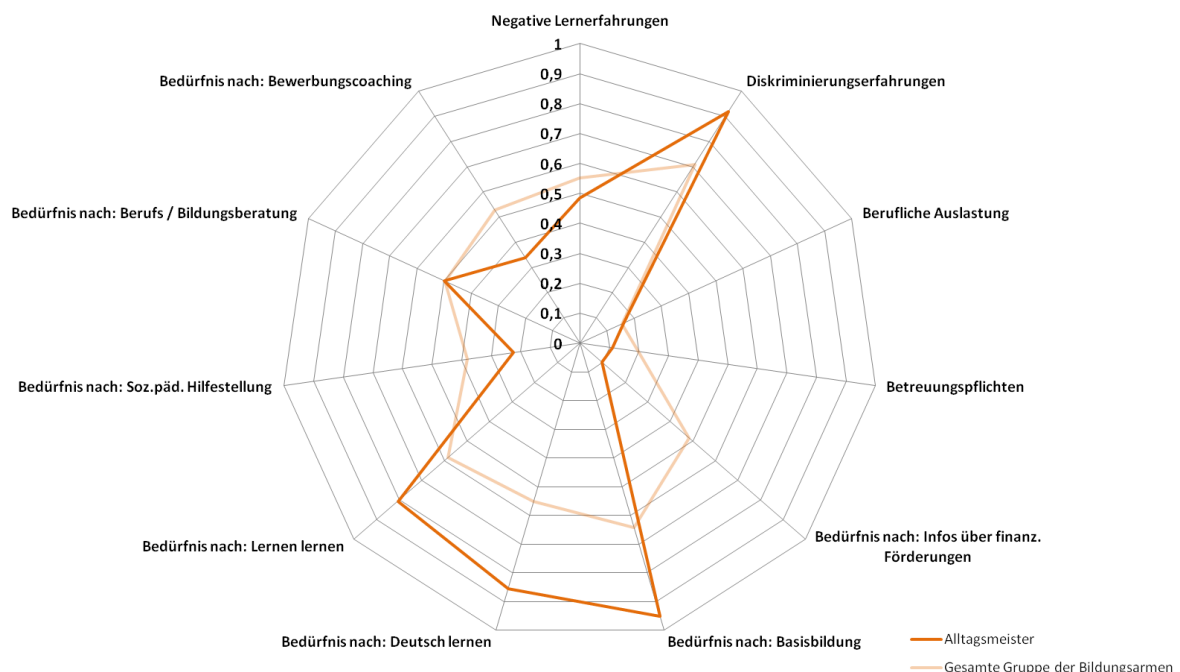
Zudem herrscht hier ein nahezu perfekter Kenntnisstand über finanzielle Förderungen. Dennoch erleben die Alltagsmeister sehr häufig Diskriminierungen.

Unter den Alltagsmeistern befinden sich eher Personen mit Migrationshintergrund (ca. 80%) und über 20 Jahren (45%) als in den anderen Bildungsarmutstypen. Die Bildungsferne spielt für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Alltagsmeister keine Rolle.

In Bezug auf die Teilhabe an Bildungsprozessen gilt es für diese Gruppe einerseits Möglichkeiten für das Erlernen von Grundkenntnissen und der Fähigkeit zum eigenständigen Lernen bereitzustellen. Andererseits ist wohl der folgende Befund für ihre Bildungsteilhabe der ausschlaggebende: Obwohl – oder gerade weil - sie mit ihrem Leben gut zurecht kommen, erleben sie Stigmatisierungen von der Gesellschaft intensiver. Demnach darf ihnen der Lernprozess keinesfalls eine geringe Selbstwirksamkeiten unterstellen; schließlich würden sich die Alltagsmeister dadurch erneut entwertet erleben. Vielmehr sollte auf eben dieser Stärke, den Alltag gut zu meistern, aufgebaut werden.

Nachfolgende Abbildung zeigt den Anteil von Alltagsmeistern, die in den jeweiligen Bildungsdispositionen beeinträchtigt bzw. einen Nachholbedarf haben, im Detail. Diese Veranschaulichung kann auch als die Stärke der Betroffenheit interpretiert werden.

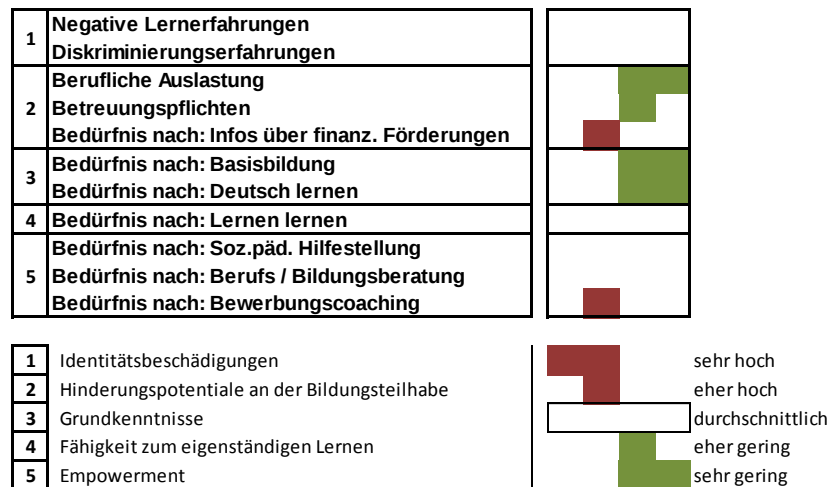
Abbildung 33: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Alltagsmeister



Quelle: Eigene Berechnung (n=62). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

7.3.4 Grundkenntnisreiche

Abbildung 34: Profil der Grundkenntnisreichen



Quelle: Eigene Berechnung (n=60). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung

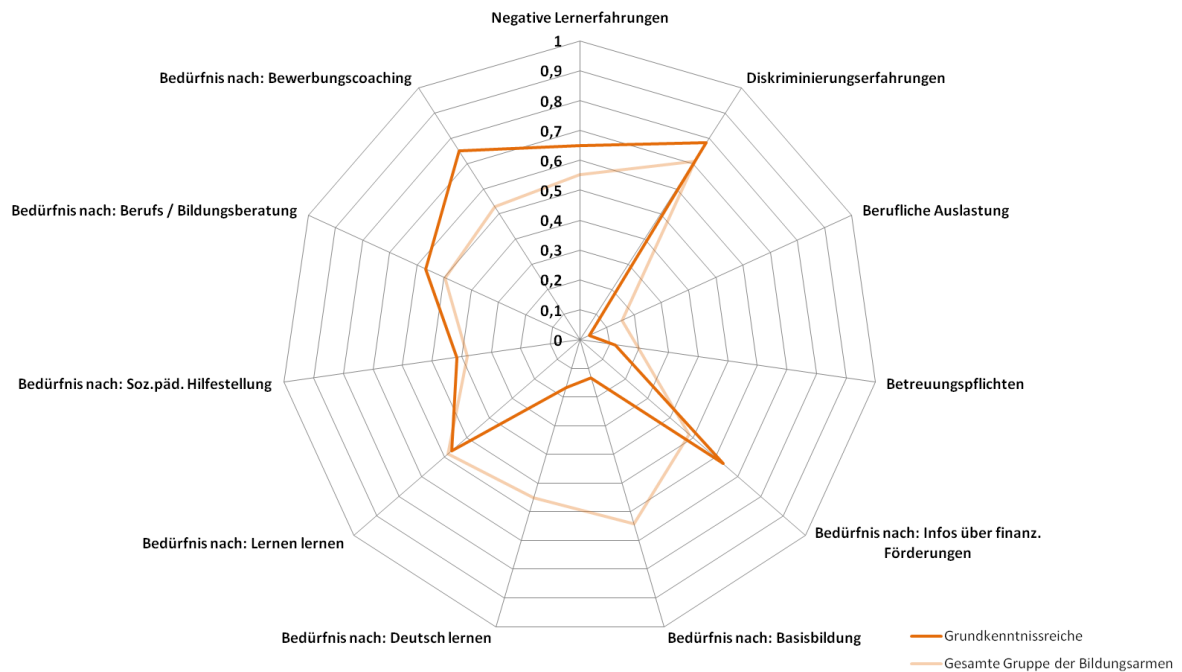
Die Grundkenntnisreichen zeichnen sich v.a. durch ihre Stärken im Bereich der Grundkompetenzen aus: Nur in den seltensten Fällen haben sie einen Nachholbedarf in *Basisbildung* oder *Deutsch*. Berufliche Auslastungen und Betreuungspflichten bestehen in dieser Gruppe auch sehr selten. Einen erhöhten Bedarf weisen sie einzig in den Bereichen *Bewerbungcoaching* und *Informationen nach finanziellen Förderungen* aus. In den restlichen Bildungsdispositionen sind sie durchschnittlich ausgeprägt.

Unter den Grundkenntnisreichen finden sich im Vergleich zur Gesamtgruppe der Bildungsarmen vermehrt Personen ohne Migrationshintergrund (50%) und unter 20-Jährige (75%). Die Bildungsferne spielt hier eine nur schwache Rolle (leichte Tendenz in Richtung bildungsnah).

In Bezug auf die Teilhabe an Bildungsprozessen steht für die Grundkenntnisreichen fest, dass sie zum Erlernen des fachlichen Stoffs, der für das anzustrebende Bildungszertifikat erarbeitet werden muss, keine weiteren Unterstützungsmaßnahmen im Bereich der Grundkenntnisse bedürfen. Auch haben sie die nötige Zeit zur Verfügung intensiv am Lernprozess mitzuarbeiten. Jedoch könnten sie die fehlenden Informationen zu finanziellen Förderungen von einer Bildungsteilhabe abhalten. Dem gilt in Form von Beratung und/oder Gratis-Angeboten von Anfang an entgegen zu wirken, da ansonsten ihr Potential verloren gehen würde. Wenn dies gelingt, so muss zusätzlich auf das Bedürfnis nach Bewerbungcoaching eingegangen werden, damit die Grundkenntnisreichen ihre Kompetenzen dann auch bald in der Berufswelt zum Einsatz bringen können.

Nachfolgende Abbildung zeigt den Anteil Grundkenntnisreicher, die in den jeweiligen Bildungsdispositionen beeinträchtigt bzw. einen Nachholbedarf haben, im Detail. Diese Veranschaulichung kann auch als die Stärke der Betroffenheit interpretiert werden.

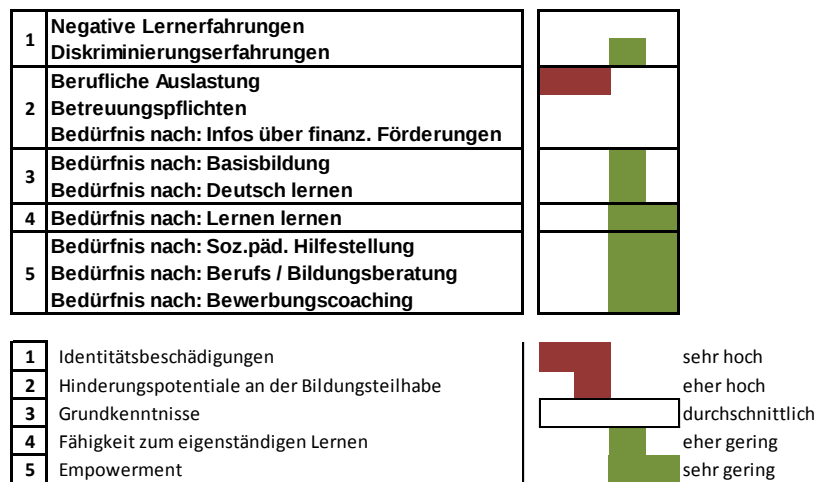
Abbildung 35: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Grundkenntnisreichen



Quelle: Eigene Berechnung (n=60). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

7.3.5 Selbstständige

Abbildung 36: Profil der Selbstständigen



Quelle: Eigene Berechnungen (n=60). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

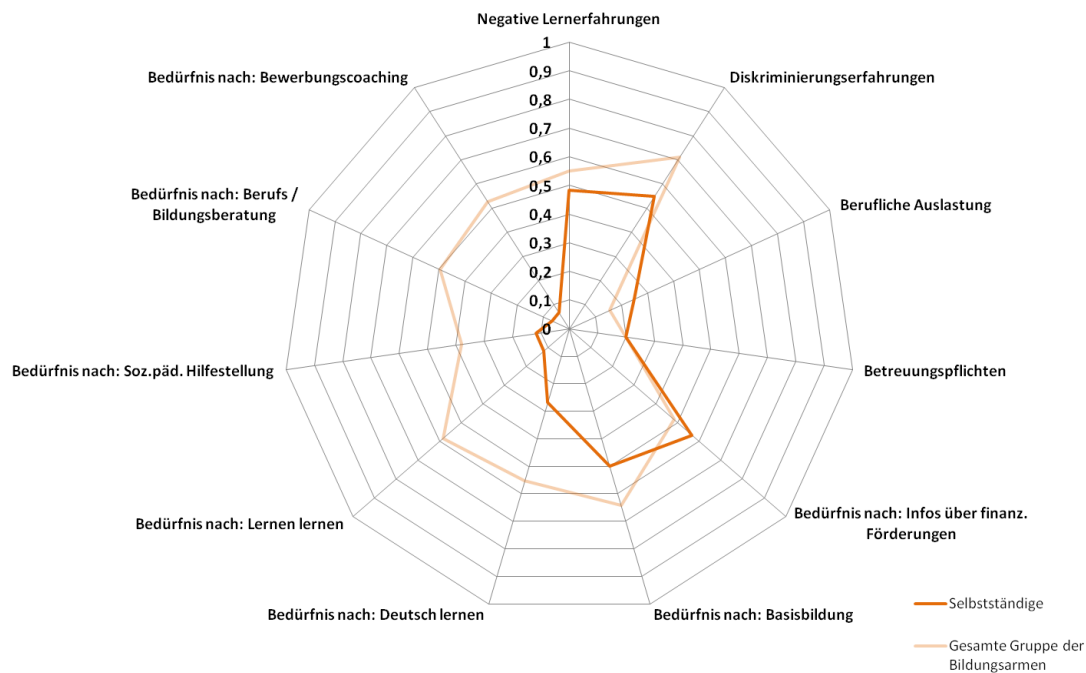
Wie schon der Name verrät, zeichnen sich die Selbstständigen durch ihre hohe Selbstständigkeit aus: Sowohl in ihrer Fähigkeit zum eigenständigen Lernen wie auch in sämtlichen Merkmalen der Dimension *Empowerment* sind sie äußerst stark ausgeprägt. Auch Diskriminierungserfahrungen werden von ihnen eher selten erlebt. Zudem haben sie einen eher geringen Nachholbedarf im Bereich der Grundkenntnisse, wenngleich hier aber noch immer von einem vorhandenen Bedarf zu sprechen ist. Ihr größtes Problem ist die mangelnde Zeit aufgrund beruflicher Auslastung.

Im Vergleich zur Gesamtheit der Bildungsarmen sind bei den Selbstständigen Personen ohne Migrationshintergrund und Bildungsnahe stark überrepräsentiert: Knapp die Hälfte der Selbstständigen hat keinen Migrationshintergrund und ca. 60 Prozent sind bildungsnahe. Das Alter spielt für die Zugehörigkeit zu der Gruppe der Selbstständigen keine Rolle.

In Bezug auf die Teilhabe an Bildungsprozessen ist bei der Gruppe der Selbstständigen insbesondere auf ihre zeitliche Belastung hinzuweisen. Damit müssen die Strukturen des Bildungsangebots eine hohe Flexibilität aufweisen und eine Vollzeit-Berufstätigkeit ihrer Lernenden voraussetzen. Aufgrund der hohen Selbstständigkeit dieser Gruppe, kann der Lernprozess vermehrt Energien in die Vermittlung des Stoffs investieren und sozialpädagogische Elemente wie auch das Lernen-Beibringen vernachlässigen. Dadurch ist auch eine schnellere Umsetzung der Bildungsmaßnahme möglich, was wiederum den zeitlichen Ansprüchen dieser Gruppe gerecht werden sollte.

Nachfolgende Abbildung zeigt den Anteil Selbstständiger, die in den jeweiligen Bildungsdispositionen beeinträchtigt bzw. einen Nachholbedarf haben, im Detail. Diese Veranschaulichung kann auch als die Stärke der Betroffenheit interpretiert werden.

Abbildung 37: Betroffenheit von Problemlagen innerhalb der Selbständigen



Quelle: Eigene Berechnung (n=60). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

7.4 Wirkung von lebensbegleitendem Lernen in Abhängigkeit des Bildungsarmutstyps

Die LLL-Strategie geht davon aus, dass mithilfe der fünf Leitlinien, Lebensphasenorientierung; Förderung der Teilnahme am LLL; Lernende in den Mittelpunkt stellen und Kompetenzorientierung, u.a. auch bildungsarme Menschen zu einer erfolgreichen Bildungsteilhabe geführt werden können (siehe Kapitel 6.1.1). Dabei wird jedoch eher wenig über die Heterogenität der Bildungsarmen reflektiert, womit auch eine Diskussion über die unterschiedlichen Stärken und Schwächen dieser Gruppe unterbeleuchtet bleibt. Es wird angenommen, dass die LLL-Strategie sozusagen die Universal-Lösung für alle ist. Nun konnte in obigen Ausführungen jedoch gezeigt werden, dass die Gruppe der Bildungsarmen aus ganz unterschiedlichen Typen mit unterschiedlichen Bedarfslagen besteht. Es liegt nahe, dass damit die verschiedenen Bildungsarmutstypen auch einer unterschiedlichen Kombination der LLL-Elemente bedürfen. So stellt sich die folgende Frage: „Ist das Konzept des lebensbegleitenden Lernens wirklich für jeden Bildungsarmutstypen in Bezug auf (Weiter-)Bildungsprozesse gleichermaßen erfolgsversprechend?“

In dieser Untersuchung sollen nun empirische Hinweise für eine Antwort auf diese Frage gefunden werden. Dabei wird wie folgt vorgegangen:

Methode: Mithilfe von Regressionsmodellen soll überprüft werden, welche Wirkung die einzelnen Dimensionen von LLL (die o.g. Leitlinien bzw. die unten stehenden Indizes) je nach Bildungsarmutstyp auf den Bildungserfolg haben. Dabei sollen auf die nachstehenden Indizes, die bereits im Rahmen des Forschungsprojekts des IHS (Steiner et al. 2011) entwickelt wurden, zurückgegriffen werden.

Förderung der Teilnahme am LLL: Summenindex aus den folgenden Items:

- Bei der Anmeldung musste ich viele wichtige Informationen selbst herausfinden.
- Was ich HIER alles machen musste, bis ich aufgenommen war, fand ich ziemlich anstrengend.
- Es kostet mich viel Zeit oder Geld, um hierher zu fahren.
- Wir haben im Lehrgang über negative Erfahrungen mit dem Lernen geredet.
- Ich habe im Lehrgang negative Erfahrungen mit dem Lernen gemacht.
- Der Kurs ist gratis bzw. nicht gratis.
- Haben Sie Informationen über finanzielle Unterstützung (z.B. vom Land, Sozialamt, Arbeiterkammer ...) erhalten? (nur wenn der Kurs nicht gratis war)

Lifelong Guidance: Summenindex aus den folgenden Items:

- Die Gespräche bei der Anmeldung haben mir sehr geholfen.
- Ich habe damals Beratung bekommen: zu den Zielen im Lehrgang und was ich danach machen kann.
- Ich habe Stunden besucht, die mir zeigen, wie ich besser lernen kann.
- Ich habe Stunden besucht, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung ...) helfen.
- Ich habe Stunden besucht, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekomme.
- Ich habe Stunden besucht, die mir zeigen, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.
- Wir haben im Lehrgang darüber geredet: Wie manche von uns in ihrem bisherigen Leben als Menschen ungerecht behandelt worden sind.

Lernende in den Mittelpunkt stellen: Summenindex aus folgenden Items:

- Ich kann in meinem eigenen Tempo lernen.
- Die TrainerInnen (LehrerInnen) können gut erklären.
- Am Ende vom Unterricht habe ich oft Fragen, die nicht beantwortet worden sind.
- Die TrainerInnen (LehrerInnen) verstehen meine Lebenssituation oder meine Probleme.
- Was wir im Unterricht lernen, kann ich in meinem Leben gut gebrauchen.
- Die Themen, die wir im Unterricht behandeln, sind für mich persönlich interessant.
- Ich bin den TrainerInnen (LehrerInnen) sehr wichtig ... nicht wichtig.

Kompetenzorientierung: Summenindex aus folgenden Items:

- Wenn ich etwas weiß oder gut kann, sehen das die TrainerInnen (LehrerInnen).
- Meine Stärken (was ich weiß und gut kann) kann ich im Unterricht zeigen.

Bildungserfolg: Summenindex aus folgenden Items, zur Selbsteinschätzung der Wirkung der Bildungsteilnahme:

- Ich habe viel Nützliches für die Zukunft gelernt.
- Ich bin nun ganz sicher, bessere Möglichkeiten für die Zukunft zu haben.
- Alleine lernen: Ist heute viel schlechter ... viel besser als vor der Bildungsteilnahme.
- Zeit organisieren: Ist heute viel schlechter ... viel besser als vor der Bildungsteilnahme.
- Selbstbewusstsein: Ist heute viel schlechter ... viel besser als vor der Bildungsteilnahme.
- Eigene Stärken kennen: Ist heute viel schlechter ... viel besser als vor der Bildungsteilnahme.
- Freude am Lernen: Ist heute viel schlechter ... viel besser als vor der Bildungsteilnahme.

Es wird nun das folgende Regressionsmodell, für jeden Bildungsarmutstyp getrennt voneinander, berechnet:

Bildungserfolg = $b_0 + b_1 \cdot \text{Alter} + b_2 \cdot \text{Migrationshintergrund} + b_3 \cdot \text{Bildungsferne} + b_4 \cdot \text{Förderung der Teilnahme am LLL} + b_5 \cdot \text{Lifelong Guidance} + b_6 \cdot \text{Lernende in den Mittelpunkt stellen} + b_7 \cdot \text{Kompetenzorientierung}$

Somit werden die Wirkungen der einzelnen Dimensionen von LLL in Abhängigkeit des Bildungsarmutstyps und unter Kontrolle von soziodemografischen Merkmalen deutlich.

Ergebnisse: Bevor die Ergebnisse dieses Vorhabens dargestellt werden, soll die folgende Tatsache Erwähnung finden:

Es konnte für die LLL-Strategie als Ganzes eine Wirkung auf den Bildungserfolg für die gesamte Gruppe der Bildungsarmen nachgewiesen werden. In einem weniger differenzierten Regressionsmodell³³ zeigt sich, dass unter der Kontrolle von soziodemografischen Merkmalen der Gesamt-LLL-Index einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Wird dieser um 1 Prozentpunkt erhöht, so führt das zu einer Erhöhung des Bildungserfolgs um ebenfalls ca. einen Prozentpunkt. Mit dem Modell können ca. 27 Prozent³⁴ der Gesamtvarianz des Bildungserfolgs erklärt werden. Das bedeutet: Eine Umsetzung der LLL-Strategie als Ganzes führt für die Gruppe der Bildungsarmen zu einem höheren Bildungserfolg!

Darauf wird nun ein differenzierterer Blick geworfen. Bei welchen Typen der Bildungsarmen wirken sich welche Dimensionen von LLL positiv auf den Bildungserfolg aus? Dies kann mithilfe der nun folgenden – vereinfachten - Darstellungen der Regressionsmodelle³⁵ beantwortet werden. Damit lassen sich Hinweise dafür finden, welche LLL-Dimensionen innerhalb der jeweiligen Bildungsarmutstypen für einen höheren Bildungserfolg verantwortlich sind.

33 Unabhängige Variable: Alter, Migrationshintergrund, Bildungsferne und einem Gesamt-LLL-Index (Summenindex aus den oben vorgestellten LLL-Dimensionsindizes); Abhängige Variable=Bildungserfolg; n=252.

34 Korrigiertes $R^2 = 0,273$.

35 Berechnung gemäß den Ausführungen des Abschnitt *Methoden* in diesem Kapitel. Für eine detailreiche Ergebnistabelle siehe Anhang 2.

Abbildung 38: Effektstärke der Dimensionen des lebensbegleitenden Lernens auf die Wirkung von Bildungsprozessen in Abhängigkeit des Bildungsarmutstyps

	Stark-Hilfsbedürftige Korr. $R^2 = 0,15$	Deutschbedürftige Korr. $R^2 = -0,03$	Alltagsmeister Korr. $R^2 = 0,52$	Grundkenntnisreiche Korr. $R^2 = 0,46$	Selbstständige Korr. $R^2 = 0,41$
Förderung der Teilnahme an LLL					
Lifelong Guidance					
Lernende in den Mittelpunkt stellen					
Kompetenzorientierung					

Multiple lineare Regressionsmodelle:
abhängige Variable = Wirkungsindex; Modelle für jedes der Bildungsarmutstypen einzeln berechnet; Desweiteren kontrolliert für: Alter, Migrationshintergrund und Bildungsferne.

Standardisierte Regressionskoeffizienten $\geq 0,33$ (rot umrandet: signifikant auf 10% p-Level)

Standardisierte Regressionskoeffizienten $\geq 0,2$ und $< 0,33$ (rot umrandet: signifikant auf 10% p-Level)

Quelle: Eigene Berechnung (n1=38; n2=32; n3=62; n4=60; n5=60). Daten: IHS-Kursteilnehmerbefragung.

Wird das korrigierte Bestimmtheitsmaß betrachtet, so wird deutlich, dass lebensbegleitendes Lernen nur bei den Bildungsarmutstypen *Alltagsmeister*, *Grundkenntnisreiche* und *Selbstständige* eine starke Wirkung entfaltet. Für die Stark-Hilfsbedürftigen fällt die Wirkung der LLL-Strategie eher bescheiden aus, bei den Deutschbedürftigen hat sie keinen Effekt auf den Bildungserfolg³⁶.

Die LLL-Strategie wirkt sich also bei jenen Bildungsarmen, die sich in mannigfaltigen Bedarfslagen befinden, deutlich schwächer aus als bei jenen, die nur spezifische Problemlagen und ansonsten eher Stärken aufweisen. Dieser Befund liefert einen Hinweis darauf, dass die LLL-Strategie für bestimmte Bildungsarmutstypen nicht genügend teilnehmerorientiert ist. Es ist zu empfehlen, für die Gruppe der Stark-Hilfsbedürftigen und der Deutschbedürftigen das LLL-Konzept unter größerer Rücksichtnahme ihrer ganz bestimmten Lebenssituation umzusetzen. Scheinbar werden mit der Art und Weise, wie die Dimensionen in der Praxis momentan umgesetzt werden, die schwächsten der Bildungsarmen zu wenig angesprochen. Doch welche der LLL-Dimensionen würden diese Bildungsarmutstypen am meisten brauchen?

Die Stark-Hilfsbedürftigen brauchen Unterstützung entlang aller LLL-Dimensionen. Das wird auch hier zumindest in Bezug auf die Dimensionen *Förderung der Teilnahme am LLL*, *Lernende in den Mittelpunkt stellen* und *Kompetenzorientierung* deutlich. Insbesondere eine Kompetenzorientierung

³⁶ Das mag der Tatsache geschuldet sein, dass diese beiden Gruppen die geringsten Fallzahlen haben, welche ja bei der Berechnung des korrigierten Bestimmtheitsmaßes einfließen. Aber selbst dann, wenn man das korr. R^2 in einem Rechenversuch unter der Annahme ausrechnen würde, dass sich der hier beobachtete Zusammenhang bei einer Gruppengröße von n=60 (wie sie bei den anderen drei Bildungsarmutstypen beträgt) zeigt, so würde es noch immer deutlich geringer - 0,25 und 0,18 - als in den anderen drei Typen ausfallen.

ist nach den hier vorliegenden empirischen Ergebnissen bei dieser Gruppe für einen Bildungserfolg ausschlaggebend. Die Stark-Hilfsbedürftigen sind jene Bildungsarmutsgruppe, in welcher die stärksten identitätsschädigenden Prozesse erfahren wurden. Eine Kompetenzorientierung geht nun auf diese Situation besonders ein und nimmt die Lernenden vielmehr in ihren Stärken und nicht in ihren Defiziten wahr. Und genau das ist für jene Menschen in einem ersten Schritt am allerwichtigsten. Erst wenn sich die Stark-Hilfsbedürftigen wieder (oder erstmals) als lernenden, etwas bewirkenden Menschen erfahren, können die anderen Dimensionen von LLL ihre Wirkung entfalten.

Bei den Deutschbedürftigen haben keine der LLL-Dimensionen einen signifikanten Effekt auf den Bildungserfolg. Auch unter Berücksichtigung ihrer geringen Fallzahl ist dennoch anzunehmen, dass sich LLL für diese Gruppe am schwächsten auswirkt (siehe Fußnote 46). Somit kann für diese Gruppe die Feststellung gemacht werden, dass das Erlernen der deutschen Sprache für den Bildungserfolg derart wichtig ist, dass es die Dimensionen von LLL in ihrer Wirkung überschattet. Werden die nicht-signifikanten Regressionskoeffizienten aber als Hinweis dafür gedeutet, in welchem Rahmen sich das Deutschlernen vollziehen soll, so wird deutlich, dass auch hier eine Kompetenzorientierung unerlässlich ist. Zudem benötigen diese Menschen ein stark niederschwelliges Angebot (siehe Wirkung von Teilnahme am LLL-Index), also Bildungsangebote, die ihnen viel Hilfe beim Zugang zur Maßnahme anbieten und nicht viel Geld kosten.

In Hinblick auf jene Gruppen, die nur in einigen Bereichen Nachholbedarfe aufweisen – also die Alltagsmeister, die Grundkenntnisreichen und die Selbständigen – wirkt die LLL-Strategie sehr erfolgreich. Dabei fällt auf, dass die Dimension *Teilnehmer in den Mittelpunkt stellen* für jede dieser drei Bildungsarmutstypen in hohem Maße zu einem Bildungserfolg beiträgt. Die Tatsache, dass bei der Vermittlung von Bildung ganz besonders auf die Lernenden ganzheitlich eingegangen wird – z.B. in Form eines Verstehens ihrer Lebenssituation, eines flexiblen Lerntempos, und von alltagsrelevanten Themen – ist der wichtigste Faktor für einen Bildungserfolg. Daneben sind aber je nach Bildungsarmutstyp jeweils verschiedene andere Dimensionen von Bedeutung.

Für die Alltagsmeister hat zudem die Dimension *Lifelong Guidance* einen erhöhten Effekt auf den Bildungserfolg. Es ist für diese Gruppe also bedeutsam, auf ihre Stärken im Bereich der Alltagsführung aufzubauen und sie mit zusätzlichen Informationen bezüglich des eigenständigen Lernens, des Umgangs mit Diskriminierungserfahrungen und den Perspektiven nach erfolgreicher Bildungsteilnahme zu versorgen.

Für die Selbständigen zeigt sich, dass neben der Dimension *Lernende in den Mittelpunkt stellen* keine anderen LLL-Dimensionen zu höheren Bildungserfolgen führen. Damit wird deutlich was in Kapitel 0 bereits über die Gruppe postuliert wurde: Sie haben keinen zusätzlichen

Unterstützungsbedarf und sind im Wesentlichen an einer schnellen Bildungsteilnahme interessiert. Demnach zeigen die Dimensionen *Förderung der Teilnahme an LLL*, *Lifelong Guidance* und *Kompetenzorientierung* auch kaum eine Wirkung hinsichtlich ihres Bildungserfolgs.

Für die Grundkenntnisreichen fällt auf, dass innerhalb dieser Gruppe die meisten LLL-Dimensionen wirken und auch mehrheitlich sehr stark. Jene, die bereits über eine solide Basis im Bereich der Grundkenntnisse verfügen und in anderen Problemlagen durchschnittlich ausgeprägt sind, profitieren von der Gesamtheit der LLL-Dimensionen folglich am meisten. Das ist ein Hinweis darauf, dass die LLL-Strategie als ein Universal-Konzept mit seiner Ausgestaltung auf den „Durchschnittstypen“ abzielt. Dies scheint auch gut zu gelingen. Bei der Umsetzung von LLL ist nun aber zu beachten, dass dieser „Durchschnittstyp“ lediglich einer von fünf Bildungsarmutstypen darstellt.

8 Conclusio

Mit der Bildungsexpansion erreichen heute zwar deutlich mehr Menschen einen höheren Bildungsabschluss als noch vor 30 Jahren, jedoch verlassen noch immer ca. 14 bis 19 Prozent der Schulabgänger das Bildungssystem mit maximal einem Pflichtschulabschluss. Gerade weil heute von der großen Mehrheit der jungen Erwachsenen ein höheres Bildungszertifikat erlangt wird, ist das Erreichen von maximal einem Pflichtschulabschluss in einer nationalen-relativen Perspektive als eine zu geringe Qualifikation zu bezeichnen. Weil Bildungszertifikate nun aber eine soziale Kategorie darstellen, da sie gesellschaftlich produziert sind und die Zertifikatsträger in soziale Lagen versetzt, aufgrund derer sie jeweils von bestimmten gesellschaftlichen Prozessen betroffen sind, funktionieren sie als wichtiges gesellschaftliches Kapital. Jene, die davon zu wenig haben, können daher als von einer Form von Armut Betroffene bezeichnet werden: nämlich von Bildungsarmut.

Bildungsarmut wird v.a. aufgrund der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems produziert, durch die der Bildungserfolg in hohem Maße von der sozialen Herkunft der Schüler abhängig wird. Auf diese Weise wird Bildungsarmut sozial vererbt: Kinder bildungsreicher Eltern haben eine 6,5 fach höhere Chance auf einen Hochschulabschluss als Kinder bildungsarmer Eltern. Zudem finden bereits zu Schulzeiten für jene Schüler mit dauerhaft schlechteren Schulleistungen oft identitätsbeschädigende Prozesse statt: Aufgrund dem ständigem negativ Feedback von Mitschülern, Lehrern und der Institution Schule, besteht eine große Chance, dass sich dauerhaft inferior erlebende Schüler zum Selbstschutz weniger für Bildungsprozesse engagieren. Dieses Disengagement führt jedoch zu weiteren negativen Lernerfahrungen und es entsteht ein Teufelskreis.

Für die Bildungsarmen bedeutet Bildungsarmut deutlich geringere Teilhabechancen in einer Vielzahl von Lebensbereichen. In dem Maße wie nun ein Teil der Gesellschaft weniger Chancen auf Teilhabe hat, ist die Gesellschaft als desintegriert zu bezeichnen. Gesellschaftlich bedeutet Bildungsarmut daher ein desintegratives Moment, aber auch, dass Potentiale ihrer Mitglieder unausgeschöpft bleiben. Es sind jedoch gesellschaftliche Prozesse, die dafür verantwortlich sind, dass bildungsarme Menschen von geringen und sogar sinkenden Teilhabechancen betroffen sind. So wirken sich insbesondere vier übergeordnete, gesellschaftliche Mechanismen benachteiligend auf die Bildungsarmen aus: Verdrängungen, Diskreditierungen, Soziale Verarmung und Stigmatisierungen.

Bildungsarmut beginnt somit in den frühen Lebensphasen und bedeutet negative Folgen für die späteren Lebensphasen. Auch entfalten die vier benachteiligenden gesellschaftlichen Mechanismen ihre Wirkungen über die verschiedenen Lebensphasen und Lebensbereiche hinweg. Bildung muss daher in einer Lebenslaufperspektive betrachtet werden. Nur so kann das Phänomen der Bildungsarmut in seinen Ursachen, Konsequenzen und den jeweils wirkenden gesellschaftlichen Prozessen zur Gänze erfasst werden. Eine Soziologie des Life-Course verspricht hier große Potentiale.

Auch die Bildungspolitik hat dies erkannt und entwickelte eine Strategie des lebensbegleitenden Lernens u.a. um Bildungsarmut in seiner Entstehung zu verhindern und auch um Kompensationsmöglichkeiten von Bildungsarmut in späteren Lebensphasen bereit zu stellen. Letzteres wurde im Rahmen dieser Arbeit in den Blick genommen und dahingehend untersucht, wie die Bildungspolitik die Ausgestaltung von (Weiter)Bildungsangeboten plant. Sie setzt dabei auf eine Universal-Lösung, die den Bildungsarmen dabei helfen soll, verhinderte Bildungschancen nochmals nutzen zu können und sie somit zu Bildungserfolgen führt. Dies soll dadurch gelingen, dass 5 Leitlinien oder Dimensionen des lebensbegleitenden Lernens - Lebensphasenorientierung, Lernende in den Mittelpunkt stellen, Förderung der Teilnahme am LLL, Lifelong-Guidance und Kompetenzorientierung - in den (Weiter)Bildungsangeboten umgesetzt werden soll.

Aus theoretischen Überlegungen wie auch in der empirischen Untersuchung zeigte sich jedoch, dass die Bildungsarmen jeweils unterschiedliche Bildungsdispositionen ausgeprägt haben und dadurch vielmehr eine heterogene als homogene Gruppe sind. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Bildungsdispositionen weisen sie unterschiedliche Stärken und Schwächen auf, die hinsichtlich einer Teilnahme an (Weiter)Bildungsangeboten auch unterschiedliche Bedürfnisse an dessen Ausgestaltung stellt. Konkret ließen sich fünf Typen innerhalb der Bildungsarmen finden: Stark-Hilfsbedürftige, Deutschbedürftige, Alltagsmeister, Grundkenntnisreiche und Selbständige. Im Rahmen der empirischen Untersuchung zeigten sich nun starke Hinweise dafür, dass die LLL-Strategie als Gesamtkonzept zwar für die Gruppe aller Bildungsarmen wirkungsvoll ist, dass aber je nach Bildungsarmutstyp unterschiedliche Dimensionen von LLL in ihrer Wirkung ausschlaggebend sind. Auch scheint das LLL-Konzept bei den Stark-Hilfsbedürftigen und Deutschbedürftigen deutlich schwächer zu wirken als bei den anderen.

Um Bildungsarmut verstehen und begegnen zu können muss daher ein differenzierender Blick sowohl auf die gesellschaftlichen Prozesse, die im Zusammenhang mit Bildungsarmut stehen, wie auch auf die Gruppe der Bildungsarmen selbst, erfolgen. Für das Verständnis von Bildungsarmut bietet sich eine Lebenslaufperspektive an, die jene gesellschaftlichen Mechanismen identifiziert, die über die verschiedenen Lebensphasen und -bereiche hinweg wirksam sind. Entlang dieser Mechanismen muss Bildungsarmut seitens der Politik begegnet werden. Das Bereitstellen von (Weiter)Bildungsangeboten und deren Ausgestaltung gemäß den Leitlinien der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen stellt hier eine erfolgsversprechende Möglichkeit zum Nachholen verlorener Bildungschancen dar. Dabei muss der Heterogenität der Bildungsarmen jedoch noch stärker Rechnung getragen werden. Unter den Bildungsarmen befinden sich ganz unterschiedliche Typen Menschen; und diese verschiedenen Bildungsarmutstypen brauchen für ihren Bildungserfolg jeweils ganz spezifische Kombinationen der Elemente der LLL-Strategie.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* (1):46.
- Allmendinger, Jutta (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*
- Bacher, Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: *SWS-Rundschau* 45 (1):37–62
- Bacher, Johann (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich. Basisdaten und Erklärungsansätze. In: *Erziehung und Unterricht*:529–542.
- Backhaus, Klaus (2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 12. Aufl. Berlin: Springer .
- Baron, James; Pfeffer, Jeffrey (1994): The social psychology of organizations and inequality. In: *Social Psychology Quarterly* 57 (3):190–209.
- Becker, Howard (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press of Glencoe.
- Becker, M.; Trautwein, U.; Baumert, Jürgen (2006): Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (4):233–242.
- Blossfeld, Hans-Peter; Mayer, Karl Ulrich (1988): Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 40 (2):262–283.
- Böhnke, Petra (2005): Mittendrin und trotzdem draußen? In: *WZB-Mitteilungen* 110: 34–37.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- BMUKK (2008): *Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich*. Konsultationspapier.
- BMUKK (2011): *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- BMUKK (Hg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*.
- Bremer, Helmut (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: Lorenz Lassnigg (Hg.): *Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?* In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*.
- Delours, Jaques (1997): *Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand.
- Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl.:53–72.
- Donauuniversität-Krems (2007): *Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich*. Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe.
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan (1998): Introduction: Explaining class inequality in education. In: Robert Erikson und Jan Jonsson (Hg.): *Can education be equalized?* Boulder: Westview Press:1–63.

- Erler, Inolf (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint "Bildungsferne"? In: Lorenz Lassnigg (Hg.): Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde? In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*.
- Erler, Inolf (Hg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum.
- EU Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung.
- EU Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsschnittstelle.
- EU Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangem Lernen schaffen. Mitteilungen der Kommission.
- EU Kommission (2008): Der Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
- EU Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Mitteilungen der Kommission.
- Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes.
- Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020).
- Europäisches Parlament und Rat (2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen.
- Faure, Edgar (1973): Wie wir leben. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbeck: Rowohlt.
- Gallie, Duncan; White, Michael; Cheng, Yuan; Tomlinson, Mark (Hg.) (1998). Restructuring the employment relationship. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Giloth, Robert (1998): Jobs and economic development: Strategies and Practices. London: Sage.
- Goffman, Erving (2010): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 1. Aufl., 20. [Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hadjar, Andreas (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Heidenreich, Martin (1998): Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissengesellschaftlichen Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (5):321–340.
- Holzer, Daniela (2010): Benennen wir doch endlich Defizite. Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifussionen. In: Lorenz Lassnigg (Hg.): Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde? In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*.
- Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.
- Klein, Margarete (2003): Lebenslanges Lernen, Wien.
- Klöß, Hans-Peter (1997): Dienstleistungslücke und Niedriglohnsektor in Deutschland. In: *IW-Trends* 24:33–59.
- Krenn, Manfred (2010): Gering qualifiziert in der "Wissengesellschaft" - lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Wien: AK. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/667029591>.

- Kuhlenkamp, Detlef (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Lassnigg, Lorenz (2010): LLL-Strategie in Österreich. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang; Kühn, Susanne (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl:137–158.
- Lynne, Chisholm; Lassnigg, Lorenz; Lehner, Martin; Lenz, Werner; Tippelt, Rudolf (2009): Wissen - Chancen - Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.
- Marmot, Michael (2010): Fair Society, Healthy Lives. The Marmot Review.
- Mayer, Karl Ulrich (2004): Whose Lives? How History, Societies, and Institutions Define an Shape Life Courses. In: *Research in Human Development* (3):161–187.
- Mayer, Karl Ulrich (2009): New Directions in Life Course Research. In: *Annu. Rev. Sociol* 35 (1):413–433.
- Merton, Robert (1938) Social Structure and Anomie. In: *American Sociological Review* 3: 672-682.
- Murnane, Richard; Levy, Frank (1996): Teaching the new basic skills. New York: Free Press.
- OECD (2011a): Bildung auf einen Blick 2011.
- OECD (2011b): PISA 2006.
- Offe, Claus (2000): Der Niedriglohnsektor und das "Modell Deutschland". Hg. v. Jürgen Schupp und Heike Solga. Berlin (Niedrig entlohnt = niedrig qualifiziert? Chancen und Risiken eines Niedriglohnsektors in Deutschland. Dokumentation der Tagungsbeiträge auf CD-ROM). Online verfügbar unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/solga/e2000.1336/index/Papers/Offe.pdf>.
- Quenzel, Gudrun (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl:123–136.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl:11–36.
- Reich-Claassen, Jutta; Tippelt, Rudolf (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Am Beispiel der Milieuforschung. In: Lorenz Lassnigg (Hg.): *Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?* In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*.
- Rosenbaum, James; Binder, Amy (1997): Do employers really need more educated youth? In: *Sociology of Education* 70 (1):68–85.
- Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich.: Eigenverlag.
- Schwinn, Thomas (Hg.) (2008): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Humanities Online.

- Smoliner, Stefanie (2011): Ungleichheiten auf dem österreichischen Arbeitsmarkt. In: *ÖZS* 36 (3):95–108.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Sozialpartner Österreich (2007): Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie.
- Statistik Austria (2010a): Armut und Soziale Eingliederung. Online verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/index.html.
- Statistik Austria (2010b): Bildung in Zahlen. Tabellenband.
- Statistik Austria (2010c): Bildung in Zahlen 2009/10.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (1999): Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem. Nationaler Bericht für Deutschland zum TSER-Projekt "misleading trajectories". Tübingen: IRIS e.V.
- Steiner, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: BMUKK (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009:141–159.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Wagner, Elfriede (2011): Evaluierung ESF "Beschäftigung" im Bereich Erwachsenenbildung. Halbzeitbewertung. Wien.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Wagner, Elfriede; Plate, Marc (2010): Evaluierung ESF "Beschäftigung" im Bereich Erwachsenenbildung. 1. Zwischenbericht. Wien.
- Tessaring, Manfred (1998): Training for a changing society: A report on current vocational education and training research in Europe. CEDEFOP.
- Tiefengruber-Weber (2005): Lebenslanges Lernen. Eine ideologiekritische Untersuchung der weltanschaulichen und ideologischen Merkmale eines bildungstheoretischen und bildungspolitischen Konzepts. Dissertation, Graz.
- Vester, Michael (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. 1. Aufl., vollständig überarb., erw. und aktualisierte Fassung der 1993 im Bund-Verl., Köln, erschienenen Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.

Anhang

Anhang 1 IHS-Forschungsprojekt: „Evaluation von ESF-Ziel 2 Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung“

Anhang 1.1 Das Institut für Höhere Forschung (IHS):

Aus der Homepage des IHS (www.ihs.ac.at):

The Institute for Advanced Studies, Austria's premier postgraduate research and training institute, combines theoretical and empirical research in economics and other social science disciplines since its founding in 1963.

Through the interaction between scientific theory and practice, the IHS provides innovative value-added services to policy makers and business practitioners. Key features are interdisciplinary exchange, a truly inter-national faculty, a commitment to quality, and original scholarly output.

Anhang 1.2 Projektbeschreibung

Aus der Homepage des IHS (www.ihs.ac.at):

Forschung im Auftrag des BMUKK. Im Rahmen dieses Projekts werden sämtliche Instrumente des BMUKK im Bereich Erwachsenenbildung innerhalb von ESF Ziel 2 evaluiert. Es handelt sich dabei um Basisbildung, Vorbereitungskurse zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen, Berufsreifeprüfung, Basisbildung für MigrantInnen, Qualifizierung für Frauen, das Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung sowie überinstitutionelle Bildungsberatungsnetzwerke.

Die Evaluierung folgt zwei Strukturierungsdimensionen: Im Rahmen der methodischen Strukturierungsdimension wird zwischen Policy-, Umsetzungs- und Wirkungsevaluation unterschieden. Die inhaltliche Strukturierung wiederum erfolgt anhand der drei Querschnittsthemen: Benachteiligte/Diversity, Professionalität/Qualität sowie LLL-Prinzipien/Innovativität.

Das Evaluationsdesign umfasst 17 Module - einen Mix aus quantitativen wie qualitativen Methoden.

Bisher veröffentlichte Berichte im Rahmen des Projekts:

Steiner et al. (2010) und Steiner et al. (2011). Zwei weitere Berichte sind geplant.

Projektteam der ersten beiden Berichte:

Mario Steiner, Elfriede Wagner, Gabriele Pessl und Marc Plate.

Anhang 1.2.1 Datenerhebung der Kursteilnehmerbefragung (für diese Arbeit verwendete Datenbasis)

Aus Steiner et. al (2011) Kapitel 2:

Der Erhebungszeitraum der quantitativen Befragungen von TrainerInnen und BeraterInnen, TeilnehmerInnen und Trägern erstreckte sich von Anfang Mai bis Ende Juni 2010. In wenigen Fällen wurden Befragungen auch auf die Sommermonate Juli und August ausgedehnt. Dieser Zeitraum wurde darum gewählt, weil die anwesenden TeilnehmerInnen bereits längere Zeit im Projekt verbracht hatten und dieses deswegen auch bewerten konnten.

Die Befragungen von ESF-KursteilnehmerInnen fanden persönlich vor Ort statt. Dazu wurden 40 Standorte in ganz Österreich aufgesucht. Neben der Angabe soziodemographischer Merkmale wurden die TeilnehmerInnen gebeten, Angebot, Didaktik, Rahmenbedingungen und Ausstattung, Lebensweltorientierung, Einbindung in die Angebotsgestaltung, Individualisierung der Unterstützung sowie angebotene Beratung zu bewerten. Zudem erfolgte eine Einschätzung von eigener Weiterbildungsmotivation, Zukunftsperspektiven und der praktischen Verwertbarkeit des Gelernten. Diese thematische Dichte mündete in einen sehr umfangreichen Fragebogen mit mehr als 80 Fragen.

Eine grundsätzliche Herausforderung bestand darin, dass ein- und derselbe Fragebogen von TeilnehmerInnen an Grundbildungskursen, DaZ, HS-Kursen und der BRP ausgefüllt wurde, um vergleichbare Antworten zu erhalten. Die Fragebögen wurden nur geringfügig an die verschiedenen Angebote angepasst: Es wurde auf einzelne Fragen verzichtet, die im Rahmen eines spezifischen Angebotes keinen Sinn machen: etwa die Frage nach begleitender Unterstützung in Deutsch im Rahmen von Deutschkursen. Fragen nach E-Learning wurden nur bei Befragungen von TeilnehmerInnen der BRP sowie an HS-Kursen gestellt.

Bei der Befragung, insbesondere von TeilnehmerInnen der Basisbildung, musste das Erhebungsinstrument dahingehend reflektiert werden, dass auch Personen daran teilnehmen konnten, die u.a. über wenig Deutschkenntnisse, wenig schriftsprachliche Kompetenzen, wenig Erfahrung mit dem Ausfüllen von Formularen verfügen oder große Unsicherheit beim oder Angst vor dem Schreiben haben.

Angesichts dieser Herausforderung wurde neben einem Pretest die Befragung vor Ort durchgeführt und eine spezifische Zugangsweise gewählt. Unverständliche Fragen wurden mündlich erklärt und vorab überlegte und abgestimmte Beispiele zur Veranschaulichung der Frageinhalte angeführt. Es wurde darauf geachtet, dass die TeilnehmerInnen ihre Kompetenzen in die Befragung einbringen konnten, um ihre KollegInnen zu unterstützen, indem sie selber Fragen erläuterten oder übersetzten. Für diese Vorgehensweise war es in der Regel notwendig, in den jeweiligen Gruppen eine

vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen und ausreichend Zeit – von TeilnehmerInnen, aber auch den jeweiligen Trägern – zur Verfügung gestellt zu bekommen. Es hat sich gezeigt, dass die TeilnehmerInnen großteils für die Befragung motiviert waren und das umso mehr, je größer der individuelle Aufwand und das damit verbundene Erfolgserlebnis waren, den Fragebogen zu verstehen.

Anhang 1.2.1.1 Fragebogen der IHS-Kursteilnehmerbefragung**Fragebogen zum Kurs**

Wir wollen, dass die Kurse noch besser werden. Mit Ihren Antworten unterstützen Sie uns dabei. Sagen Sie uns bitte Ihre Meinung! Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch, es geht einzig darum, was Sie über den Kurs denken. Die Befragung findet anonym statt.

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an. ☒

Abschnitt 1**1. Wann haben Sie mit Ihrem Kurs angefangen?**

Monat: _____	Jahr: _____
--------------	-------------

2. Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet?

	Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
Der Kurs wurde mir von meiner Familie/von meinen Eltern empfohlen.	☐	☐	☐	☐
Der Kurs wurde mir von meinem Betreuer/Berater (z.B. AMS, Sozialarbeiter ...) empfohlen.	☐	☐	☐	☐
Ich wollte bessere Jobchancen haben.	☐	☐	☐	☐
Ich wollte einfach etwas lernen.	☐	☐	☐	☐
Ich wollte zeigen, dass ICH das schaffe.	☐	☐	☐	☐
Ich wollte so schnell wie möglich mein Zeugnis bekommen.	☐	☐	☐	☐
Ich wollte neue Leute kennen lernen.	☐	☐	☐	☐

3) Auf welchem Weg sind Sie auf den Kurs aufmerksam geworden? Sie können mehrere Antworten ankreuzen.

Durch jemanden aus der Familie .	☐
Durch jemanden aus dem Bekanntenkreis .	☐
Durch die Arbeitsstelle .	☐
Durch Werbung/Information in Zeitung, Zeitschrift ...	☐
Durch Werbung/Information auf Plakaten .	☐
Durch Werbung/Information im Internet .	☐
Durch Werbung/Information aus dem Fernsehen .	☐
Durch Werbung/Information aus dem Radio .	☐
Durch Beratungsstellen wie z.B. AMS, Bildungsberatung, Frauenberatung, Migrant/-innen-Verein ...	☐
Durch einem Informationsstand z.B. auf einer Messe, auf einem öffentlichen Platz...	☐

Jetzt geht es um die Zeit, als Sie sich für diesen Kurs angemeldet haben. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

4) Bei der Anmeldung musste ich viele wichtige Informationen selbst herausfinden.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
☐	☐	☐	☐

5) Die Gespräche bei der Anmeldung haben mir sehr geholfen.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so	Ich hatte keine Gespräche bei der Anmeldung
☐	☐	☐	☐	☐

6) Ich habe damals Beratung bekommen: zu den Kurszielen und was ich danach machen kann.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
☐	☐	☐	☐

7) Was ich HIER alles machen musste, bis ich aufgenommen war, fand ich ziemlich anstrengend.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
☐	☐	☐	☐

Ende Abschnitt 1

Abschnitt 2

**8) Haben Sie seit Kursbeginn folgende Stunden auch schon besucht?
Sie können mehrere Antworten ankreuzen.**

Stunden, bei denen ich besser Deutsch lernte.	☐
Stunden, die mir zeigten, wie ich besser lernen kann.	☐
Stunden, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung...) halfen.	☐
Stunden, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekam.	☐
Stunden, die mir zeigten, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.	☐
Keine davon.	☐

9) Welche der Bereiche im Kurs passen, so wie sie sind? Wovon gibt es zu wenig und wovon zu viel?

	Passt	Gibt es zu wenig	Gibt es zu viel	Brauche ich nicht
Stunden, bei denen ich besser Deutsch lerne.	☐	☐	☐	☐
Stunden, die mir zeigen, wie ich besser lernen kann.	☐	☐	☐	☐
Stunden, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung ...) helfen.	☐	☐	☐	☐
Stunden, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekomme.	☐	☐	☐	☐
Stunden, die mir zeigen, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.	☐	☐	☐	☐

10) Die Betreuung meiner Kinder hier vor Ort...

Passt	Ist zu wenig	Brauche ich nicht/ habe keine Kinder
☐	☐	☐

11) Die Kurszeiten sind so, dass ich nebenbei problemlos arbeiten kann.

Stimmt voll und ganz	Stimmt eher schon	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht	Habe im Moment keine Arbeit
☐	☐	☐	☐	☐

12) Die Kurszeiten sind so, dass genug Zeit für mein Privatleben bleibt.

Stimmt voll und ganz	Stimmt eher schon	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐

13) Es kostet mich viel Zeit oder Geld, um hierher zu fahren.

Stimmt voll und ganz	Stimmt eher schon	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐

14) Wie finden Sie ...

	sehr gut	eher gut	weniger gut	nicht gut
das Gebäude?	☐	☐	☐	☐
das Klassenzimmer?	☐	☐	☐	☐
Lernmaterial, Schulbücher, Skripten?	☐	☐	☐	☐
die Ausstattung (z.B. Video, Computer, Internet)?	☐	☐	☐	☐

Ende Abschnitt 2

Abschnitt 3

Jetzt geht es um Ihre Meinung zu den Trainern/-innen (Lehrern/-innen) und zum Unterricht.

15) Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Das ist ganz genau so	Das ist eher schon so	Das ist eher nicht so	Das ist überhaupt nicht so
Mit den Trainern/-innen (Lehrern/-innen) geht es mir sehr gut.	☐	☐	☐	☐
Mit den anderen Teilnehmern/-innen geht es mir sehr gut.	☐	☐	☐	☐
Im Kurs fühle ich mich sehr wohl.	☐	☐	☐	☐
Ich kann in meinem eigenen Tempo lernen.	☐	☐	☐	☐
Die Trainer/-innen (Lehrer/-innen) können gut erklären.	☐	☐	☐	☐

16) Die Trainer/-innen (Lehrer/-innen) verstehen meine Lebenssituation oder meine Probleme ...

sehr gut	eher gut	weniger gut	Nicht
☐	☐	☐	☐

17) Ich bin den Trainern/-innen (Lehrern/-innen) ...

sehr wichtig	eher wichtig	wenig wichtig	nicht wichtig
☐	☐	☐	☐

18) Wenn ich etwas weiß oder gut kann, sehen das die Trainer/-innen (Lehrer/-innen) ...

oft	Manchmal	Nie
☐	☐	☐

19) Wir haben im Kurs über negative Erfahrungen mit dem Lernen geredet.

Oft	manchmal	nie	Ich habe keine negativen Erfahrungen mit dem Lernen
☐	☐	☐	☐

20) Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Das ist ganz genau so	Das ist eher schon so	Das ist eher nicht so	Das ist überhaupt nicht so
Am Ende vom Unterricht habe ich oft Fragen, die nicht beantwortet wurden.	☐	☐	☐	☐
Was wir im Unterricht lernen, kann ich in meinem Leben gut gebrauchen.	☐	☐	☐	☐
Die Themen, die wir im Unterricht behandeln, sind für mich persönlich interessant.	☐	☐	☐	☐
Meine Stärken (was ich weiß und gut kann) kann ich im Unterricht zeigen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe im Kurs negative Erfahrungen mit dem Lernen gemacht.	☐	☐	☐	☐

21) Wir haben im Kurs darüber geredet: Wie manche von uns in ihrem bisherigen Leben als Menschen ungerecht behandelt wurden.

Oft	manchmal	Nie
☐	☐	☐

22) Ich bin jetzt stärker und kann besser damit fertig werden, wenn ich als Mensch ungerecht behandelt werde.

Das ist ganz genau so	Das ist eher so	Das ist überhaupt nicht so	Ich bin nie als Mensch ungerecht behandelt worden
☐	☐	☐	☐

Jetzt geht es darum, wie gut Sie hier Wünsche und Kritik äußern können.

23) Ich werde von den Personen, die den Kurs durchführen, gefragt, wie ich mit dem Kurs zufrieden bin (z.B. Fragebogen, mündliches Feedback ...)

oft	manchmal	nie
☐	☐	☐

24) Ich habe die Möglichkeit, den Personen, die den Kurs durchführen, meine Wünsche zu sagen.

oft	manchmal	nie
☐	☐	☐

25) Wenn ich einmal unzufrieden war ...

Habe ich das gesagt ☐		Habe ich das nicht gesagt ☐		Ich war bis heute nicht unzufrieden. ☐
↓		↓		
Es hat genutzt und wurde besser. ☐	Es hat aber nicht genutzt, es war alles wie vorher. ☐	...weil es nichts bringt. ☐	...weil es nicht so wichtig für mich war. ☐	

Ende Abschnitt 3

Abschnitt 4

26) Zu wie vielen Prüfungen sind Sie schon angetreten? Es ist egal, ob Sie diese geschafft haben.

_____ Prüfungen	Bei uns gibt es keine Prüfungen
	☐

27) Wie viele davon haben Sie geschafft?

_____ Prüfungen	Bei uns gibt es keine Prüfungen
	☐

28) Jetzt haben Sie die Möglichkeit, den ganzen Kurs zu beurteilen. Insgesamt gesehen, welche Note würden Sie ihm geben?

1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (genügend)	5 (nicht genügend)
☐	☐	☐	☐	☐

29) Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	Das ist ganz genau so	Das ist eher schon so	Das ist eher nicht so	Das ist überhaupt nicht so
Ich habe viel gelernt, das ich auch in der Zukunft nutzen kann.	☐	☐	☐	☐
Eigentlich habe ich wenig Neues gelernt.	☐	☐	☐	☐
Ich würde den Kurs auf jeden Fall weiter empfehlen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe schon sehr gute Ideen, was ich nach dem Kurs machen werde.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir ganz sicher, dass ich nun bessere Möglichkeiten für meine Zukunft habe.	☐	☐	☐	☐

Im Vergleich zu Ihrer Zeit VOR dem Kurs: Was hat sich verändert?

30) Alleine lernen:

Kann ich nun viel besser	Kann ich nun etwas besser	Kann ich genauso gut wie vorher	Kann ich nun etwas weniger	Kann ich nun viel weniger
☐	☐	☐	☐	☐

31) Meine Zeit organisieren:

Kann ich nun viel besser	Kann ich nun etwas besser	Kann ich genauso gut wie vorher	Kann ich nun etwas weniger	Kann ich nun viel weniger
☐	☐	☐	☐	☐

32) Wie viel ich mir selbst zutraue:

Ist nun viel mehr	Ist nun etwas mehr	Ist genauso viel wie vorher	Ist nun etwas weniger	Ist nun viel weniger
☐	☐	☐	☐	☐

33) Hilfe von anderen:

Brauche ich nun viel mehr	Brauche ich nun etwas mehr	Brauche ich genauso häufig wie vorher	Brauche ich nun etwas weniger	Brauche ich nun viel weniger
☐	☐	☐	☐	☐

34) Was ich gut kann:

Weiß ich nun viel besser	Weiß ich nun etwas besser	Weiß ich genauso gut wie vorher	Weiß ich nun etwas weniger	Weiß ich nun viel weniger
☐	☐	☐	☐	☐

35) Meine Freude am Lernen:

Ist nun viel höher	Ist nun etwas höher	Ist genauso wie vorher	Ist nun etwas geringer	Ist nun viel geringer
☐	☐	☐	☐	☐

Jetzt geht es um die Kurskosten.

36) Was man für meinen Kurs bezahlen muss ...

finde ich richtig	ist zu viel, der Kurs ist zu teuer	der Kurs, den ich besuche, ist gratis
☐	☐	☐

37) Das Geld für den Kursbesuch zu bezahlen ...

ist kein Problem für mich	ist schwierig für mich	der Kurs, den ich besuche, ist gratis
☐	☐	☐

38) Haben Sie Informationen über finanzielle Unterstützung (z.B. vom Land, Sozialamt, Arbeiterkammer ...) erhalten?

ich habe viele Informationen erhalten	ich habe zwar Informationen erhalten, aber zu wenig	ich habe keine Informationen erhalten	ich habe keine Informationen gebraucht
☐	☐	☐	☐

39) Haben Sie für die Teilnahme am Kurs Geld vom AMS erhalten?

ja	nein
☐	☐

Ende Abschnitt 4

Abschnitt 5

Zuletzt ein paar Fragen zu ihrer Person.

40) Sie sind:

männlich	weiblich
☐	☐

41) In welchem Jahr wurden Sie geboren?

42) Wie viele Jahre haben Sie eine Schule besucht?

_____ Jahre

43) Was ist Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung? Es ist egal, in welchem Land das war.

Kein Schulabschluss.	☐
Pflichtschule mit einem Abschluss .	☐
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...).	☐
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...).	☐
Universität, Fachhochschule.	☐

44) In welchem Land wurden Sie geboren?

45) Wie viele Stunden pro Woche sind Sie derzeit im Kurs?

Etwa _____ Stunden pro Woche

46) Wie viele Stunden pro Woche bereiten Sie derzeit den Kurs vor (lernen, üben ...)?

Etwa _____ Stunden pro Woche	Ich muss den Kurs nicht vorbereiten
	☐

47) Wie viele Stunden arbeiten Sie derzeit in Ihrem Job?

Etwa _____ Stunden pro Woche	Im Moment arbeite ich nicht
	☐

48) Müssen Sie jemanden aus Ihrer Familie (z.B. Kinder oder Großeltern ...) regelmäßig betreuen?

Ja	Nein
☐	☐

49) Welche der folgenden Aussagen trifft derzeit auf Sie zu?

Ich bin derzeit beim AMS gemeldet (arbeits- oder lehrstellensuchend).	☐
Ich bin derzeit berufstätig.	☐
Ich bin derzeit ausschließlich im Haushalt tätig / in Karenz.	☐
Nichts davon.	☐

Nun 2 Fragen zu Ihrer Mutter.

**50) Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihrer Mutter?
Es ist egal, in welchem Land das war.**

Kein Schulabschluss.	☐
Pflichtschule mit einem Abschluss.	☐
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...).	☐
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...).	☐
Universität, Fachhochschule.	☐
Weiß nicht	☐

51) In welchem Land wurde Ihre Mutter geboren?

--

Nun 2 Fragen zu ihrem Vater.

**52) Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters?
Es ist egal, in welchem Land das war.**

Kein Schulabschluss.	☐
Pflichtschule mit einem Abschluss.	☐
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...).	☐
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...).	☐
Universität, Fachhochschule.	☐
Weiß nicht	☐

53) In welchem Land wurde Ihr Vater geboren?

54) In welcher Sprache reden Sie die meiste Zeit zuhause?

Ende des Fragebogens!

😊 Vielen Dank für Ihre Mitarbeit 😊

Anhang 2 Regressionsmodelle zur Wirkung von LLL nach Bildungsarmutstyp.

Abhängige Variable=Bildungserfolg-Index

Stark-Hilfsbedürftige. n=38. $R^2=0,342$; korr. $R^2=0,150$. F-Test p-value=0,137

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	RegressionskoeffizientB	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-,023	,231		-,097	,923
Alter	-,082	,080	-,190	-1,026	,315
Migrationshintergrund	,052	,095	,107	,545	,591
Bildungsfern	,068	,088	,136	,775	,446
Förderung der Teilnahme am LLL- Index	,340	,310	,256	1,097	,284
Lifelong-Guidance-Index	-,183	,151	-,239	-1,212	,237
Lernende in den Mittelpunkt-Index	,249	,285	,199	,872	,392
Kompetenzorientierung-Index	,415	,288	,318	1,440	,163

Deutschbedürftige. n=32. $R^2=0,278$; korr. $R^2=-0,038$. F-Test p-value=0,544

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	RegressionskoeffizientB	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	,020	,306		,066	,948
Alter	,149	,125	,286	1,186	,253
Migrationshintergrund	,123	,162	,187	,756	,461
Bildungsfern	-,008	,120	-,016	-,070	,945
Förderung der Teilnahme am LLL- Index	,366	,431	,223	,850	,408
Lifelong-Guidance-Index	-,091	,272	-,082	-,336	,741
Lernende in den Mittelpunkt-Index	-,048	,542	-,030	-,089	,930
Kompetenzorientierung-Index	,407	,323	,371	1,258	,226

Alltagsmeister. n=62. $R^2=0,596$; korr. $R^2=0,518$. F-Test p-value=0,000

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-,699	,222		-3,155	,003
Alter	-,012	,053	-,025	-,231	,819
Migrationshintergrund	,167	,070	,280	2,371	,023
Bildungsfern	,037	,057	,074	,645	,523
Förderung der Teilnahme am LLL- Index	,167	,207	,099	,807	,425
Lifelong-Guidance-Index	,325	,180	,224	1,808	,079
Lernende in den Mittelpunkt-Index	,877	,258	,497	3,400	,002
Kompetenzorientierung-Index	,253	,211	,167	1,199	,238

Grundkenntnisreiche. n=60. $R^2=0,541$; korr. $R^2=0,462$. F-Test p-value=0,000

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-,792	,224		-3,543	,001
Alter	-,163	,072	-,259	-2,263	,029
Migrationshintergrund	,106	,066	,195	1,596	,118
Bildungsfern	,066	,062	,121	1,077	,288
Förderung der Teilnahme am LLL- Index	,418	,197	,283	2,127	,039
Lifelong-Guidance-Index	-,274	,165	-,193	-1,663	,104
Lernende in den Mittelpunkt-Index	1,015	,241	,521	4,218	,000
Kompetenzorientierung-Index	,580	,186	,386	3,110	,003

Selbstständige. n=60. $R^2=0,501$; korr. $R^2=0,414$. F-Test p-value=0,000

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	RegressionskoeffizientB	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-,443	,186		-2,383	,022
Alter	,072	,062	,135	1,164	,251
Migrationshintergrund	,098	,062	,190	1,563	,126
Bildungsfern	,083	,060	,160	1,377	,176
Förderung der Teilnahme am LLL- Index	,257	,214	,153	1,203	,236
Lifelong-Guidance-Index	,211	,266	,100	,793	,432
Lernende in den Mittelpunkt-Index	,924	,227	,564	4,068	,000
Kompetenzorientierung-Index	-,039	,184	-,030	-,213	,832

Anhang 3 LEBENSLAUF

Name: **Marc Plate**

Geburtsdatum/Ort: 05.09.1984 in Malsch, Deutschland

Kontakt: plate.marc@gmail.com

Ausbildung:

1991-1995	Grundschule Friedrichstal, Deutschland
1995-1999	Thomas Mann Gymnasium Blankenloch, Deutschland
1999-2000	Wayne Valley High School, New Jersey, USA
2000-2001	Athens Drive High School, North Carolina, USA
2001-2002	Erich-Kästner Realschule Blankenloch, Deutschland
2002-2005	Wirtschaftsgymnasium Bruchsal, Deutschland
2006-2012	Universität Wien, Studium der Soziologie

Berufserfahrungen

2005 - 2006	Freiwillig Soziales Jahr: Tagesgruppenbetreuer für verhaltensauffällige Kinder am Hohberghaus Bretten, Deutschland
2006-2007	Diverse Studentenjobs in Wien
2007-2009	Besuchergruppenführer des Motoren und Getriebewerkes General Motors, Wien
2009 – 2009	Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Forschungsprojekts „Marktpotenzial und Bekanntheitsgrad des Passivhauses in Österreich“ im Auftrag BMFIT, Wien
2009 – 2011	Stipendiat der Soziologie am Institut für Höhere Studien, Wien

Publikationen

Plate, Marc; Moser, Winfried; Elvin, Gundula (2010): Marktpotenzial und Bekanntheitsgrad des Passivhauses in Österreich. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Innovation und Technologie 11/2010.

Steiner, Mario; Wagner, Elfriede; Pessl, Gabriele; Plate, Marc (2010). Evaluation von ESF-Ziel 2 Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung. 1. Zwischenbericht. IHS-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur.

Mitgearbeitet bei:

Steiner, Mario; Wagner, Elfriede; Pessl, Gabriele (2011): Evaluation von ESF-Ziel 2 Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung. Halbzeitbewertung. IHS-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur.

Besondere Kenntnisse:

Sprachkenntnisse: Deutsch: Muttersprache

Englisch: Nahezu auf Muttersprachen-Niveau

EDV: MS-Office, MS Access, MS MapPoint, SPSS, AMOS, M-Plus, AtlasTi, UCINET, XLSTAT