

**Regionale Bildungsarbeit unter den Bedingungen
von „Life Long Guidance“ im Burgenland**

**Analyse von Sekundärdaten zum
Lebensbegleitenden Lernen und Diskussion
von Rahmenbedingungen für ein
Regionalentwicklungskonzept
Erwachsenenbildung**

Regionale Bildungsarbeit unter den Bedingungen von „Life Long Guidance“ im Burgenland

**Analyse von Sekundärdaten zum Lebensbegleitenden
Lernen und Diskussion von Rahmenbedingungen für ein
Regionalentwicklungskonzept Erwachsenenbildung**

**Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der
Karl-Franzens-Universität Graz**
Arbeitsbereich Angewandte Lernweltforschung

Univ. Prof. Dr. Rudolf Egger
Mag. Otto Bodi-Fernandez
(unter Mitarbeit von Mag. Dr. Karina Fernandez)

Graz, im November 2013

Inhalt

1	Zur Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur.....	5
1.1	Ausgangslage und Problemstellung	5
1.2	Sozialraum und Lernraum	9
1.3	Was ist öffentlich? Was ist privat? Das liberale Trennungsdispositiv	11
1.4	Die Ein-Räumung von Bildungschancen	14
1.5	Bildungsungleichheit und regionale Grenzlinien.....	18
1.6	Grundversorgung Erwachsenenbildung	22
2	Analyse von Sekundärdaten zum Lebenslangen Lernen und zur Erwachsenenbildung	28
2.1	Soziodemographie Merkmale des Burgenlandes.....	28
2.1.1	Administrative Einteilung	28
2.1.2	Bevölkerungsentwicklung.....	29
2.1.3	Altersstruktur	31
2.1.4	Bildungsstruktur	32
2.1.5	Pendler/innen.....	34
2.2	Erwachsenenbildungsteilnahme-Ergebnisse des Mikrozensus 2003 für das Burgenland ...	36
2.2.1	Datengrundlage	36
2.2.2	Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten	37
2.2.3	Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten nach Geschlecht.....	38
2.2.4	Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten nach Alter	38
2.2.5	Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten nach höchster abgeschlossener Ausbildung	39
2.2.6	Ausbildungsbereiche des non-formalen Lernens.....	41
2.2.7	Gründe für Weiterbildungsteilnahme (beruflich oder privat).....	42
2.2.8	Interesse an Weiterbildung	42
2.2.9	Weiterbildungsbarrieren und Veränderungen.....	43
2.3	Analyse der Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme mittels Logistischer Regression	46
2.4	Charakterisierung der burgenländischen Regionen.....	48
3	Resümee und Folgerungen: Etablierung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur vor Ort.....	53
3.1	Regionen als Rahmen	53
3.2	Aneignungsprozesse im Raum.....	54
3.3	Bewegliche oder starre Bildungsstrukturen	55
3.4	Die Forcierung der Sozial- und Lernraumperspektive.....	58
3.5	Die Stärkung von Bildungsagenden in den Leitbildern der Kommunen:	59

3.6	Die Etablierung und Aufrechterhaltung innovativer Formen der Netzwerkbildung.....	61
3.7	Die Entwicklung von Modellen zur Steuerung regionalorientierter Bildungspolitik.....	64
3.8	Vorschläge zur Umsetzung der Maßnahmen und Klärung der Verantwortungsebenen Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Literatur	69

1 Zur Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Forcierung der Erwachsenen- und Weiterbildung als „das Rezept“ gegen das gesellschaftliche Problem einer rasanten Entwicklung in Technik und Wirtschaft, sowie von Überalterung und sozialen Spannungen ist auf den ersten Blick unwiderlegbar. Erwachsenenbildung ist nach allgemeiner Einschätzung als gesellschaftliches und als individuelles Projekt von eminenter Bedeutung, ohne dass hier aber meist festgestellt wird, wie widersprüchlich und voraussetzungs voll erwachsene Lernwege sein können. Es ist einer der merkwürdigsten Widersprüche unserer Zeit, dass man in diesen Prozessen der subjektiven Ermächtigung, Bildung immer mehr als eine Ware versteht, die auf dem Markt der Güter- und Dienstleistungsversorgung erworben werden kann. In dieser Logik gelten deshalb vor allem die Wettbewerbsregeln des Marktgeschehens, die die Beziehung von Angebot und Nachfrage bestimmen. Immer öfter kann hier aber auch gesehen werden, dass es viele gesellschaftlich hochbrisante Bereiche gibt, die nicht nach diesem Modell funktionieren können, weil mit diesen eine gerechte Versorgung nicht hergestellt werden kann. Das Problem besteht allerdings darin, genauer zu bestimmen, um welche Güter und Dienstleistungen es sich dabei handelt. Die massiven gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und demographischen Transformationsprozesse der letzten Jahre haben in Österreich deshalb bislang noch kaum in eine Diskussion bzgl. einer „gerechten“ Grundversorgung von Erwachsenenbildung gemündet. Zwar gibt es eine Vielzahl von Studien über schichtspezifische und sozialökonomische Parameter zum Bildungszugang, aber die grundsätzliche Diskussion darüber, welche Mindestbildungsangebote in den einzelnen Regionen bestehen müssen, wird noch nicht dem Problemstatus entsprechend geführt. Die Ausgangspunkte einer solchen Diskussion sind:

- In Österreich ist im ländlichen Raum, wie in allen anderen Industriestaaten, ein rapider sozialer wie wirtschaftlicher Wandel zu beobachten, der gesellschaftliche Veränderungen wie Prozesse des Wertewandels oder eine Änderung in den Lebensstilen nach sich zieht. Diese Prozesse der Individualisierung und Fragmentierung, die Kennzeichen aller modernen Dienstleistungsgesellschaften sind, haben auch die peripheren ländlichen Gebiete erreicht. Damit einhergehend kommt es zu einer Auflösung der Großfamilien und traditionellen Bildungen aber auch zu neuen sozialen Systemen mit neuen Orientierungen.
- Neben diesen sozialen Entwicklungen kam es auch zu einer Veränderung der Bedeutung einzelner Wirtschaftssektoren. Die Landwirtschaft verliert immer stärker an Gewicht, was zu einer rapiden Zunahme an Nebenerwerbslandwirtschaft bzw. Erwerbskombination führte. Dies zog eine Neugewichtung der kulturellen und sozialen Funktionen der ländlichen Gemeinden nach sich. Zum einen sind Arbeits- und Wohnort nun häufig in unterschiedlichen Gebieten angesiedelt, zum anderen gehen lokale Infrastrukturen wie Nahversorger, Arztpraxen, Gendarmerie oder Volksschulen verloren (vgl. Wiesinger 2010, S.2). Wiesinger (2010) betont in einer Studie über ländliche Armut, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen sich nicht auf alle ländlichen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen auswirken würden. „Für viele,

vor allem für eine gut ausgebildete, wirtschaftlich unabhängige, jugendliche und eine vorwiegend männliche Bevölkerung, sind die gegenwärtigen Entwicklungen indifferent, mitunter sogar positiv zu werten, wenn dadurch ihre individuellen Perspektiven verbessert werden; andere wiederum laufen Gefahr, in Armut und soziale Ausgrenzung zu geraten“ (Wiesinger 2010, S.2). Zudem treffen nicht alle dieser Prozesse alle ländlichen Gebiete gleichermaßen. So verweist die Österreichische Raumordnungskonferenz (2009) darauf, dass es den einen „ländlichen Raum“ nicht gibt. Da sich ländliche Gebiete in ihren Entwicklungspfaden stark voneinander unterscheiden würden, bestehe auch unterschiedlicher Handlungsbedarf. Die ÖROK teilt ländliche Gebiete in „Ländliche Gebiete in urbanisierten Regionen“, „Durch Intensivtourismus geprägte ländliche Gebiete“ und „Periphere ländliche Gebiete“ ein. Während die ländlichen Gebiete in urbanisierten Regionen in enger Wechselwirkung zu angrenzenden Städten stehen und hohe Entwicklungsdynamiken aufweisen und auch die vom Intensivtourismus geprägten Gebiete trotz einer strukturellen Abhängigkeit vom Tourismus eine hohe Entwicklungsdynamik zeigen, sind in den peripheren ländlichen Gebieten eine geringe Wirtschaftskraft sowie abnehmende Bevölkerungszahlen nachweisbar (vgl. ÖROK 2009, S.8).

- In einer Studie der ÖROK zur Funktionsfähigkeit ländlicher Räume konnte im Hinblick auf räumliche Daseinsgrundfunktionen wie Wohnen, Arbeiten, Erholung oder Bildung festgestellt werden, dass gegenwärtig keine grundsätzliche Gefährdung der Funktionsfähigkeit ländlicher Räume vorliegt. Jedoch sei es in den letzten Jahren zu einer Erosion der Angebote an Leistungen vor allem in kleineren Ortschaften dünn besiedelter Gebiete gekommen, was zu strukturellen Zwängen einer motorisierten Mobilität sowie einer Schwächung der Vitalität und Funktionsfähigkeit der Gebiete durch erhöhte AuspendlerInnenquoten sowie Abwanderung führe. In Gebieten mit erwartbarer Bevölkerungsabnahme, niedriger Bevölkerungsdichte, geringem Tourismus und in Ortschaften unter 1000 EinwohnerInnen sei langfristig mit einer dramatischen Verschärfung dieser Entwicklung zu rechnen (vgl. ÖROK 2006, S.14f.). Der Bildung an sich aber auch der Erwachsenenbildung im Speziellen wird von der ÖROK eine große Bedeutung für die Entwicklung ländlicher Regionen zugemessen. So würden sich soziale Spielräume einer Region über das Ausmaß in dem Gruppierungen und AkteurInnen ihre Interessen, Talente und Kreativität einbringen und entfalten könnten bemessen. Enge soziale Spielräume würden neben den harten Faktoren wie dem Angebot an Arbeitsplätzen, zu einer Abwanderung und einem Brain Drain beitragen (vgl. ÖROK 2009, S.8).
- Der Analyse der regionalen Differenzierung von Bildungsbeteiligung wurde international vor allem im Bereich der Erforschung des allgemein bildenden Schulwesens große Bedeutung zugemessen. So rückte mit der Frage nach der Chancengleichheit in den 1970er Jahren auch jene nach ungleich verteilten Chancen je nach Region in den Fokus der Bildungsforschung. Peisert (1967) brachte das Stadt-Land-Gefälle der Chancengleichheit neben anderen sozioökonomischen Merkmalen in der Formel des „katholischen Arbeitermädels vom Lande“ auf den Punkt. Neue Ergebnisse der Bildungsforschung, die seit einigen Jahren regionale Fragestellungen wieder intensiver verfolgt, zeigen zwar, dass sich regionale Disparitäten im Schulwesen aufgrund der Bildungsexpansion beinahe nivelliert haben, jedoch bleiben Disparitäten zwischen verschiedenen Bundesländern aber auch zwischen strukturstarken und strukturschwachen Regionen dennoch bestehen (vgl. Weishaupt zit. in Reich-Claassen 2010, S. 27). Im Gegensatz zu Forschungen bezüglich räumlicher Disparitäten im Schulwesen, wurden diese Fragestellung im Bereich der Weiterbildung laut Reich-Claassen (2010) lediglich in den 1970er und 1980er Jahren

kurz und punktuell beforscht. So spielt der Raumbezug in der jüngeren Forschung vornehmlich im Sinne einer sozialökologischen Einbettung des TeilnehmerInnenverhaltens im Spannungsfeld zwischen regionaler Sozialstruktur und Bildungsbeteiligung eine Rolle (vgl. Raich-Claassen 2010, S. 27).

- Im Rahmen der Stadtsoziologie, die sich über den Zusammenhang von räumlicher und sozialer Ungleichheit hinausgehend, in einem umfassenderen Sinn mit der räumlichen Organisation sozialer Differenzierung und Schichtung befasst, konnten zahlreiche Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialen Milieus, Verstädterung, Segregation und Bildung getroffen werden. So zeigt sich für den städtischen Bereich, dass für bestimmte soziale Gruppen wie Arbeiter eine starke „Quartiersorientiertheit der Infrastrukturnutzung“ vorliegt, Bildungseinrichtungen also eher besucht werden, wenn sie räumlich nahe liegen, andere Gruppierungen jedoch wesentlich stärker bereit sind Einrichtungen zu besuchen, die nicht im Nahebereich verfügbar sind (vgl. Friedrichs 1990, S.167). Für ländliche Räume gibt es jedoch kaum differenzierte Befunde was die Wechselwirkung zwischen Bevölkerungsgruppierungen, Prozessen der Segregation, Diversifikation und Bildungsverhalten anbelangt. Als genereller Befund lässt sich jedoch mit Weishaupt und Böhm-Kasper (2010) festhalten, dass ländliche Regionen weiterhin beispielsweise im Bereich der beruflichen Weiterbildung benachteiligt sind. In ländlichen Regionen sind vorwiegend Kleinbetriebe angesiedelt sind, die Weiterbildung im Vergleich zu Großbetrieben weniger fördern. Somit besteht Ungleichheit des Zugangs zur Weiterbildung in Abhängigkeit von Wohn- und Arbeitsregion weiter fort, was zu ungleichen Bildungschancen führt die wiederum mit Unterschieden in den Lebens- und Berufschancen verbunden sind. (vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2010, S. 796ff.)

Auch in Österreich sind regionale Disparitäten hinsichtlich des Schulwesens wie beispielsweise in der Studie „Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem“ (Fassmann 2002) gut dokumentiert. Für den Bereich der Weiterbildung sind Studien jedoch nur fragmentarisch verfügbar. Dies hängt zum Teil vermutlich damit zusammen, dass, wie Weishaupt feststellt, „dem dezentralen Angebot von Weiterbildungskursen nicht die Bedeutung beigemessen werden [kann], wie der regionalen Verteilung von Kindergarten- und Schulstandorten“ (Weishaupt/Böhm-Kasper 2010, S. 796). Dennoch wird der Weiterbildung angesichts des Prinzips des lebenslangen Lernens beispielsweise von der ÖROK eine wichtige Grundlage für die Erhaltung der Funktionsfähigkeit des öffentlichen Raums beigemessen (ÖROK 2006, S. 64). So wurden einerseits im Jahr 2003 im Rahmen des Mikrozensus Daten zum lebenslangen Lernen erhoben, andererseits wurden 2007 im Rahmen der europaweit durchgeführten Erhebung des Adult Education Survey (AES) eine umfassende Erhebung zu Lernaktivitäten und damit verbundenen Fähigkeiten und Einstellungen der österreichischen Bevölkerung im Haupterwerbsalter durchgeführt. Zum Thema der regionalen Unterschiede wurden vorwiegend Bundesländervergleiche angestellt bzw. Unterschiede im Hinblick auf den Strukturindikator Bevölkerungsdichte herausgearbeitet.

Die bereits nationale und international ausgiebig diskutierten Ebene der Grundsätze für Angebote im Lifelong Guidance •(Mittelpunktstellung der BürgerInnen, Selbstbefähigung der BürgerInnen, verbesserter Zugang für die BürgerInnen, Gewährleistung der Qualität der

Angebote) bedürfen der systematischen Sicherstellung auf allen Ebenen eines tatsächlichen lebensbegleitenden Lernens. Dabei wird einerseits die strategische Steuerung und Koordination zentral, daneben werden aber auch regionale und örtliche Bedingungen dafür definiert werden müssen, die zur Erreichung eines Systems der lebensbegleitenden Information, Beratung und Orientierung notwendig sind. Die hier angestrebte Datengrundlage über die Situation der Weiterbildung/Erwachsenenbildung im Burgenland soll als Basis zur Entwicklung von Steuerungs- und Handlungsinstrumenten für die Erwachsenenbildung dienen. Damit im Zusammenhang trägt diese Studie darüber hinaus auch dazu bei, Kriterien für eine Grundversorgung Erwachsenenbildung zu definieren. In Deutschland existiert seit 1975 mit dem Ausbauplan für ein öffentlich verantwortetes Weiterbildungssystem eine Definition des quantitativen Kriteriums einer solchen Grundversorgung. Als langfristige Zielstufe sah dieser Plan jährlich 500 Unterrichtseinheiten auf 1000 EinwohnerInnen vor, womit jedem/jeder Erwachsenen durchschnittlich alle drei Jahre ein Platz in einem öffentlichen Weiterbildungskurs gewährleistet wäre (vgl. Schulenberg et. al. 1975 zit. n. Weishaupt/Böhm-Kasper 2010, S. 791). Zwar ist die Weiterbildungsdichte in Deutschland seit 1975 gestiegen, jedoch konnte 2007 kein Bundesland die mittlere Zielstufe von 300 Unterrichtseinheiten je 1000 EinwohnerInnen erreichen (vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2010, S. 791). Bezüglich der regionalen Kriterien hält die ÖROK fest, dass die Herstellung, Sicherung und Verbesserung einer gerechten Verteilung von Gütern und Leistungen unter anderem durch räumliche Zugänglichkeit und Erreichbarkeit in einer angemessenen Zeit gewährleistet werden muss. Als angemessen werden für Leistungen des täglichen Bedarfs 15 Minuten, des periodischen Bedarfs 30 Minuten und des unregelmäßigen Bedarfs 60 Minuten definiert. (ÖROK 2006, S. 13). Dies sind zwei exemplarische Beispiele für bereits vorhandene Definitionsversuche Grundversorgung zu gewährleisten.

Als Hauptziele der Studie werden deshalb folgende Bereiche formuliert:

1. Eine Beschreibung der verschiedenen Dimensionen von Weiterbildungsprozessen, wie den Grad der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen (Weiterbildungsquote), die Veranstalter der besuchten Weiterbildungen, die Motive für die Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen, die aufgewendete Zeit, die Gründe für die Teilnahme oder Bildungsbarrieren in ihrer räumlichen Differenzierung im Burgenland.
2. Die Analyse des Einflusses von Region auf die unterschiedlichen Dimensionen von Weiterbildungsprozessen bei Berücksichtigung anderer Indikatoren wie beispielsweise sozialem Status.
3. Die Entwicklung von Dimensionen für ein Regionalentwicklungskonzept Erwachsenenbildung

Der Nutzen der Studie schlägt sich dabei in zwei unterschiedlichen Bereichen nieder. So wird durch die umfassende Beschreibung der verschiedenen Dimensionen von Weiterbildungsprozessen in ihrer räumlichen Differenzierung eine wissenschaftliche Grundlage geschaffen, um zum einen Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Burgenland zielgerichtet planen und steuern zu können, sowie Argumentationsgrundlagen gegenüber

politischen Entscheidungsträgern zu schaffen. Zum anderen können auf dieser Grundlage weiterführende Fragestellungen und Hypothesen abgeleitet werden, die es in einem zweiten Teil ermöglichen, Weiterbildungseinstellungen und -motivationen u. dgl. in ihrer kleinräumlichen Differenzierung zu erheben und somit eine Lücke in der österreichischen Weiterbildungsforschung zu füllen.

Dementsprechend gruppiert sich das Vorhaben dieser Studie um die Vorstellung, dass aus den heutigen politischen, ökonomischen, kulturellen, gesellschaftlichen und ökologischen Krisen nur lernend ein Ausweg gefunden werden kann. Die heute dominanten gesellschaftlichen Entwicklungen sind ohne die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit der sozialen Akteure und Akteurinnen nicht zu bewältigen. Dabei spielen lokal verankerte Lern- und Bildungsprozesse für die Entwicklung einer solchen Handlungsfähigkeit eine entscheidende Rolle. Ein Über-Leben in Wohlstand und Sicherheit darf nicht einzig aus der Perspektive der wohlversorgten Regionen/Personen gesehen werden, vielmehr geht es heute wie in allen Zeiten darum zu kämpfen, dass Menschen in unterschiedlichen Kontexten in der Lage sind, ihre Interessen aktiv und intelligent zu verfolgen. Wer lokale und globale Lernanforderungen nicht auch lokal bewältigen kann, wird aus der menschlichen Vorsorgestruktur abgekoppelt. Dieser Bezug auf die Lokalität stellt für die Erwachsenenbildungstheorie und -praxis ein neues stimulierendes Projekt dar.

1.2 Sozialraum und Lernraum

Weil biographische, sozialregionale und strukturelle Probleme unmittelbar zusammenhängen, hat soziale Benachteiligung immer auch eine regionale Dimension. Deshalb muss die regionale Benachteiligung einerseits sozialstrukturell rückgebunden, andererseits aus bewältigungstheoretischer Perspektive, d.h., die gesamte Person-Umwelt-Beziehung betrachtet werden. Die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion um soziale Benachteiligungen hat in den letzten Jahren die konkreten Lebensverhältnisse von Menschen mit Theorien sozialer Ungleichheit verbunden und darauf hingewiesen, dass soziale Ungleichheit in unseren Industriegesellschaften nicht nur sozial, sondern ebenso regional analysiert werden muss. Der Zusammenhang von regionaler Ungleichheit und sozialer Benachteiligung verschärft sich dabei in dem Maße, wie der Sog des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft die (sozialen) Peripherien vergrößert und die sozialstaatliche Absicherung der Lebensverhältnisse schwächer wird. Dabei treten traditionelle sozialstrukturelle Ungleichheiten in neuen konsumgesellschaftlich verdeckten und überformten Konfigurationen wieder auf (vgl. Hillmert 2007). In diesem Zusammenhang muss das herkömmliche über Herkunftsfamilie, Einkommen, Bildung und Beruf geprägte Indikatorengefüge durch eine Vielzahl neuer Indikatoren wie soziale Lage, sozioregionales und soziokulturelles Milieu und Lebensstil erweitert werden, die wiederum biographisch aufzuschließen sind. Dieser regional-biographische Fokus kann das vertikale Schichtungsmodell sozialer Ungleichheit ergänzen. So wird z.B. die erwähnte alltagsnivellierende Wirkung des Konsums an die horizontalen Ungleichheiten vor allem auch vor dem Hintergrund neuer sozialstruktureller Segmentierungen im Verhältnis von Zentrum und Peripherie der Gesellschaft zurückgebunden.

Das permanent auftauchende Wechselspiel von Chancen und Risiken als das bestimmende Strukturierungsmerkmal individualisierter und pluralisierter Gesellschaften ist zwar für alle Gesellschaftsmitglieder grundsätzlich dominant, aber erst in der Verbindung der biographischen mit der strukturellen Perspektive zeigt sich, warum manche Optionen für die einen Chancen, für die anderen Risiken und Verluste sind. Horizontale soziale Ungleichheit äußert sich in den unterschiedlich verteilten, regional und soziostrukturell segmentierten Erreichbarkeiten, in den hier ge- bzw. verwehrten Zugängen. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird dies insbesondere im Kontext von Exklusions- sowie sozialen Schließungstheorien und der Kapitalientheorie von P. Bourdieu (vgl. u. a. 1991, 1997) reflektiert. Diesen Perspektiven ist gemeinsam, dass sie soziale Ungleichheit, die im biographisierten Alltagsverhalten verdeckt erscheint, theoretisch fassen und erkennbar machen. Erst aus einer solchen strukturellen Perspektive werden jene Elemente von Benachteiligung sichtbar, die die individuellen und gesellschaftlichen Folgekosten von Ungleichheit sichtbar machen. Während die subjektiven Benachteiligungen in Form von konkreten Ausschlusszenarien oder auch von Arbeitslosenzahlen oft unmittelbar ins Auge fallen, sind die dahinter wirkenden Mechanismen in ihrer gesellschaftspolitischen Dimensionierung (als ein Phänomen der Nicht-Kohäsion) im Alltag oft schwerer zu erkennen.

Ähnlich wie die Entscheidungen von Menschen, sich gegen bestimmte ansteckende Krankheiten impfen zu lassen, stets individuelle Vorsorgeentscheidungen sind, aber auch soziale und epidemiologische Wirkweisen beinhalten (je höher der Durchimpfungsgrad einer Gesellschaft umso niedriger die Ansteckungsgefahr für nicht Geimpfte), bedeutet dieses Bild, auf das generelle Bildungsniveau und auf die Garantie der grundsätzlichen Versorgung mit Bildungsangeboten in den Regionen übertragen, dass durch die Schaffung von gesicherten Teilnahmestrukturen in aller Regel auch zivilgesellschaftliche Effekte im Sinne einer verstärkten „Abwehrleistung“ gegen viele Formen sozialer Bedrohungen generiert werden. Dabei werden die Bereiche des erweiterten Bildungsnutzens, die „Wider Benefits of Learning“ wichtig (vgl. u.a. Blackwell und Bynner 2002, Feinstein 2002, Green, Preston und Sabates 2003). Dazu zählen vor allem die unterschiedlichen Arten der Erzeugung sozialer Kohäsion und der Erzeugung mannigfacher Formen der Gemeinschaft.

Wesentlich ist auch, dass diese Chancen nicht allein über den Arbeitsmarkt, sondern über einen intermediären Bildungssektor erschlossen werden, womit die Perspektiven einer Lifelong Learning Society zur ökonomischen und sozialpolitischen Notwendigkeit erster Ordnung werden. Die Verbindung zwischen Sozialraum als Sozialisations- und Handlungsraum unterschiedlicher Lebenslagen und Lern- und Aneignungsraum (vgl. Böhnisch und Münchmeier 1990, Deinet 1991, Hurrelmann 1995) wird deshalb abseits normativer Elemente in der Bezugnahme auf die Innenperspektive ihrer Bewohner und Bewohnerinnen und der strukturellen Möglichkeiten, innerhalb derer sich der gesellschaftliche Raum präsentiert, wichtig. Dieses verdichtete Wechselverhältnis gestaltet sich entlang des Lebensverlaufes des/der Einzelnen sehr unterschiedlich (von der großen Abhängigkeit in der Kindheit bis hin zur prinzipiellen/temporären Loslösung vom Herkunfts-Sozialraum im Erwachsenenalter). Eine entscheidende Rolle spielen aber auf allen Ebenen die ökonomischen und gesellschaftspolitischen Strukturkräfte, die soziale Räume an kulturelle Ressourcen und Machtstrukturen binden. Die darin enthaltenen strukturgebundenen

„Ordnungsrufe“ betreffen nicht nur die tatsächliche „Organisationsebene von Gesellschaft“, sondern auch die Einstellung zu Prozessen der Aneignung von Sozialraum und der Bestimmung der Möglichkeiten des Miteinander. Dabei hat die Dominanz der neoliberalen Wirtschaftsdeologie individuelle und gesellschaftspolitische Logiken derart überformt, dass Elemente der Direktdemokratie und der Zivilgesellschaft einem globalisierten Vernutzungsdictat unterworfen sind. Die Bedingungen für die Herstellung einer Gemeinwohlperspektive haben sich aus dieser Perspektive den „Sachzwängen“ zu unterwerfen, die wiederum auf den rein ökonomischen „Gesetzen“ des Marktkampfes beruhen. In der Diskussion über die Herstellung einer zivilgesellschaftlich sensiblen öffentlichen Bedeutung von Bildung muss deshalb der Rahmen des Miteinander-Denkens und Miteinander-Handelns unter den Globalbedingungen der „Bewirtschaftung von Humanressourcen“ kritisch bestimmt werden. Dazu ist es notwendig, die Wechselbeziehungen des Eigenen im Sinne eines nicht-öffentlichen Selbstseins und der gesellschaftlichen Verfügung darüber zu bestimmen.

1.3 Was ist öffentlich? Was ist privat? Das liberale Trennungsdispositiv

Die Trennung von öffentlich und privat, auch das liberale Trennungsdispositiv genannt, ist heute das beherrschende Organisations- und Wahrnehmungsmuster unserer Gesellschaft, das innerhalb zugeschriebener Verantwortlichkeiten die sozialen Beziehungen regelt. Dadurch wird der Zugang zu oder der Ausschluss von bestimmten Ressourcen im Sinne öffentlicher Interessen organisiert. Fußend auf dem Gedankengebäude liberaler politischer Ideen z.B. John Lockes wird dabei eine klare Trennlinie zwischen Öffentlichkeit und Privatheit gezogen. Das „Öffentliche“ wird vom Staat, von den Parteien repräsentiert, während die Ehe, die Familie, der Freundeskreis, aber auch der Markt zum „Privaten“, zum „staatsfreien Raum, gezählt werden. Diese Trennlinien waren stets umstritten (so gilt aus der klassischen Staatsperspektive der Markt als prinzipiell privat, während er in der Wahrnehmung der Familienökonomie öffentlichen Charakter besitzt). Ebenso negiert diese mechanistische Sphärentrennung historische oder soziökonomische Be- und Entgrenzungsprozesse, denn Menschen können innerhalb dieser Distinktionslinien sehr ungleiche Mittel dafür einsetzen, Öffentlichkeit im Sinne von Forderungen oder Entscheidungen zu erzeugen. Deshalb sind die scheinbar so neutralen Begriffe wie Öffentlichkeit und Privatheit stets als soziale Entwürfe zu verstehen, innerhalb derer die Verwirklichung von Menschenrechten möglich gemacht wird (siehe dazu z.B. die Kommerzialisierung der Altersvorsorge u. dgl.). „Privatheit sollte als jener Raum gefaßt werden, in dem die Realisierung von Menschenrechten möglich wird, also als gegenhegemoniale Möglichkeit [...]. Das Politisch-Öffentliche ist jener Raum, in dem Macht- und Herrschaftspositionen sichtbar gemacht, als Konflikte zwischen Menschen kommuniziert und verhandelt werden“ (Sauer 2001, S. 7). Dementsprechend haben alle Privatisierungsunternehmungen des Staates zugunsten eines wie auch immer gearteten Marktes fundamentale Auswirkungen auf das Gemeinwohl und auch auf die Vorstellungen davon, wie der individuelle Lebensalltag aktiv zu gestalten ist. Die heute dafür eingesetzten Umformulierungsvokabeln wie der „schlanke Staat“, Reformstau u. dgl. bemänteln die fortlaufenden Prozesse der Umgestaltung wohlfahrtsstaatlicher Ausrichtungen in Bezug auf soziale Grundsicherung oder Bildung.

Wie schon ausgeführt, werden vor allem in der Ausdehnung neoliberaler Globalisierungstendenzen die Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem nachdrücklich verschoben. Die von jeder Generation immer wieder neu auszuhandelnden Bezugspunkte der Sorgeteilung zwischen markt- und privatförmig organisierten (Ver-)Sorgearbeiten verrücken sich zusehends in eine marktvermittelte Dominanz öffentlicher Güter. Hierbei wird auch die Eigen-Verantwortung für die Lebenssicherung noch stärker als bisher individualisiert. Unter dem Diktat, dass der Markt über die Prozesssteuerungen von Konkurrenz und Gewinnlogik effizientere öffentliche Güter herstellen muss, werden bestehende Ungleichheiten jenseits der Prinzipien des Ausgleichs oder Umverteilung verstärkt. In diesem Sinne gilt es zu fragen, wie und zu was sich der bestehende patriarchalisch geprägte Wohlfahrtsstaat verändern lässt und wie sich das bisherige Konzept der öffentlichen Güter umgestalten ließe, um eine den Zeiten angepasste Praxis von Daseinsvorsorge, Gemeinwohlorientierung und gesellschaftlicher Steuerungsfähigkeit zu entwickeln. Interessant sind dabei die internationalen Erfahrungen, „dass das Konzept ‚öffentliche Güter‘ einen Beitrag zur Verrechtlichung (neoliberaler) Globalisierung und Ökonomisierung liefert. Auf der anderen Seite ist noch nicht ausgemacht, wie sich der normative Anspruch (der im Englischen im Doppelsinn des Wortes deutlich wird: public goods), mit dem Konzept der öffentlichen Güter ein Gegenkonzept zu Markt und Privatem zu entwickeln, vorantreiben ließe“ (AG Frauen 2007, S. 6).

Dazu ist zuerst einmal der Begriff der „öffentlichen Güter“, wie er in der derzeitigen Diskussion verwendet wird, zu definieren. D. Gottschlich und D. Vinz (2007, S. 10-18) schlagen (unter Verweis auf Kaul 2001) diesbezüglich vor, dass unter wirtschaftlichen Kennzeichen ein Gut dann öffentlich ist, wenn es den drei Kriterien der

- Nicht-Rivalität (hierbei nutzen unendlich viele Personen das Gut, wobei es nicht in seiner Qualität für andere gemindert wird), der
- Nicht-Ausschließlichkeit (niemand wird vom Genuss des Gutes ausgeschlossen) und der
- positiven externen Effekte (da hier stets auch Personengruppen mitgedacht werden, die nicht zu den absichtlichen Produzenten und Produzentinnen, Konsumenten und Konsumentinnen öffentlicher Güter gehören)

entspricht. Ein klassisches Beispiel für solche öffentlichen Güter wäre nach Gottschlich und Vinz (2007) unsere Atemluft.

Zusammenhang von Rivalität und Exklusion/Nicht-Rivalität und Nicht-Exklusion	Ausschließlichkeit (Exklusivität)	Nicht-Ausschließlichkeit („Non-excludability“; Inklusivität)
Rivalität im Konsum	Klassische persönliche Güter (Waren, Geld)	Allgemeinbesitz (res communis - Gemeindeland oder Waldressourcen)
Nicht-Rivalität im Konsum	Privatisierte Bereiche (bevorzugtes Klientel hat Zugang, z. B. Gated Communities.)	Klassische öffentliche Güter (kommunale Straßen, Sicherheit, Meinungsfreiheit, Luft)

Zusammenhang von Rivalität und Exklusion (In Anlehnung an: Gottschlich und Vinz 2007, S. 12)

Was in diesem Sinn als ein öffentliches Gut hergestellt und zur Verfügung gestellt wird, unterliegt immer wieder gesellschaftlichen und zeitlichen Bedingungen, die auch eine normative Dimension aufweisen. „Die Bestimmung eines öffentlichen Gutes ist Gegenstand politischer Auseinandersetzung, d. h. es hängt von einem politischen Konsens ab, welche Güter öffentlich bereitgestellt bzw. genutzt werden“ (Gottschlich und Vinz 2007, S. 14). Es geht hier also stets darum, bestimmte Interessenlagen innerhalb unterschiedlicher gesellschaftlicher und ökonomischer Konzepte zu kennzeichnen und mit der Frage um die politische und die lebensweltliche Bestimmung von Elementen der Grundversorgung zu verknüpfen.

Das Verschieben der Koordinaten der profitorientierten und der am Gemeinwohl ausgelegten gesellschaftlichen Reproduktion hin zur Privatisierung öffentlicher Güter wird meist mit dem Druck der leeren öffentlichen Kassen und der gewaltigen Staatsverschuldung argumentiert. Der sogenannte „Rückbau“ von wohlfahrtsstaatlichen, umverteilungsrelevanten und grundversorgerischen Elementen zugunsten privatisierter Beteiligungsmöglichkeiten wird als nahezu alternativlos beschrieben. Dabei werden alle jene Elemente der „Verwertung“ zugeführt, die finanziell von Vorteil sein können. Diese Vorgänge reichen von der Makroperspektive (z.B. der Organisation der globalen Warenströme und Dienstleistungen) über die Mesoebene menschlichen Zusammenlebens (die Bewertung der Institutionen und Organisationen nach reinen Input-Output-Relationen) bis hin zur Mikrostruktur menschlichen Daseins (im Sinne der reinen Verwertbarkeit von menschlichen Handlungen oder der Patentierung von Pflanzen und Lebewesen) (vgl. Pongratz und Voß 2004, Bollier 2009).

Wenn Gemeingüter Hilfsmittel sein sollen, um sozial verhandelte Bedürfnisse innerhalb allgemeiner Grundrechte zu sichern, bedarf das Gemeineigentum eines spezifischen Schutzes und langfristiger Garantien. Der rein liberale Schutz der Privatsphäre vor dem Staat kann diesem Ansinnen, z.B. um die Grundversorgung mit Trinkwasser oder öffentlicher Bildung sicherzustellen, nicht entsprechen. Nur wenn die gemeinsame Versorgung mit Gemeingütern im Mittelpunkt der Aushandlungsprozesse steht, kann das liberale Trennungsdispositiv im Sinne einer Umkehr der Machtverhältnisse zugunsten der realen Lebensbedingungen, des Lokalen, dessen, was nicht mobil ist oder der Ausbeutung nicht genügend Profit bietet, gewendet werden. Solche Entwicklungsprozesse sind heute allorts wesentlich, um in den Gestaltungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten traditioneller politischer Bezüge, angefangen

bei den Gemeinden, den Kommunen oder auch den Nationalstaaten, genügend Kohäsionskräfte zu erzeugen, damit die erlebbaren Begegnungs- und Ankerpunkte der Menschen in den Peripherien nicht noch stärker ausdünnen. Denn die Mehrheit der Menschen bleibt weiterhin sowohl in bio-physischer wie auch in sozio-kultureller Hinsicht lokal verankert.

Um die sich daraus ergebenden Herausforderungen zu meistern, reicht es nicht, die bestehenden Verteilungs- und Sozialräume an einzelnen Punkten aufzufrischen. Es bedarf ihrer innovativen Weiterentwicklung im Sinne einer Lebenslaufpolitik, die sich auch als Regionalentwicklung begreift, die Impulse dafür setzt, dass sich politikfeldübergreifend die gesamte Lebenswelt auf Bedingungen beziehen kann, die eine selbst- und mitverantwortliche sowie eine hochgradig risiko- und problemfreie Gestaltung des eigenen Lebenslaufs eröffnet. Das große Ziel einer kohärenzzentrierten (Bildungs-)Politik sollte darin bestehen, die zunehmenden Unsicherheiten und Transformationen gesellschaftlicher Bezüge infrastrukturell, finanziell und rechtlich nachhaltig abzusichern.

1.4 Die Ein-Räumung von Bildungschancen

Die Kernfrage, unter welchen Bedingungen und gegen welche Bedrohungen die Möglichkeiten von Bildung heute stark zu machen sind, so sie ihre Zwecke erfüllen und kein Abstraktum, sondern stets ein aktives Gestaltungselement in der je konkreten Welt bleiben soll, ist folglich immer wieder neu zu erörtern. Das, was sich den Individuen als Lebenswelt darstellt, muss in den vorne geschilderten Bezügen diskutiert werden, wobei die derzeit wirkenden gesellschaftlichen Dynamiken zu einer zunehmenden Kluft zwischen globalen und lokalen Realitäten führen. Die Tendenzen sind hier eindeutig: Die Machtverhältnisse verändern sich immer stärker zu Gunsten des Globalen. Das, was in der Produktion, im Kapitalvermehrungsprozess Profit verspricht, scheint nahezu ansatzlos den „liberalisierten“ also globalen Strukturen unterworfen zu werden. Was übrig bleibt, sind spezifische, schwer zu vermarktende Dienstleistungen oder Warenkonglomerate. Dies führt dazu, dass sich die globalen und die lokalen Realitäten immer stärker voneinander entfernen. Es herrschen hier Dynamiken, die sowohl demographisch als auch infrastrukturell Gruppen von Menschen, aber auch geographische Gebiete mit beschränkter Ausstattung schaffen. Als Resultat wird das Lokale, d.h. alles, was nicht mobil, flexibel, an die finanzstarken Ballungsräume anschlussfähig ist, vermehrt zur Seite geschoben. Ganze Regionen werden in diesen Prozessen zunehmend auf „natürliche Ressourcen“ reduziert, auf rudimentäre Gemeinschaftsstrukturen. Lokale Bezugsrahmen verarmen dadurch, jedoch bleiben die komplexen Prozesse des Aufbaus einer prinzipiell verstehbaren und gestaltbaren Umwelt, die auf einen dynamisch-wechselseitigen Zusammenhang der Elemente „Verstehbarkeit“, „Handhabbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“ verweisen (vgl. Antonovsky 1997, Faltermaier 2005), letztlich unumkehrbar auch auf soziale und regionale Parameter gebunden.

In der Entwicklung von Wünschen und Bedürfnissen sind es eben die Möglichkeiten interpersoneller Bezugnahmen, die Beziehungen zwischen Subjekt und Struktur, zwischen Gesellschaft und Raum, die den Horizont von Individuen bestimmen. Das Ziel einer

emanzipatorischen Bildungs- und Zivilgesellschaftspolitik muss deshalb stets die Verbesserung der Handlungschancen der Subjekte auch unter einer Stärkung der regionalen Lebensbedingungen sein. Gerade unter globalisierten Bedingungen bleibt dies eine äußerst wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe, wie sich gut mit dem Raumansatz des englischen Soziologen A. Giddens (u.a. 1988) zeigen lässt. Für ihn ist die alltägliche Herstellung von Rauman eignungsprozessen durch Individuen zentral. Eine Region ist daher vor allem eine soziale Konstitutionsleistung zu Zwecken der Verankerung. Mit dem Begriffspaar „Verankerung/Entankerung“ versucht Giddens die Einbettung bzw. die Entbettung von Individuen in und von sozialen Handlungsbezügen (soziokulturellen Milieus) zu beschreiben. Dabei geht er davon aus, dass diese Prozesse konkret lokalisierbar sind, zumindest dass sie räumliche Konnotationen besitzen. Weisen diese Begriffe bei ihm auch nur vage räumliche Bezüge aus, so sind sie für die Diskussion um räumliche Bezugspunkte von Bildungs- und Lebensentscheidungen dennoch überaus interessant. Alle Formen von Regionalisierungen sind in diesem Sinne subjektive und soziale Antworten auf strukturell determinierte Lebensverhältnisse wie z.B. der Zusammenhang von Bildungsabschluss und Region- bzw. Schichtzugehörigkeit.

Die lokale Bezogenheit, die biographische Grundgestalt und auch die soziostrukturelle Einbindung von Lernprozessen können deshalb keinesfalls nur noch aus der Sicht der flexiblen Individuen gesehen werden, die sich, losgelöst aus zivilgesellschaftlichen oder emanzipatorischen Bezügen, um ihre „Verwaltung“ von Kenntnissen, Fertigkeiten und Zeugnissen selber kümmern müssen. Für das Lernen von Individuen ergibt sich dabei eine beinahe paradoxe Situation. Einerseits erwachsen aus dieser sozialstrukturellen Umorganisation eine Fülle an pädagogischen Themen und Aufforderungen, andererseits werden diese in einen Diskurs eingebunden, der sich z.B. kaum mehr mit der Frage der soziobiographischen, der sozialen oder regionalen Ungleichheit und den dahinter liegenden Verwerfungen beschäftigt. Stattdessen wird vor allem ein pädagogisch-technologisches Verständnis präferiert, da Wissen und Kenntnisse ohnehin im Sinne eines World-Wide-Webs überall und für alle zugänglich seien. Die Perspektive sozialer/regionaler Benachteiligungen und dauerhafter Einschränkungen wird hier sowohl auf der personalen als auch auf der strukturellen Ebene zugunsten eines Humanressourcenmodells verworfen. Mittels der hier vorherrschenden „Naturalisierung“ sowie der Individualisierung von Bildungsungleichheit wird die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess als marktreguliert gegeben und nicht als sozial konstruiert dargestellt. Somit legt das humankapitalistische Leistungsprinzip die Gewinner bzw. Gewinnerinnen und Verlierer bzw. Verliererinnen in diesem Wettlauf schon recht früh fest. Die Frage der Teilhabe an Bildung ist aber ein besonders wichtiger Bereich der distributiven Gerechtigkeit, weil z.B. berufliche Chancen, die grundlegend an soziales und kulturelles Kapital gekoppelt sind, die sozialräumliche und ökonomische Stellung sowie die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Einflussnahme mitbestimmen. Ob Teilhabe gelingt oder scheitert, ist mehrdimensional zu beurteilen, da dazu die bestimmenden Formen gesellschaftlicher Zugehörigkeit und der wichtigsten Spielräume zur Gestaltung von Lebensweisen einzubeziehen sind (vgl. Barz und Tippelt 2004, Egger 2006, Kast und Neuhofer 2007). Die hier wirkenden Ungleichheitsstrukturen sind innerhalb ihrer abgestuften sozialen Lagen zu erfassen. Sie reichen von gesicherten Positionen über unterschiedliche Gefährdungssituationen bis hin zur völligen Ausgrenzung. Teilhabe und Ausgrenzung

beschreiben hierbei weniger Zustände als vielmehr Verläufe, die nach ihrer lebensweltlichen Dynamik zu bewerten sind, also nach ihrer Dauer und nach dem jeweiligen biographischen Muster, in das sie sich einfügen. Da Teilhabe, Handlungsspielraum, Verwirklichungschancen oder Ausgrenzung handlungsorientierte Begriffe sind, setzt ihre Rekonstruktion am Handeln gesellschaftlicher Akteure und Akteurinnen und deren subjektiven Erfahrungen an.

Teilhabe lässt sich dabei an den Chancen oder Handlungsspielräumen messen, eine individuell und gesellschaftlich zeitgemäße Lebensweise zu verwirklichen. Gefährdet und heikel ist dies dann, wenn sich die internalisierten sozialen oder regionalen Anforderungen und die tatsächlichen Chancen zu ihrer Realisierung auseinanderentwickeln. Gefährdung schlägt in Ausgrenzung um, wenn Personen dauerhaft von wichtigen gesellschaftlichen Prozessen und Teilhabeformen ausgeschlossen werden.

Teilhabe Nachteile	Vorrangig wirkende Ausgrenzung	Vorrangig beeinflusste Lebenslagendimensionen
Erwerbsarbeit	Geringe/keine Arbeitsplatzwahl	Einkommen, Wohnung, Gesundheit, soziale Netzwerke
Bildung	Kulturelle, soziale Ausdünnung	Brain drain Soziale Netzwerke Soziale Identität
Rechte <ul style="list-style-type: none"> • Bürgerliche • Politische • Soziale 	Institutionelle/politische Marginalisierung	Soziale Verflechtung Politische Partizipation
	Analyseebene	
Problemzonen <ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe • Gefährdung • Ausgrenzung 	Bildungszugänge Bildungserreichbarkeit Bildungsnutzen	Armut Marginalisierung Nicht-Kohäsion Selbstwertverlust

Teilhaberäume und Lebenslage (Quelle: eigene Darstellung)

Die gegenwärtig dominierenden Rhetoriken der Teilhabe bleiben, wenn es um die konkrete Analyse der Leitfiguren sozialer Ungleichheit geht, meist bei der Betonung des engen Zusammenhangs von Chancengleichheit und Wirtschaftswachstum stehen (wie im Falle der OECD oder auch der Weltbank, vgl. u.a. die Weltentwicklungsberichte 2006, 2007, 2009). Je nach wirtschaftspolitischem Hintergrund wird argumentiert, dass sich die weltweite Armut nur mit mehr sozialer Gerechtigkeit überwinden lässt. Dabei bewegen sich die Standards zur Messung dieser Entwicklungen wie auch die tatsächlich daraus abgeleiteten Maßnahmen größtenteils auf einem sehr äußerlichen und beinahe unverbindlichen Level. So schwer es gelingt, die Allokationsrhetorik mit den konkreten sozialen Ungleichheiten substantiell in Verbindung zu setzen, so leicht scheint es zu sein, Rankings für alle nur erdenklichen weltweiten und lokalen Bildungs- und Sozialparameter herzustellen (so umstritten die zugrunde gelegten Indikatoren und die darauf aufbauenden Schlussfolgerungen auch immer sein mögen).

Ein solches Ranking des deutschen „Think Tanks“ *berlinpolis* über „Soziale Gerechtigkeit in Europa“ zeigt beispielsweise, dass das skandinavische Modell der gesellschaftlichen Teilhabe innerhalb der Mitgliedstaaten der EU am erfolgsversprechendsten ist (vgl. *berlinpolis* 2005). Trotz seiner umfassenden Sozialleistungen ist es demnach dem angelsächsischen und dem konservativen Konzept in vielen Gebieten voraus und liegt beständig über dem EU-Schnitt. Das Ranking selbst betrachtet „Soziale Gerechtigkeit“ anhand von vier Größen:

Armut, die die freie Entfaltung des Individuums hemmt.

Zugang zu Bildung, wobei es als die Aufgabe des Staates angesehen wird, einen möglichst hohen Bildungsstand zu erreichen und den Bürgern und Bürgerinnen die optimale Entwicklung der jeweiligen Fähigkeiten zu ermöglichen. Der Faktor Bildung wird dabei als ausschlaggebend für die Vermeidung von Armut und sozialer Ausgrenzung angesehen.

Teilhabe an Arbeit, die nicht nur für die Vermeidung von Armut, sondern auch für Wirtschaftswachstum und die Entwicklung von sozialer Anerkennung wesentlich ist.

Familienpolitik, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten soll.

Solche Rankings drücken aber nur die Grobstruktur gesellschaftlicher Wirklichkeiten aus. Stets ist auch nach den je konkreten Bedingungen, Formen und Lebenswelten zu fragen, um die Realwirkung ebenso erfassen zu können wie die Formalwirkung. Es geht dabei um die Kräfte, die die spezifischen Lebens- und Lernwelten bestimmen. So zeigt sich, dass auch das neutrale Prinzip der Leistung auf allen Ebenen durch hierarchische und soziale Elemente bedingt wird. Die deshalb wirkenden „feinen Unterschiede“ (vgl. Bourdieu und Passeron 1971) im Bildungssystem demonstrieren, wie viel Naivität in dem Gedanken steckt, es gebe einen transparenten und gleichberechtigten Zugang zu den wichtigen Platzierungen in der Gesellschaft. Auch Qualifikationsprozesse haben in diesen kulturellen Schemata ihr Fundament, da Wissen und Können sowie die entsprechenden Bildungsabschlüsse Teile des „kulturellen Kapitals“ sind (Bourdieu 1991). Die Prozesse der sozialen Schließung, d. h., dass bestimmte Kapitalkombinationen wie soziale Beziehungen, Qualifikationen, finanzielle Mittel etc. gefragt sind, stehen als Türwächter an den Pforten der anspruchsvollen Angebote im Bildungs- und Berufssystem.

Die Bildungsexpansion der 1960er Jahre hat hier zu einem paradoxen Resultat geführt. Die Chancen auf Bildung stiegen insgesamt, ohne dass die generelle Bildungsgerechtigkeit hätte gesteigert werden können (vgl. u.a. Friebel 2012a). Alle Sozialschichten profitierten von der Bildungsexpansion, ohne dass sich die Struktur der Ungleichheit zwingend verändert hätte. Die Bildungsreformen der 1970er und 1980er Jahre dagegen brachten ohne Zweifel Bewegung in die Sozialstruktur, wenngleich die Verschiebungen im Bereich der sogenannten „neuen Berufe“ (Bildungsberufe, Wissenschaftsberufe, Kulturvermittlungs- und künstlerische Berufe, sozialpflegerische Berufe, medizinisch-soziale Dienstleistungen und sogenannte „freie Berufe“) mit einem hohen Anteil an kulturellem Kapital stattgefunden haben. Der

soziale Raum hat sich hier unzweifelhaft geöffnet, parallel dazu wurde dieser Öffnungsprozess aber von anderen Mechanismen begleitet (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen vor allem Alheit et al. 1999). Die tatsächlich erfolgreichen Aufsteiger und Aufsteigerinnen der ersten Generation der Bildungsexpansion konnten ihre neu erworbenen Bildungstitel meist effektiv auch in beruflichen Positionen umsetzen, da hier ein großer Pool an Stellen durch die Bildungsreform geschaffen wurde (z.B. Projektarbeiten, Universitätskarrieren, Vereine etc.). Ihr Einmünden in die neuen Positionen war aber nicht selten mit sozialen Irritationserfahrungen verknüpft. An besonders wichtigen Stellen im Establishment merkten sie bald, dass ihr erworbenes kulturelles Kapital, vor allem jedoch das mitgebrachte soziale Kapital, also jene Ressource, die wir gewöhnlich Beziehungen nennen, nicht ausreichte, um die neu gewonnene Stelle tatsächlich auch mit dem notwendigen Renommee auszufüllen. Daneben wurde mit der Ausweitung des Stellenpools und der Verbreiterung der sozialen Zugangsmöglichkeit der Positionswert der neuen Stelle inflationär, wodurch der soziale Aufstieg im Nachhinein wieder ein wenig abgewertet wurde. Noch härter traf und trifft es allerdings die Folgekohorten, die zwar nun den „Titel“, aber die dazugehörigen Stellen nicht erreichen können. Sie sind sozusagen die „Öffnungs-Verlierer und Verliererinnen“, da der Erwerb und die beinahe gleichzeitige Entwertung des kulturellen Kapitals zusammenfallen. Der Aufstiegsprozess erweist sich hier als propagierte Warteschleife, da sich der soziale Raum gleichzeitig wieder für bestimmte Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, Rasse, regionale Herkunft) schließt. Derart wird die Regulierung des/der Einzelnen in der Gesellschaft zu seiner/ihrer genuinen Selbstmanagementaufgabe, innerhalb derer die individuellen Kräfte das ausgleichen müssen, was die gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr zu leisten vermögen. Dieses Abrücken von quasi staatlich hergestellten Verbindungslinien zwischen der Förderung des individuellen Leistungsvermögens und einer spezifischen gesellschaftlichen Allokation bzw. die Hinwendung zu individuellen Lösungen beschränkt die Teilhabeformen bei der Lösung sozial- und gesellschaftlicher Probleme beinahe ausschließlich auf Prozesse des Marktes und der Eigenverantwortung. Ein solcher meritokratischer Steuerungsansatz führt zunehmend zu repressiven staatlichen Ansprüchen an die Funktionalität der Bürger und Bürgerinnen. Die Art und Weise, wie hier Bildungsarbeit konnotiert wird, entpolitisiert auf diese Weise die partizipativ-biographischen Dimensionen von Bildung. Dies geschieht umso stärker vor dem Hintergrund sinkender materieller und finanzieller Ressourcen.

1.5 Bildungsungleichheit und regionale Grenzlinien

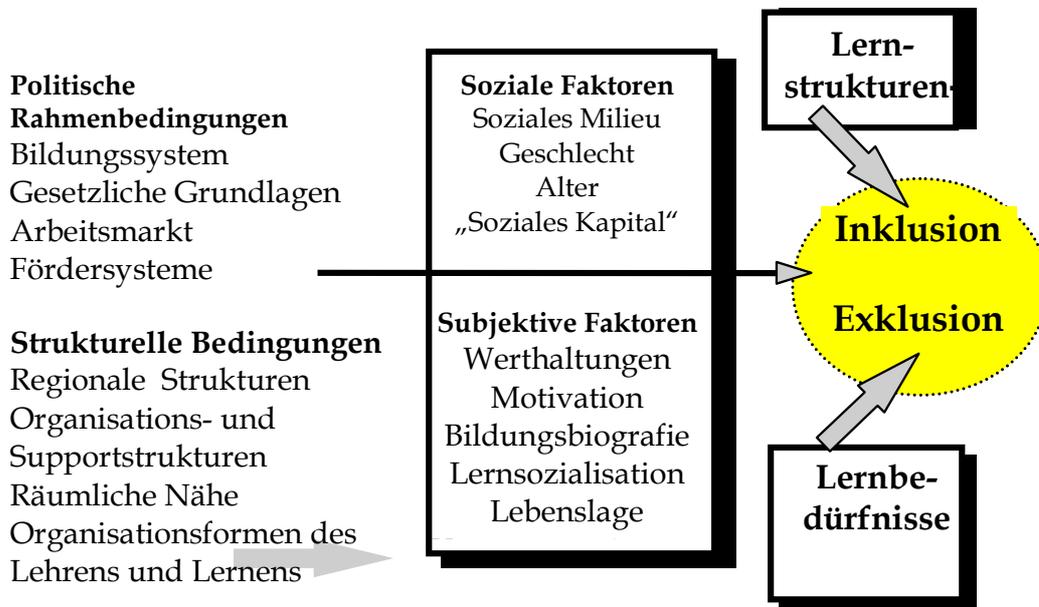
Die heute dominanten Appelle zur Steigerung der Bildungsbeteiligung von Individuen gehen meist stillschweigend von der Annahme aus, dass durch Bildung Benachteiligung vermindert bzw. dass diese präventiv gegen Benachteiligung wirksam sein kann. Dabei richtet sich der Fokus vor allem auf Faktoren, die die konkrete Weiterbildungsbeteiligung steigern bzw. die die Gründe für die Nichtteilnahme analysieren und in weiterer Folge beseitigen sollen. Die hier zugrunde gelegte Korrelation zwischen Nicht-Teilnahme an Weiterbildung und Bildungsbenachteiligung, aus der dann wiederum berufliche und auch soziale Benachteiligung erwächst, ist aber so linear nicht aufrechtzuerhalten. Die Entscheidung über

die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hängt von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen ab:

- von der *Mikroebene*: Hierunter werden subjektive und soziodemographische Faktoren subsumiert, die die Lernwege der Subjekte bestimmen. Zu den subjektiven Faktoren gehören das Lerninteresse, das Verwertungsinteresse und die individuellen Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung. Sie bilden die Grundlage für die Motivationsstruktur, die letztendlich entscheidend dafür ist, ob und in welcher Form es zur Realisierung einer Weiterbildungsmaßnahme kommt oder nicht. Wesentliche Faktoren, die das Weiterbildungsverhalten beeinflussen, sind Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und Nationalität. Dabei zeigen sich einige generelle Trends: Je höher die Schulbildung, desto höher ist auch die Weiterbildungsbeteiligung und diese steigt wiederum mit zunehmender beruflicher Qualifikation. Die Schulbildung kanalisiert diesbezüglich den Weg der beruflichen Ausbildung und den beruflichen wie auch den sozialen Status, auch wenn seit den Bildungsreformen der 1970er Jahre das Bildungssystem, wie oben erwähnt, durchlässiger geworden ist. Desgleichen verstärkt eine spezifische Erwerbstätigkeit das Interesse an Weiterbildung.
- von der *Mesoebene*: Hier spielen die finanziellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Lernangebote, der Bildungseinrichtungen, der Förderprogramme und Projekte sowie der Supportstrukturen eine große Rolle.
- von der *Makroebene*. Hierunter fallen die Struktur des Bildungssystems als solches, die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung sowie die gesamtgesellschaftliche Struktur.

Das Zusammenwirken der einzelnen subjektiven und sozialen Faktoren für (Weiter-)Bildungsabstinenz und soziale Benachteiligung ist in biographischer Hinsicht in den letzten Jahren gut erforscht worden (vgl. u.a., Böttcher und Klemm 2000, Egger 2006, Friebe 2008, Hof 2009). Dabei ist nicht nur die Korrelation von Erstausbildung und Teilnahme an Weiterbildung untersucht worden, sondern es wurde den generellen Ausgangsbedingungen innerhalb der Lebens- und Bildungswege von Individuen nachgegangen, um zu sehen, wie sich Benachteiligungen im Lebensverlauf bemerkbar machen. Es zeigte sich ein recht komplexes Bild, das sowohl von strukturellen als auch von sozialen und subjektiven Faktoren geprägt ist.

(Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung



(Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Wenn es um die Platzierung von Individuen und Gruppen im sozialen Raum geht, können mit dem Milieubegriff jene Verortungsmechanismen gezeigt werden, innerhalb derer sich Lebensräume und Lebenswege von Gesellschaftsmitgliedern räumlich und sozial voneinander abgrenzen. Durch Mietpreise oder auch durch das soziale Arrangement der Infrastruktur sind die Lebenskreise der sozialen Gruppen heute zwar nicht mehr hermetisch, aber doch noch immer klar voneinander abgegrenzt und reproduzieren dadurch räumlich soziale Lagen: „Eine soziale Klasse ist definiert weder durch ein Merkmal (nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals) noch eine Summe von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Einkommen, Ausbildungsniveau etc.), noch auch durch eine Kette von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal (der Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse) kausal abgeleitet sind. Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausüben, ihren spezifischen Wert verleiht“ (Bourdieu 1987, S. 182).

In diesem Sinne sind auch lokale Entitäten, bestimmte Wohngegenden, Gaststätten oder Urlaubsregionen innerhalb der Struktur deren Wahrnehmung bestimmten sozialen Gruppen und Milieus zugeordnet. In der konkreten Zuschreibung und Herstellung von lokalen und sozialen Distinktionsgewinnen zeigt sich, dass bei prinzipiell durchaus funktionierendem sozialem Wandel die Abstände zwischen den Milieus relativ stabil bleiben (vgl. u.a. Vester

1998 Alheit et al. 2003, Strohmeier 2003, Baethge und Bartelheimer 2005, Egger et al. 2008, Friebel 2008). In der Zunahme individueller Lebensformen, die sich in der oft vermeintlichen Steigerung von zieloffenen Wahlmöglichkeiten präsentieren, werden auch in einer gesamtwirtschaftlich gesehen reichen Gesellschaft die sozial und ethnisch begründeten Unterschiede in der Lebenspositionierung und den sich daraus ergebenden Teilhabechancen nicht abgebaut. Im Gegenteil, sie verschärfen sich noch, indem die Schere zwischen ökonomischer und sozialer Entwicklung auseinandergeht (vgl. Baethge und Bartelheimer 2005, Egger 2006).

Alle diese Segregationsprozesse werden noch einmal unter sozial-regionalen Gesichtspunkten schlagend. Für die Bildungsentwicklung war der Stadt-Land-Unterschied geschichtlich schon immer überaus relevant. Meist waren die Städte hierbei Schaltstellen der sogenannten gebildeteren Schichten, die wiederum vermehrt Modernisierungsprozesse antrieben. Ist dies heute zwar nicht mehr im klassischen Sinne des mittelalterlichen Mottos „Stadtluft macht frei“ der Fall, so sind weiterhin die regionalen Bildungschancen immer noch sehr ungleich verteilt, wie Daten aus den letzten Volkszählungen zeigen. Demzufolge liegen in Wien die Übertrittsquoten von der Volksschule in die AHS-Unterstufe je nach politischem Bezirk zwischen 1% (Hermagor) und über 70% (in den Wiener Bezirken Hietzing, Innere Stadt und Josefstadt) (vgl. Mörth 2005, Weiß 2011).

Der räumliche Wohnstandort ist neben Einkommen und sozialer Herkunft der Eltern bzw. persönlicher Begabung einer der drei wesentlichen Faktoren für die tatsächlich zu realisierenden Bildungschancen (vgl. Egger 2006). Städtische Ballungsräume bzw. ihre sie umgebenden Einzugsgebiete besitzen deshalb aus regionalsoziologischer Sicht noch immer eine überaus starke bildungsbürgerliche Semantik und in der Regel auch bessere verstärkte Bildungschancen. Ist unzweifelhaft eine Verringerung regionaler Disparitäten z.B. beim Erwerb der Matura oder des Hochschulabschlusses gegeben, so sind die konventionellen Bildungsunterschiede zwischen Regionen noch fortwirkend und verstärken sich im Bereich der Erwachsenenbildung. Biographische Passungsbemühungen von Individuen, sich mittels Bildung einen sozialen Ort in der Gesellschaft zu „erobern“, sind stets eingebettet in einen sozialen und physischen Raum, der die Prozesse der Ermöglichung oder der Benachteiligung im Sinne vorherrschender gesellschaftlicher Segregationsmodi rahmt. Der konkrete physische Ort wirkt dabei derart, dass Menschen in ressourcenarmen Gebieten strukturell benachteiligt werden. Diese „Gebietseffekte“ (vgl. Friedrichs 1995, Strohmeier 2003, Müller-Hartmann 2000, Mörth 2005, Friebel 2008) verschärfen bestehende Ungleichheiten. Bildungsprozesse sind eben nie nur individuelle Akte, sondern stets auch Herstellungskontexte sozialer Bindung (vgl. Friebel 2012a). „Bildung hat eine soziale Integrationsfunktion. Soziale Interaktionen und Beziehungen können gleichermaßen Ursache und Folge der Bildungsbeteiligung sein. Bildung ist eingebunden in einen sozialräumlichen Prozess: Hier sind die Orte des institutionellen (Schule etc.) und des informellen (Straße etc.) Lernens. Der Sozialraum als Lern-, Erfahrungs- und Aneignungsraum markiert die Chancen und Risiken der Gleichzeitigkeit von Vielfalt und Ungleichheit“ (Friebel 2012b, S. 9).

1.6 Grundversorgung Erwachsenenbildung

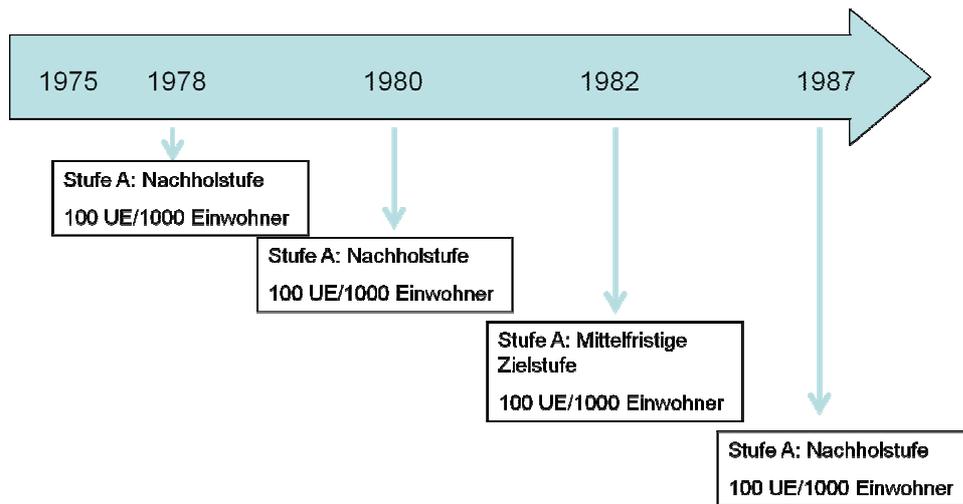
Vielfach ist von der Forderung nach der Implementierung einer Grundversorgung mit Bildungsangeboten, die von staatlicher Seite gewährleistet werden sollte, in diversen Memoranden und Strategiepapieren zu lesen. Wie z. B. im Ende 2011 erschienenen Grundsatzpapier „Strategie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark: Leitlinien, Schwerpunkte, Visionen und Maßnahmen für die Jahre 2011 bis 2015“ ausformuliert, wird eine regional und thematisch ausgewogene Versorgung mit einem Mindestangebot im Bildungsbereich zu den Grundzielen des lebensbegleitenden Lernens und damit der Erwachsenenbildung gezählt. Dabei muss österreichweit festgehalten werden, dass es bereits seit längerem Regionen gibt, in denen eine solche Grundversorgung längst nicht mehr gewährleistet ist. Die damit verbundenen verringerten Weiterbildungsmöglichkeiten wirken sich negativ auf die Entwicklung aus und führen damit zu Identitätsverlust, Resignation und Abwanderung. Aus diesem Grund wird eben die Grundversorgung bzw. die Regionalisierung zu den Schwerpunkten der Weiterbildungsstrategie erhoben (vgl. exemplarisch Land Steiermark 2011, S. 9f.)

Auch im Projekt „Lernende Regionen (2012) wird die Sicherstellung einer Grundversorgung propagiert, die mithilfe von Instrumenten der Regionalentwicklung erreicht werden soll. So sollen mittels einer Bestandsaufnahme, die die Abstimmung der einzelnen Bildungsanbieter und ihrer Angebote leistet, die Programmierung einer abgestimmten, flächendeckenden regionalen Angebotslandschaft sowie die Vermeidung von Mehrfachangeboten erfolgen. Als Vision wird die regional und thematisch ausgewogene Versorgung mit einem Mindestangebot an Weiterbildungsmöglichkeiten festgehalten, die durch Vernetzung und Kooperation der Bildungseinrichtungen erzielt werden soll. Die theoretische bzw. empirische Fundierung einer derartigen Grundversorgung ist jedoch schwierig und bisher nur bruchstückhaft betrieben worden.

Grundsätzliche Überlegungen dazu halten H. Kuypers und B. Leydendecker (1982) in ihrem Buch „Erwachsenenbildung in der Praxis“ fest. Das Prinzip der Grundversorgung hänge eng mit dem Begriff der „flächendeckenden Versorgung“ zusammen, wobei jedoch nicht nur regionale, sondern auch inhaltliche Kriterien zu berücksichtigen seien. Daher differenzieren sie den Begriff der „Grundversorgung“ in einen regional/geographischen und einen inhaltlichen Bereich. Zudem habe die Grundversorgung sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Funktion. Die freien Träger von Erwachsenenbildung bräuchten dieses Prinzip nicht zu erfüllen, während es für die öffentlichen Träger gesetzliche Pflicht sei. So müsse die Volkshochschule ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot unter Berücksichtigung der Siedlungs- und Bildungsstruktur, des Berufs- und Wirtschaftslebens sowie der Verkehrsverhältnisse anbieten. Dies gelte vor allem für siedlungsoffene Räume, die mit auf ihre Bevölkerung zugeschnittenen Bildungsangeboten versorgt werden müssten. Wie Kuypers und Leydendecker anregen, sollte in Städten der Trend zur Zentralisierung gestoppt und ein über das Stadtgebiet verteiltes Grundangebot installiert werden. Durch die Flächendeckung käme es zu kürzeren Anfahrtswegen und somit zu einer geringeren zeitlichen Belastung für die Lernenden. Zudem könnten lokale Bildungsbedürfnisse schnell und regional-spezifisch erfasst werden (vgl. Kuypers und Leydendecker 1982, S. 92f.).

In einem von M. Wiedemair 1998 durchgeführten Projekt wurde in den Jahren 1998 bis 2001 (vgl. Salzburger Erwachsenenbildung 2001) unter anderem der Frage nach einem regionalen Mindestangebot nachgegangen. Im Ergebnisbericht des Projektes wird darauf verwiesen, dass sich die theoretische Auseinandersetzung mit der Frage eines regionalen Grund- oder Mindestangebotes als wenig zielführend erwiesen hätte. So habe sich für den Untersuchungszeitraum gezeigt, dass eine einheitliche, alle Landesregionen übergreifende Definition von Daten bzw. inhaltlichen Vorgaben nicht möglich sei. Zudem würden sich auch aus der einschlägigen Fachliteratur, die als nur spärlich vorhanden beschrieben wird, keine klaren und inhaltlich detaillierten zahlenmäßigen Angaben eruieren lassen (vgl. Wiedemair 2001).

Kritisch politische Auseinandersetzungen mit der Frage nach einem Grundangebot an Weiterbildung stammen größtenteils aus den 1960er bis 1970er Jahren, wobei sich im internationalen Raum vereinzelt Definitionsversuche einer derartigen Grundversorgung ausmachen lassen. H. Weishaupt und O. Böhm-Kasper (2009) datieren die ersten Auseinandersetzungen in Deutschland mit der Forderung nach einer zu gewährleistenden Grundversorgung mit Weiterbildung in die im Umfeld der Reformdiskussionen geführten Debatten der 1960er Jahre. Auf Grundlage dieser ersten Diskussionen entstanden in Baden-Württemberg und Bayern (vgl. Meister 1971, Schwerdtfeger und Andräs 1970) erste umfassende Untersuchungen der regionalen Strukturen der Weiterbildung mit dem Ziel, auf die Benachteiligungen und besonderen Ausbauerfordernisse ländlicher Regionen hinzuweisen. Durch Weiterbildungsgesetze wurden schließlich in den 1970er Jahren die Träger der Weiterbildung in den meisten deutschen Bundesländern zu einem flächendeckenden und nutzernahen Angebot verpflichtet. Allerdings fehlten in allen Weiterbildungsgesetzen konkrete „Vorschriften über die inhaltliche Mindestausgestaltung eines flächendeckend anzubietenden Grundangebots“ (Deutscher Bildungsrat 1975, S. 373), weswegen vom Deutschen Bildungsrat die Sicherstellung eines flächendeckend verfügbaren Mindestprogramms der Weiterbildung gefordert wurde. Innerhalb dieses Mindestprogramms sollte eine Anpassung der inhaltlichen Ausgestaltung je nach regionalen Bedürfnissen mit Elementen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung möglich sein. Laut Weishaupt und Böhm-Kasper stellt der ebenfalls 1975 vorgelegte Ausbauplan für ein öffentlich verantwortetes Weiterbildungssystem die Konkretisierung dieser Forderung dar. Dieser Ausbauplan bietet eine Definition des quantitativen Kriteriums einer Grundversorgung Weiterbildung. Als langfristige Zielstufe sah der Plan, wie in Abbildung 4 gezeigt, jährlich 500 Unterrichtseinheiten auf 1.000 Einwohner und Einwohnerinnen vor, womit jedem/jeder Erwachsenen durchschnittlich alle drei Jahre ein Platz in einem öffentlichen Weiterbildungskurs gewährleistet worden wäre (Schulenberg et al. 1975 zit. n. Weishaupt und Böhm-Kasper 2010, S. 791).



Ziel: Jedem Erwachsenen wird durchschnittlich alle ... Jahre ein Platz in einem öffentlichen WB-Kurs gewährleistet

Alle 12 Jahre

Alle 8 Jahre

Alle 5 Jahre

Alle 3 Jahre

Zielstufen des Strukturplans für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in Deutschland (Quelle: Schulenberg 1975, S. 21ff.)

Zwar ist die Weiterbildungsdichte in Deutschland seit 1975 gestiegen, jedoch konnte 2007 kein Bundesland die mittlere Zielstufe von 300 Unterrichtseinheiten je 1.000 Einwohner und Einwohnerinnen erreichen. Die neuen Bundesländer innerhalb derer der Ausbaugrad an Volkshochschulen vergleichsweise gering ist, erreichten an der Jahrtausendwende eine Versorgungssituation, die mit der der alten Bundesrepublik um 1970 vergleichbar ist. Etwa 21% der Kreise konnten die 1. Nachholstufe von 100 Unterrichtseinheiten auf 1.000 Einwohner und Einwohnerinnen nicht erreichen (vgl. Weishaupt und Böhm-Kasper 2010, S. 791). Die langfristige Zielstufe von 500 und mehr Stunden pro 1.000 Einwohner und Einwohnerinnen wurde von insgesamt 3,0% der Kreise Deutschlands erreicht, wobei ausschließlich Kreise der alten Bundesländer diese Stufe erreichten.

Zielstufen des Bildungsrates	Kreise in den alten Bundesländern	Kreise in den neuen Bundesländern	Deutschland Gesamt
unter Nachholstufe A (<100 UE/1000 EW)	7,4% (24)	60,7% (68)	21,1% (92)
unter Nachholstufe B (100 bis unter 200 UE/1000 EW)	46,6% (151)	33,0% (37)	43,1% (188)
unter der mittelfristigen Zielstufe (200 bis unter 300 UE/1000 EW)	30,2% (98)	6,3% (7)	24,1% (105)
unter der langfristigen Zielstufe (300 bis unter 500 UE/1000 EW)	11,7% (38)		8,7% (38)
über der langfristigen Zielstufe (500 und mehr UE/1000 EW)	4,0% (13)		3,0% (13)

Prozentualer Anteil an Kreisen der Bundesrepublik Deutschland innerhalb der jeweiligen Zielstufen der Weiterbildungsdichte für das Jahr 2001 (in Klammern absolute Zahlen) (Quelle: Weishaupt und Böhm-Kasper 2010, S. 793)

Gegenwärtig wird in Deutschland allgemeine, öffentlich verantwortete Weiterbildung vor allem mittels der Weiterbildungsgesetze auf Landesebene sichergestellt. In 14 Bundesländern werden die grundlegenden Punkte der Erwachsenenbildung wie Förderung von Einrichtungen, Trägern oder Projekten durch das Land durch Weiterbildungsgesetze geregelt, wobei sich hier das Ausmaß je nach Land unterscheidet. Berlin und Hamburg besitzen kein Weiterbildungsgesetz, unterstützen jedoch die Weiterbildung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen durch den gesetzlichen Anspruch auf Bildungsurlaub. In den Weiterbildungsgesetzen der Länder Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt (zusammen mit anderen Trägern) und Thüringen wird eine zu leistende Grundversorgung erwähnt, welche den Grundbedarf an Weiterbildung decken soll. Der Umfang, die Förderungshöhe und die inhaltlichen Vorgaben der jeweiligen Gesetze unterscheiden sich jedoch stark voneinander. Hervorzuheben sind hier die Länder Hessen und Brandenburg. Hessen leistet eine detaillierte inhaltliche Definition der Grundversorgung, während Brandenburg einen spezifischen Weiterbildungsschlüssel, der die quantitative Dimension in den inhaltlichen Bereichen allgemeine, berufliche, kulturelle und politische Weiterbildung steuert, festlegt. Während in den Jahren 1994 und 1995 pro 40.000 Einwohner und Einwohnerinnen 2.400 Unterrichtsstunden gefördert wurden, wurde diese Bemessungsgrenze 1996 auf die Relation 30. 000 : 2. 400 erhöht, um die Weiterbildungsdichte zu verbessern (vgl. Landesregierung Brandenburg 1997, S. 29).

In Südtirol leistet im Bereich der allgemeinen Weiterbildung das Gesetz zur Regelung der Weiterbildung und des Bibliothekwesens aus dem Jahr 1983 die zentrale Regelung der Förderung. Als ein Hauptziel dieses Gesetzes kann der Aufbau von stabilen leistungsfähigen Weiterbildungseinrichtungen, die eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten durch dezentrale Bildungsausschüsse in den Gemeinden und die Koordinierung aller Initiativen im Weiterbildungsbereich gewährleisten, gesehen werden. Ein Grund für die Einsetzung des Weiterbildungsgesetzes war laut W. Filla der Wunsch nach dem Abbau eines stark ausgeprägten Stadt-Land-Gefälles, das damals bei den Veranstaltungen ein Verhältnis von 6 : 1 hatte (vgl. Filla 2008, S. 20).

Kriterien einer qualitativen Dimension zu definieren, gestaltet sich, wie H. Kuypers und B. Leydendecker darstellen, als schwierig. Die qualitativen Kriterien ergeben sich ihrer Argumentation folgend einerseits aus dem manifesten Bedarf, womit Veranstaltungen gemeint sind, die aus der Erfahrung der örtlichen Institution, aber auch aus den Erfahrungen anderer Einrichtungen als Grundbestand angeboten werden sollten, andererseits aus der Erfassung des „latenten Bedarfs“, der durch Bedarfs- und Defizitanalysen gefunden werden sollte. Sie plädieren dafür, dass in die Ausgestaltung eines Mindestprogramms Elemente aus der allgemeinen, der politischen und der beruflichen Weiterbildung aufgenommen werden. Grundkurse sollten vor allem in den Bereichen Politische Bildung, in den Kultur-, Geistes- und Religionswissenschaften, im kreativen Bereich, im Bereich der Eltern- und Familienbildung, in Wirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik, im Bereich der Muttersprache und der Fremdsprachen, im naturwissenschaftlichen Bereich sowie in Fragen der Gesundheitserziehung angeboten werden. Ebenfalls zum Grundangebot sollten die Bildungsberatung und fachübergreifende Veranstaltungen wie Lernen lernen, Arbeitstechniken, Wege der Informationsgewinnung, Lerntechniken, Lesetraining,

Redetraining und Kommunikationstraining gehören. Sie weisen allerdings auch darauf hin, dass Teile des Programms unveränderbarer Grundbestandteil sein sollten, während andere Elemente frei variiert werden könnten (vgl. Kuypers und Leydendecker 1982, S. 92f.).

In der Grundversorgung des Landes Brandenburg sind die vier Inhaltsbereiche allgemeine, berufliche, kulturelle und politische Weiterbildung festgehalten (vgl. Landesregierung Brandenburg 1997, S. 29ff.). Das Land Hessen definiert in seinem Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens als zum Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, die die Grundversorgung gewährleisten, gehörend: „Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der Alphabetisierung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen-, Kultur- und Medienkompetenz. Zum Pflichtangebot gehören auch Bildungsangebote zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung unserer Gesellschaft, ebenso Bildungsangebote im Bereich der Gesundheitsbildung, auch soweit sie dem Arbeitsschutz dienen, und Bildungsangebote der Eltern- und Familienbildung, des Gender Mainstreamings sowie für das Ehrenamt und zur sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ (Hessisches Weiterbildungsgesetz 2001, S. 5). Zumindest 25 von hundert Maßnahmen des geförderten Pflichtangebots müssen aus den Bereichen Arbeit und Beruf oder Grundbildung oder Schulabschlüsse stammen.

Bezüglich der regionalen Kriterien zur Grundsicherung in Österreich hält die ÖROK (Österreichische Raumordnungskonferenz) fest, dass die Herstellung, Sicherung und Verbesserung einer gerechten Verteilung von Gütern und Leistungen unter anderem durch räumliche Zugänglichkeit und Erreichbarkeit in einer angemessenen Zeit gewährleistet werden muss. Als angemessen werden für Leistungen des täglichen Bedarfs 15 Minuten, des periodischen Bedarfs 30 Minuten und des unregelmäßigen Bedarfs 60 Minuten definiert (vgl. ÖROK 2006, S. 13). In Anbetracht der demographischen Entwicklungen in den ländlichen Räumen in Österreich müssen sich Überlegungen zu einer Grundversorgung Erwachsenenbildung vor allem auch an den Bedürfnissen der älteren Bevölkerungssegmente orientieren, die, sofern die Prognosen in die richtige Richtung deuten, zukünftig einen sehr großen Anteil an der Bevölkerung vor allem peripherer ländlicher Gebiete stellen werden. Der Weiterbildung wird gerade im Alter große Bedeutung für eine selbstbestimmte Lebensführung zugeschrieben (vgl. Kolland und Ahmadi 2010, S. 11), jedoch führt der Stellenwert der Nutzung der Ressource Bildung zu schwerwiegenden Problemen gerade für diejenigen Älteren, die nicht an Bildung partizipieren (vgl. Friebe 2010, S. 145). Gründe für die Nichtteilnahme sind sowohl in den Personen selbst als auch in den Strukturen zu finden, wichtig ist hier die von B. Rosenblatt und F. Bilger (2008, S. 151) geforderte Verfügbarkeit von Bildungsangeboten in den verschiedenen Regionen und Wohnviertel. Gerade für in ihrer Mobilität eingeschränkte Menschen müssen die als angemessen erachteten Zeiten für Leistungen des periodischen und unregelmäßigen Bedarfs adaptiert werden. Auch soll hier noch einmal auf die vorne schon erwähnte oberösterreichische Studie verwiesen werden, aus der hervorgeht, dass die maximale als akzeptabel erachtete Entfernung zum Schulungsort für

Bildungsferne bei 20 Kilometern und für Niedrigqualifizierte bei 60 Kilometern liegt, während Hochqualifizierte 108 Kilometer in Kauf nehmen würden (vgl. Mörth 2004, S. 144). Auch hier müssten dementsprechende zielgruppenspezifische Adaptionen vorgenommen werden.

Nun ist eine solche Entwicklungsperspektive, die prioritär auf die Bedürfnisse der Akteure ausgerichtet ist, eine wichtige Forderung, aber in den nun im Folgenden vorgestellten Analysen werden hier vorwiegend Prozesse sichtbar, die die lokalen Wünsche nach Weiterbildung oft quasi schicksalhaft an den konkreten fehlenden Strukturen festmachen. So werden auch das Weiterbildungsverhalten und die eigene Bedürfnislage an die faktischen Gegebenheiten „angepasst“. Das Verhältnis zwischen wirtschaftlichen Gegebenheiten und kommunalen Entwicklungsforderungen gestaltet sich in den hier untersuchten Regionen unterschiedlich. Das Verhältnis zwischen Weiterbildungsstruktur, Wirtschaftslage und Bildungsbedürfnissen ist dort auf „prinzipieller Augenhöhe“, wo sich keine allzu starken alters- und/oder kulturhomogenen Räume erschließen. Andere lokale Räume, die sich (z. B. wegen bereits stattgefundener Abwanderungsbewegungen) als relative humankapitalschwach und altershomogen präsentieren, haben weitaus stärkere Probleme, strukturelle Innovationen durch Bildungsprozesse anzuregen oder mitzutragen. Wie diese Korridore zu beschreiben sind, zeigen die nachfolgenden Ausführungen.

2 Analyse von Sekundärdaten zum Lebenslangen Lernen und zur Erwachsenenbildung

Die Darstellung der zentralen Ergebnisse der Sekundärdatenanalyse zum Thema Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Burgenland geschieht an dieser Stelle auf Basis des Mikrozensus 2003. Dabei werden verschiedene Dimensionen von Weiterbildungsprozessen in ihrer räumlichen Differenzierung einer umfassenden Analyse unterzogen. Ziel der Studie ist, eine empirische Grundlage für die Entwicklung von Kriterien zu schaffen, die gegeben sein müssten, um von einer regionalen Grundversorgung Erwachsenenbildung sprechen zu können.

Zunächst werden zentrale Parameter der Soziodemographie des Burgenlandes dargestellt, um die darauf folgenden Ergebnisse zu verschiedenen Dimensionen von Weiterbildungsprozessen in ihrer räumlichen Differenzierung einordnen zu können. Die unterschiedlichen Weiterbildungsdimensionen werden zuerst deskriptiv und danach multivariat analytisch mithilfe eines logistischen Regressionsmodells sowie einer Korrespondenzanalyse dargestellt.

2.1 Soziodemographie Merkmale des Burgenlandes

Im Folgenden werden zentrale Parameter der Soziodemographie des Burgenlandes dargestellt. Hierdurch wird der Rahmen geschaffen, um die danach anschließenden Ergebnisse zu den Dimensionen von Weiterbildungsprozessen in ihrem räumlichen Bezug einordnen zu können. Die Daten zur Darstellung der Soziodemographie des Burgenlandes wurden aus Publikationen und der Homepage der Statistik Burgenland der burgenländischen Landesregierung entnommen.

2.1.1 Administrative Einteilung

Das Burgenland ist eines von neun österreichischen Bundesländern. Die Fläche des Burgenlandes beträgt 3.962 km² (Österreich 83.879 km²), was 4,7% der Gesamtfläche Österreichs entspricht. Das Burgenland ist damit flächenmäßig das drittkleinste Bundesland Österreichs. Insgesamt beläuft sich die Einwohnerzahl Burgenlandes auf 286.215 EinwohnerInnen (Österreich 8,4 Mio.) was 3,4% der EinwohnerInnen Österreichs entspricht. Damit ist das Burgenland das Bundesland mit der geringsten Einwohnerzahl Österreichs. Das Burgenland hat eine Bevölkerungsdichte von rund 70 Einwohnern pro km², während der österreichische Schnitt bei 100 Einwohnern pro km² liegt. Das Burgenland wird in die NUTS 3-Regionen Mittel-, Süd- und Nordburgenland unterteilt (siehe Abb. 1). Das Nordburgenland liegt mit 79 Einwohnern über dem Landesdurchschnitt, während das Südburgenland eine Bevölkerungsdichte von nur 63 Einwohnern aufweist. Das Burgenland besteht zu 30,7% aus Wald, 48,6% der Fläche wird landwirtschaftlich genutzt, 7,4% sind Gewässer. Gärten und Weingärten machen zusammen 6,6% der Fläche aus. 0,9% sind Baufläche und 5,8% stellen sonstige Flächen dar.

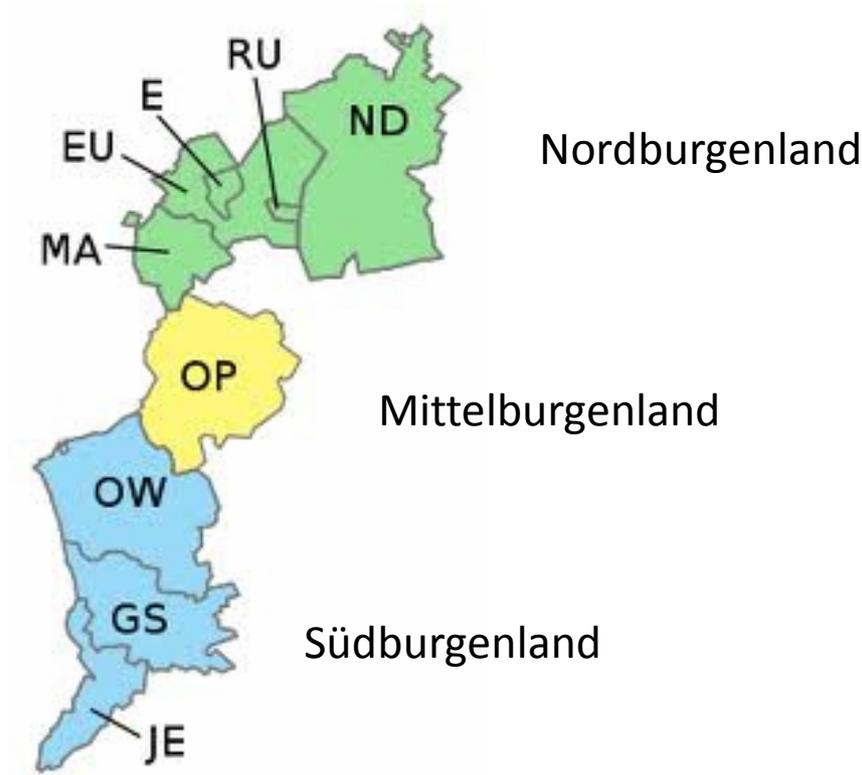


Abbildung 1: Nuts-3 Regionen und Bezirke des Burgenlandes (Quelle: Statistik Burgenland)

Das Burgenland besteht aus sieben Bezirken, zwei Freistädten und 171 Gemeinden. Das Nordburgenland besteht aus den Bezirken Mattersburg, Eisenstadt-Umgebung, Neusiedl am See sowie aus den beiden Freistädten Eisenstadt und Rust. Das Mittelburgenland besteht lediglich aus dem Bezirk Oberpullendorf. Die Bezirke Oberwart, Güssing und Jennersdorf bilden zusammen die Region Südburgenland.

2.1.2 Bevölkerungsentwicklung

Abbildung 2 zeigt die Bevölkerungsentwicklung des Burgenlandes nach Bezirken in den Jahren von 1923 bis 2012. Es zeigt sich, dass der heute bevölkerungsreichste Bezirk Eisenstadt-Umgebung seit Mitte des letzten Jahrhunderts kontinuierlich gewachsen ist und Oberwart und Neusiedl am See überholt hat. Oberpullendorf, Güssing und Jennersdorf, die drei bevölkerungsärmsten Bezirke, weisen eine kontinuierliche Schrumpfung auf.

Bevölkerungsentwicklung nach Bezirken

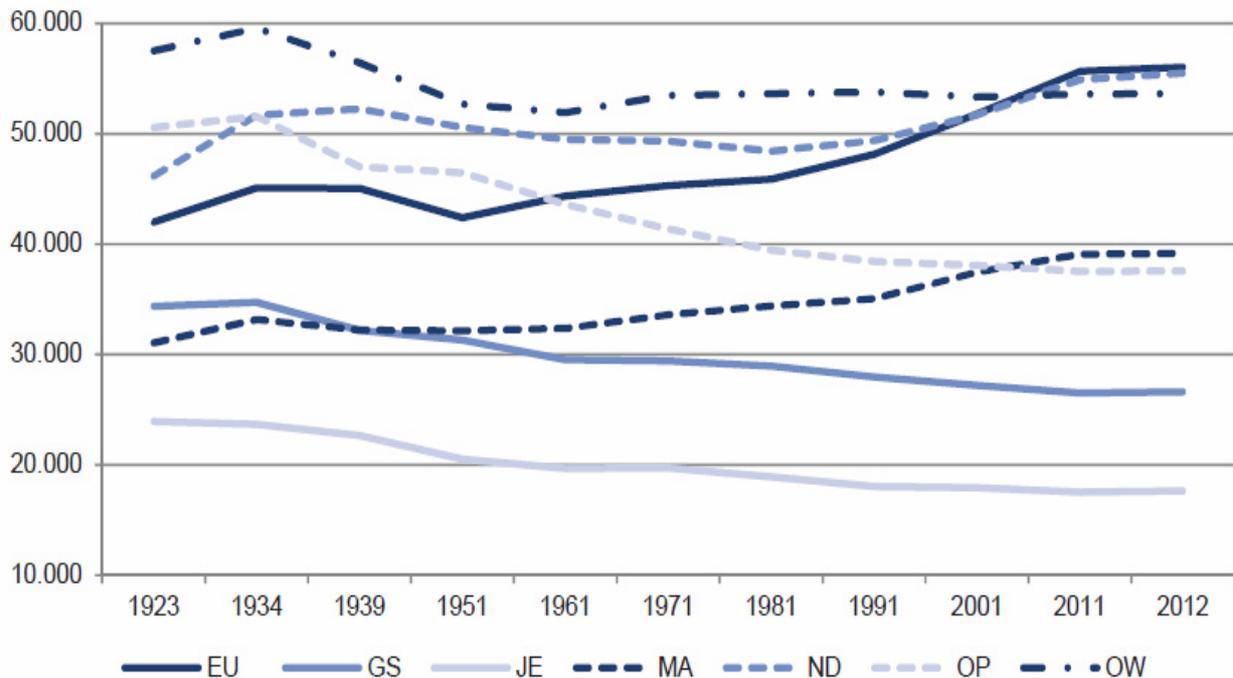


Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung des Burgenlandes nach Bezirken (Quelle: Statistik Burgenland)

Die Bevölkerungsprognose im Bundesländervergleich (Abbildung 3) zeigt für das Burgenland ein dem österreichischen Durchschnitt entsprechendes Wachstum bis ins Jahr 2030 um 6,7%.

Bevölkerung im Jahr 2030, 2011=100

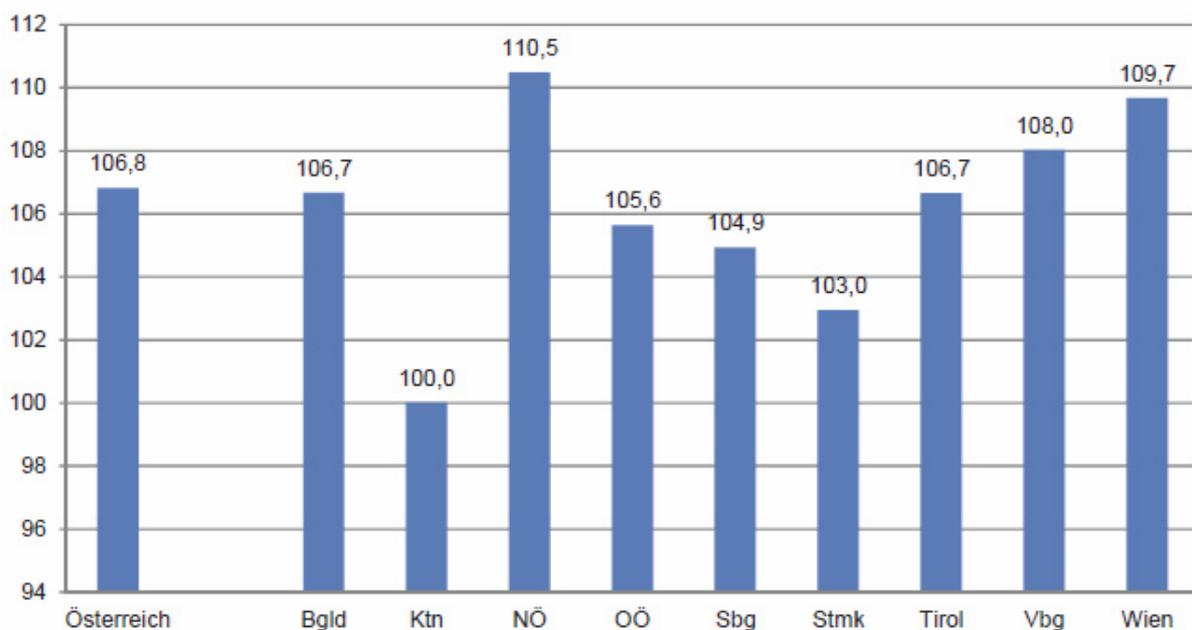


Abbildung 3: Bevölkerungsprognose im Bundesländervergleich (Quelle: Statistik Burgenland)

Tabelle 1 zeigt Bevölkerungsprognosen der einzelnen Bezirke bis ins Jahr 2050. Den Prognosen zufolge werden die Bezirke Eisenstadt-Umgebung (inkl. Eisenstadt und Rust) sowie Neusiedl am See mit knapp einem Viertel Zuwachs die höchsten Wachstumsraten verzeichnen. Die beiden südlichsten Bezirke Güssing und Jennersdorf werden hingegen stagnieren bzw. sogar leicht schrumpfen.

2011 = 100

Region	2015	2020	2025	2030	2035	2040	2045	2050
Österreich	101,7	103,6	105,3	106,8	108,1	109,3	110,4	111,2
Burgenland	101,3	103,1	104,8	106,7	108,3	109,7	110,8	111,5
Eisenstadt-Umgebung ¹⁾	103,6	107,3	111,0	114,7	118,0	121,0	123,8	126,2
Güssing	99,4	99,3	99,3	99,6	99,9	100,1	100,1	99,8
Jennersdorf	99,3	98,9	98,9	99,0	99,1	99,0	98,4	97,4
Mattersburg	102,6	105,4	108,3	111,2	114,0	116,4	118,4	120,0
Neusiedl am See	103,2	106,5	110,0	113,4	116,7	119,8	122,4	124,5
Oberpullendorf	99,7	99,9	100,5	101,5	102,4	103,2	103,7	103,9
Oberwart	100,8	101,7	102,8	103,9	104,8	105,4	105,7	105,8

Quelle: Statistik Austria für Bundesländer, ÖROK für Bezirke

¹⁾ inklusive Eisenstadt und Rust

Tabelle 1: Bevölkerungsprognosen bis 2050 (Quelle: Statistik Burgenland)

2.1.3 Altersstruktur

Im Vergleich zum Österreichischen Durchschnitt ist die Bevölkerung des Burgenlandes bezüglich der Altersstruktur seiner Bevölkerung vergleichsweise älter. Tabelle 2 gibt die Altersstruktur Österreichs im Bundesländervergleich wieder. Es zeigt sich, dass das Burgenland in der Kategorie 65 Jahre und älter (19,51%) etwas über dem österreichischen Durchschnitt (17,75%) liegt, während es in der Kategorie 0-14 Jahre (13,24%) etwas unter dem Schnitt (14,50%) liegt. Das Burgenland erweist sich somit als zweitältestes Bundesland hinter Kärnten. Als Bundesland mit der vergleichsweise jüngsten Altersstruktur zeigt sich Vorarlberg.

Alter	Österreich	Burgenland	Kärnten	Nieder- österreich	Ober- österreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Insgesamt	8.443.018	286.215	557.773	1.617.455	1.416.772	534.122	1.213.255	714.449	371.741	1.731.236
0-14	1224361	37885	76778	236223	215336	80320	163442	106854	61253	246270
15-64	5719753	192489	371962	1078199	957143	363766	820204	489815	252212	1193963
65 und älter	1498904	55841	109033	303033	244293	90036	229609	117780	58276	291003
in %										
Insgesamt	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
0-14	14,50	13,24	13,77	14,60	15,20	15,04	13,47	14,96	16,48	14,23
15-64	67,75	67,25	66,69	66,66	67,56	68,11	67,60	68,56	67,85	68,97
65 und älter	17,75	19,51	19,55	18,74	17,24	16,86	18,93	16,49	15,68	16,81

Tabelle 2: Altersstruktur (Quelle: Statistik Austria, eigene Darstellung)

2.1.4 Bildungsstruktur

Tabelle 3 zeigt die Bildungsstruktur im Bundesländervergleich. Für das Burgenland ist festzuhalten, dass der Anteil jener, die nur eine Pflichtschule als höchsten Abschluss vorweisen können, im Burgenland am höchsten ist (30,5%; Österreich 25,6%). In der Kategorie Lehre als höchster Bildungsabschluss weist das Burgenland mit 32,2% den vergleichsweise zweitniedrigsten Wert nach Wien (26,9%) auf (Österreich: 35,3%). Weiters zeigt sich das Burgenland in den Kategorien BMS und BHS als höchster Abschluss überdurchschnittlich stark vertreten, im Bereich der AHS wiederum unterdurchschnittlich. Dies deutet daraufhin, dass im Burgenland eine berufsbildende höhere Bildung gegenüber einer allgemein höheren Bildung eher von Bedeutung ist. Im Bereich Universität/Hochschule liegt Burgenland mit 5,9% im Bundesländervergleich an letzter Stelle.

Bevölkerung ab 15 Jahren 2011 nach höchster abgeschlossener Schulbildung

Höchste abgeschlossene Schulbildung	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
	in 1.000									
insgesamt	7.062,3	244,1	473,7	1.353,0	1.172,5	442,2	1.030,5	593,8	304,3	1.448,2
Pflichtschule	1.804,6	74,4	104,1	342,1	347,9	100,4	256,4	164,3	90,0	325,0
Lehre	2.492,1	78,6	192,2	472,3	456,7	173,8	421,1	202,4	105,9	389,1
BMS	924,0	35,9	69,4	206,2	129,3	59,2	135,3	88,8	50,6	149,2
AHS	426,5	13,3	18,8	73,6	38,9	21,0	49,9	33,7	10,2	167,0
BHS	612,8	23,3	46,3	130,8	96,5	35,0	75,1	39,9	19,5	146,6
Hochschulv. Lehranstalt	150,3	4,3	10,9	26,1	29,4	11,7	18,2	12,7	7,1	29,8
Universität, Hochschule	652,0	14,4	32,0	101,9	73,7	41,0	74,5	52,1	20,9	241,5
Anteile in %										
insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pflichtschule	25,6	30,5	22,0	25,3	29,7	22,7	24,9	27,7	29,6	22,4
Lehre	35,3	32,2	40,6	34,9	39,0	39,3	40,9	34,1	34,8	26,9
BMS	13,1	14,7	14,7	15,2	11,0	13,4	13,1	15,0	16,6	10,3
AHS	6,0	5,4	4,0	5,4	3,3	4,7	4,8	5,7	3,4	11,5
BHS	8,7	9,5	9,8	9,7	8,2	7,9	7,3	6,7	6,4	10,1
Hochschulv. Lehranstalt	2,1	1,8	2,3	1,9	2,5	2,6	1,8	2,1	2,3	2,1
Universität, Hochschule	9,2	5,9	6,8	7,5	6,3	9,3	7,2	8,8	6,9	16,7

Quelle: Statistik Austria

Tabelle 3: Bevölkerung nach höchstem Bildungsabschluss (Quelle: Statistik Burgenland)

Tabelle 4 zeigt die Bildungsstruktur des Burgenlandes im Bezirksvergleich (Daten sind aus dem Jahr 2010, Altersgruppe 25-64jährige). Hier fällt auf, dass vor allem die beiden südlichen Bezirke des Burgenlandes, Güssing und Jennersdorf, sich durch vergleichsweise niedrige Bildungsabschlüsse auszeichnen. So liegt der Anteil jener, die lediglich einen Pflichtschulabschluss aufweisen bei etwa einem Viertel, während er im burgenländischen Durchschnitt bei 20% liegt. Die Bewohner der Stadt Eisenstadt weisen ein entgegen gesetztes Bildungsprofil auf. Hier verfügen nur 12,81% lediglich über einen Pflichtschulabschluss, während 18,69% einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss vorweisen können, was deutlich über dem sowohl burgenländischen (7,32%) als auch österreichischen (11,40%) Durchschnitt liegt.

Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren 2010 nach Politischem Bezirk

Politischer Bezirk	Insgesamt	Höchste abgeschlossene Ausbildung							
		Allgemeinbildende Pflichtschule ¹⁾	Lehre	BMS	AHS	BHS	Kolleg	Hochschulverwandte Lehranstalt.	Universität, Fachhochschule
Österreich	4.651.426	901.291	1.687.318	725.674	266.384	376.914	36.470	127.236	530.139
Burgenland	160.307	32.560	58.069	30.298	7.707	14.516	1.049	4.379	11.729
Eisenstadt (Stadt)	7.308	936	1.816	1.292	636	901	59	302	1.366
Rust (Stadt)	1.049	193	439	180	41	101	4	18	73
Eisenstadt-Umgebung	22.959	4.049	8.485	4.441	1.140	2.373	122	515	1.834
Güssing	14.974	3.824	5.397	2.657	649	1.113	85	435	814
Jennersdorf	9.994	2.463	3.905	1.675	470	605	89	288	499
Mattersburg	21.836	3.946	8.374	3.735	1.134	2.203	156	611	1.677
Neusiedl am See	31.229	6.662	10.462	6.588	1.485	2.824	215	776	2.217
Oberpullendorf	20.865	3.937	8.113	4.130	972	1.806	142	564	1.201
Oberwart	30.093	6.550	11.078	5.600	1.180	2.590	177	870	2.048
in %									
Österreich	100,00	19,38	36,28	15,60	5,73	8,10	0,78	2,74	11,40
Burgenland	100,00	20,31	36,22	18,90	4,81	9,06	0,65	2,73	7,32
Eisenstadt (Stadt)	100,00	12,81	24,85	17,68	8,70	12,33	0,81	4,13	18,69
Rust (Stadt)	100,00	18,40	41,85	17,16	3,91	9,63	0,38	1,72	6,96
Eisenstadt-Umgebung	100,00	17,64	36,96	19,34	4,97	10,34	0,53	2,24	7,99
Güssing	100,00	25,54	36,04	17,74	4,33	7,43	0,57	2,91	5,44
Jennersdorf	100,00	24,64	39,07	16,76	4,70	6,05	0,89	2,88	4,99
Mattersburg	100,00	18,07	38,35	17,10	5,19	10,09	0,71	2,80	7,68
Neusiedl am See	100,00	21,33	33,50	21,10	4,76	9,04	0,69	2,48	7,10
Oberpullendorf	100,00	18,87	38,88	19,79	4,66	8,66	0,68	2,70	5,76
Oberwart	100,00	21,77	36,81	18,61	3,92	8,61	0,59	2,89	6,81

Tabelle 4: Bevölkerung nach höchstem Bildungsabschluss und Bezirk (Quelle: Statistik Austria, eigene Darstellung)

2.1.5 Pendler/innen

Fast 40% oder 48.571 der burgenländischen Erwerbstätigen gingen im Jahr 2009 einer Arbeit außerhalb ihres Wohnbundeslandes nach. Das Burgenland ist damit weiterhin das stärkste Auspendlerbundesland Österreichs, gefolgt von Niederösterreich (27%) und Wien (11,1%). (siehe Tabelle 5).

Bundesland	Erwerbstätige am Wohnort ¹⁾	Bundesland- binnenspender/-innen ²⁾		Auspender/-innen ^{3) 5)}		Einpender/-innen ⁴⁾		Erwerbstätige am Arbeitsort	Pender-saldo ⁶⁾
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %		
Österreich	3.793.441	3.292.575	86,8	500.866	13,2	479.219	12,7	3.771.794	.
Burgenland	130.746	82.175	62,9	48.571	37,1	12.061	12,8	94.236	72,1
Kärnten	243.422	220.568	90,6	22.854	9,4	10.139	4,4	230.707	94,8
Niederösterreich	742.749	541.860	73,0	200.889	27,0	96.071	15,1	637.931	85,9
Oberösterreich	670.765	620.008	92,4	50.757	7,6	42.425	6,4	662.433	98,8
Salzburg	247.245	227.585	92,0	19.660	8,0	28.873	11,3	256.458	103,7
Steiermark	550.350	506.705	92,1	43.645	7,9	24.006	4,5	530.711	96,4
Tirol	324.344	306.443	94,5	17.901	5,5	12.277	3,9	318.720	98,3
Vorarlberg	169.405	152.178	89,8	17.227	10,2	6.445	4,1	158.623	93,6
Wien	714.415	635.053	88,9	79.362	11,1	246.922	28,0	881.975	123,5

Q: STATISTIK AUSTRIA, Abgestimmte Erwerbsstatistik 2009. – 1) Ohne temporär von der Arbeit abwesende Personen. – 2) Inklusive Pendler ins Ausland. – 3) In Prozent der Erwerbstätigen am Wohnort. – 4) In Prozent der Erwerbstätigen am Arbeitsort. – 5) Erwerbstätige am Arbeitsort im Verhältnis zu den Erwerbstätigen am Wohnort.

Tabelle 5: Pendler/innen im Bundesländervergleich (Quelle: Statistik Austria)

Auf Gemeindeebene (siehe Tabelle 6) fällt auf, dass die Hauptstadt des Burgenlandes Eisenstadt mit 74,3% den größten Einpendleranteil österreichweit hat, gefolgt von Wiener Neustadt (65,6%), Sankt Pölten (64,9%), Krems an der Donau (63%) und Mödling (62,8%).

Politischer Bezirk <Bundesland>	Erwerbstätige am Arbeitsort ¹⁾	Einpendler/-innen	Anteil der Einpendler/-innen
Eisenstadt (Stadt) <Burgenland>	14.110	10.480	74,3
Wiener Neustadt (Stadt) <NÖ>	26.882	17.636	65,6
Sankt Pölten (Stadt) <NÖ>	45.482	29.520	64,9
Krems an der Donau (Stadt) <NÖ>	17.082	10.756	63,0
Mödling <NÖ>	67.977	42.679	62,8

Q: STATISTIK AUSTRIA, Abgestimmte Erwerbsstatistik 2009. – 1) Ohne temporär von der Arbeit abwesende Personen.

Tabelle 6: Gemeinden mit den höchsten Einpendleranteilen (Quelle: Statistik Austria)

Basierend auf Daten aus dem Jahr 2001 (siehe Tabelle 7) ist festzustellen, dass 9% der burgenländischen Erwerbstätigen am Wohnort arbeiteten, also keine Pendler/innen waren. 57% pendelten innerhalb des Bundeslandes und 35% waren Bundesland-Auspendler/innen.

	N	%
Erwerbstätige am Wohnort	122.217	100
Nichtpendler/-innen (Arbeitsstätte ist am Wohngrundstück)	10.400	9
Bundeslandbinnenpendler/-innen	69.281	57
Auspendler/-innen nach	42.536	35

Tabelle 7: Gemeinden mit den höchsten Einpendleranteilen (Quelle: Statistik Austria)

Häufigstes Ziel der burgenländischen Auspendler/innen (siehe Abbildung 4) ist Wien (18%), gefolgt von Niederösterreich (10,8%) und der Steiermark (3,8%).

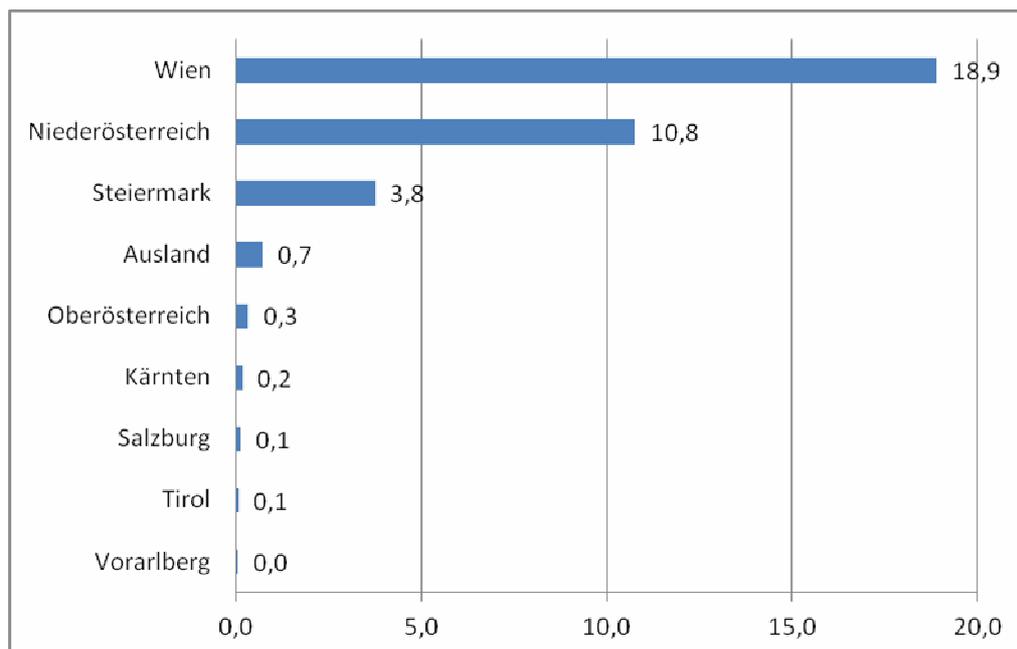


Abbildung 4: Zielbundesland burgenländischer AuspendlerInnen in Prozent (Quelle: Statistik Austria)

2.2 Erwachsenenbildungsteilnahme-Ergebnisse des Mikrozensus 2003 für das Burgenland

2.2.1 Datengrundlage

Die folgenden Ergebnisse basieren auf der Erhebung des Mikrozensus 2003, der ein Sonderprogramm zum Lebenslangen Lernen beinhaltet. Der Mikrozensus wird seit 1967 vierteljährig durchgeführt, wobei die Daten mittels mündlicher Befragungen durch etwa 1200 InterviewerInnen erhoben werden. Die Erhebungen bestehen zum einen aus einem gleichbleibenden Grundprogramm, das Fragen zur Bevölkerung- Haushalts- und Wohnungsstruktur, zur Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit beinhaltet und zum anderen aus wechselnden Sonderprogrammen. Im Rahmen des hier verwendeten Datensatzes wurde neben dem Sonderprogramm zum Lebenslangen Lernen auch das Programm der Arbeitskräfteerhebung erhoben. Die Stichprobe des Mikrozensus resultiert mit Ausnahme der Bundesländer Wien und Vorarlberg, in denen ein einstufiges Stichprobendesign angewendet wird, aus einem zweistufigen Auswahlverfahren, wobei die Wohnungszählung 1991 bzw. die laufende Wohnbaustatistik als Auswahlrahmen diente. Insgesamt wurden 0,8% der österreichischen Bevölkerung erfasst, was in etwa 60000 Personen entspricht. Bei den Sonderprogrammen besteht im Gegensatz zu den Grundprogrammen keine Auskunftspflicht. Auf Gesamtösterreich bezogen lehnten etwa 20% der befragten Personen die Beantwortung der Fragen des Sonderprogramms ab. Das Geschlecht der befragten Personen spielt bei der Nichtbeantwortung der Fragen keine Rolle. Bezüglich des Alters zeigt sich, dass jüngere (15 bis 29 Jahre) und ältere (65 und mehr Jahre) Personen eine höhere Verweigerungsrate (22 bis 29%) aufweisen als Personen im mittleren Erwerbsalter. Ebenso leicht höhere Verweigerungsraten weisen AHS-AbsolventInnen (21%), AbsolventInnen einer Pflichtschule

(22%) sowie AbsolventInnen von Universitäten bzw. Hochschulen (22%) auf. Im Burgenland ist die Verweigerungsquote mit 15% vergleichsweise am geringsten.

2.2.2 Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten

Insgesamt gaben im Burgenland im Jahr 2003 14,6% der Befragten an, in den letzten 12 Monaten an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben. Damit liegt die Teilnahmequote des Burgenlandes deutlich unter dem österreichischen Durchschnitt von 21,8% und bildet somit das Schlusslicht im Vergleich zu allen anderen Bundesländern. (Die höchste Weiterbildungsquote weist Oberösterreich mit 26,9% auf.)

	Burgenland	andere Bundesländer	Gesamt
beide	1,30%	2,80%	2,70%
beruf	9,40%	12,00%	11,90%
privat	3,80%	7,30%	7,20%
keine Weiterbildung	85,40%	78,00%	78,20%
Gesamt	100,00%	100,00%	100,00%

Tabelle 8: Weiterbildungsteilnahme nach Bundesland (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

Bezogen auf die NUTS 3 Regionen zeigt sich (vgl. Abbildung 5), dass sich die Anteile der Personen, die an in den letzten 12 Monaten an keiner Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, zwischen den Regionen wenig unterscheiden. Am höchsten ist der Anteil an Personen, die an keiner Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, im Nordburgenland mit 86,3%, gefolgt vom Südburgenland mit 85,7% und dem Mittelburgenland mit 81,4%.

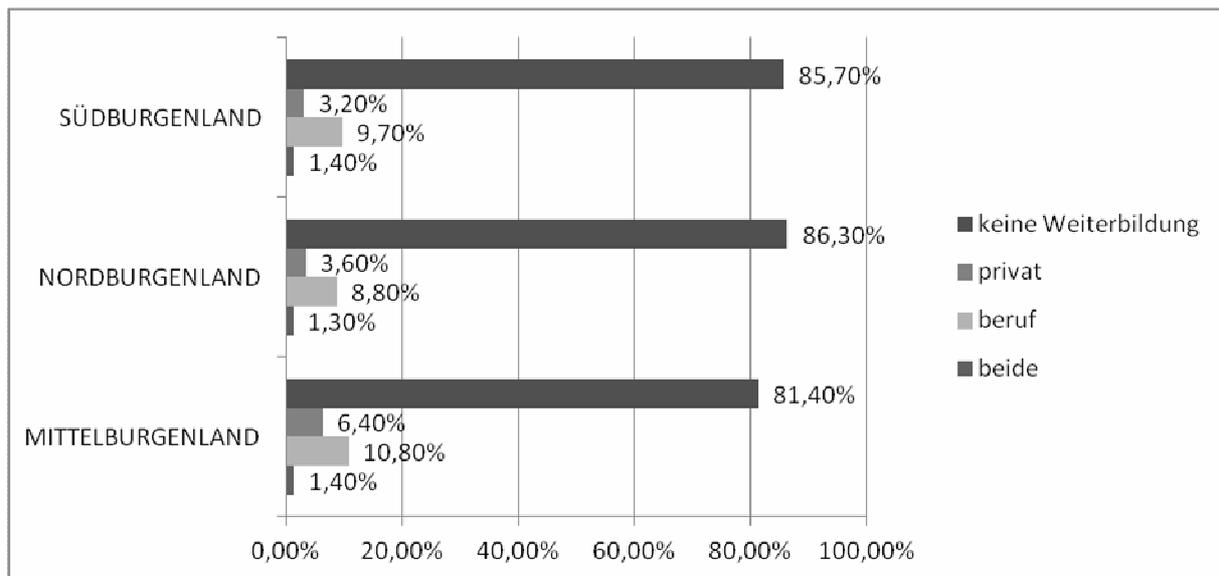


Abbildung 5: Weiterbildungsteilnahme nach NUTS III-Regionen (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

Für die Personen die angeben Weiterbildungsveranstaltungen besucht zu haben, stehen berufsbezogene Veranstaltungen deutlich im Vordergrund. Burgenlandweit geben 9,4% an ausschließlich berufliche Kurse besucht zu haben, 3,8% haben private Kurse besucht und nur 1,3% geben an sowohl private als auch berufliche Kurse besucht zu haben. Im Vergleich zu den anderen österreichischen Bundesländern liegt die Weiterbildung im Burgenland in allen Bereichen niedriger. Am deutlichsten ausgeprägt ist dieser Effekt in der privaten Weiterbildung. Im Vergleich der NUTS III-Regionen zeigen sich nur leichte Unterschiede. Am stärksten ist der Unterschied im Bereich der privaten Weiterbildung. Diese wird am häufigsten im Mittelburgenland in Anspruch genommen.

2.2.3 Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten nach Geschlecht

Bei Analyse der Teilnahmequote nach Geschlecht zeichnen sich lediglich geringfügige Unterschiede ab. Männer im Burgenland nehmen zu 15,8% an Weiterbildungsveranstaltungen teil, Frauen zu 13,4% (Österreich: Männer 23,1%, Frauen 20,5%). Unter den Erwerbstätigen ist der Anteil der Weiterbildungsteilnehmenden bei den Frauen (21,9%) geringfügig höher als bei den Männern (21,0%).

2.2.4 Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten nach Alter

Deutliche Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zeigen sich bei Betrachtung der verschiedenen Altersstufen. Im Burgenland ist die Teilnahme in der Gruppe der 30 bis 34-jährigen mit 27,4% am höchsten und nimmt danach kontinuierlich ab. Kursbesuche sind in allen Altersstufen im Burgenland deutlich unter dem österreichischen Schnitt.

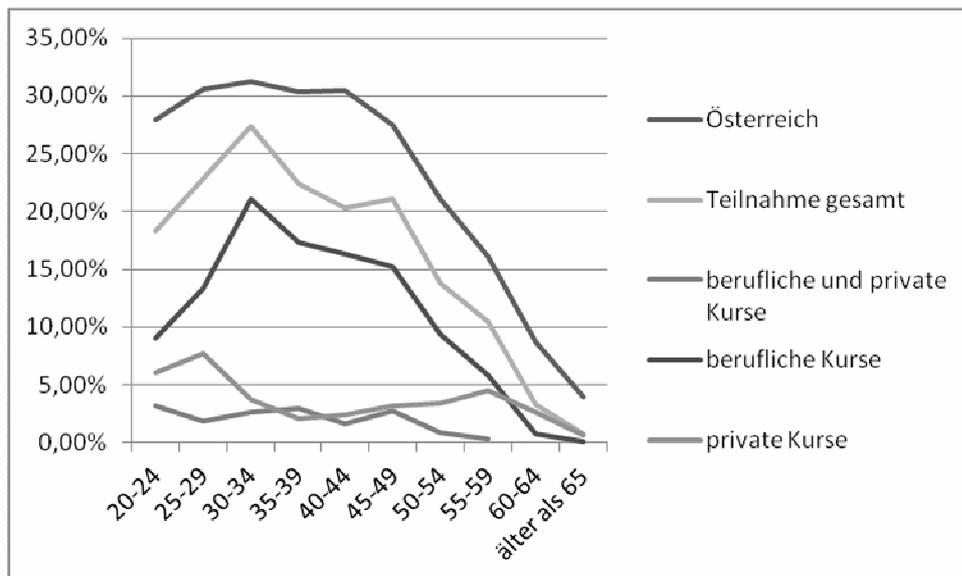


Abbildung 6: Teilnahme nach Alter (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

2.2.5 Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten nach höchster abgeschlossener Ausbildung

Die Bedeutung von Weiterbildung nimmt mit der Höhe der abgeschlossenen Schulbildung stetig zu. Die höchste abgeschlossene Schulbildung ist, wie in zahlreichen Studien (vgl. Holzer 2004, S. 153) gezeigt wurde, einer der wichtigsten Faktoren für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Im Burgenland steigt die Weiterbildungsquote wie in Abbildung 7 ersichtlich, von 5,6% bei Personen mit Pflichtschulabschluss über 26,8% bei Personen aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen bis auf 52,4% bzw. 42,7% bei Personen mit den höchsten möglichen Bildungsabschlüssen.

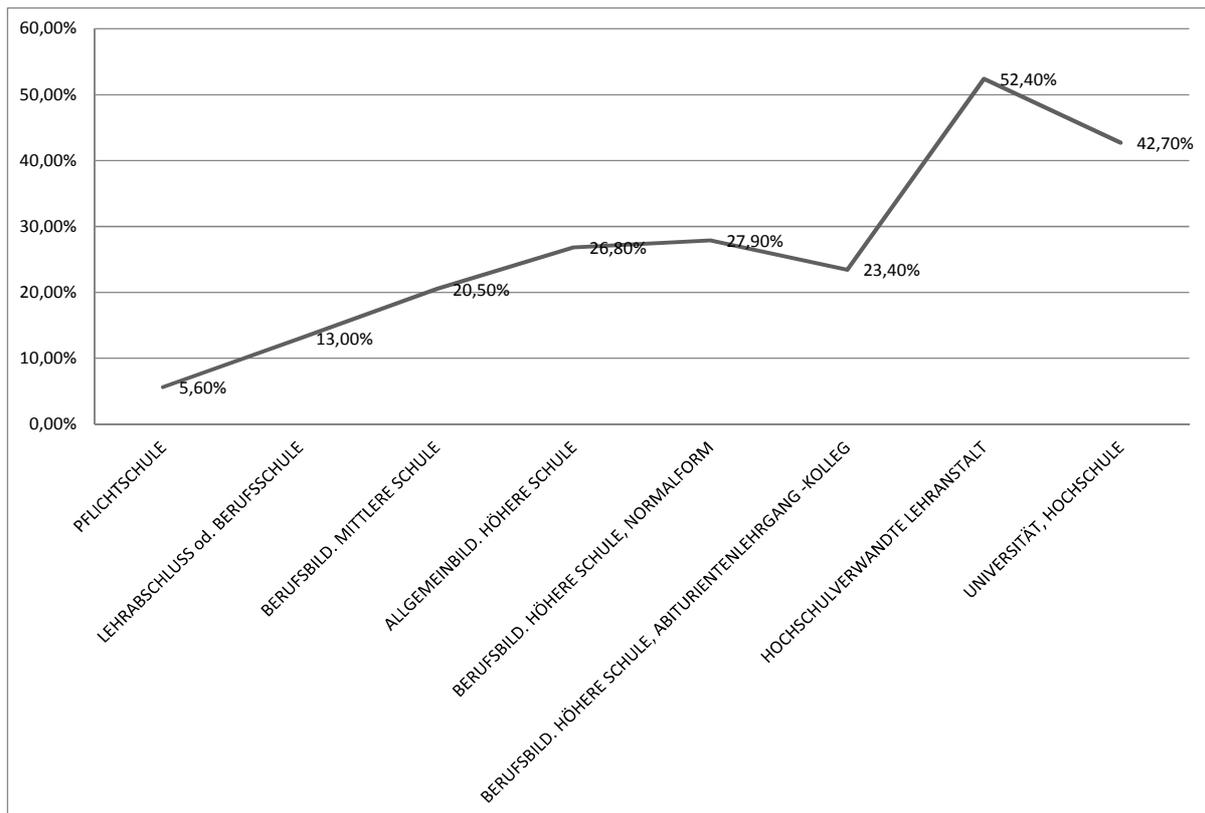


Abbildung 7: Teilnahme nach höchster abgeschlossener Ausbildung (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass in den meisten Bildungskategorien Männer und Frauen im gleichen Ausmaß an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Bei den höchsten formalen Bildungsabschlüssen wie Universität, Hochschule und Hochschulverwandte Lehranstalten zeigen Frauen gegenüber Männern einen deutlichen Vorsprung bei der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen.

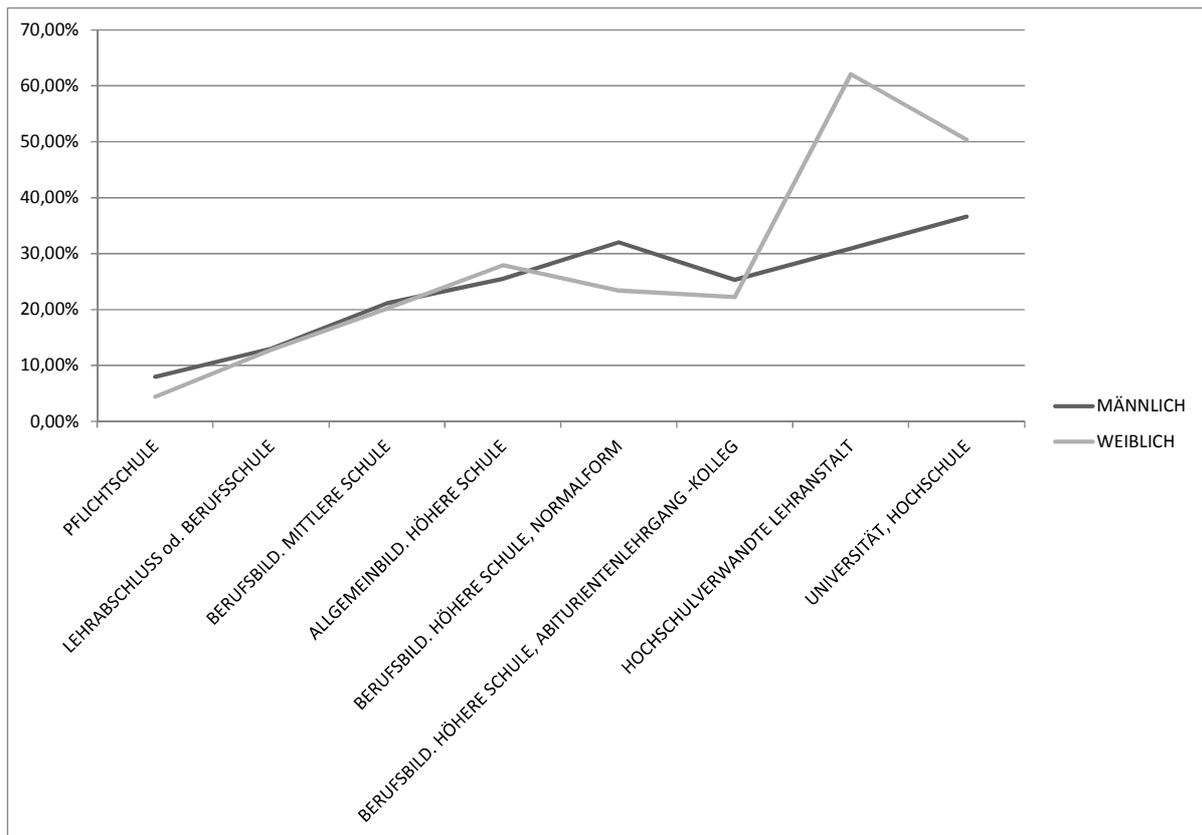


Abbildung 8: Teilnahme nach höchster abgeschlossenen Ausbildung und Geschlecht (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

2.2.6 Ausbildungsbereiche des non-formalen Lernens

Die Weiterbildungsinteressen der Burgenländerinnen und Burgenländer zeigen sich in der Frage nach den Ausbildungsbereich des zuletzt besuchten Kurses innerhalb der letzten 12 Monate. Am Beliebtesten sind Kurse aus dem Dienstleistungsbereich. So gaben 21% an, einen Kurs aus diesem Bereich besucht zu haben. Häufig besucht werden auch Kurse aus dem Bereich „Sozialwissenschaft, Wirtschaft und Recht“, die von 20,9% zuletzt besucht worden sind, sowie „Computerbedienungskurse“ (17,3%). Auch Kurse aus dem Bereich „Ingenieurwesen, Verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe“ (8,2%), Kurse aus dem „Gesundheits- und Sozialwesen“ (7,8%) sowie Kurse aus dem Bereich „Geisteswissenschaften und Künste“ (6,8%) und „Allgemeine Bildungsgänge“ (5,8%) werden vergleichsweise häufig besucht. Die weiteren abgefragten Ausbildungsbereiche (Fremdsprachen, Erziehung, Landwirtschaft, Informatik, Mathematik und Statistik, Exakte Naturwissenschaften) liegen alle unter 5%.

Im Geschlechtervergleich (siehe Abb. 9) fällt auf, dass vor allem in den Bereichen „Ingenieurwesen, Verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe“ sowie „Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht“, Männer überdurchschnittlich stark vertreten sind. Eher weiblich

dominiert zeigen sich hingegen die Bereiche „Dienstleistungen“ und „Gesundheits- und Sozialwesen“.

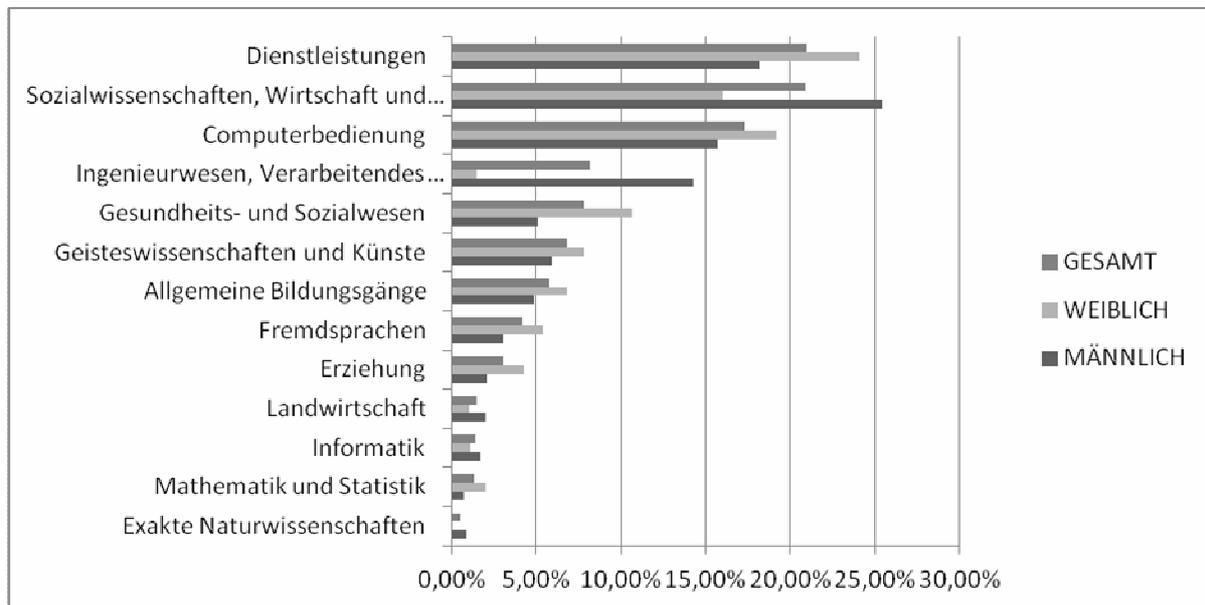


Abbildung 9: Ausbildungsbereiche nach Geschlecht (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

2.2.7 Gründe für Weiterbildungsteilnahme (beruflich oder privat)

Hinsichtlich der Gründe, aus denen der letzte Kurs besucht wurde, gilt für Österreich, dass etwa zwei Drittel (65,1%) der Kurse aus beruflichen Gründen belegt wurden, während ein Drittel der Kurse private Gründe hatte. Das Burgenland unterscheidet sich dahingehend vom österreichischen Durchschnitt, dass eine größere Anzahl an Kursen beruflich motiviert besucht wurde. Knapp drei Viertel (73,3%) der Kurse wurden aus beruflichen Gründen besucht. Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass beruflich motivierte Kursbelegungen bei Männern im Vergleich zu Frauen noch mehr überwiegen. Während 81,2% der Männer den letzten Kurs aus beruflichen Gründen besucht haben, waren es bei den Frauen 64,5%.

2.2.8 Interesse an Weiterbildung

Das bekundete Interesse an der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen liegt für das Burgenland bei 31,7%. Regionale Unterschiede sind gering. Vergleichsweise am stärksten mit 34,8% ist das Weiterbildungsinteresse im Mittelburgenland, gefolgt vom Südburgenland (32,2%) und dem Nordburgenland (30,5%).

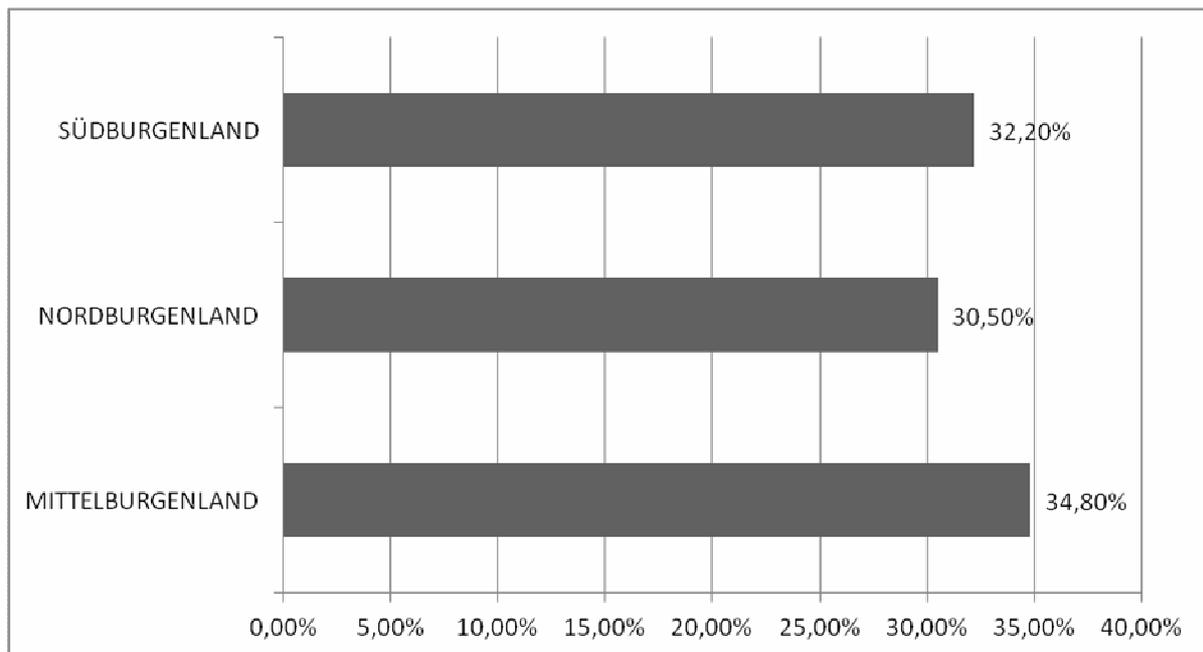


Abbildung 10: Interesse an Weiterbildung nach Region (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

2.2.9 Weiterbildungsbarrieren und Veränderungen

Die Frage danach, welche Veränderungen es erleichtern würden, Zeit für Weiterbildung zu haben, kann als Indikator für vorhandene Weiterbildungsbarrieren betrachtet werden. Abbildung 11 zeigt, zu welchem Anteil Veränderungen den Burgenländerinnen und Burgenländern helfen würden, mehr Zeit für Weiterbildung zu haben.

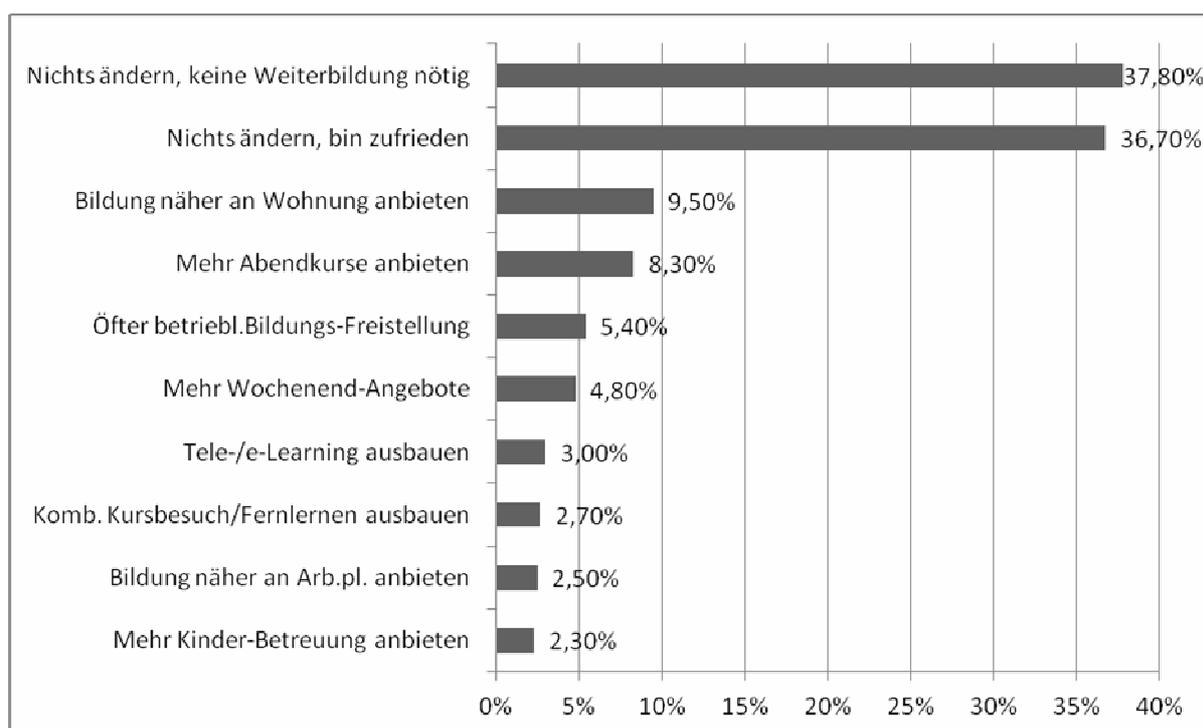


Abbildung 11: Veränderungswünsche (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

Gesamt betrachtet zeigt sich, dass ca. 37% der Burgenländerinnen und Burgenländer mit der Weiterbildungssituation zufrieden sind und nichts ändern würden. In Gesamtösterreich zeigen sich mit 45,9% deutlich mehr Personen mit der Situation im Bereich der Weiterbildung zufrieden. 37,8% der Burgenländerinnen und Burgenländer geben an zufrieden zu sein, da sie keine Weiterbildung nötig hätten. Im Vergleich dazu geben das in Gesamtösterreich lediglich 26,3% an. Somit scheint einerseits der Bedarf an Weiterbildung im Burgenland geringer als im restlichen Österreich zu sein. Andererseits ist die Versorgung für jene, die Bedarf haben, stärker verbesserungswürdig als in den anderen Bundesländern.

Der häufigste Änderungswunsch besteht mit 9,5% darin, dass es ein stärkeres Angebot an Bildungsveranstaltungen in der Nähe des Wohnortes geben sollte. 8,3% der Burgenländerinnen und Burgenländer geben an, dass sie durch ein größeres Angebot an Abendkursen mehr Zeit für Weiterbildung bekommen würden. 5,4% würden sich häufiger betriebliche Bildungsfreistellungen erhoffen.

Betrachtet man die Weiterbildungsbarrieren im regionalen Kontext sind wieder einige regionsspezifische Besonderheiten auszumachen. Es zeigt sich, dass der Anteil jener, die nichts ändern wollen, da sie keine Weiterbildung nötig hätten, im Mittelburgenland mit 32% am niedrigsten ist, während sie im Südburgenland mit 40% am höchsten ist. Mit dem Angebot an Weiterbildung zufrieden zeigen sich im Mittel- und im Nordburgenland jeweils etwa 39%. Der Anteil an zufriedenen Personen ist im Südburgenland mit 32,8% am geringsten ausgeprägt. Im Südburgenland ist folglich die Diskrepanz zwischen jenen, die angeben keine Weiterbildung nötig zu haben und denen, die Bedarf hätten, aber keine geeigneten Angebote finden, am stärksten ausgeprägt. Vor allem Angebote näher am Wohnort scheinen im Südburgenland benötigt zu werden. Im Mittelburgenland wird am Häufigsten ein größeres Angebot an Abendkursen gewünscht.

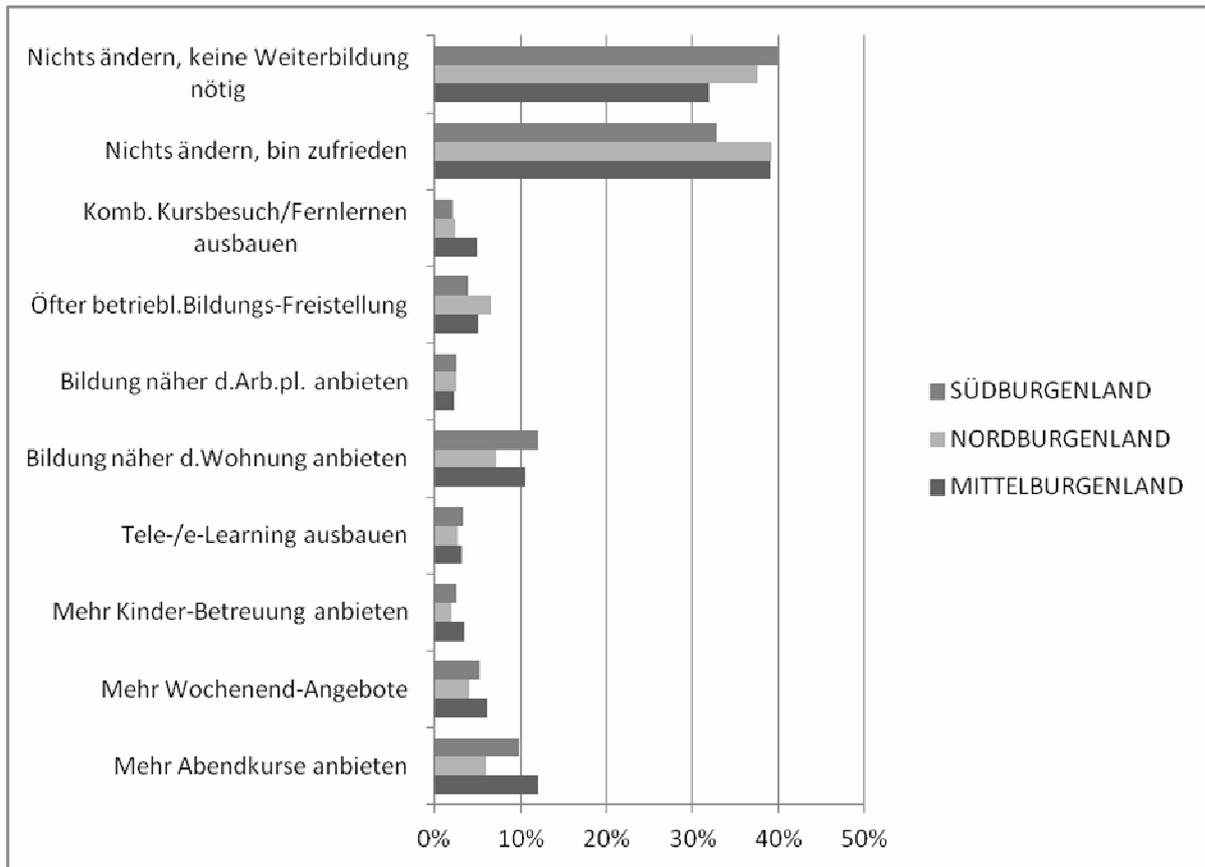


Abbildung 12: Veränderungswünsche nach Region (vgl. Statistik Austria; eigene Bearbeitung)

2.3 Analyse der Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme mittels Logistischer Regression

Neben der deskriptiven Beschreibung der Zusammenhänge zweier Variablen ist es auch notwendig, sich Zusammenhänge in multivariaten Verfahren zu betrachten, um mögliche Drittvariableneffekte auszuschließen und tatsächliche, stabile Einflussfaktoren ausmachen zu können. Ziel ist es hier aufzudecken, ob die Region auch unabhängig von anderen wichtigen Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter und schulische Bildung einen Einfluss aufweist.

Zu diesem Zweck wurden mit den Mikrozensusdaten zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2003, die auch die Basis der deskriptiven Darstellungen waren, eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt, mittels derer es möglich ist, den Einfluss von mehreren unabhängigen Variablen auf eine dichotome, abhängige Variable zu untersuchen. Der Vorteil dieses multivariaten Verfahrens ist die Erklärungskraft der unabhängigen Variablen im Kontext der anderen zu überprüfen und somit eventuelle intermediierende Effekte ausschließen zu können. Die logistische Regression gibt die Wahrscheinlichkeiten für das Auftreten einer Ausprägung der Variable an. In diesem Fall ist die abhängige Variable die Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Die Ausprägung, die vorhergesagt wird, ist das Ereignis, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen.

Als unabhängige, also Einfluss ausübende, Variablen, die bereits in den bivariaten Analysen Einfluss zeigten, wurden neben den NUTS III-Regionen das Geschlecht, das Alter und die Schulbildung untersucht.

Anhand der als $\text{Exp}(B)$ ausgewiesenen odds-ratios ist es möglich, den Einfluss der unabhängigen Variablen auf den Eintritt des Ereignisses „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ zu untersuchen. Die odds-ratios können als Multiplikationsfaktoren interpretiert werden, die angeben, wie sich das Chancenverhältnis zugunsten des prognostizierten Ereignisses, bei einer Erhöhung der unabhängigen Variable um eine empirische Einheit ändert. Beträgt der Wert der odds-ratios eins, bleibt die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten des Ereignisses „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ gleich, was bedeutet, dass die Variable keinen Einfluss hat. Weisen die odds-ratios einen Wert über eins auf, so steigt die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme genau um diesen Faktor. Liegt der Wert unter eins, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, teilzunehmen.

Einflüsse auf die Weiterbildungsteilnahme 2003: Modell NUTS III-Regionen				
Abhängige Variable: Weiterbildungsteilnahme (1 = Teilnahme; 0 = Nichtteilnahme)				
	Sig.	Exp(B)	95,0% Konfidenzintervall für EXP(B)	
			Unterer Wert	Oberer Wert
Bildung Ohne Pflichtschule/Pflichtschule (Referenzkategorie)				
Lehrabschluss/Berufsschule	,00	2,129	2,032	2,231
Berufsbildende mittlere Schule	,00	3,950	3,759	4,151
Matura	,00	5,001	4,769	5,245
Universität/Fachhochschule	,00	12,729	12,029	13,469
Alter 20-24 Jahre (Referenzkategorie)				
25-29 Jahre	,00	1,296	1,225	1,370
30-34 Jahre	,00	1,645	1,560	1,734
35-39 Jahre	,00	1,514	1,435	1,597
40-44 Jahre	,00	1,281	1,214	1,352
45-49 Jahre	,00	1,439	1,362	1,521
50-54 Jahre	,00	,909	,855	,966
55-59 Jahre	,00	,701	,653	,753
60-64 Jahre	,00	,224	,203	,247
65 Jahre und älter	,00	,060	,054	,067
Geschlecht (Referenzkategorie = männlich)	,00	,918	,893	,943
NUTS III-Regionen Mittelburgenland (Referenzkategorie)				
Nordburgenland	,00	,541	,521	,563
Südburgenland	,00	,597	,573	,621
Konstante	,00	0,126		

Nagelkerkes $R^2 = ,248$

Tabelle 1: Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme. Logistische Regression

Im Modell wurde mittels der Daten des Mikrozensus 2003 der Einfluss der NUTS III-Regionen auf die Weiterbildungsteilnahme betrachtet. Als Einflussfaktoren werden auch hier zusätzlich die Bildung, das Alter und das Geschlecht mit aufgenommen. Mit diesem Modell ist es möglich 25% der Varianz der Variable „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ zu erklären.

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass alle aufgenommenen Variablen signifikanten Einfluss auf das Ereignis, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, ausüben. Bei den Variablen „Bildung“, „Alter“ und „Siedlungsdichte“ handelt es sich um so genannte kategoriale

Variablen, bei denen jeweils die erste Kategorie als Referenzkategorie zu sehen ist, alle weiteren beziehen sich auf diese erste Kategorie. Im Fall der Bildung bedeutet dies, dass die Gruppe der Personen mit und ohne Pflichtschulabschluss als Referenzkategorie zu sehen ist.

Bei Betrachtung der Variable „Bildung“, zeigt sich der deutlich ausgeprägte Effekt, dass mit steigender Bildung auch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen steigt. AbsolventInnen von Universitäten und Hochschulverwandten Lehranstalten nehmen mit einer 12mal höheren Wahrscheinlichkeit teil als Personen ohne bzw. mit Pflichtschulabschluss. Der zweite einflussreiche Faktor ist das Alter. Die Weiterbildungsbeteiligung nimmt ab dem Alter von 50 Jahren kontinuierlich ab. Bei Personen die der Altersgruppe 65 und älter angehören, beträgt die Odds-Ratio nur noch 0,060, was einer 16,6mal höheren Chance, nicht teilzunehmen entspricht. Die Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts sind hingegen sehr schwach ausgeprägt. Frauen haben eine etwas niedrigere Wahrscheinlichkeit (odds Ratio = 0,918) nicht teilzunehmen.

Es zeigt sich, dass die Region unabhängig von den zusätzlich berücksichtigten Faktoren, starken Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme besitzt. Bei gleicher Bildung und gleichem Alter liegen dennoch regionale Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme vor.

Im Mittelburgenland ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnimmt knapp doppelt so hoch, wie in den anderen beiden Regionen. Zwischen Nord- und Südburgenland gibt es nur eine geringfügige Abweichung dahingehend, dass die Weiterbildungsteilnahme im Nordburgenland etwas geringer ausgeprägt ist als im Südburgenland (0,541:0,597)

2.4 Charakterisierung der burgenländischen Regionen

Da in den logistischen Regressionen aufgezeigt werden konnte, dass die burgenländischen Regionen auch unter Konstanthaltung anderer wichtiger Prädiktoren starken Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme besitzen, wurden mit den Daten zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2003 weiterführende Korrespondenzanalysen durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen den NUTS III-Regionen und den verschiedenen Dimensionen von Weiterbildungsprozessen graphisch zu veranschaulichen. Die Korrespondenzanalyse (CA) ist ein exploratives, multivariates Verfahren, das dem Auffinden von Strukturen in merkmalsreichen Datensätzen mit kategorialen Variablen dient. In der Regel werden bei der einfachen CA zu beschreibende Variablen (in unserem Fall NUTS III-Regionen) in Abhängigkeit zu einer Vielzahl von beschreibenden Variablen gesetzt (in unserem Fall verschiedene Weiterbildungsdimensionen). Der Ausgangspunkt einer CA liegt in einer Kontingenztabelle absoluter Häufigkeiten, in der über die Spalten einer Variable, die es zu beschreiben gilt, die Kategorien mehrerer Zeilenvariablen verteilt werden. Zeilen und Spalten der Ausgangstabelle werden in der CA als Zeilenprofile und Spaltenprofile bezeichnet, welche in der CA graphisch dargestellt werden.

Die CA kann als Skalierungstechnik angesehen werden, welche insbesondere zur Strukturierung nominal skalierten Daten verwendet wird. Im Ergebnis liefert die CA eine

geometrische Lösung, die die Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit von Vergleichsgruppen (Zeilenprofile und Spaltenprofile) darstellt. Weiters gibt sie Hinweise auf latente Dimensionen, die den gemessenen (manifesten) Variablen als Tiefenstruktur zugrunde liegen. Neben der graphischen Lösung liefert die CA auch eine Numerik mit einer Reihe von Kennwerten, die für Grenzfälle in der Interpretation herangezogen werden können. In der vorliegenden Untersuchung wird auf die Darstellung der numerischen Lösung zugunsten der graphischen Darstellung verzichtet.

Bei der graphischen Interpretation ist zu beachten: Spaltenprofile, die im Projektionsraum näher beieinander liegen, sind sich hinsichtlich der beschreibenden Zeilenprofile ähnlicher; die Abstände können als χ^2 -Distanzen interpretiert werden. Je weiter die Profile vom Centroid (Ursprung des Diagramms) entfernt sind, desto mehr weichen sie vom Gesamtdurchschnitt ab. Analoges gilt für Zeilenprofile. Die Achsen der geometrischen Darstellung repräsentieren (analog zur Faktorenanalyse) latente Dimensionen, die einen mehrdimensionalen Eigenschaftsraum aufspannen, in den die Profile, als Punkte dargestellt, hineinprojiziert werden. Wichtig ist zu beachten, dass die Beschreibung der Spaltenprofile mittels der Zeilenprofile nicht über die Distanzen im Projektionsraum erfolgen darf, da Zeilen- und Spaltenprofile aus Darstellungsgründen unterschiedliche Skalierungen aufweisen. In der weniger gebräuchlichen asymmetrischen Darstellung werden die Merkmalsausprägungen der Spaltenvariablen in Standardkoordinaten dargestellt, die den Projektionsraum aufspannen. Diese Darstellung hat den Nachteil, dass die Spaltenprofile so weit auseinanderliegen, dass die Zeilenprofile in der Regel gehäuft im Zentrum zu liegen kommen und nicht mehr zu unterscheiden sind. Daher werden in der üblicheren und auch hier verwendeten symmetrischen Darstellung sowohl Zeilen- als Spaltenvariablen in ihren jeweiligen Hauptkoordinaten dargestellt. Die Skala der Zeilenvariablen wird einer Reskalierung unterzogen; somit werden Zeilen- und Spaltenvariablen auf verschiedenen Skalen abgebildet (vgl. Gasser-Steiner, 2005, S. 278). Abstände dürfen nur innerhalb von Zeilen- und Spaltenpunkten, nicht jedoch zwischen diesen als χ^2 -Distanzen interpretiert werden.

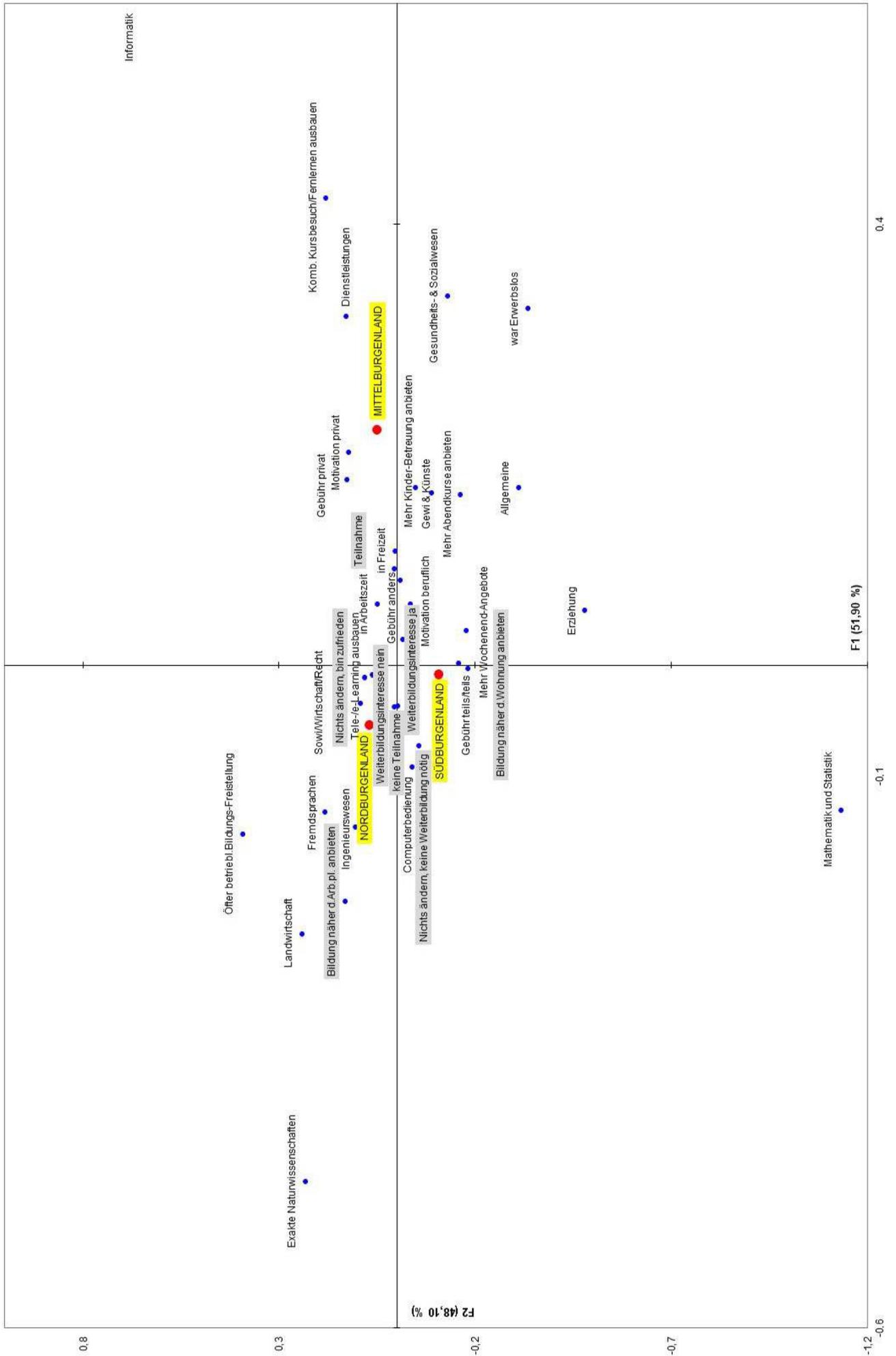
Die Interpretation ist allerdings über deren Winkel ausgehend vom Centroid möglich. Je enger die Winkel zwischen Spalten- und Zeilenprofil, desto stärker ist die Assoziation zwischen diesen. Bei einem Winkel von 90 Grad besteht statistische Unabhängigkeit. Beispielsweise steht in die gedachte Linie vom Centroid ausgehend zum Spaltenprofil „Mittelburgenland“ in einem sehr engen Winkel zur entsprechenden Linie der „Teilnahme“ an Weiterbildungsveranstaltungen als Zeilenprofil, was bedeutet, dass das Mittelburgenland mit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen hoch assoziiert ist und sich über dieses Merkmal relativ zu den anderen Regionen gut charakterisieren lässt (vgl. Blasius & Georg, 1992, Gasser-Steiner, 2005).

In die Analyse gingen als zu beschreibendes Merkmal (Spaltenprofile) die NUTS III-Regionen ein. Als beschreibende Merkmale (Zeilenprofile) wurden folgende Variablen in das Modell miteinbezogen:

a. Ausbildungsbereiche (AB)	e. Interesse an Weiterbildung
1. Allgemeine Erwachsenenbildung	1. Weiterbildungsinteresse ja
2. Erziehung	2. Weiterbildungsinteresse nein
3. Geisteswissenschaft & Künste	f. Weiterbildungsteilnahme
4. Fremdsprachen	1. Teilnahme nein
5. Sozialwissenschaft & Wirtschaft & Recht	2. Teilnahme ja
6. Computerbedienung	g. Welche Veränderungen werden gewünscht (Wunsch)
7. Ingenieurwesen	1. Mehr Abendkurse anbieten
8. Landwirtschaft	2. Mehr Wochenend-Angebote
9. Gesundheits-& Sozialwesen	3. Mehr Kinder-Betreuung anbieten
10. Dienstleistungen	4. Tele-/e-Learning ausbauen
b. Motivation beruflich oder privat	5. Bildung näher am Wohnort anbieten
1. Motivation beruflich	6. Bildung näher am Arbeitsplatz anbieten
2. Motivation privat	7. Öfter betriebliche Bildungs-Freistellung
c. Teilnahme in Arbeitszeit/Freizeit	8. Kombination Kursbesuch/Fernlernen ausbauen
1. In Arbeitszeit	9. Nichts ändern, bin zufrieden
2. In Freizeit	10. Nichts ändern, keine Weiterbildung nötig
3. War erwerbslos	
d. Wer trug die Gebühr?	
1. Gebühr privat	
2. Gebühr teils/teils	
3. Gebühr anders als privat	

Beschreibende Merkmale (Zeilenprofile)

Abbildung 13: Charakterisierung der Regionen hinsichtlich Weiterbildungsdimensionen durch Korrespondenzanalyse.



Die Ergebnisgraphik der CA zeigt die ersten beiden erklärungsstärksten Achsen, die insgesamt 100% der gesamten Variabilität der Kontingenztabelle erklären. Die erste Achse erklärt 51,9% der Gesamtvariabilität (Gesamtträgheitsgewicht oder Gesamtinertia). Die zweite Achse erklärt weitere 48,1%. Der graphische Plot der Korrespondenzanalyse lässt sich dahingehend interpretieren, dass die drei NUTS 3-Regionen in zwei unterschiedliche Typen unterteilt werden können.

Das Nord- und das Südburgenland weisen hinsichtlich der verschiedenen Weiterbildungsdimensionen große Ähnlichkeiten auf und sind überdurchschnittlich durch geringe Weiterbildungsteilnahme und geringes Interesse an Weiterbildung charakterisiert. Obwohl im Vergleich zum Mittelburgenland die Weiterbildungsteilnahme auf geringerem Niveau stattfindet, ist weniger Interesse an Weiterbildung vorhanden. Auch wünschen sich die BewohnerInnen dieser Regionen überdurchschnittlich wenig Veränderung an ihrer Versorgung, entweder weil sie mit der Versorgungssituation zufrieden sind oder weil sie ohnehin keinen Bedarf an Erwachsenenbildung haben. Wünsche nach Veränderung, die geäußert werden, betreffen eine Erweiterung des Angebots in der Nähe des Arbeitsplatzes sowie in der Nähe des Wohnsitzes. Das Mittelburgenland ist im Vergleich zu den anderen Regionen durch ein hohes Maß an Weiterbildungsinteresse und Wunsch nach Veränderung charakterisiert. Die Kursteilnahme findet überdurchschnittlich oft in der Freizeit statt. Da dieser Typ einen hohen Wunsch nach Teilnahme aufweist, und überdurchschnittlich häufig Veränderungswünsche geäußert werden, scheint die Versorgung mit Bildungsangeboten noch nicht ausreichend zu sein.

3 Resümee und Folgerungen: Etablierung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur vor Ort

Das Thema der Schaffung einer regionalspezifischen innovativen Bildungsinfrastruktur fußt auf zentralen Begrifflichkeiten der Raumordnung und Raumentwicklung („infra“ bedeutet unten, unterhalb). Damit werden öffentliche, dauerhafte Grundeinrichtungen bestimmt, die das feingliedrige System moderner Volkswirtschaften am Laufen halten. Dabei kann es um die Produktion, Distribution und den Gebrauch von Waren und Dienstleistungen gehen (wie z. B. in Verkehrseinrichtungen, die Wasserver- und -entsorgung) aber auch um kulturelle Güter im weitesten Sinne (wie etwa Kindergärten, Schulen, Spielplätze oder Bibliotheken). Was das Funktionieren einer konkreten Infrastruktur ausmacht, kann dabei nicht nur additiv bestimmt werden, sondern bezieht auch auf das soziale und zivilgesellschaftliche Zusammenspiel zwischen den jeweiligen zur Verfügung gestellten Ressourcen, den Zugängen dazu und die Frage der Ermöglichung der Daseinsvorsorge innerhalb spezifischer lokaler, sozialer und individueller Entwicklungsanforderungen. In diesem Sinne bedarf es auch für bildungsspezifische Belange eines solchen „Unterbaus“ in Form von Infrastruktureinrichtungen, Organisationen, bzw. von Ermöglichungs- und Anreizstrukturen, innerhalb derer und durch die sich (Weiter-)Bildungsaspirationen entfalten können. Bildungshandeln und Engagement finden nicht im luftleeren lokalen und sozialen Raum statt, sondern bedürfen der unterschiedlichsten Formalisierungsgrade, die als Plattformen für Interessierte dienen können. Werden hier diese Infrastruktureinrichtungen und lokalen Möglichkeiten reduziert oder gar vollständig aufgelöst, fehlen deren mannigfaltigen Leistungen als „Unterbau“ für bildungs – und zivilgesellschaftliche Engagementsebenen.

3.1 Regionen als Rahmen

Regionen sind dabei Rahmen, innerhalb derer die Bildungsbiografien von Menschen und deren berufliche und soziale Einbettung geprägt werden. Diejenigen Regionen, die Menschen Möglichkeiten bieten, ihren persönlich optimalen Bildungserfolg lebensnah zu erreichen, sind als Standorte attraktiv. Die Unterstützung von Individuen und Gruppen durch infrastrukturelle Rahmenbedingungen zur Ausbildung und Weiterentwicklung lebensweiter Lernprozesse ist deshalb ein essentieller Standortfaktor. Einer der wirkmächtigsten Schlüssel zur Einbindung in eine Gemeinschaft und zur stabilen Partizipation von Menschen in der Gesellschaft ist die Gewähr für eine selbstbestimmte, ausreichende und gelingende Bildungslaufbahn. Sie beinhaltet den Erwerb von schulischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen gleichermaßen. Diese Möglichkeiten können nur durch ein qualitativ gutes, verlässliches und aufeinander abgestimmtes Bildungsangebot erreicht werden. Dabei sind nicht nur berufliche Horizonte von Bedeutung, sondern auch die generelle Sicherung von BürgerInnenrechten und die grundsätzliche Steigerung von Lebensgestaltungschancen insgesamt. Aus all diesen Punkten müssen Überlegungen zur Grundversorgung mit Bildung in den Regionen konsequent in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Für die Regionen (d. h. die Kommunen und Bezirke) bedeutet dies, dass der Faktor Bildung (die Kindergärten, die Schulen, vielfältige Formen der außerschulischen Jugendarbeit, die Unterstützung von

Lehrstellen und auch der Erwachsenenbildung) stärker in ihre Bemühungen um die Daseinsvorsorge ihrer BewohnerInnen eingebunden werden muss. Es geht dann nicht mehr nur um die effektive Versorgung mit lebenspraktischer Infrastruktur (wie Müllabfuhr oder Kanalisation), sondern stärker auch um die Belange der geistigen und sozialpolitischen Positionierung. Wenn heute in gesellschaftspolitischen Bezügen von Regionen gesprochen wird, fallen dabei meist zwei Kontexte auf. Einerseits gibt es hier die sozialromantischen und vermarktungstauglichen Positionierungsversuche, die der Sehnsucht nach Geborgenheits- oder Erlebnisräumen geschuldet sind. Hier werden lokale Besonderheiten hervorgehoben, die positive und sozial-integrierende Assoziationen hervorrufen sollen. Dabei geht es um das Herausstreichen einer sorgfältig geschützten Authentizität, die die Sehnsucht nach Beheimatung, Verlässlichkeit, Verortung und Wohlbefinden befriedigen soll. In der Steiermark gibt es dann plötzlich ein „Thermenland“, das Ruhe und Gesundheit vermitteln soll, eine Weinstraße, die Genuss und Sinnlichkeit verspricht, ein geschütztes „steirisches“ Kernöl oder einen Vulkanlandschinken, die der schädlichen industriellen Nahrungsmittelproduktion das Unverfälschte, das Echte und regionale Verlässliche entgegenstellen wollen. Diese Bezüge wollen regionale Orientierungspunkte im weltumspannenden Marktwettbewerb darstellen, die mittels großer Werbekampagnen (zumindest solange, wie durch sogenannte Fleisch-, Wurst oder andere Produktionsskandale nicht das Gegenteil bewiesen werden konnte) die Region als Marke den globalen Risiken entgegenstellen. Zum Zweiten wird der Begriff der Region in der Steiermark seit einigen Jahren als verwaltungstechnische Optimierungsvariable benutzt. Hier werden durch großflächige Gemeinde- und Bezirkszusammenlegungen kommunale Einsparungsmomente sichtbar, die sich in der Regel nicht an den spürbaren Anbindungen von Menschen an ihre regionalen Erfahrungsstrukturen ausrichten. Vielmehr erhoffen sich politische EntscheidungsträgerInnen dadurch eine kostensparende Optimierung administrativer Abläufe oder auch eine Entlastung der sozialen Infrastruktur durch Selbsthilfeaktivitäten.

3.2 Aneignungsprozesse im Raum

Landschaften, Städte oder Wohnsiedlungen durch die Anzahl von Menschen pro Quadratmeter und deren Bezugnahme auf die Dichte von infrastrukturellen Angeboten oder durch charakteristische Begegnungsmöglichkeiten zu definieren, bietet eine mögliche Handhabe, Grundbedingungen von individuellen Erfahrungsbasen zu bestimmen. Hierbei kann zumindest formal festgelegt werden, in welchem Ausmaß infrastrukturelle Bezugsangebote vorhaben sein müssen, damit einerseits die Grundbedürfnisse von Individuen gestillt werden können, andererseits geht es dabei aber auch stets um die Erzeugung von sozialer Kohäsion auf einem allgemeinen, politisch definierten Niveau. Wie sich diese beiden Elemente dann tatsächlich in Bezug aufeinander entwickeln, welche Dimensionen von Zugehörigkeit, Fremdheit oder Diversität, von Nutzen, Gewinn oder Verlust sich hieraus ergeben, ist damit noch lange nicht bestimmt. Der infrastrukturelle und soziale Raum kann zuallererst nur als Folie oder eine Bewegungslinie begriffen werden, die auf unterschiedliche kulturelle Kapitalsorten aufsetzt. Die Möglichkeit der Inanspruchnahme oder der Einbindung in vorhandene Strukturen ergibt noch keinen tatsächlich individuell und sozial fruchtbringenden Raum, wenngleich hierin schon Formen von sozialer Ordnung, von

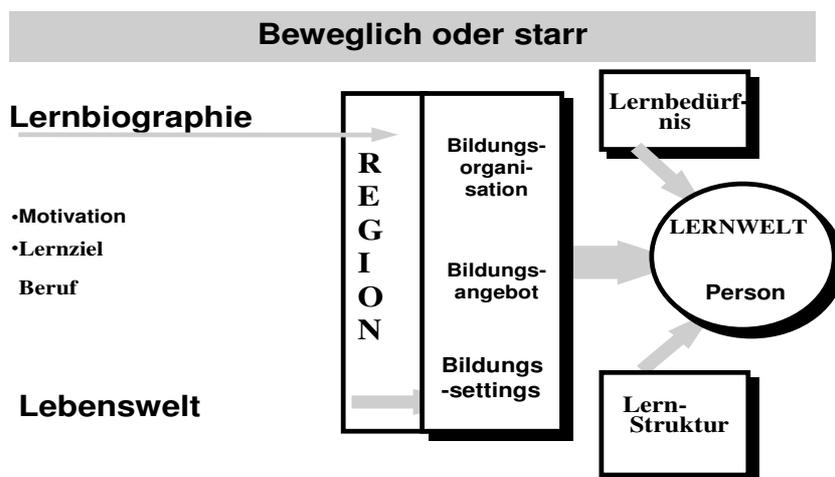
kommunikativen und performativen Zugriffsweisen zur Infrastruktur angelegt sind. Menschen und Gemeinschaft begreifen und definieren sich hierin in ihren Vorstellungsräumen, in ihren Möglichkeiten, aufeinander und auf berufliche, soziale oder kulturelle Gelegenheiten zuzugehen. Der tatsächliche Ort wird dadurch innerhalb seiner konkreten institutionellen und strukturellen Gegebenheiten zu einem Lebensraum, indem er immerzu zugleich einen Erfahrungs- und Aktionsraum, bzw. einen Ermöglichungs- und Interaktionsrahmen zwischen Menschen und ihren Vorstellungen vom konkreten und auch vom ungelebten Leben darstellt. Der soziale (und auch der lokale) Raum arrangiert das Erleben, die Suche nach Orientierung, nach Wünschen und Möglichkeiten derart, dass er Vorstellungswelten reproduziert, die die individuelle und soziale Einordnung bewirken. Auch trotz der Ausweitung von lokalen und sozialen Bezügen, im Sinne eines ortspolygamen Menschen (vgl. Beck 1997), bleiben die vielfältigen strukturellen und individuellen Aneignungsbedingungen höchst unterschiedlich und die regionale Grundversorgung mit Bildungsangeboten in allen Regionen wichtig. Gerade wenn es um die Webmuster alltäglicher Lebensbewältigung geht, sollten jene Menschen nicht aus dem Blick geraten, die dem Muster des kreativen, reflexiven und mobilen Subjekts nicht entsprechen (können). Die Bereitstellung von quantitativ und qualitativ ausreichenden Entfaltungsmöglichkeiten unterlegen quasi wie ein Sicherheitsnetz die alltagspraktischen, sozialen und emotionalen Ressourcen. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Durchsetzung von eigenen Ansprüchen, aber auch den oft widersprüchlichen Anforderungen in Beruf und Umwelt, stellen sie nämlich jene zivilgesellschaftlich bedeutsame kollektiven Performanz sicher, die eine Verknüpfung von Sozialraum und individueller Lebenslagen offensiv verdeutlichen können. Gerade im Bereich der Bildung greifen die lokalen Grundstrukturen stark in jene sozialen Rhythmen ein, in denen sich eine Gesellschaft ihre Gestalt(en) gibt, und in der sich die Zivilgesellschaft ausbildet.

3.3 Bewegliche oder starre Bildungsstrukturen

Auf Managementebene wird die Erwachsenenbildung, wie wir heute beobachten können, zu einem privilegierten Instrument des Neoliberalismus. Mit anderen Worten, die Erwachsenenbildung wird dazu instrumentalisiert, dass sich die Individuen und die Organisationen, sprich Unternehmen, noch besser und noch rascher den neuen Herausforderungen der zunehmend globalen Marktwirtschaft stellen können. Die traditionelle, kritische und gesellschaftsverändernde Dimension der Erwachsenenbildung ist somit aus der heutigen Erwachsenenbildungspraxis ausgeblendet worden. Eine Erwachsenenbildung im Sinne der Daseinsvorsorge verleugnet die Wichtigkeit der Adaptionsbestrebungen an die Herausforderungen der zunehmend globalen Marktwirtschaft nicht, hat dabei aber mindestens noch zwei weitere Dimensionen. Sie fußt auf der Idee der prinzipiellen Nicht-Instrumentalisierung von Menschen und baut auf die spezifischen Kräfte partizipativer Ansätze auf, innerhalb derer Lernen nicht rein als Werkzeug der gesellschaftlichen Domestizierung und Instrumentalisierung gesehen werden kann, sondern dass der lernende Bezug zur Welt stets etwas Eigensinniges, aber auch etwas zur Demokratie gehörendes und beitragendes in sich trägt, indem die Lernenden sich in direktem Kontakt mit der sie betreffenden Realität abarbeiten. Ein solches Lernen setzt an der lokalen Praxis an, denn dort sind die Konsequenzen der gesellschaftlichen Dynamik am direktesten zu spüren

und die Gestaltungsräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten gegenüber diesen Kräften deshalb auch am ehesten zu mobilisieren. Erst wenn es möglich ist, dass sich konkrete Menschen mit den Wirkungen der globalen Entwicklungen vor Ort lernend und kollektiv auseinandersetzen können, können auch konkrete und reale Alternativen entwickelt und realisiert werden.

Eine schlichte Ausdehnung primärer Beschulung hätte eher den Effekt des Motivationsverlustes, sowie die Ausbreitung einer instrumentellen Einstellung zum Lernen. Dazu bedarf es eines Paradigmenwechsels der Lernorganisation. Es müssen Lernumwelten geschaffen werden, die selbstbestimmte Lernprozesse stimulieren, in der Basisqualifikationen vermittelt werden können, und dieses Wissen mit praktischen Erfahrungen verbunden werden kann. Gerade dieser Umstand, dass der eigene Lernwunsch auf eine offene Struktur trifft, in der die Vereinzelung, der Zwang oder auch die Angst nicht mehr so stark zu spüren sind, bindet das lernende Subjekt an die Bildungsinstitution und auch an die Vorgaben zur Erreichung des Bildungszieles. Beweglich oder starr ist hier der ausschlaggebende Unterschied. Die Frage dabei ist, ob die Aufnahmeinstitution beweglich genug ist, die vielen partikularen Interessen und Wünsche, die einzelnen Probleme und Anforderungen in einer beweglichen Struktur zu bearbeiten, oder werden starre Prozeduren als Begegnungsebenen dargeboten, die wenig persönliche und soziale Griffigkeit besitzen. Diese Akzentuierung scheint ein Schlüssel dazu zu sein, ob LernerInnen eine aktive Teilhabe am Bildungsprozess „spüren“, ob das Verhältnis von Vermittlung und selbständiger Aneignung, von Angebot und Zugriff in Balance ist. Diese strukturelle Unterscheidung in „beweglich“ oder „starr“ bedeutet einen qualitativen Unterschied in der Bewertung des Bildungsangebotes der Befragten. Es zeigt sich hier nämlich, dass es dabei gerade um jene Spannung zwischen Lernbedürfnis und Lernstruktur, zwischen Lernerfordernis und individuellem Wunsch geht, der entscheidend ist, ob in Krisensituationen der Lernvorgang abgebrochen oder fortgesetzt wird. Es ist dabei wesentlich, diese Erfordernisse auch in der Verbindung zwischen Nähe und Distanz zum gesamten Bildungsgeschehen zu betrachten. Graphisch könnte das in etwa folgendermaßen aussehen:



Die derzeit gängige sozialräumliche Orientierung muss dementsprechend um die konstitutiven Implikationen außerhalb des Sozialraums erweitert werden, sollen soziale Klasseneffekte und

Problemkonstellationen, die in einem ausgedehnten gesellschaftlichen Verursachungskomplex zu analysieren sind, mit Gebietseffekten verknüpft werden. Wird dieser Bezug zu eng geführt, so kann eine spezifische Regionalisierungsperspektive von Bildung unter der Hand als eine Strategie zur Verschleierung eines generellen Ab- und Umbaus des Bildungssektors führen, in der sich der Staat aus seiner Bildungsverantwortung in eine kleinräumige, unübersichtliche gewordenen, marktförmig organisierte Projektlandschaft flüchtet. Die Kommunen wären dann zur Herstellung einer zuverlässigen, lokalen Koordinierung des Bildungsgeschehens in Bezug auf Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik verpflichtet, ohne dass sie für diese zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe finanzielle Mittel und rechtliche Möglichkeiten besitzen. Da sie aber an den lokalen Schnittpunkten jene Überlastungsrisiken der dort lebenden Menschen unmittelbar spüren, indem Arbeitslosigkeit, Kaufkraftverlust, soziale Segregation oder spezifische Abwanderung das soziale und infrastrukturelle Klima verändern, werden sie in die Pflicht genommen, durch eigene Anstrengungen dieser Entwicklung entgegenzuwirken. „Allerdings führe diese Entwicklung dazu, dass sich der Kompetenzstand der Kommunen hinsichtlich der Steuerung von Bildungsprozessen ausgesprochen disparat darstelle und zu regionalen Ungleichheiten führe. Kommunalisierung und Regionalisierung von Bildungsverantwortung könne nur dann zum Erfolg führen, wenn sowohl ordnungspolitische Handlungsspielräume als auch finanzielle Mittel bereitgestellt werden würden“ (Oltmann 2010, o. S.). Mit einer Fokussierung auf Grundversorgung Bildung bewegen sich Kommunen hin zu attraktiven, qualitätsgesicherten Bildungslandschaften.

Die Steuerungsstrukturen in der Bildungspolitik weisen derzeit in zwei recht unterschiedliche Richtungen. Einmal werden sogenannte „flexible“ Organisationsstrategien propagiert, die institutionen- und regionalspezifischen Bedürfnissen entsprechen sollen. Schlagwörter wie die „Hebung der Eigenverantwortung der Schule“ oder die „Stärkung der Bildungsverantwortung der Kommune“ versuchen mit erweiterten Zuständigkeiten und Kompetenzen in jeweiligen Nahbereichen die Autonomie und damit das Engagement der Beteiligten zu stärken. Daneben gibt es überregionale und internationale Bestrebungen, die (z. B. im Sinne von PISA oder den Bologna-Maßnahmen die bildungsstrategische Gesamtleitung der Staaten oder auch der Europäischen Union hervorzuheben. Beide Bereiche können sich dann sinnvoll ergänzen, wenn kommunale Bildungslandschaften sich auf eine prinzipielle Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen und Verwirklichungschancen beziehen. Ist dies nicht der Fall, so besteht die Gefahr einer erweiterten Auseinanderentwicklung der Bildungs- und Lebensverhältnisse und somit der Zersplitterung in allzu segregierte und (mehr als bisher schon) sozial selektive Regionen. Notwendig ist hierfür ein Rahmenkonzept von Bund und Ländern in Bildungsfragen, das auch direkte Unterstützungs- und Interventionsmöglichkeiten beinhaltet (vgl. dazu Weiß 2011). Ein solches Strukturkonzept für die Sicherstellung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur vor Ort hat zu klären, auf welcher Ebene welche Entscheidungen verantwortlich getroffen und organisiert werden, um tatsächlich wirksame Unterstützungssysteme etablieren zu können. Dabei geht es nicht nur um die Schulen, sondern (im Sinne lebensbegleitender Bildung) auch um die umfangreichen Vernetzungsstrukturen aller Bildungsangebote im Sinne eines Gemeinwesens. Dazu wären Schritte zu einer horizontalen und einer vertikalen Vernetzung von Bildungsangeboten zu setzen:

3.4 Die Forcierung der Sozial- und Lernraumperspektive

- Dabei geht es um die konkrete sozialräumliche Infrastruktur und einer Sozialraumentwicklung in einem erweiterten Sinn, die nicht nur innerhalb eines schichtspezifischen Modells zu verstehen ist, sondern die konkrete Bezüge zwischen lokalen und sozialen Benachteiligungen und Selektionen aufzuzeigen, zu analysieren und zu bewerten vermag. Auf dieser Handlungsebene müssen regionale Entwicklungsziele innerhalb der je spezifischen Grundlagen etikettiert, und in einem überregionalen Referenzrahmen verglichen und verhandelt werden, um nicht zu kleinräumige Lösungen zu generieren oder für politisch missbrauchbare „Vorzeigelösungen“ verwendet werden zu können. Dabei müssen die Bedingungsparameter und die Wechselwirkungen von Bildungs-, Sozial- und Wohnungspolitik bestimmt werden, soll eine Region tatsächlich als Lebens- und Lernraum definiert werden können. Vom erwachsenenbildnerischen Gesichtspunkt aus stehen dabei die Herstellung und Kommunikation von dynamischen Lern- und Erfahrungswelten im Vordergrund, die sich einerseits herkömmlicher Bildungsinstitutionen bedienen, die andererseits aber auch neue aufsuchende Formen der Bildungsarbeit ausbauen müssen.
- Für die „klassischen“ Bildungsinstitutionen stellt diese stärkere Einbettung in die kommunale und gesellschaftspolitische Entwicklung eine Nachjustierung ihres Aufgabenprofils dar. So wichtig das eigene Branding auch weiterhin ist, so gilt es doch vor allem in sogenannten strukturschwachen Gebieten die eingeschränkte Perspektive auf die reine Organisation von Bildungsangeboten und Zielgruppen zu erweitern, was auch dazu führt, sich in Diskussionen und der Entwicklung von Alternativen in den Kommunen und Ländern stärker einzumischen, neue Konzepte anzuregen, Interessengemeinschaften anzukurbeln und gemeinsam mit anderen sogenannten Stakeholdern Anstrengungen dafür zu unternehmen, gesellschaftliche Probleme unter den Aspekten von sozialer Kohäsion zu bearbeiten.
- Lokale Begegnungs- und Lernmöglichkeiten müssen noch stärker im Sinne des Community-Building geschaffen und in ihrem Bestand gesichert werden, um den Lebensbedürfnissen unterschiedlichster regionaler Milieus entsprechen zu können. Vor allem milieuspezifische, „aufsuchende“ Bildungsarbeit sollte (nicht nur) im Dienst der sozialen Kohäsion gesichert werden.
- Koppelung von „Teilnahmeräumen“ und „Teilhaberäumen“ Reflexionen über gesellschaftliche/institutionelle/biographische Bedingungskontexte, die die vielen widersprüchlichen Handlungsanforderungen unserer Gesellschaft bearbeitbar und gestaltbar machen
- Nachhaltigkeit Die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften ist ein weit ausholender Prozess, der ohne die Teilnahme der Betroffenen vor Ort keinen Erfolg haben kann.
- Einbindung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur vor Ort in die kommunale Entwicklung. Die Etablierung von Kooperationen und Netzwerken stellen notwendige systemische Zusammenhänge her, die sonst nicht existieren. Sie brechen Isolationen im Bildungssystem auf und führen so zu einem Mehrwert. Solche Netzwerke liefern ausgezeichnete Voraussetzungen, indem die formalen Organisationsgrenzen immer wieder neu bestimmt werden können. Deshalb ist es auch leichter möglich, neue Akteure jederzeit in die Interessengemeinschaft zu integrieren. Außerdem sind hierbei Gemeinschaftsarbeiten jenseits rein taktischer Eigeninteressen notwendig.

- Für den Auf- und Ausbau der engagementfördernden Infrastruktureinrichtungen sind Modellprogramme und Fördermaßnahmen von Bund und Ländern wichtig und hilfreich. Dazu bedarf es der Anlaufstellen, Büros und Agenturen mit klaren Anforderungsprofilen auf regionaler (lokaler) Ebene, um der Unübersichtlichkeit und der Konkurrenz um Mittel und Aufmerksamkeit einen Rahmen zu geben. Infrastruktur erfordert ein System und nicht nur die Ansammlung verschiedener Einrichtungen nebeneinander.
- Nachhaltige Förderung, die auch auf die Dachorganisationen der verschiedenen Einrichtungstypen Rücksicht nimmt. Wichtig ist hier auch die Etablierung von Konzepten der Mischfinanzierung, auch mit einer erwerbswirtschaftlichen Komponente.
- Die Vernetzung und Bündelung der Angebote kann nur dort sinnvoll erfolgen, wo es inhaltlich und von den Zielgruppen her zweckmäßig ist. Die Integration von Angeboten, Netzwerken und Einrichtungen kann ebenfalls nur durch eine gezielte Moderation, die auf einem gemeinsam unter allen Akteuren abgestimmten lokalspezifischen Konzept begründet ist, erfolgreich sein.
- Auf regionaler (lokaler) Ebene sollte die Aufmerksamkeit für die enge Verbindung zwischen bildungsspezifischen und politischen Bezügen gestärkt werden. Die Rolle von Bildungsprozessen als Träger der BürgerInnengesellschaft, der Aufrechterhaltung des feinen sozialen Netzes, in dem Menschen denken, arbeiten und sich organisieren, muss argumentativ besser herausgearbeitet werden. Vor allem der Bezug der Erwachsenenbildung zur Weiterentwicklung der Politikfähigkeit, der komplexen Aufrechterhaltungssphänomene der Civil-Society müssen auch regional (lokal) sichtbar gemacht werden.
- Lokale Bildungsbündnisse rund um die Bereiche Familie und Beruf sind mit Blick auf Aktivitäten der Bürgergesellschaft impulsgebende Faktoren. Sie können eine räumliche Bündelung verschiedener Angebote gewährleisten und so Synergien für alle Bildungsbereiche erzielen.
- Stabsstellen für Sicherung lokaler Bildungsgrundbedürfnisse brauchen eine starke politische Unterstützung und eine nachhaltige Struktur in der Kommunalverwaltung.
- Verstärkung der „weichen Standortfaktoren“, wie dem Engagement von politischen Führungspersonen, Netzwerken zwischen Wirtschaft, Politik und Verwaltung und einem qualifizierten Regional- bzw. Projektmanagement (Troeger-Weiss et al. 2008, S. 37 ff.;

3.5 Die Stärkung von Bildungsagenden in den Leitbildern der Kommunen:

- In den Kommunen wird es wesentlich sein, die Möglichkeiten zur Schaffung von bildungsspezifischer Infrastruktur zu erweitern. Hier sind nicht nur diejenigen Elemente der bildungsbürgerlichen sich auf Lern- und Bildungsprozesse wesentlich (wie z. B. klassische Formen der Aus- und Weiterbildung oder etablierte kulturelle Institutionen) die meist in sich geschlossene Formen von Lernbedingungen und -gelegenheiten in sich bergen. Vielmehr müsste auf einen ausgewogenen Mix aus generationen- und themenübergreifenden Begegnungsmöglichkeiten gesetzt werden, der sowohl das lokale Engagement als auch die soziale Kohäsion zu fördern imstande ist. Ob dies nun BürgerInnenstiftungen, Selbsthilfekontaktstellen, Mehrgenerationenhäuser, lokale Bündnisse für Familien Freiwilligenagenturen oder ähnliche Einrichtungen sind, sie alle tragen im Sinne eines erweiterten Bildungsgedankens zur Re-Etablierung von

Infrastruktureinrichtungen zur Bildungsförderung bei. Die Entwicklungen hin zu erweiterten bildungsförderlichen Konzeptionen können ihren jeweiligen Kernauftrag zur Verbesserung der Verschränkung von Lernorten, der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen im Sinne einer umfassenden Flexibilisierung von Lernen, wie sie der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen „LLL:2020“ (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011 et. al) entsprechen. Diese Bestrebungen zu sektorenübergreifenden Kooperationsmodellen und vielgestaltigen Möglichkeiten bildungserweiternder Infrastrukturen können allerdings auch zu Konkurrenzsituationen führen, wenn sich die Aufgabenprofile von bereits bestehenden Einrichtungen mit neuen lokalen Akteuren überschneiden. Hier besteht die Gefahr einer auf rein marktwirtschaftlich ausgerichteten Form der Rivalität, die auf der Suche nach Fördergeldern und TeilnehmerInnenklientels genau das Gegenteil davon erzeugt, was beabsichtigt ist. Diese paradoxen Effekte der Forcierung von BürgerInnenbeteiligung und BürgerInnenengagement auf der Grundlage der warenförmigen Organisation von Bildungs- und Begegnungsmöglichkeiten können hier zu Pseudodemokratisierung führen, wenn nicht sichergestellt wird, welche Möglichkeiten den Kommunen, insgesamt dabei zur Verfügung stehen. Unter dem Diktat der beschränkten Geldmittel und der Neigung zu marktwirtschaftliche Lösungen werden hier sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten der Gemeinden als auch die zivilgesellschaftlichen Potenziale eingeschränkt. Aber auch hier zeigt sich wiederum der Unterschied in den Regionen. Größere Kommunen stehen diesen Verwerfungen zumindest prinzipiell (durch abgesicherten Mitteln aus städtischen Budgets und auch aufgrund einer organisierten Vereinsbasis) geschützter gegenüber als kleinere Gemeinden, die vorwiegend auf tradierte AnbieterInnen und auf das Ehrenamt abstellen müssen. „In der Fachdebatte besteht Konsens, dass es einer zumindest grundständigen Förderung von Infrastruktureinrichtungenbedarf und dass dies eine öffentliche Aufgabe ist (...). Diese Aufgabe wird aber nur von einem Teil der Kommunen wahrgenommen und dies wiederum ist nicht nur der Finanzknappheit geschuldet, sondern auch Ausdruck dafür, dass Konzepte einer professionellen Engagementförderung bislang keineswegs überall auf Akzeptanz stoßen. Lediglich ein Teil der Einrichtungen verfügt über eine mittelfristig gesicherte Finanzbasis während sich viele der lokalen Anlaufstellen in einer prekären finanziellen Situation befinden“ (Jakob 2009, S. 245). Aus diesen Gründen ist es auch in der Diskussion um die sozialräumliche Schaffung von Bildungsstrukturen wesentlich, dass die offensichtliche Diskrepanz zwischen den vielen offensiven Aussagen auf den unterschiedlichsten politischen Ebene und der finanziellen Anerkennung und Absicherung der kommunalen Koordination und Netzwerkbildung strukturell entschärft wird. Dazu bedarf es neben der Ausarbeitung und projektmäßigen Förderung von Modellprogrammen verlässlicher lokaler Möglichkeiten zur Förderung von flächendeckenden bildungsspezifischen Verwirklichungschancen. Nur durch eine verstärkte Sensibilität der bundes- und landespolitischen Stakeholder für die Besonderheiten lokaler Strukturen und deren Bedarfe können nachhaltig wirksame Effekte erzielt werden. Gerade wenn es um die Erweiterung von Teilnahme- und Teilhaberäumen durch Bildungshandeln geht, können die Kommunen als schon bestehende, erlebbare Räume genutzt werden. Kommunen müssten dazu ihre Leitbilder und die daraus abzuleitenden Maßnahmen daraufhin befragen, wie es durchführbar ist, möglichst vielen regionalen Akteuren innerhalb einer Gesamtstrategie Partizipationschancen zu eröffnen.

- Dabei geht es einmal um die möglichen gesetzlichen und verwaltungstechnischen Abläufe (Wie ist das Recht der BürgerInnen auf die Sicherstellung solcher Infrastrukturen gewährleistet? Wer hat Anspruch worauf? Wie werden die konkreten Maßnahmen, Arbeitsabläufe und Entscheidungsprozeduren zur Sicherstellung der Grundversorgung zwischen den PartnerInnen abgewickelt? etc.),

- andererseits aber auch um die Haltungen gegenüber solchen Verbänden (Wer darf hier was anbieten? Wie sichern sich Netzwerke ihr Überleben und ihre Dynamik? etc.),
- aber selbstverständlich auch um die politische und finanzielle Unterstützung von Infrastrukturen Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur (Was ist hier Aufgabe der Kommune, der Länder, des Bundes? Wie und wo müssen Vollfinanzierungsmodelle, wo grundständige finanzielle Förderungen oder Projektstrukturen aufgebaut werden?)
- Für alle diese hier angeführten Punkte spielen die gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten und Grenzen des Finanzausgleichs eine wichtige Rolle.

3.6 Die Etablierung und Aufrechterhaltung innovativer Formen der Netzwerkbildung

- Innerhalb der Bildungsinstitutionen ist es wesentlich, dass die jeweiligen Prozesse einem lernweltorientierten Zugang angepasst sind. Dazu ist die Stärkung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur vor Ort und damit der Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Menschen unumgänglich. Dazu wiederum bedarf es der dafür notwendigen Infrastrukturen und der stärkeren Einbindung der bildungsspezifischen Einrichtungen in das Gemeinwesen und in die kommunale Entwicklung. Einbindung in die kommunale Entwicklung, indem Bildungsinstitutionen gemeinsam mit anderen den Prozess hin zu zuverlässigen Bildungsinfrastruktur im Sinne von Versorgungsgerechtigkeit und bürgerschaftlicher Teilhabe mitgestalten. Hier müsste ein Umdenken bei einer kritischen Masse von WeiterbildungsanbieterInnen (im Sinne auch einer Erweiterung der KEBÖ-Strategie) stattfinden, um das klassische Gefangenendilemma (jede/r hat die Möglichkeit zusammenzuarbeiten, um eine höhere Rendite zu erzielen, oder für sich alleine für eine exklusive Auszahlung zu kämpfen, ohne zu wissen, welche Strategie die jeweils anderen SpielerInnen wählen) zu umgehen. Gerade wenn es darum geht, sich im Sinne der Grundversorgung nicht nur als abgesonderter sozialer Bildungsorte zu begreifen, der ein (wie immer auch definiertes) gesellschaftliches Bedürfnis abdeckt, sondern als Akteur, der mit anderen gemeinsam das Gemeinwesen mitgestaltet, wäre ein solcher Weg wesentlich. Sind der Großteil der „klassischen“ Bildungsinstitutionen zumindest partiell innerhalb ihrer Kommunen deutlich sichtbar, so ginge es hier um den Aufbau eines im Sinne lokaler Bildungsgerechtigkeit agierenden nutzbringenden Verhältnisses für beider Seiten, ohne sich dabei jedoch vereinnahmen oder gar missbrauchen zu lassen. Schaffen es Bildungsinstitutionen als PartnerInnen zur Herstellung von bildungssensiblen Ausgleichmaßnahmen anerkannt zu werden, dann müssten sie auch aus ihren (vielleicht noch zu sehr elfenbeinernen) Türmen der Mittelschicht hin zu innovativen, aufsuchenden und emanzipatorischen Projekten und Ansätzen aufbrechen. Dies betrifft dann sowohl althergebrachte Angebote (innerhalb der althergebrachten Themenstellungen und Personenkreise), als auch Maßnahmen der Vernetzung mit bereits vor Ort bestehenden Bereichen (wie z.B. der Kinder- und Jugendarbeit, den lokalen Initiativen, etc.). Die hier entstehenden Kooperationen müssen demnach innerhalb eines zumindest weitflächigen Bildungsplanes und auf der Grundlage von Übereinkommen mit der Kommunalpolitik und -verwaltung erfolgen. Gerade dieses Element der beweglichen Mitwirkung und Mitgestaltung von Bildungsinstitutionen und anderen lokalen AkteurInnen stellt auf einer Metaebene Prozesse des Citizenship, der Demokratisierung im Sinne der Förderung gemeinschafts- und kooperationsfähiger AkteurInnen im kommunalen Miteinander in den

Fokus. Die Ansprüche an eine solche Form des Miteinanders zur Herstellung kommunaler Daseinsvorsorge können aber nur eingelöst werden wenn eine beidseitige Öffnung von Politik (bzw. Verwaltung) und Bildungsinstitutionen erfolgt.

- Dazu sind neue Formen der Netzwerkbildung in den Lern- und Sozialräumen zu etablieren, um den Stellenwert von Bildungsinfrastruktur und den hier zu erreichenden Qualitäts- und Verwirklichungschancen deutlich sichtbar zu machen. Die Bildungsorganisation und auch die einzelnen Bildungsangebote könnten hier eine durchaus gemeinwesenorientierte Ausrichtung erhalten und sich stärker als bisher im Sinne der kommunalen Daseinsvorsorge begreifen. Vor allem für die Erwachsenenbildung würde sich dieser Fokus in Bezug auf die Herausbildung einer spezifischen regionalen Entwicklungsperspektive (und nicht nur auf rein inhaltliche oder marktsegmentspezifische Aspekte der Institution) lohnen. Die bildungs- und finanzpolitischen Effekte könnten beachtlich sein, und würden von vernetzten Strukturen der Daseinsvorsorge bis hin zur Teilnahme an sozialen Monitoringprozessen der Regionalentwicklung reichen. Durch eine solche Fokussierung und durch die Beteiligung an lokalen/überregionalen Debatten und Entscheidungen über unterschiedliche Versorgungsmöglichkeiten mit Verwirklichungschancen von Menschen könnte die lebensnahe Anpassung des Leitprojektes Bildung (bzw. deren notwendige Infrastrukturen) an die konkreten Takte der Lebens- und Arbeitswelten verstärkt werden. Dazu wäre es notwendig, dass die wichtigste Bezugsgröße der Bildungsinstitutionen nicht mehr nur in den TeilnehmerInnenzahlen gesehen wird, sondern dass lokale und demokratiepolitische Spezifika vermehrt in Rechnung gestellt werden.
- Projekte, Kooperationen, die gemeinsam mit anderen Akteuren entwickelt und durchgeführt werden, tragen dazu bei, gesellschaftliche Probleme unter bürgerschaftlicher Mitwirkung zu bearbeiten. „... die Rolle der Weiterbildung besteht darin, die Leute zusammenzubringen und herauszufinden, wo ihre Bildungsbedarfe zur Unterstützung (...) liegen. (...) Im Familienbildungsbereich hat Ähnliches begonnen, Weiterbildungseinrichtungen übernehmen auch dort eine Koordinierungsaufgabe und beziehen in ihre Planungen Familienbildungsexperten und Vereine ein“ (Brandt 2008, S. 30). Dabei geht es keineswegs um einen generellen Einheitsbrei, sondern einerseits um die Sicherung von in der Region verfügbaren humanen, kulturellen, ökonomischen und politischen Ressourcen, und andererseits auch um den Aufbau von Mindeststandards, denn: „Mechanische Arten von Gleichbeglückung sind vorbei, sind überhaupt nicht zu finanzieren. Es wird immer deutlicher, dass es da dramatische Unterschiede auch im Infrastrukturangebot geben muss, aber man kann andere Lösungen, die durchaus die Gleichwertigkeit im Kopf haben, anpeilen“ (ebd.). Ein Beispiel dafür könnte der Aufbau von systematischen Angeboten für Eltern sein. Wenn z. B. unterschiedliche Kinderbetreuungseinrichtungen in enger Kooperation mit Schulen, der Musikschule, den Erwachsenenbildungseinrichtungen, den außerschulischen oder konfessionellen Bildungsanbietern stehen, können hier Angebote sowohl regional als auch inhaltlich gebündelt und professionell gesteuert werden. Die hierdurch (zumindest temporär) geschaffenen Kooperationen könnten auch in finanzieller Hinsicht verschiedene Arten von Synergien erzeugen, die das Bestreben, allen Beteiligten der Region Zugang zu bestmöglichen Bildungsangeboten zu machen, einlösen helfen.
- Diese vor Ort wirkenden Kräfte brauchen aber auch spezifische aufsuchende Planungsstrategien, um die vorhandenen lokalen Potentiale und Leerstellen zu finden und mit einzubeziehen. Gefordert ist dazu eine Öffnung der Bildungsinstitutionen gegenüber lokalen Ermöglichungsstrukturen von gesellschaftlicher Teilhabe, sozialem Engagement oder sozialer Kohäsion. Es wäre hier Aufgabe der Bildungsinstitutionen, in Kooperation

mit anderen NetzwerkpartnerInnen, die institutionellen Grenzen zur Förderung bildungsspezifischer Interessen zu überwinden. Gleichzeitig muss dafür auch eine dynamische Dimension von Lernen und Bildung verstärkt zur Anwendung gelangen, die jenseits reiner vermittelnder oder selektiver Aufgaben besteht. Didaktisch könnte dies für die Gestaltung von Lernprozessen bedeuten, dass eine die prozesshafte Ausformulierung der Konstellationen des Lerngeschehens (Mentalitäten, Erwartungen, Vorstellungen, Lern-Gegenstände etc.) wieder verstärkt Bestandteil des gesamten Bildungsprozesses selbst wird. Erkundendes und forschendes Lernen, in seinen Grundbedingungen von Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Klären, könnte so die eigene Situiertheit als Ausgangspunkt für weitere Lernschritte schaffen und nutzen. Dieses „Verfahren“ geht weit die herkömmlichen Konzepte der TeilnehmerInnen-Orientierung hinaus, da hier das lebensnahe Spannungsgefüge der Lernenden und nicht nur die Perspektive der planenden Lehrenden zum Ausdruck kommt. Wenn dies ermöglicht wird, entsteht im „Raum des Lernens“ eine ganz spezifische Form der Resonanz, die jenseits der furchtbaren Angestrengtheit und Angleichung üblicher Bildungssettings liegt. Die Hauptfrage aus pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Sicht muss dabei stets danach gewichtet werden, wie es gelingt, dass Menschen zu halbwegs kompetenten InterpretInnen und Handelnden in ihrer ideellen und materiellen Wirklichkeit werden. Erst durch eine solche bewegliche Sichtweise wird es möglich, Bildung gleichzeitig als persönliche Identitätsarbeit und auch als Aufbau kollektiver und sozialer Verhältnisse zu begreifen. Bildung ist dadurch eingebettet in einen lernkulturellen Kontext, in dem die Menschen in ihren lernbiographischen Kontexten die Hauptrolle spielen. Die hierbei wirkenden Prozesse gilt es in der Bildungsarbeit fruchtbar zu machen. Die Erforschung der dabei stattfindenden Aneignungsprozesse in den spezifischen Lernwelten kann die dabei sichtbar werdenden Narrative dazu nutzen, um das jeweilige Selbstverständnis einer Person in seiner Erfahrungs-, Erzähl- und Gedächtnisgemeinschaft versteh- und gestaltbar zu machen. Dabei wiederum spielen informelle/beiläufige, soziale, selbstorganisierte, selbstgesteuerte, vernetzte lebensnahe Aspekte von Lernen eine entscheidende Rolle. K. Klemm sieht die Konsequenzen für die Institutionen der Erwachsenenbildung derart:

„a) Es wird zunehmend darauf ankommen, Schnittstellen zwischen dem institutionellen und informellen/beiläufigen Lernen herzustellen und zu ermöglichen. Es geht um Lernorte, die Alltag und Bildung verbinden und Erfahrungswissen verdichten, codieren und transformieren können. b) Es wird noch stärker notwendig werden, Orientierungswissen anzubieten, d.h. Möglichkeiten der Reflexion und des persönlichen Dialogs zu schaffen. Gleichsam als Rebound-Effekt der Medialisierung und Anonymisierung von Gesellschaft wird der Bedarf an Face-to-Face-Kommunikation steigen. c) Die Nachfrage nach Support-Strukturen für die Aneignung von Wissen und Informationen wird zunehmen. Die andauernde Individualisierung von Lernen und der allgegenwärtige Zwang zum Lernen (lebenslanglich und lebenslang) wird die Prinzipien des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens noch stärker in der Vordergrund rücken und die Selbstverantwortung hervorheben“ (Klemm o. J. S. 10). Die Schwierigkeiten sieht er dabei vor allem darin, dass der institutionelle (oder auch der bildungsideologische) Egoismus, das zu starke marktwirtschaftliche Denken und die politische Profilierung sich eher negativ auf das integrative Element im Hinblick auf kooperative Strukturen in den Institutionen und den BürgerInnen gegenüber auswirken (vgl. ebd. S. 10-12).

- Schaffung verlässlicher regionaler und sozialer Ankerpunkte für Menschen vor Ort. Trotz all dieser Elemente der Beharrung und auch der gegenläufigen Tendenzen ist es wichtig, die regionale Vernetzung und Kooperation voranzutreiben und auch innerhalb dieser Konfliktlinien Chancen dafür zu generieren, gesellschaftlichen Wandel mitgestalten zu

können. Dazu bedarf es aber auch der adäquaten Begrifflichkeiten, die die Gestaltungskraft von (Weiter-)Bildung für viele Prozesse der Regionalentwicklung fassen können. Jenseits des reinen Kompensationsgedankens geht es um die Schaffung verlässlicher regionaler und sozialer Ankerpunkte für Menschen vor Ort. Nur dort kann es jene Art der Resonanz geben, dass Menschen erleben, wie ihnen die Welt antwortend, sie tragend oder ausschließend, wohlwollend oder befremdend gegenüber tritt. Solche Resonanzerfahrungen sind unumgänglich für soziale Anerkennungserfahrungen. Wird dieses Resonanzfeld entleert, führt das dazu, dass uns die Dinge und andere Menschen tendenziell fremd werden. Wir interagieren mit ihnen nur noch instrumentell. Es fehlt die Zeit dafür, dass man sich Dinge zu eigen macht und dass man sich von ihnen berühren lässt. Diese Entfremdung ist genau das Gegenteil von Resonanzerfahrungen, sie ist das Verstummen der Welt. Wer entfremdet ist von der Welt, der erfährt sie als kalt, feindlich oder zumindest gleichgültig. Erwachsenenbildung kann dazu beitragen, den Stellenwert der individuellen Handlungsfähigkeit innerhalb solcher lokaler, biographischer Resonanzräume zu erhöhen. Sie kann dabei die sozial gebundenen Perspektiven der Menschen erweitern und in ihren gesellschaftlichen Bezügen begreifbar und gestaltbar machen, und im Sinne einer Zivilgesellschaft erweitern. Gerade die großflächig auf OECD/EU-Leitlinien getrimmte Form der Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend, von einem Projekt der Gesellschaftsveränderung und Emanzipation zu einer Praxis und Förderung der Individualisierung, der Privatisierung und der Instrumentalisierung gewandelt verändert. Die hierbei immer deutlicher akzentuierten Tendenzen der Individualisierung und der Kommerzialisierung leiten die emanzipatorischen Elemente verstärkt in die Richtung von Managemententwicklung, hin zu Instrumenten des beruflichen Weiterkommens, zum Jobtraining oder zu anderen Formen der beruflichen Weiterbildung.

- Die Sicherstellung einer finanziellen Basisinfrastruktur, die auch als Dach für andere Infrastruktureinrichtungen genutzt werden kann. Die Rolle der bereits etablierten BildungsanbieterInnen als erfahrene Lernagenturen, Trendsetter und Vernetzer sollte nachhaltig gestärkt werden.
- Die von der EU propagierten Schlüsselkompetenzen sollten in ihrer vernetzenden Form als Grundbedürfnisperspektiven herangezogen werden.

3.7 Die Entwicklung von Modellen zur Steuerung regionalorientierter Bildungspolitik

- Zur Abstimmung und auch zur Steuerung regionalorientierter Bildungspolitik im Sinne der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote bedarf es auch der Zuhilfenahme von Instrumenten der regionalen Bildungsberichterstattung und der Öffentlichkeitsarbeit. Die bislang von den einzelnen Erwachsenenbildungsinstitutionen erstellen Programmplanungs- und Rechenschaftsberichte bieten als Grundlage für integrierte Bildungsberichte keine Grundlage, um als fachlich-inhaltliche Entwicklungsmaterialien genutzt werden zu können. Länder- bzw. kommunenspezifisch wäre hier eine ausführliche und handlungsrelevante Berichterstattung notwendig, die vor allem jene Arten Daten enthält, die dafür gebraucht wird, dass eine bildungsplanerische Managementaufgabe in den Regionen auch tatsächlich strategisch erfolgen kann. Dazu „müssten in vielen Kommunen erst relevante Daten über relevante Lern- und Bildungsangebote im Sinne eines immer weiter zu schreibenden Bildungsatlas erhoben werden. Hierbei ist ein Datenmix aus quantitativen und qualitativen Daten (im Sinne der Bezugnahme subjektiver

Bedürfnis – und Betroffensheitsszenarien auf strukturelle Begebenheiten) anzustreben, um ein differenziertes und aussagekräftiges Bild über die spezifischen regionalen Lebenslagen zu erreichen. Eine solche Bildungsberichterstattung geht dabei Fragestellungen auf der faktischen (Was an Angebot ist vorhanden?), der strategischen (Welche Angebote und Lernanlässe sind möglich?) und der operativen Ebene (Wie können spezifische Ebenen sichergestellt werden?) nach. Neben der konkreten Planung in den Kommunen würden relevante Bildungsberichte auch die Möglichkeit dazu bieten, den Diskurs mit anderen Kommunen (auch im Sinne von Benchmarkprozessen) zu forcieren.

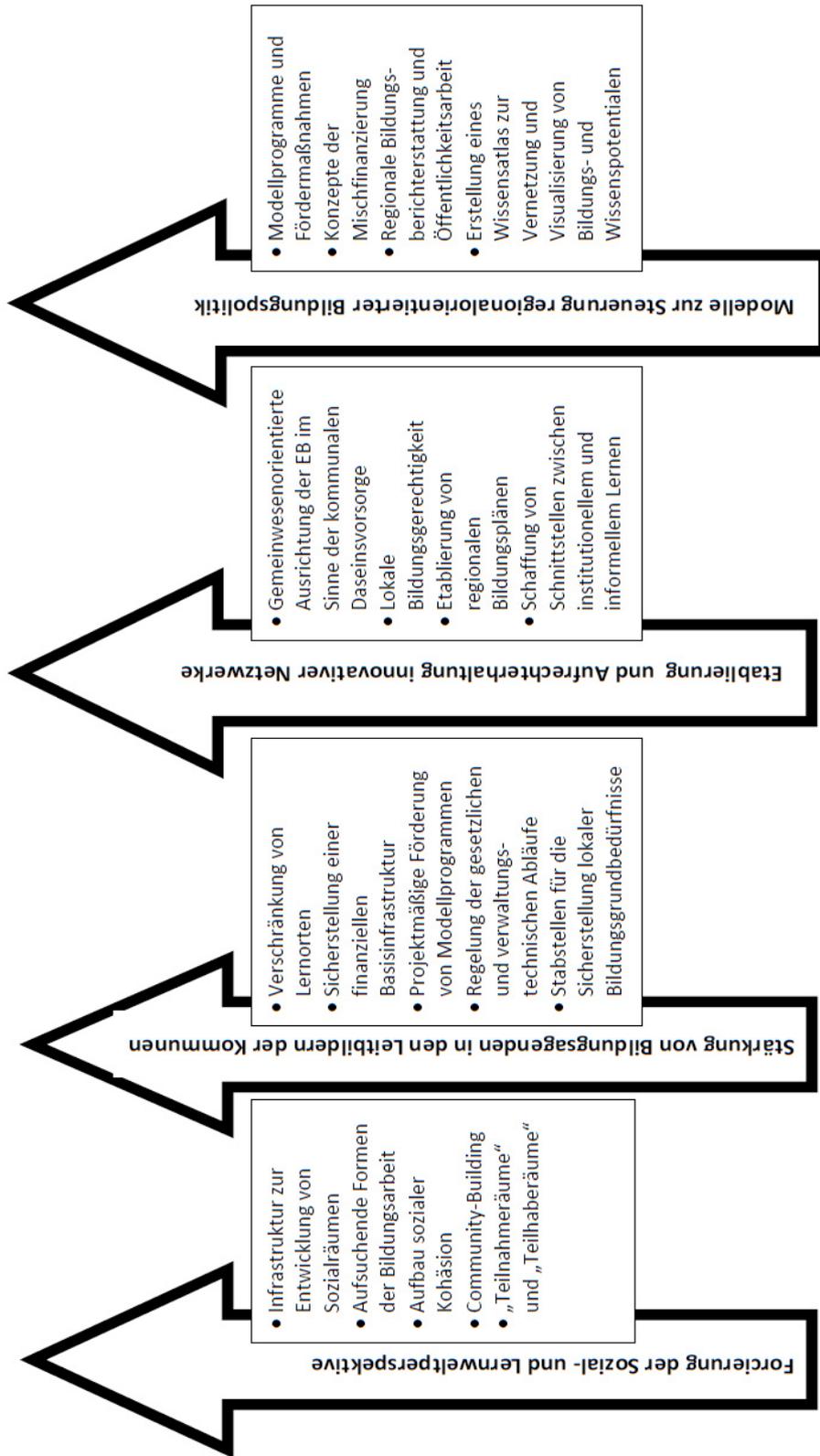
- Derartige Instrumente zur Förderung der Entwicklung und auch der Wirkungssteuerung von regionalisierter Bildungspolitik können aber nur dann tatsächlich wachstumsspezifisch gedeihen, wenn dafür auch ein sozialpolitischer Rahmen seitens der Politik (sowohl der Länder- als auch der Bundespolitik) existiert. So wichtig es ist, auf der lokalen Ebene konkrete Projekte und Strategien auszuformulieren und auch umzusetzen, so wesentlich ist aber auch der strukturelle Überbau, der nicht nur aus den Kommunen kommen kann. Vor allem die „Steuerungsvariable Geld“ spielt hierbei eine immer bedeutsamere Rolle, unter deren Perspektive professionelle Wissens-, Deutungs- und Aktionsformen oft zu reinen Lippenbekenntnissen verkommen. Dies ist gerade unter der Prämisse der Forcierung reiner markt- und wettbewerbsbestimmter Vorgehensweisen der Fall.
- Erstellung eines Wissensatlas zur Vernetzung und Visualisierung von Wissenspotenzialen. Hierin sollten Kooperationspotenziale Sinne einer regionalen Wissenskollaboration sichtbar gemacht werden. „Das Konzept des Wissensatlases leitet sich aus der Wissensmanagement-Literatur ab. Visualisierung gilt hier als eine Möglichkeit, ‚Zugangsbeschränkungen‘ zu Wissen zu verringern“ (Minniberger und Schmidt 2011, S. 5).
- Aufbau und Sicherstellung begleitender Strukturen zur systematischen Weiterentwicklung, Koordination, Abstimmung und Vernetzung der kommunalen Bildungsinfrastruktur als Gesamtsystem von Bildung, Lernen und Qualifikation (vgl. dazu für den Schulbereich z.B. Altrichter/Maag-Merki 2010). Hier wäre es wichtig, alle jene Schnittstellen zwischen der Administration und den Bildungseinrichtungen, aber auch zwischen Interessensgruppen in den Regionen und der wissenschaftlichen Begleitung innerhalb ausverhandelter Zielsetzungen zu berücksichtigen. Dabei spielen auch Prozesse einer nachhaltigen Öffentlichkeitsarbeit nach innen (in den Regionen) wie auch nach außen (hin zu den EntscheidungsträgerInnen im Land und im Bund) eine wesentliche Rolle.
- Entwicklung von flankierenden Leitlinien in den Regionen, um die vielfältigen partikularen Zielvorstellungen innerhalb bewältigbarer Entwicklungsprozesse zu bündeln. Dabei sollten konkrete Benchmarks für die Sicherstellung eines kommunales Qualifizierungs- und Fortbildungsverbands sorgen.
- Sicherstellung einer Grund- oder Sockelfinanzierung für die Grundversorgung mit Bildung, bzw. für Prozessbegleitmaßnahmen, die durch Beratung und das Verfügbar machen von regional- und nationalspezifischen Daten den empirisch gesättigten Unterbau der Vorhaben darstellen.

Derartige Prozesse bedürfen auf der strukturellen Seite aber der Entwicklung von kollektiven Verantwortungs- und Steuerungsgemeinschaften. Hier ist dafür zu sorgen, dass ein

ausgewogenes Verhältnis von staatlich-kommunalen Strukturen und Ressourcen auf der einen Seite und ein konsensuales und zielorientiertes Handeln von beteiligten AnbieterInnen und NutzerInnen besteht. Dadurch könnte gemeinsam nach neuen Spiel- und Handlungsräumen gesucht werden. Für die BildungsanbieterInnen hätte dies den Vorteil, ihre Kernkompetenzen regional näher an den Lebenswirklichkeiten der Menschen zu bestimmen und in einer umsetzungspotenten und vernetzten Handlungsgemeinschaft durchzuführen. Die Kommunen könnten dadurch ihre oft sehr eingeschränkten finanziellen Mittel zielgenauer bündeln und innerhalb regional ausverhandelter Leitziele besser begründen.

Dabei muss immer wieder betont werden, dass eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, im Sinne der Aufwertung allokativer Ressourcen, stets über das Verhältnis vom sogenannten öffentlichen Raum und den privaten Verfügungsbereichen zu bestimmen ist. Regionalisierende Festschreibungen sozialer und materieller Gegebenheiten, bzw. deren wirtschaftliche Inklusions- und Exklusionsphänomene sind Ausdruck gesellschaftspolitischer Selbstvergewisserungsprozesse, welche Lebensbedürfnisse öffentlich sichergestellt werden müssen und inwieweit der Staat eine solche Sicherstellung als demokratiepolitischen Sicherungsauftrag versteht. Die Paradigmen Markt oder Staat, Eigenverantwortung oder Gemeinwesen sind hierbei zwar auf vielen Ebenen grundsätzlich kombinierbar, aber letztlich müssen zwei Fragen geklärt werden: Wie viel Ungleichheit kann eine Gesellschaft ertragen und welches Verhältnis von Gesellschaft und Individuum wird vorausgesetzt?

Verlässliche regionale und soziale Ankerpunkte für Menschen vor Ort



Etablierung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur

Vorschläge zur Umsetzung regionaler Bildungsangebote und davon betroffene Handlungsakteure

Handlungsakteur(e)	Maßnahmen	Strategie
Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Regionale Bildungsberichte 	Integrierte Bildungsberichte “Bildungsatlas”
BUKEB Politik Wissenschaftliche Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Fachlich-inhaltliche Entwicklungsmaterialien • Benchmarkprozesse 	
Institutionen BUKEB	<ul style="list-style-type: none"> • Regional spürbare Maßnahmen und bewältigbare Entwicklungsprozesse 	Öffentlichkeitsarbeit
Institutionen BUKEB	<ul style="list-style-type: none"> • Etikettierung konkreter Zielgruppen und Lebenswelten 	
Institutionen BUKEB Politik	<ul style="list-style-type: none"> • Schnittstellen zwischen Institutionen, Administration und Politik definieren 	Grundversorgung Bildung Burgenland
Politik	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellung Sockelfinanzierung 	
BUKEB	<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung einer Steuerungsebene 	

Literatur

- AG Frauen (2007). Gemeinsames Hypothesenpapier der AG Frauen. In: Forum Umwelt & Entwicklung (Hrsg.), *Veränderung von Staatlichkeit und öffentliche Güter – Voraussetzungen für Nachhaltigkeit, Geschlechtergerechtigkeit und Sicherung der Lebensgrundlagen* (livelihood) (S. 6-9). Berlin, Hamburg, Osnabrück, Bonn.
- Alheit, P. (1996). Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: K. Ahlheim & W. Bender (Hrsg.), *Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“*. Eine Streitschrift (S. 179-196). Opladen: Leske & Budrich.
- Alheit, P. (2010). Lernwelt „Nachbarschaft“. Zur Wiederentdeckung einer wichtigen Dimension. In: A. Pilch-Ortega, A. Felbinger, R. Mikula & R. Egger (Hrsg.), *Macht – Eigensinn – Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 121-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, P. et al. (2010). *Die Göttinger Nachbarschaftsstudie. Am Beispiel Leineberg*. Göttingen: Selbstverlag.
- Alheit, P., Dausien, B., Kaiser, M. & Truschkat, I. (2003). *Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus QUEM*. (Materialien Nr. 43). Berlin: Verlag.
- Alheit, P., Haack, H., Hofschien, H. G. & Meyer-Braun, R. (1999). *Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. Bd. 1. Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen, Bd. 2. Soziologische Deutungen. Bremen
- Alheit, P. & Dausien, B. (1999). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 407-432.
- Allmendinger, J. & Aisenbrey, S. (2002). Soziologische Bildungsforschung. In: R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 41-60). Opladen: Leske & Budrich.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt.
- Baethge, H. & Bartelheimer, P. (2005). Deutschland im Umbruch. In: SOFI et Al. (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland* (S. 13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartels, J. (1975). *Interdependenzen zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Plätzen der Sekundarschulstufe bei Angehörigen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in einer Großstadt*. Berlin (Dissertation Universität Berlin).
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. 2 Bde. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Barz, H. & Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxisbuch Milieumarketing. Bielefeld: wbv.
- Bauman, Z. (2009). *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2010). *Wir Lebenskünstler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1997). Ortspolygamie. In: U. Beck (Hrsg.), *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung* (S. 127-135). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benz, A. & Fürst, D. (2003). Erfolgsbedingungen für „Regional Governance“ – Resümee. In: B. Adamschek & M. Pröhl (Hrsg.), *Regionen erfolgreich steuern. Regional Governance – von der kommunalen zur regionalen Strategie* (S. 189-211). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- berlinpolis (2005). *Soziale Gerechtigkeit in Europa – Wie erfolgreich sind die Mitgliedstaaten?* Online: www.berlinpolis.de/download.php?file=soziale_gerechtigkeit_paper.pdf&type=pdf [Stand: 2005-11-02].
- Blackwell, L. & Bynner, J. (2002). *Learning, family formation and dissolution. Wider Benefits of Learning*. (Research Report No.4). London.
- Blasius, J. & Georg, W. (1992). *Clusteranalyse und Korrespondenzanalyse in der Lebensstilforschung – ein Vergleich am Beispiel der Wohnungseinrichtung*. (ZA-Information 30), S. 112-133.
- Bogumil, J. & Grohs, S. (2010). Möglichkeiten und Grenzen von Regionalverwaltungen. In: J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale Aufgabenwahrnehmung im Wandel. Kommunalisierung, Regionalisierung und Territorialreform in Deutschland und Europa* (S. 89-110). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums*. Weinheim und München: Juventa.
- Bollier, D. (2009). Gemeingüter – eine vernachlässigte Quelle des Wohlstandes. In: Heinrich-Böll-Stiftung, S. Helfrich (Hrsg.), *Wem gehört die Welt? Zur Wiederentdeckung der Gemeingüter* (S. 28-38). München: oekom-Verlag.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: M. Wentz (Hrsg.); *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (S. 25-34). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In: P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse alltagsweltlichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 159-168). Konstanz: Universitätsverlag.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brandt, P. (2008). Abschied von der Grundversorgung? Weiterbildungspolitische Strategien gegen den brain drain in der Metropolregion Berlin-Brandenburg. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3, S. 26-31.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim und München: Juventa.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz; Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL.2020*, Wien.
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK Verlag.
- Castel, R. (2005). *Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deinet, U. (1991). Das Aneignungskonzept: Eine pädagogische Praxistheorie für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 6/1991.
- Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission (1975): *Bericht `75. Entwicklungen im Bildungswesen*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Ditton, H. (2004). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (S. 605-624). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dörner, K. (2003). *Auf dem Weg zur heimlosen Gesellschaft*. In: *Impulse* 27 (September 2003), S. 26-29.
- Dörner, K. (2007). *Leben und Sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem*. Neumünster: Paranus.
- Egger, R./Fernandez, K. (2013): Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Reihe: Lernweltforschung, Band 11. Springer VS-Verlag, Wiesbaden
- Egger, R. (2006). *Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen*. Graz: Leykam.
- Egger, R., Mikula, R., Haring, S., Felbinger, A. & Pilch-Ortega, A. (2008). *Orte des Lernens. Lernwelten und Ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Eirmbter, W.-H. (1977). *Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung*. Weinheim: Beltz Forschungsberichte (Inauguraldissertation).
- Faltermaier, T. (2005). Subjektive Konzepte und Theorien von Gesundheit und Krankheit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 31-53). Göttingen: Hogrefe.

- Fassmann, Heinz (2002): Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. In: ÖROK Schriftenreihe Nr. 162, Wien.
- Feinstein, L. (2002). *Quantitative estimates of the social benefits of learning. 2. Health, depression and obesity. Wider Benefits of Learning.* (Research Report No.6). London.
- Fernandez, K. (2013). Grundversorgung Erwachsenenbildung – zur Frage der territorialen Bildungsgerechtigkeit. In: M. Stock, A. Dietzen, L. Lassnigg, J. Markowitsch & D. Moser (Hrsg.): *Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S. x-y). Innsbruck: Studienverlag.
- Filla, W. (2009). *Erwachsenenbildung in Europa: Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte.* Skriptum IV: Südtirol. Online: http://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwachsenenbildung%20in%20Suedtirol.pdf [Stand: 2013-07-21].
- Friebe, J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung* (S. 141-184). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das lebenslange Lernen.* Augsburg: Ziel Verlag.
- Friebel, H. (2012a). Weiterbildungsteilnahme und Sozialkapital. In: *Pädagogische Rundschau*, 1/2012, S. 81-95.
- Friebel, H. (2012b). *Bildungsbiografien als kommunales Thema.* Vortrag gehalten zum Jahresforum der „Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative“. Kiel.
- Friedrichs, J. (1995). *Stadtsoziologie.* Opladen: Leske & Budrich.
- Friedrichs, Jürgen (1990): Aktionsräume von Stadtbewohnern verschiedener Lebensphasen. In: Bertels, Lothar/ Herlyn, Ulfert (Hrsg.): *Lebenslauf und Raumerfahrung.* Opladen: Leske und Budrich, S. 161-178.
- Gasser-Steiner, P. (2005). Die Korrespondenzanalyse – Ein Verfahren zur explorativen Analyse verketteter Kreuztabellen. In: H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch: Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 273-286). Innsbruck: Studienverlag.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung.* Frankfurt am Main: Campus.
- Gnahn, D. (1997). *Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik.* In: Dobischat & Husemann R. (Hg.): *Berufliche Bildung in der Region.* Berlin, S. 25-38
- Green, A., Preston, J. & Sabates, R. (2003). *Education, equity and social cohesion. A distributional model. Wider Benefits of Learning* (Research Report No.7). London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009): *Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS).* Klagenfurt.

- Gunnar Otte (2005): Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft? Eine Auseinandersetzung mit aktuellen Bilanzierungsversuchen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57, H.1, S. 1-31.
- Hahn, A. (1987). Soziologische Aspekte der Knappheit. In: K. Heinemanns (Hrsg.), *Soziologie wirtschaftlichen Handelns* (S. 119-132). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hammer, G., Moser, C. & Klapfer, K (2004). *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003*. Online: http://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [Stand: 2010-10-14].
- Hardin, G. (1970). Die Tragik der Allmende. In: M. Lohmann (Hrsg.), *Gefährdete Zukunft. Prognose amerikanischer Wissenschaftler* (S. 30-48). München: Hanser.
- Hessisches Weiterbildungsgesetz (2001). *Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen*. Online: http://weiter.bildung.hessen.de/bas/PDF__HWBG_2006.pdf [Stand: 2012-02-20].
- Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 79-y?). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, Chr. (2009). *Lebenslanges Lernen – eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, K. (1995). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Jakob, G. (2009). Infrastrukturen und Anlaufstellen zur Engagementförderung in den Kommunen. In: Th. Olk, A. Klein & B. Hartnuß (Hrsg.), *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe* (S. 233-259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kast, F. & Neuhofer, M. (2007). *Regionale Verteilung von Bildungschancen in Oberösterreich. Sage mir, wo du wohnst, und ich sage dir, was aus dir wird*. Online: http://www.image.co.at/themen/dbdocs/LF_Neuhofer_04_07.pdf [Stand: 2012-02-20]
- Kast, F. (2006). „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ...“1 –bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). In: *Erziehung und Unterricht, März/April 3–4/06*, S. 236-263.
- Klemm Ulrich (o.J.). *Lernende Regionen – ein neues Konzept ländlicher Bildungsarbeit?* Link? Graue Literatur?
- Kolland, F. & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern – Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kühn, M. & Weck, S. (2013). In: M. Bernt & H. Liebmann (Hrsg.), *Peripherisierung, Stigmatisierung, Abhängigkeit?* (S. 84-106). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuypers, H. & Leydendecker, B. (1982). *Erwachsenenbildung in der Praxis: Didaktik und Methodik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

- Landesregierung Brandenburg (1997): *Weiterbildungsbericht 1996 für das Land Brandenburg*. Online: <http://www.mbjs.brandenburg.de/cms/detail.php/5lbn1.c.60283.de> [Stand: 2012-02-20].
- Lange, H. (Hrsg.) (2008). *Nachhaltigkeit als radikaler Wandel. Die Quadratur des Kreises?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lernende Regionen (2012): *Abstimmung und Optimierung regionaler Bildungsangebote*. Online: <http://www.lernende-regionen.at/de/page.asp?id=25> [Stand: 2013-07-21].
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McCay, B. & Svein, J. (1996). Unvertrautes Gelände. Gemeineigentum unter der sozialwissenschaftlichen Lupe. In: A. Diekmann & C. C. Jaeger (Hrsg.), *Umweltsoziologie* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 36). Opladen, S. 272-291.
- Meister, J.-J. (1971). *Erwachsenenbildung in Bayern. Empirisch-statistische Analyse einer kritischen Bestandsaufnahme in Bayern*. Stuttgart: Klett.
- Minniberger, Chr. & Schmidt, S. (2011). *Der Wissensatlas – Überbrückung von institutionellen Distanzen durch Visualisierung von Wissenspotenzialen*. In: IRS AKTUELL, No 67, Juni 2011, S. 5.
- Morschett, D. (2005). Formen von Kooperationen, Allianzen und Netzwerken. In: J. Zentes, B. Swoboda & D. Moschett (Hrsg.), *Kooperationen, Allianzen und Netzwerke*. 2. Auflage (397-403). Wiesbaden: Gabler.
- Mörth, I. (2005). *Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung*, Referat beim Symposium „Der Weg in die Weiterbildung“, Linz 2005. Servicestelle für Erwachsenenbildung OÖ. Online: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-0C8E883B/ooe/Weiterbildungssymposium_2005_-_Praesentation_Moerth.pdf [Stand: 2005-07-20].
- Mörth, Ingo (2004): *Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – Der Weg in die Weiterbildung*. In: <http://www.jku.at/kuwi/content/e100056/e100060/e100216/> [20.02.2010]
- Müller-Hartmann, I. (2000). Regionale Bildungsungleichheit in Brandenburg. Eine Reanalyse(?) der Volkszählungsergebnisse von 1981. In: P. Drewek (Hrsg.), *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 - 1990* (S. 208-229). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Münkler, H. (1994). *Zivilgesellschaft und Bürgertugend. Bedürfen demokratisch verfasste Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?* (Öffentliche Vorlesungen Bd. 23). Berlin: HU Berlin
- Oltmann, F.-P. (2010). Rezension zu H.-J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Regiert das Lokale das Soziale?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. In: socialnet Rezensionen. Online: <http://www.socialnet.de/rezensionen/9547.php> [Stand: 2013-07-21].

- Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK) (2006) Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit ländlicher Räume: Dienstleistungen der Daseinsvorsorge und Regionale Gouvernance. Schriftenreihe Nr. 171, Wien.
- Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK) (2009) Neue Handlungsmöglichkeiten für periphere ländliche Räume: Stärkung sozialer Vielfalt; Ausbau der interkommunalen Zusammenarbeit, Gestaltung der Landschaftsvielfalt. Schriftenreihe Nr. 181, Wien.
- Ostrom, E. (1999). *Die Verfassung der Allmende. Jenseits von Staat und Markt*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ostrom, E. (2009). Gemeingütermanagement – Eine Perspektive für bürgerschaftliches Engagement. In: Heinrich-Böll-Stiftung, S. Helfrich (Hrsg.), *„Wem gehört die Welt. Zur Wiederentdeckung der Gemeingüter“* (S. 218-228). München: oekom.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pongratz, H. J. & Voß, G. G. (Hrsg.) (2004). *Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung*. Berlin: edition sigma.
- Rammstedt, O. (1976). „Konkurrenz“ In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 970-974). Bd. 4. Basel: Schwabe
- Rawls, J. (1999). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2001). Gerechtigkeit als Fairness. Politisch und nicht metaphysisch. In: J. Rawls, *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989* (S. 255-292). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reich-Claassen, Jutta (2010): *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. München: Lit. Verlag Dr. Wolf Hopf.
- Ringlstetter, M. & Bürger, B. (2003). Bedeutung netzwerkartiger Strukturen bei der strategischen Entwicklung von Professional Service Firms. In: M. Bruhn & B. Strauss (Hrsg.), *Dienstleistungsnetzwerke* (S. 113-130). Wiesbaden: Gabler.
- Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Bd. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Salzburger Erwachsenenbildung, Verein zur Förderung der Erwachsenenbildung und des öffentlichen Bibliothekswesens im Land Steiermark/Förderstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für Salzburg (2001). *Regionale Entwicklung der Weiterbildung in Salzburg in den neunziger Jahren*. Salzburg: Eigenverlag.
- Sauer, B. (2001). *Öffentlichkeit und Privatheit revisited(β). Grenzbeziehungen im Neoliberalismus und die Konsequenzen für Geschlechterpolitik*. In: Kurswechsel 4/2001, S. 5-12. Online:http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/005_birgit_sauer.pdf [Stand: 2013-04-18].
- Schaffer, F. (1993) (Hrsg.). *Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung*. Augsburg: Universitätsverlag.

- Schneider, U. (2005). Interorganisationales Lernen in strategischen Netzwerken. In: J. Zentes, B. Swoboda & D. Moschett (Hrsg.), *Kooperationen, Allianzen und Netzwerke*. 2. Auflage (1155-1180). Wiesbaden: Gabler.
- Schwerdtfeger, J. & Andräs, H.-J. (1970). *Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung: Eine empirisch-statistische Untersuchung. Bildung in neuer Sicht* (Reihe A, Nr. 22). Villingen: Neckar-Verlag.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Hanser
- Sennett, R. (2002). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Hanser.
- Standing, G. (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury.
- Statistik Austria (2003): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003 in: ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [12.09.2013]
- Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/presse/060078 [12.09.2013]
- Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/023427.html [12.09.2013]
- Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/073382.html [12.09.2013]
- Statistik Austria: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/073382.html [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2025_T2_Nutzungsarten_nach_Bezirken.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2026_T1_Geographischer_Ueberblick.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2028_G1_Nutzungsarten.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2046_T1_Bevoelkerung_Bezirke_VZ.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2047_G1_Bevoelkerungsentwicklung_Bezirke.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2052_T4_Bevoelkerungsvorausschaetzung.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2053_G4_Bevoelkerung_Bundeslaender2030.pdf [12.09.2013]
- Statistik Burgenland: http://www.burgenland.at/media/file/2215_T1_Bevoelkerung_nach_hoehster_abgeschlossener_Ausbildung.pdf [12.09.2013]

- Strohmeier, K. P. (2003). *Gutachten für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW“ des Landtages Nordrhein-Westfalen*, ZEFIR. Bochum.
- Sydow, J. (1993). *Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Thiery, P. (1992). Zivilgesellschaft – ein liberales Konzept? In: H.-J Lauth, M. Mols & W. Weidenfeld, (Hrsg.), *Zur Relevanz theoretischer Diskurse. Überlegungen zu Zivilgesellschaft, Toleranz, Grundbedürfnissen, Normanwendung und sozialen Gerechtigkeitsutopien* (Politikwissenschaftliche Standpunkte Bd. 1). Mainz, S. 69-89.
- Vester, M. (1998). 1993? Klassengesellschaft ohne Klassen. Auflösung oder Transformation der industriegesellschaftlichen Sozialstruktur? In: P. L. Berger & M. Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen* (S. x-y). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, M. (1990). Regionale Herkunft und Lebenslauf. In: L. Bertels & U. Herlyn (Hrsg.), *Lebenslauf und Raumordnung. Biographie und Gesellschaft 9* (S. 123-140). Opladen: Leske & Budrich.
- Weishaupt, H. (2009). Bildung und Region. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217-231). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weishaupt, Horst/Böhm-Kasper, Oliver (2009): Weiterbildung in der regionalen Differenzierung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 789-799.
- Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa
- Werlen, B. (1997). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Wiedemair, M. (2001). Projektbeschreibung: Entwicklung des regionalen Angebots an Weiterbildung im Land Salzburg. Untersuchung und Weiterentwicklung des Angebots an Weiterbildungsveranstaltungen in den Landbezirken Salzburgs. Online: <http://www.oenb.at/ebusinessjf/jublfonds/projectsearch?id=2671&action=detailview&origin=resultlist> [Stand: 2012-02-20].
- Wiesinger, Helmut (2010): Ursachen und Wirkungszusammenhänge der ländlichen Armut im Spannungsfeld des sozialen Wandels. In: http://www.berggebiete.eu/cms/dmdocuments/soziale_verhaeltnisse/artikel_wiesinger_l_aendliche-armut.pdf [20.02.2010]
- Zahn, E. & Stanik, M (2003a). Integrierte Entwicklung von Dienstleistungen und Netzwerken - Dienstleistungskooperationen als strategischer Erfolgsfaktor. In: H. J Bullinger & A.-W. Scheer (Hrsg.), *Service Engineering: Entwicklung, Gestaltung innovativer Dienstleistungen* (S. 299-320). Berlin [u.a.]: Springer.
- Zentes, J., Swoboda, B. & Morschett, D. (2005). Kooperationen, Allianzen und Netzwerke– Entwicklungen der Forschung und Kurzaufsatz, In: J. Zentes, B. Swoboda & D. Moschett (Hrsg.), *Kooperationen, Allianzen und Netzwerke*. 2. Auflage (3-32). Wiesbaden: Gabler.

Zettler, L. (2002). Interaktive Landschaftsentwicklung 2. Aufl. Augsburg.



**Regionale Lifelong Learning Strategie
für die Erwachsenenbildung
im Burgenland**

Protokoll

Workshop I, am 25. Februar 2013

**WAS? Grundangebot
Erwachsenenbildung**

**Welche Bildungsinhalte und sollen im
Burgenland zukünftig bereitgestellt werden?**

Ein Projekt der Burgenländischen Konferenz der
Erwachsenenbildung – BuKEB





**Regionale Lifelong Learning Strategie
für die Erwachsenenbildung
im Burgenland**

Protokoll

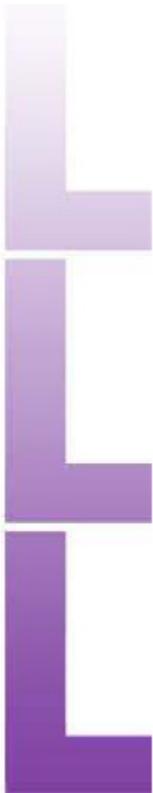
Workshop II, am 24. Mai 2013

Wer? Zielgruppen

**Wer sind „Die Lernenden“ in der
burgenländischen Erwachsenenbildung?**

Ein Projekt der Burgenländischen Konferenz der
Erwachsenenbildung – BuKEB





**Regionale Lifelong Learning Strategie
für die Erwachsenenbildung
im Burgenland**

Protokoll

Workshop III, 18. September 2013

**Wo? Regionalität in der
Erwachsenenbildung**

**Wie kann die Etablierung einer
zuverlässigen Bildungsinfrastruktur im
Burgenland gelingen?**

Ein Projekt der Burgenländischen Konferenz der
Erwachsenenbildung – BuKEB

