



Co-funded by
the European Union

Länderbericht Deutschland

Habitussensible Beratung in unterprivilegierten Milieus

Caroline Dietz & Martin Reuter
unter Mitarbeit von
Rosemarie Klein & Gerhard Reutter

Oktober 2022

ReachOut to the 'Left-Behind' – Improving guidance for working
persons from the underprivileged milieu
Project 2021-2-AT01-KA220-ADU-000048968 Co-funded by the
Erasmus+ Programme of the European Union

Projektkoordinator

ÖSB Social Innovation - Österreich

Contact: Rudolf Götz | rudolf.goetz@oesb-socialinnovation.at



Projektpartner

Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb) – Deutschland

Contact: Rosemarie Klein | klein@bbbklein.de



Andragoški center Republike Slovenije (ACS) – Slovenien

Contact: Tanja Vilic Klenovsek | tanja.vilic.klenovsek@acs.si



Výzkumný ústav práce a sociálních věcí (VÚPSV) – Tschechien

Contact: Jana Váňová | jana.vanova@vupsv.cz



Impressum



This product is licensed under CC BY-SA 4.0 (Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor. The attribution has to be provided in following way: „*Martin Reuter & Caroline Dietz: Habitussensible Beratung in unterprivilegierten Milieus. Länderbericht Deutschland. Dortmund 2022*“. The licensor permits others to distribute derivative works only under the same license or one compatible with the one that governs the licensor's work.

Wir danken folgenden Interviewpartner*innen für die Bereitstellung Ihrer Expertise zu diesem Bericht: *Mark Kleemann-Göhring / QUA-LIS-NRW, Sonja Schaten / Berufsbildungsstätte Westmünsterland, Christina Sarkis / VHS Gießen.*

Disclaimer/Funding information: „Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.“

Dortmund, Oktober 2022

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung	4
1.1.	Worum geht es?	4
1.2.	Das ERASMUS+ Project: Reach Out to the “Left-Behind”	4
1.3.	Zu diesem Bericht	6
2.	Situation von Erwerbstätigen aus unterprivilegierten Milieus	7
2.1.	Definition des Untersuchungsgegenstandes	7
2.2.	Erwerbstätige aus dem unterprivilegierten Milieu in der Europäischen Union	8
2.3.	Nationale Situation von Erwerbstätigen aus unterprivilegierten Milieus	10
3.	Konsequenzen für das Bildungsberatungssystem	14
3.1.	Struktur des Bildungsberatungssystems	14
3.2.	Situation, Herausforderungen und Trends des Beratungssystems	18
4.	Beispiele guter Praxis	23
5.	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	26
6.	Literatur und Anhang	27

1. Einführung

1.1. Worum geht es?

Die jüngsten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt stellen eine Vielzahl von Herausforderungen dar, die unterschiedliche Ursachen haben. Gemeinsame Veränderungen sind sogenannte Megatrends, die ganze Volkswirtschaften und in der Folge auch Arbeitsmärkte grundlegend beeinflussen. Dazu gehören vor allem die Globalisierung, die Digitalisierung, der Klimawandel sowie demografische und gesellschaftliche Veränderungen. Einige dieser Trends führen zu inkrementellen Veränderungen, während andere eher disruptiv oder „spielverändernd“ sind. Sie wirken sich beispielsweise auf die Struktur der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes und auf die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen aus, ebenso wie auf die Veränderung der Proportionen bei den Arbeitsformen und die zunehmende Prekaritätskomponente bei dem Versuch, ein neues Gleichgewicht zwischen Flexibilität und Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt zu finden.

All diese Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt wirken sich auf die Erwerbstätigen aus. Sie müssen sich dem Wandel anpassen, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben. Dabei spielt Bildung und Weiterbildung die zentrale Rolle, wenn es um die Sicherung oder Verbesserung der Beschäftigung und Berufslaufbahn geht. Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt gehen mit steigenden Wissensanforderungen in allen Arbeitsfeldern einher. Die Anforderungen können nur von denen bewältigt werden, die bereit sind, sich weiterzubilden. Verzicht auf berufliche Weiterbildung erhöht signifikant das Risiko, den erreichten beruflichen Status nicht halten zu können oder arbeitslos zu werden. Durch Lebenslanges Lernen können Erwerbstätige durch einen höheren beruflichen Status und eine in der Regel interessantere und besser entlohnte Arbeit belohnt werden. Dies hängt jedoch von der Arbeitsmarktsituation und dem Status bestimmter Beschäftigungsgruppen oder der spezifischen individuellen Situation eines Arbeitnehmers und seinem Zugang zu Informationen ab. Auch die Bildung als solche wird im Zuge des Wandels und der Expansion immer mehr zu einer Voraussetzung für den beruflichen Erfolg, wobei andere Faktoren im Hinblick auf die Einzelheiten der Auswahl und Zuweisung an Gewicht gewinnen können.

Als komparativer Vorteil kann in diesem Zusammenhang der Zugang zu Information und Bildung sowie die Verbindung zur Bildungsberatung gesehen werden. Deutlich benachteiligt sind in dieser Hinsicht Erwerbstätige, die dem unterprivilegierten Milieu zuzuordnen sind (Bremer 2017), wo nach wie vor große Barrieren im Zugang zu Bildung und Weiterbildung bestehen. Die Menschen, die zum unterprivilegierten Milieu gehören, zeichnen sich meist durch ein geringeres Bildungs- und Qualifikationsniveau aus, aber auch durch eine geringere Beteiligung an Bildung und Bildungsberatung.

Für Deutschland lässt sich das pauschal so nicht sagen. Deutschland hat im europäischen Vergleich einen großen Niedriglohnsektor, in dem fast 25 Prozent der Erwerbstätigen arbeiten (vgl. Belgien 11 %, Finnland 10 %, Dänemark 10 %) (vgl. Nachtwey 2016, S. 163f.). Seit 1995 ist die Zahl der Erwerbstätigen im Niedriglohnsektor von 5,9 auf 8,4 Mio. im Jahr 2016 gestiegen (vgl. ebd.). Damit ist eine Vielzahl von Vollerwerbstätigen von Armut bedroht. „Trotz verbreiteter Vorurteile sind Menschen nicht wegen mangelnder Bildung arm – dreiviertel der Beschäftigten im Niedriglohnsektor verfügen über einen Berufs-, 11 % sogar über einen Hochschulabschluss – sondern Armut führt umgekehrt zu ihrer Benachteiligung im Bildungsbereich“ (Butterwege 2015, S. 82).

1.2. Das ERASMUS+ Project: Reach Out to the “Left-Behind”

Als Reaktion auf die oben beschriebenen Herausforderungen zielt das von Erasmus+ finanzierte Projekt ReachOut (2022 - 2024) auf die Verbesserung des Erwachsenenbildungssektors ab, indem die Kompetenzen von Pädagog*innen und anderen Mitarbeitenden der Erwachsenenbildung verbessert

werden und Wege zur Höherqualifizierung geschaffen werden, die die Zugänglichkeit und die Teilnahme der Erwachsenenbildung erhöhen. Die pädagogisch Tätigen sollen ihre Kompetenzen in der Beratung der Zielgruppe der Erwerbstätigen aus unterprivilegierten Milieus und deren spezielle Bedarfe nach Orientierung und Befähigung erweitern.

Das Projekt befasst sich mit der Qualifizierung von Bildungs- und Berufsberatenden und der Erweiterung ihrer Kompetenzen und ihres Wissens in Bezug auf das Angebot und die Bereitstellung von Beratung für das nicht-privilegierte Milieu. Es fokussiert auf Erwerbstätige aus unterprivilegierten Milieus, die überdurchschnittlich wenig stabile Formen von Erwerbsarbeit haben (z. B. fragmentierte, prekäre, schlecht bezahlte, marginale, teilweise angemeldete). Sie haben eine gewisse Distanz gegenüber formaler Bildung und Beratung; teils sind es geringqualifizierte Personen, die ein sehr niedriges Bildungsniveau aufweisen und funktionale Analphabet*innen sein können. Sie sind erfahrungsbegründet häufig nicht überzeugt, dass formale Bildung und Beratung dazu beitragen kann, ihren Erwerbsstatus zu verbessern und gehen davon aus, dass das Aufstiegsversprechen durch Weiterbildung für sie nicht gilt. „Den sozial Abgestiegenen oder in den unteren Segmenten Tätigen bleibt nicht mehr viel. Der eigene Aufschwung in eine höhere Klasse ist aus ihrem Deutungshorizont verschwunden, sie sind pflegmatisch und statusfatalistisch geworden“ (Nachtwey 2016, S. 169). Einige dieser Erwerbstätigen können einen Migrations- oder Flüchtlingshintergrund haben, so dass nur geringe Kenntnisse der Landessprache oder der angewandten Systeme vorhanden sind.

Das ReachOut-Projekt basiert auf der Annahme, dass Beratung im Allgemeinen und Bildungsberatung in ihrem spezifischen Umfeld ein effizienter Weg ist, um den Zugang zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu verbessern und zu erweitern. Dabei geht das Projekt davon aus, dass damit neue Anforderungen an Beratende verbunden sind. Sie müssen sich stärker als in der Vergangenheit der Herausforderung stellen, mit Menschen in einer sich verändernden Gesellschaft mit wechselnden Bedarfen nach Beratung und Empowerment umzugehen. Zudem kann von großen Unterschieden im Milieu und im Habitus der Ratsuchenden und ihrer Hintergründe, einer großen Heterogenität also, ausgegangen werden.

Der Grundgedanke des Projekts besteht darin, eine angemessene Beratung anzubieten, bei der jede*r Einzelne beim Zugang zu geeigneten Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung unterstützt werden kann und ein klares Bild über seine/ihre individuell möglichen Perspektiven und benötigten Fähigkeiten erhält.

Ziel des Projekts ist es, die Zugänglichkeit zu erweitern und die Teilnahme an der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Dies kann durch gezielte Beratung und gut gestaltete Unterstützung beim Zugang zu geeigneten Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung erreicht werden. Sehr wichtig sind Motivationsstrategien durch Anpassung der Beratungsangebote an die Zielgruppe der Erwerbstätigen aus dem benachteiligten Milieu. Wesentlich bleibt dabei das Wissen um die individuell benötigten Fähigkeiten. Die Verschiedenheit der unterprivilegierten Milieus erfordert eine erwachsenenpädagogische Kompetenz, die in herkömmlichen Ausbildungen und Studiengängen bisher kaum einer Rolle spielt. Habitussensibilität, also das Verstehen und Nachempfinden des jeweiligen Habitus der Ratsuchenden, soll im Projekt eine wichtige Rolle bei der Weiterbildung der pädagogisch Tätigen spielen.

Das Projekt arbeitet mit drei direkten und indirekten Hauptzielgruppen, um die Situation in der Bildungsberatung für benachteiligte Milieus zu verbessern. Diese Zielgruppen wurden wie folgt identifiziert:

A) **Beratende und ihre Organisationen**, die mit den Herausforderungen der Arbeit mit Personen aus dem benachteiligten Milieu konfrontiert sind, deren Habitus sich stark von dem der Beratenden selbst unterscheidet (z. B. aufgrund ihres Bildungshintergrunds).

B) **Erwerbstätige aus dem benachteiligten Milieu**, die im Haupterwerbsalter sind und eine weniger stabile Form der Erwerbsarbeit haben (z.B. fragmentiert, prekär, schlecht bezahlt, marginal, teilweise angemeldet). Sie haben eine gewisse Distanz zu formaler Bildung und Beratung: Geringqualifizierte, die ein sehr niedriges Bildungsniveau haben und funktionale Analphabet*innen sein können. Einige dieser Erwerbstätigen können einen Migrations- oder Flüchtlingshintergrund haben, sodass nur geringe Kenntnisse der Landessprache oder der angewandten Systeme vorhanden sind.

C) **Politische, administrative, koordinierende Akteure** auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Zum Beispiel Akteure, die für die Bildungsberatung und -ausbildung verantwortlich sind, sowie politische Akteure im Bereich der strategischen Programmentwicklung und Finanzierung.

Das Projekt wird von einem europäischen Konsortium durchgeführt, das sich aus Institutionen mit langjähriger Erfahrung in den Bereichen Bildungsberatung, Arbeit, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, Politikanalyse, Beratung und wissenschaftliche Forschung zusammensetzt:

- ÖSB Soziale Innovation gemeinnützige GmbH (AT) - Leitung des Projekts
- bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Klein & Zisenis GbR (DE)
- Andragoski Zentrum Republike Slovenije (SI)
- Forschungsinstitut für Arbeit und Soziales (CZ)

1.3. Zu diesem Bericht

Der Bericht analysiert und beschreibt kritisch die Systeme, mit denen Beratung für Einzelpersonen in allen am Projekt beteiligten Ländern angeboten wird. Es stellt den Umgang der Beratungsangebote und die aktuelle Situation in Bezug auf die Politik und Praxis der professionellen Bildungsberatung dar, die berufstätige Personen aus den unterprivilegierten Milieus berät. Neben den Good-Practice-Beispielen werden auch die jeweiligen Schwachstellen angesprochen. Die Analysen werden auch vor dem Hintergrund der letzten gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und der Notwendigkeit, auf aktuelle Ereignisse im Zusammenhang mit Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und zusätzlichen Anforderungen an den Arbeitsmarkt und die Beratungssysteme zu reagieren, interpretiert.

Nach der Darstellung der Situation der Beratungssysteme und der Situation in den beteiligten Ländern konzentriert sich der Bericht auf die Beschreibung der spezifischen Zielgruppe, die sich hinter dem Begriff „unterprivilegiertes Milieu“ verbirgt und die in jedem Partnerland auf spezifische Weise zusammengesetzt sein kann. Sowohl die Qualifikation der Gruppe als auch ihre Quantifizierung werden beschrieben.

Methodisch basiert der Bericht auf einer umfassenden Literatur- und Datenanalyse, Interviews mit ausgewählten Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis (siehe Impressum) und ausgewählten Good-Practice-Beispielen. Der Bericht will dazu beitragen, eine solide Grundlage für die Identifizierung des Status quo, der Schlüsselakteure, der Potenziale, möglicher Engpässe und der für jedes Land relevanten Herausforderungen zu schaffen. Auf der Grundlage der Ergebnisse des jeweiligen nationalen Beitrags werden das Selbstlernhandbuch „Erfahrungen und Fallbeispiele aus der Arbeit mit Erwerbstätigen der unterprivilegierten Milieus“ und das Policy Paper „Habituussensitive Beratung – Empfehlungen für Policy Maker“ erstellt.

2. Situation von Erwerbstätigen aus unterprivilegierten Milieus

2.1. Definition des Untersuchungsgegenstandes

Das Konzept der sozialen Milieus und des Habitus stammt von Pierre Bourdieu, der postuliert, dass soziale Milieus durch jeweils unterschiedliche Lebensweisen geprägt sind. Menschen des gleichen Milieus haben demnach ähnliche Vorstellungen und Prinzipien darüber, wie sie ihr alltägliches Leben führen möchten – als „sich ähnelnde Muster sozialer Praxis“ (Bremer 2004, S. 264). Aus subjektiver Perspektive beschreibt der Habitus „die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen“ (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 89). Über diese vielschichtigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata wird von Individuen die soziale Realität bewertet und gestaltet (vgl. Bremer 2004, S. 264). Damit ist der Habitus immer milieuspezifisch geprägt und kann als „innere[r] Bauplan‘ des Milieus“ (Bremer 2005, S. 57) verstanden werden. Damit lässt sich die Gesellschaft oder äußere, prägende Umwelt systematischer und differenzierter beschreiben.

Bourdieu (2018 [1987]) argumentiert, dass der Habitus nicht abgelegt werden kann und durch die damit einhergehenden, spezifischen Denk- und Handlungsschemata nur sehr aufwändig veränderbar ist. Während der Sozialisation wird der primäre Habitus in der Familie gebildet. Dabei ist die Verortung der Familie im sozialen Raum entscheidend: Die Art zu denken, zu sprechen und sich zu verhalten wird ‚sozial vererbt‘. Der sekundäre Habitus wird durch die Sozialisation in der Schule gebildet, wobei der primäre Habitus verfestigt werden kann. Zusammenfassend ist für die Arbeit in der Bildungsberatung festzuhalten, dass der eigene Habitus stark vom Herkunftsmilieu geprägt ist (Bourdieu 2018 [1987]).

Im gesellschaftlichen Zusammenleben, dem sozialen Raum, existieren verschiedene Notwendigkeiten, Zwänge, Ressourcen und Möglichkeiten, die zwischen sozialen Milieus unterschiedlich verteilt sind. In seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (2018 [1987]) verweist Bourdieu unter anderem darauf, dass soziale Ungleichheit wesentlich durch die Verteilungsstruktur von Kapital in der Gesellschaft bedingt wird. Er unterscheidet dabei in kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital. Kulturelles Kapital beschreibt die inkorporierten kulturellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen, die über Bildungsprozesse angeeignet werden. Die Aneignung kulturellen Kapitals (Bildung) wird dabei maßgeblich durch die eigene Herkunft (Familie, Erziehung und Aufwachsen in einem bestimmten Milieu) und damit verbundene Praktiken bestimmt. Soziales Kapital bezieht sich auf die sozialen Beziehungen von Individuen, wie zum Beispiel Freundschaften, Vertrauensbeziehungen, Bekanntschaften oder Geschäftsverbindungen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, über das soziale Umfeld Unterstützung, gegenseitige Wertschätzung oder Zugehörigkeit zu erlangen. Zu ökonomischem Kapital zählen dagegen alle Formen von materiellem Besitz. (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 129-133) Der Erwerb und die Ausgestaltung von Kapital variieren je nach sozialem Milieu. Das bedeutet, dass Menschen, je nach dem ihnen zur Verfügung stehenden Kapital, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten besitzen. Die durch die Sozialisation angeeigneten Kapitalarten (soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital) sind für den Lebensverlauf von Individuen sehr prägend (Bourdieu 2018 [1987]).

Lamont und Lareau (1988) verstehen insbesondere kulturelles Kapital als reziproke Ressource und als Grundlage für soziale Selektivität. Mit theoretischen Ansätzen zu symbolischen Grenzen können insbesondere klassen- und milieuspezifische Ungleichheiten berücksichtigt werden. Unter symbolischen Grenzen verstehen Lamont et al. (2015) jene Grenzen, die zur Inklusion oder Exklusion von Menschen, Gruppen oder Dingen führen. Grenzprozesse, Unterscheidungen und Kategorisierungen werden unter anderem durch normative Anforderungen, kulturelle Einstellungen und Praktiken, damit durch Abneigungen oder Präferenzen geschaffen (Lamont et al. 2015). Lamont (1992) zeigt anhand

von Interviews mit Fach- und Führungskräften der oberen Mittelschicht in Frankreich und den USA, dass sowohl kulturelle als auch symbolische Grenzen variieren und Bedeutungszuschreibungen sowohl im nationalen Kontext als auch nach Klasse und Milieu unterschiedlich definiert werden können (Lamont 1992). Grenzen werden entlang dreier Kriterien gezogen: moralische Konzepte, sozioökonomischer Erfolg und kulturelles Kapital. Moralische Grenzen beruhen auf Vorstellungen von Ehrlichkeit, der Einstellung zur Erwerbsarbeit und Integrität. Sozioökonomische Grenzen werden entlang verinnerlichter Annahmen über die soziale Positionierung des Einzelnen in Bezug auf Eigentum, Macht oder Reichtum gezogen. Ebenso gilt der Erfolg im Beruf oder in der Erwerbsarbeit als entscheidendes Kriterium für die höhere Wertschätzung in diesem Bereich. Schließlich werden kulturelle Grenzen definiert, die sich auf Bildung, Intelligenz, kulturelle Vorlieben und Geschmack beziehen (Lamont 1992). Zusammenfassend wird damit auf soziale Selektivität in (Bildungs-)Beratungsprozessen und auf unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen zu Arbeit und (Nicht-)Bildung in den jeweiligen Milieus verwiesen.

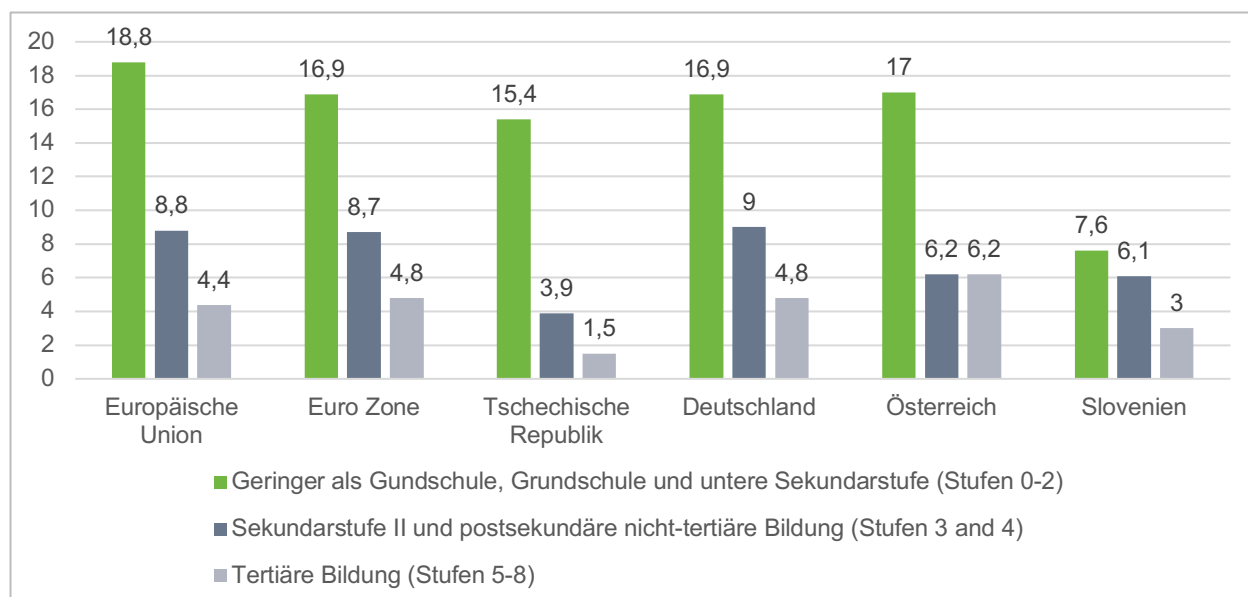
Wird der Habitus von Beratenden und Ratsuchenden betrachtet, so zeigen sich starke Unterschiede zwischen Personen aus unterprivilegierten Milieus und Beratenden. Typischerweise gehören Beratende trotz unterschiedlicher Bildungshintergründe dem postmateriellen Milieu (ca. 12 % der Bevölkerung in Deutschland und 10 % in Österreich) oder dem adaptiv-pragmatischen Mittelschichtsmilieu (ca. 12 % der Bevölkerung in DE und AT) an (SINUS-Institut 2021). Personen aus der Gruppe der Unterprivilegierten gehören häufig dem prekären Milieu (ca. 9 % in DE) und der konsumorientierten Basis (ca. 9 % in AT) an. Sie zeichnen sich durch ein niedrigeres Bildungs- und Qualifikationsniveau und eine geringere Beteiligung an Bildungsberatung aus (Bremer 2017). Zudem hat ein hoher Anteil einen Migrationshintergrund. Menschen in einem bestimmten sozialen Milieu ähneln sich u.a. in ihren Präferenzen und Einstellungen zu Arbeit und Bildung (Vester et al. 2001).

2.2. Erwerbstätige aus dem unterprivilegierten Milieu in der Europäischen Union

Um die Situation in der EU und in ausgewählten Ländern zu veranschaulichen, werden Daten aus EU-SILC verwendet. Diese ermöglichen es, den Anteil der von Armut bedrohten Erwerbstätigen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau darzustellen.

Abbildung 1

Armutsgefährdete Erwerbstätige nach Bildungsniveau (2020) in Prozent



Quelle: Eurostat 2020

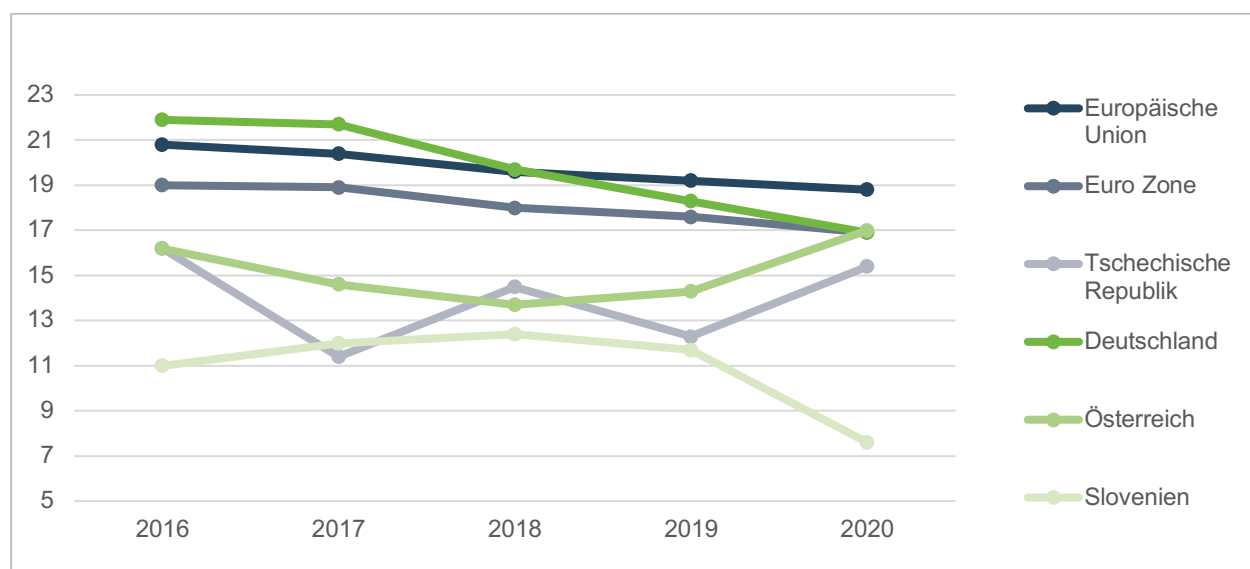
Abbildung 1 zeigt die deutlichen Zusammenhänge eines niedrigen Bildungsniveaus mit der Armutsgefährdung. Personen mit weniger als der Grundschulbildung, der Primarstufe und der unteren Sekundarstufe sind trotz Erwerbstätigkeit am häufigsten von Armut bedroht. Im Jahr 2020 war die niedrigste Quote mit 7,6 Prozent in Slowenien zu verzeichnen. Andere ausgewählte Länder lagen in der Nähe des Unionsdurchschnitts. In der Tschechischen Republik lag die Armutsgefährdung bei 15,4 Prozent, in Deutschland bei 16,9 Prozent und in Österreich bei 17 Prozent.

Der Anteil der von Armut bedrohten Personen sinkt nicht linear mit zunehmendem Bildungsniveau. Bei den höheren Bildungsniveaus ist ein Unterschied zwischen der Kategorie mit dem niedrigsten Bildungsniveau und den beiden anderen Kategorien zu beobachten (im Jahr 2020 stellt nur Slowenien eine Ausnahme von diesem Muster dar). Diese Beobachtung unterstreicht die Bedeutung von Qualifikationen und Kompetenzen für Menschen aus unterprivilegierten Milieus.

Werden die vorangegangenen Jahre betrachtet, so lässt sich in Abbildung 2 abzeichnen, dass die entsprechenden Quoten für Personen mit Sekundarstufe II, Postsekundar- und Tertiärbildung (zwei höhere Kategorien) recht stabil sind. In der Kategorie mit dem niedrigsten Bildungsabschluss (die für dieses Projekt am relevantesten ist) ist eine stärkere Volatilität zu beobachten.

Abbildung 2

Erwerbsarmut der niedrigsten Bildungskategorie (2016-2020) in Prozent



Quelle: Eurostat 2022

Im Zeitraum von 2016 bis 2020 war in Deutschland ein Rückgang der Erwerbsarmut um 5 Prozent zu verzeichnen, ähnlich wie auf der Ebene der EU und der Eurozone. Im Gegensatz dazu erlebten Tschechien, Österreich und Slowenien eine stärkere Dynamik, vor allem im Jahr 2020, dem ersten Jahr der COVID-19 Pandemie. Die aufgezeichneten Veränderungen wurden durch die angewandte Sozial- und Pandemiebekämpfungspolitik im Hinblick auf Entschädigungen beeinflusst.

Beim Vergleich und bei der Interpretation dieser Daten sollte jedoch (kritisch) reflektiert werden, dass in allen ausgewählten Ländern nationale Besonderheiten zu berücksichtigen sind. Um eine differenziertere Bewertung der Situation von Erwerbstätigen aus unterprivilegierten Milieus zu ermöglichen, wird die Situation in Deutschland im nächsten Unterkapitel detailliert ausgeführt.

2.3. Nationale Situation von Erwerbstätigen aus unterprivilegierten Milieus

Die soziale Selektivität des Bildungssystems und der Teilnahme an (Weiter-)Bildungsberatungsangeboten wird seit Jahren als ein zentrales Kennzeichen im deutschen (Weiter-)Bildungssystem beschrieben. Insbesondere bei Menschen aus unterprivilegierten Milieus bestehen Barrieren bzgl. institutioneller Bildung und Weiterbildung. (vgl. Bremer 2017, S. 3) Obwohl diese Gruppe sehr heterogen ist, treten verschiedene soziale und kulturelle Merkmale wie „Herkunft aus Familien mit niedrigem sozialen Status, geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen mit Beschäftigung in entsprechenden Branchen, bisweilen prekäre berufliche und familiäre Verhältnisse, mitunter wohnhaft in benachteiligten Quartieren“ (Bremer et al. 2015, S. 17) geballt auf. Hinzu kann ein Migrationshintergrund kommen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Berichts werden (innerhalb dieser Gruppe) unterprivilegierte Erwerbstätige fokussiert. Diese werden im Folgenden anhand von empirischen Studien zu Lebensbedingungen, Beschäftigungsverhältnis und Weiterbildungsbeteiligung beschrieben. Als ‚unterprivilegiert‘ gelten dabei erwerbstätige Menschen, die ein geringes Einkommen aufweisen, sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen befinden sowie über geringe Bildung bzw. Qualifikationen verfügen. Gemäß der Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) waren im Jahr 2021 insgesamt 20,1 Prozent der in Deutschland lebenden Bevölkerung von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht.

Von Armut und sozialer Ausgrenzung bedrohte Bevölkerung: „Summe der Personen, die armutsgefährdet sind oder unter materieller Deprivation leiden oder in Haushalten mit sehr niedriger Erwerbstätigkeit leben. Alle Personen werden nur einmal gezählt, auch wenn sie in mehreren Sub-Indikatoren vertreten sind. Als von Armut bedroht gelten Personen mit einem verfügbaren Äquivalenzeinkommen unterhalb der Armutsgefährdungsschwelle, die bei 60 % des nationalen verfügbaren medianen Äquivalenzeinkommens (nach Sozialtransfers) liegt. Unter „materieller Deprivation“ werden Indikatoren zu wirtschaftlicher Belastung und Gebrauchsgütern zusammengefasst. Bei Personen, die unter erheblicher materieller Deprivation leiden, sind die Lebensbedingungen aufgrund fehlender Mittel stark eingeschränkt, und sie sind nicht in der Lage, für mindestens sechs der folgenden neun Ausgaben aufzukommen: i) Miete und Versorgungsleistungen, ii) angemessene Beheizung der Wohnung, iii) unerwartete Ausgaben, iv) jeden zweiten Tag eine Mahlzeit mit Fleisch, Fisch oder gleichwertiger Proteinzufuhr, v) einen einwöchigen Urlaub an einem anderen Ort, vi) ein Auto, vii) eine Waschmaschine, viii) einen Farbfernseher oder ix) ein Telefon. Als in Haushalten mit niedriger Erwerbstätigkeit lebend gelten Personen im Alter von 0-59 Jahren, die in Haushalten leben, in denen die Erwachsenen (18-59 Jahre) im vorhergehenden Jahr insgesamt weniger als 20 % gearbeitet haben“ (Eurostat 2022, o.S.).

Mit Blick auf die Gruppe der Erwerbstätigen zeigen die EU-SILC-Daten, dass im Jahr 2021 ein Zehntel aller in Deutschland erwerbstätigen Personen (10,2 %) von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Dieser Wert schwankt seit 2015 leicht, wie die nachfolgende Abbildung 3 zeigt. Im Vergleich mit anderen EU-Ländern liegt Deutschland jedoch im Mittelfeld. Deutlich geringere Werte weisen bspw. Finnland (3,2 %) oder Tschechien (3,9 %) auf, wohingegen in Rumänien mit 24,1 Prozent die meisten Erwerbstätigen von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht sind.

Abbildung 3

Von Armut und sozialer Ausgrenzung bedrohte Erwerbstätige in Deutschland von 2015-2021 in Prozent

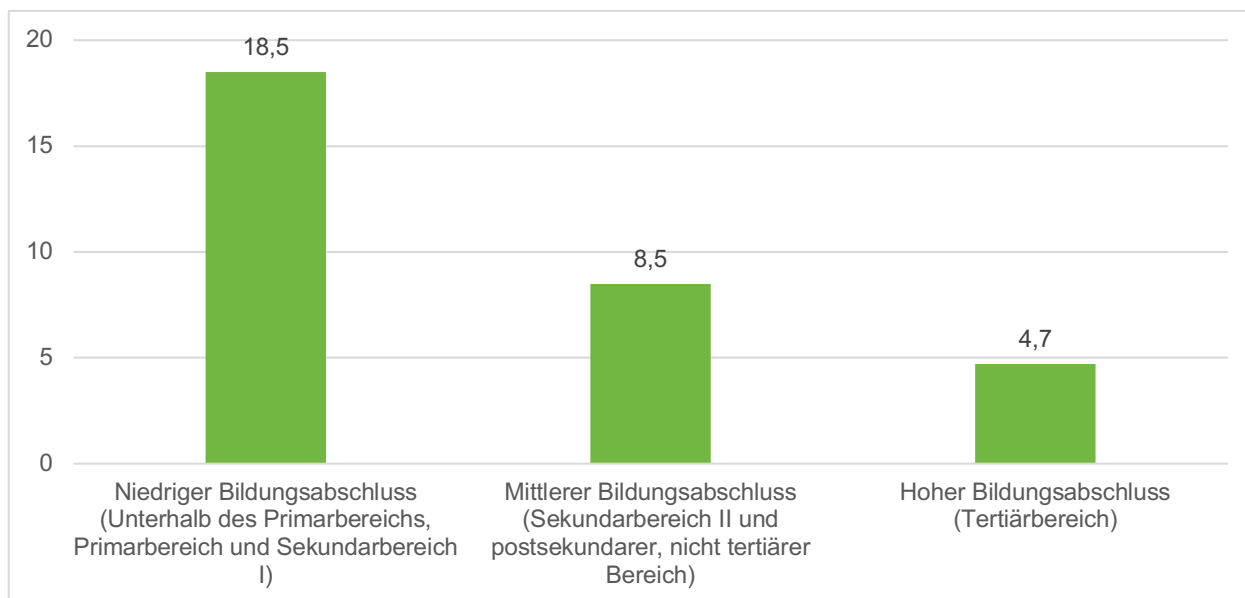


Quelle: Auswertung auf Basis von EU-SILC (Eurostat), Datencode ILC_PEPS02N, letzter Abruf am 19.09.2022

Vor allem erwerbstätige Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss haben in Deutschland ein höheres Risiko, in Arbeitsarmut zu gelangen.¹ Gemäß den EU-SILC Daten lag die Arbeits-Armutsgefährdungsquote von Erwerbstätigen mit niedrigem Bildungsabschluss (ISCED-2011 Level 0-2²) im Jahr 2021 bei 18,5 Prozent und damit wesentlich höher als bei Erwerbstätigen mit mittlerem oder hohem Bildungsabschluss.

Abbildung 4

Arbeits-Armutsquote von Erwerbstätigen in Deutschland nach Bildungsabschluss im Jahr 2021 in Prozent



Quelle: Eigene Auswertung auf Basis von EU-SILC (Eurostat), Datencode ilc_iw04, letzter Abruf am 27.09.2022

Mit besonderem Blick auf Geringqualifizierte (als Teil der Gruppe unterprivilegierter Erwerbstätiger) zeigen die Ergebnisse einer Studie von Eichhorst et al. (2019)³, dass im Zeitraum von 1985 bis 2016 insgesamt ein Rückgang des Anteils der Geringqualifizierten (an der erwerbsfähigen Bevölkerung) zu verzeichnen ist (vgl. ebd., S. 22.). „Die vermehrte Teilnahme der Geringqualifizierten am Erwerbsleben geht allerdings mit einem größeren Anteil gering entlohnter Beschäftigung sowie häufigerer Berufstätigkeit im Rahmen von atypischen Verträgen einher“ (ebd., S. 8).⁴ In den letzten Jahren haben vor allem befristete Arbeitsverhältnisse und die Zeitarbeit zugenommen (in Westdeutschland im Jahr 1985 mit 3 % auf 10 % im Jahr 2016) (vgl. ebd., S. 26). Gleichzeitig liegt der Niedriglohnanteil im Vergleich mit der Gruppe der Mittelqualifizierten deutlich höher und ist in den letzten Jahren gestiegen (im Jahr 2016 doppelt so hoch wie bei Mittelqualifizierten) (vgl. ebd., S. 29). Die Ergebnisse der Studie zeigen zudem, „dass marginale Teilzeitarbeit für Geringqualifizierte im deutschen Arbeitsmarkt eine wichtige, aber eher instabile Erwerbsform darstellt. Sie geht nicht nur mit niedrigen Verdiensten einher, sondern erhöht und verlängert tendenziell auch die Abhängigkeit von Sozialleistungen. Die

¹ „Arbeitsarmut bezeichnet jene Gruppe von Menschen, die trotz regelmäßiger Arbeit (und möglicherweise mehreren Arbeitsverhältnissen) unter der Armutsgrenze liegen. Einpersonenhaushalte, Alleinerziehende und Personen ohne Schulabschluss und mit geringer Bildung [...] sind besonders gefährdet“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2022a, o.S.). Die Armutsgefährdungsgrenze gibt den Anteil der armutsgefährdeten Menschen an der Gesamtbevölkerung an (vgl. destatis 2022b, o.S.).

² Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens anhand des Bildungsabschluss (ISCED 2011): Level 1 und 2 = niedrig. Level 3 und 4 = mittel, Level 5 bis 8 = hoch

³ unter Re-Analyse von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) und der Ergänzung von Auswertungen des Mikrozensus

Das SOEP befragt im retrospektiven Längsschnitt jährlich über 30.000 Personen (repräsentativ für die Wohnbevölkerung Deutschlands) zu Informationen zum Erwerbsstatus und Einkommenssituation auf Monatsebene. Neben klassischen soziodemografischen und berufsbezogenen Merkmalen werden auch subjektive arbeitsbezogene Variablen wie zum Beispiel Zufriedenheit, Sorgen und Ängste erhoben. (vgl. Eichhorst et al. 2019, S. 21)

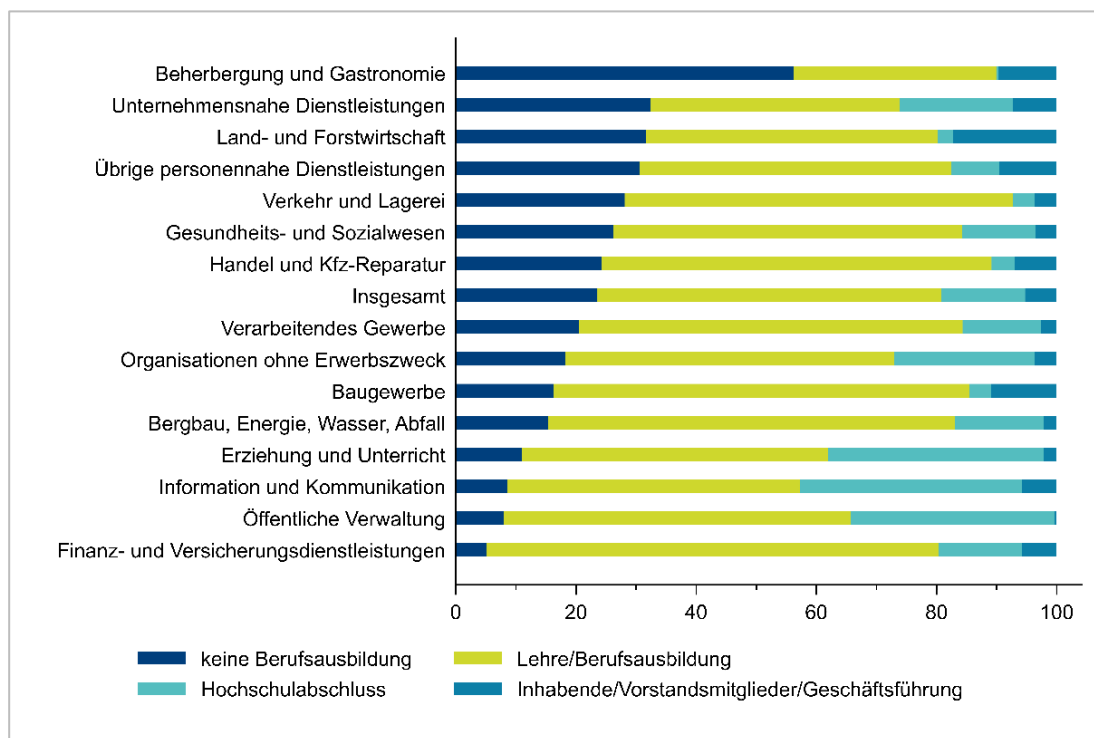
⁴ Atypische Beschäftigungsverhältnisse sind im Gegensatz zu Normalarbeitsverhältnissen z.B. befristete Beschäftigungsverhältnisse, Leih- und Zeitarbeit, geringfügige Beschäftigungsverhältnisse (sog. Minijobs) sowie Teilzeitbeschäftigung (unter 20 Stunden pro Woche), die aufgrund von geringen Verdienstmöglichkeiten oder zeitlicher Befristung/zeitlich begrenzter Umfang nur gering zur Lebensunterhaltssicherung der Personen und ihren Angehörigen beitragen. Problematisch ist außerdem, dass oft keine oder nur geringe Ansprüche auf Leistungen des sozialen Sicherungssystems. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2022b, o.S.)

Chancen auf eine Stabilisierung der Erwerbstätigkeit und den Erwerb von Kompetenzen dürften steigen, wenn längere Arbeitszeiten erreicht werden. Die Förderung des beruflichen Aufstiegs setzt damit gerade im Kreis der Geringqualifizierten mehr Beschäftigung jenseits der Geringfügigkeit voraus“ (ebd., S. 84).

Wird nun die Verteilung geringqualifizierter Personen über die unterschiedlichen Wirtschaftsbereiche betrachtet, zeigen Dettmann et al. (2021, S. 62) auf Basis des IAB-Betriebspanels 2020, dass diese ungleich verteilt sind (vgl. Abbildung 5). Geringqualifizierte Personen sind am häufigsten im Bereich „Beherbergung und Gastronomie“ tätig.

Abbildung 5

Anforderungsniveaus der Tätigkeiten in den Betrieben nach Branchen im Jahr 2020 in Prozent



Quelle: IAB-Betriebspanel 2020, S. 62

Berücksichtigt man weiterhin die noch aktuelle pandemische Situation, so konstatiert Jaenichen (2022), dass dieser größte Tätigkeitsbereich der Niedrigqualifizierten (Beherbergung und Gastronomie), besonders stark von der Pandemie betroffen wurde, sowie, dass Mindestlohnbeschäftigte in der Pandemie im Vergleich zu anderen Lohngruppen öfter von gesunkenen Haushaltseinkommen betroffen seien (vgl. ebd., S. 56f.).⁵

Werden nun Aspekte der Weiterbildungsteilnahme unterprivilegierter Erwerbstätiger in Deutschland betrachtet, liefern sowohl der Adult Education Survey (AES) als auch die NEPS-Studie Informationen hierzu. So zeigen die Ergebnisse des AES (Trendbericht von 2020) in Abbildung 6, dass nur 39 Prozent aller Erwachsenen mit niedrigem Schulabschluss (Hauptschulabschluss oder darunter) und nur 44 Prozent aller Erwachsenen mit niedrigem Berufsabschluss an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Bilger & Strauß 2022, S. 36). Die Teilnahme an Weiterbildung steht somit im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau.

Zudem verweisen Analysen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) darauf, dass sowohl die Weiterbildungshäufigkeit als auch die Inhalte von Weiterbildung je nach Bevölkerungsgruppe stark variieren

⁵ Dabei ist methodisch darauf zu verweisen, dass hier nur Beschäftigte befragt wurden, diejenigen die im Zuge von Corona als ihre Stelle verloren und zum Erhebungszeitpunkt nicht beschäftigt waren entsprechend nicht berücksichtigt sind.

(vgl. Trahms et al. 2021, S. 1). Es nehmen vor allem Geringqualifizierte deutlich seltener an non-formalen Weiterbildungen teil. Auch die Teilnahme an informellem Lernen ist bei Geringqualifizierten im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung deutlich geringer (vgl. ebd., S. 10).

Abbildung 6

Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem Schulabschluss, nach beruflichem Abschluss und nach ISCED-Level (2007 bzw. 2012-2020) in Prozent

Basis: 2007: 19- bis 64-Jährige seit 2010: 18- bis 64-Jährige	Quoten der Teilnahme in Prozent											
	Weiterbildung insgesamt							betriebliche Weiterbildung				
	2007	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2012	2014	2016	2018	2020
	(n = 7.346)	(n = 7.035)	(n = 7.099)	(n = 3.100)	(n = 7.102)	(n = 5.359)	(n = 5.455)	(n = 7.099)	(n = 3.100)	(n = 7.102)	(n = 5.359)	(n = 5.455)
höchster Schulabschluss ¹⁾												
niedrig	29	27	32	36	35	39	44	23	27	25	30	34
mittel	49	45	51	53	52	51	60	40	41	40	42	53
hoch	60	57	64	62	60	69	71	44	43	43	48	55
höchster beruflicher Abschluss												
kein Berufsabschluss ²⁾	33	37	39	34	44	47	18	22	18	17	26	
Lehre/Berufsfachschule	43	38	44	47	46	48	57	33	36	35	40	49
Meister/Fachschule ^{4), 5)}	57	60	65	66	64	69	71	53	58	54	59	62
(Fach-)Hochschule ⁴⁾	62	63	68	67	68	71	77	51	48	52	52	65
ISCED-Level ⁶⁾												
ISCED 0 bis 2	31	33	30	34	41	18	23	18	15	25		
ISCED 3 und 4	45	47	47	51	58	31	33	34	39	47		
ISCED 5 bis 6 bzw. 8	67	67	67	70	75	52	52	52	54	64		
	individuelle berufsbezogene Weiterbildung						nicht berufsbezogene Weiterbildung					
	2012	2014	2016	2018	2020	2012	2014	2016	2018	2020		
	(n = 7.099)	(n = 3.100)	(n = 7.102)	(n = 5.359)	(n = 5.455)	(n = 7.099)	(n = 3.100)	(n = 7.102)	(n = 5.359)	(n = 5.455)		
höchster Schulabschluss ¹⁾												
niedrig	5	6	4	4	7	8	8	9	7	11		
mittel	8	9	6	3	5	11	11	11	11	14		
hoch	14	13	10	14	13	18	18	17	18	24		
höchster beruflicher Abschluss												
kein Berufsabschluss ²⁾	9	7	7	12	11	15	15	14	19	20		
Lehre/Berufsfachschule	7	8	5	4	5	10	9	11	9	13		
Meister/Fachschule ^{4), 5)}	9	11	7	6	10	15	11	12	11	17		
(Fach-)Hochschule ⁴⁾	15	15	11	12	15	17	18	17	18	24		
ISCED-Level ⁶⁾												
ISCED 0-2	7	6	5	5	9	9	9	11	15	16		
ISCED 3 und 4	8	8	5	6	7	12	12	12	11	16		
ISCED 5 bis 6 bzw. 8	13	13	10	11	14	16	15	16	16	22		

1) Die hier vorgestellten Gruppen nach höchstem schulischen Abschluss wurden aus dem sehr differenzierten AES-Fragenprogramm zusammengefasst. Die jeweils höchsten Schulabschlüsse wurden auf Personenebene wie folgt zusammengefasst: niedrig = Hauptschulabschluss oder darunter, mittel = Mittlere Reife oder vergleichbar, hoch = Fachabitur oder darüber. Die drei Gruppen, die a) den Schulabschluss nicht nannten und b) noch keinen Schulabschluss erworben haben, weil sie derzeit in schulischer Bildung sind, werden aufgrund der geringen Basis hier nicht aufgeführt.

2) Seit dem AES 2016 wird die dort neu eingeführte Kategorie „Anlernausbildung/berufliches Praktikum als mindestens 6-monatige praktische Ausbildung im Betrieb“ der Kategorie „kein Berufsabschluss“ zugeordnet.

3) Im AES 2007 wurde „kein Berufsabschluss“ anders definiert als in den Folgeerhebungen und ist daher nicht abgebildet.

4) Ein Studium an einer Berufsakademie wurde bis einschließlich AES 2014 der Kategorie „Meister/Fachschule“ zugeschlagen. Mit den differenzierten Angaben seit dem AES 2016 wird die Kategorie „Studium an einer Berufsakademie“ der Kategorie „(Fach-)Hochschule“ zugeordnet.

5) Die im AES 2016 eingeführten Kategorien „Fachschule der DDR“ und „Ausbildungsstätte/Schule für Erzieher/-innen“ werden seither der Kategorie „Meister/Fachschule“ zugerechnet.

6) Bis einschließlich AES 2016 erfolgte die Vercodung nach ISCED-Level 1997, danach nach ISCED-Level 2011.

Quelle: Kantar Public 2021

- 1) Die hier vorgestellten Gruppen nach höchstem schulischen Abschluss wurden aus dem sehr differenzierten AES-Fragenprogramm zusammengefasst. Die jeweils höchsten Schulabschlüsse wurden auf Personenebene wie folgt zusammengefasst: niedrig = Hauptschulabschluss oder darunter, mittel = Mittlere Reife oder vergleichbar, hoch = Fachabitur oder darüber. Die drei Gruppen, die a) den Schulabschluss nicht nannten und b) noch keinen Schulabschluss erworben haben, weil sie derzeit in schulischer Bildung sind, werden aufgrund der geringen Basis hier nicht aufgeführt.
- 2) Seit dem AES 2016 wird die dort neu eingeführte Kategorie „Anlernausbildung/berufliches Praktikum als mindestens 6-monatige praktische Ausbildung im Betrieb“ der Kategorie „kein Berufsabschluss“ zugeordnet.
- 3) Im AES 2007 wurde „kein Berufsabschluss“ anders definiert als in den Folgeerhebungen und ist daher nicht abgebildet.
- 4) Ein Studium an einer Berufsakademie wurde bis einschließlich AES 2014 der Kategorie „Meister/Fachschule“ zugeschlagen. Mit den differenzierteren Angaben seit dem AES 2016 wird die Kategorie „Studium an einer Berufsakademie“ der Kategorie „(Fach-)Hochschule“ zugeordnet.
- 5) Die im AES 2016 eingeführten Kategorien „Fachschule der DDR“ und „Ausbildungsstätte/Schule für Erzieher/-innen“ werden seither der Kategorie „Meister/Fachschule“ zugerechnet.
- 6) Bis einschließlich AES 2016 erfolgte die Vercodung nach ISCED-Level 1997, danach nach ISCED-Level 2011.

Quelle: Kantar Public 2021

Quelle: Bilger & Strauß 2022, S. 36

Die Teilnahme an Weiterbildung ist allerdings nicht voraussetzungslos, sondern es müssen eine Reihe an Entscheidungen getroffen werden, bis es zu einer Teilnahme kommt. Ein wichtiger Bereich, der in diesem Prozess Unterstützung bietet, ist die Beratung. Daher gilt es folgend Bedürfnisse und Präferenzen unterprivilegierter Erwerbstätiger in Bezug auf Bildungs- und Berufsberatung zu betrachten. Hierzu werden ausgewählte Aspekte einer von der OECD (2022) durchgeführten qualitativen Studie vorgestellt. Die Ergebnisse der Interviews mit geringqualifizierten Erwerbstätigen zeigen, dass Sie „mit ihrer Arbeit generell zufrieden sind und keinen starken Drang verspüren, ihren Job oder Beruf zu wechseln oder sich beruflich weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 2). Allerdings würden sie gerne die Qualität der Arbeitsverhältnisse, wie bspw. mehr Urlaubstage, eine ausgeglichene Work-Life-Balance, weniger arbeitsbedingten Stress, mehr Zeit für Weiterbildung zu haben oder inhaltlich erfüllendere Aufgaben zu übernehmen. Die Mehrheit gab an, „dass sie grundsätzlich gerne mehr lernen und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln würden“ (ebd., S. 3). Barrieren, die Geringqualifizierte von einer Weiterbildung abhalten, sind bspw. die fehlende Kenntnis über Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Sprachbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund, das Alter oder mangelnde Unterstützung

durch den Arbeitgeber (vgl. ebd., S. 3-5). „Eine besondere Herausforderung bei der Arbeit mit Geringqualifizierten ist, dass sie sich dank ihres Jobs oft in einer komfortablen oder zumindest akzeptablen Situation sehen, auch wenn diese tatsächlich oft prekär und anfällig für Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt ist. In vielen Fällen scheinen sie sich den bevorstehenden Risiken nicht bewusst zu sein, was sie davon abhält, sich über berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu informieren. Oft treffen z.B. Werksschließungen oder betriebsbedingte Entlassungen sie daher unvorbereitet“ (ebd., S. 3).

Zusammenfassend wurde deutlich, dass der Bevölkerungsanteil in Deutschland der von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht ist, mit ca. 20 Prozent relativ groß ist und keine Randerscheinung darstellt. In räumlicher Sicht ist die Gruppe sehr ungleich verteilt (Stuttgart 13,3 % bis Bremen 26,5 %). Ein Merkmal dieser heterogenen Gruppe ist, dass sie häufiger von Arbeitsarmut betroffen oder gefährdet sind. Soziodemographische Merkmale wie Herkunft, geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse (geringfügige Beschäftigung, Zeitarbeit, Teilzeit, etc.), Beschäftigung in spezifischen Wirtschaftsbereichen (aktuell von der Corona Situation besonders stark belastet) treten dabei geballt auf. Mit dem Beruf insgesamt scheint die Gruppe eher zufrieden zu sein, weshalb wenig Bedarf an Weiterbildungen zu bestehen scheint, wobei Weiterbildungsmöglichkeiten der Gruppe nicht immer bewusst sein können und in den Arbeitsverhältnissen eher begrenzt sind. Gleichzeitig besteht jedoch Interesse an der Verbesserung der Qualität und Rahmenbedingungen der Arbeitsverhältnisse.

Nachdem die Gruppe soziodemographisch vorgestellt wurde, wird im Folgenden das Bildungsberatungssystem in Deutschland beschrieben und sich aus der Lage der Zielgruppe ergebende Herausforderungen benannt.

3. Konsequenzen für das Bildungsberatungssystem

3.1. Struktur des Bildungsberatungssystems

Bildungsberatung ist in Deutschland als Teilbereich des Bildungssystems zu verorten. Entsprechend wird im Folgenden zunächst das Bildungssystem kurz erläutert, um anschließend den Bereich der Bildungsberatung mit seinen Strukturen und Angeboten zu skizzieren.

Die Grundstruktur des deutschen Bildungssystems ist in die folgenden, hierarchisch gegliederten Bereiche unterteilt: Elementarbereich (Kindertagesstätte/Kindertagespflege), Primarbereich (Grundschule – Jahrgangsstufe 1-4), Sekundarbereich I (Haupt- und Realschulen, Schulen mit zwei bzw. drei Bildungsgängen wie bspw. Haupt-, Real-, Mittel- und Sekundarschulen, Gymnasien – Jahrgangsstufe 5-9 bzw. 10) und Sekundarbereich II (Gymnasien, Fachoberschulen, duales System – Jahrgangsstufe 10 bzw. 11-13), tertiärer Bereich (Hochschulen/Universitäten und Fachhochschulen) sowie die Weiterbildung (allgemeine, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung). Die Schulformen variieren trotz dieser bundesweiten Struktur zwischen den einzelnen 16 Bundesländern. Die Kultusministerkonferenz (KMK) trägt dabei die Verantwortung für die Abstimmung und Koordination der Bildungspolitik in den Bundesländern, um eine gewisse Vergleichbarkeit trotz bestehender Unterschiede länderübergreifend herzustellen.

Beratung spielt in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems als eine Grundform pädagogischen Handelns (Giesecke 2015) eine basale Rolle. Bildungsberatung für benachteiligte Erwerbstätige, wie sie im vorliegenden Projekt fokussiert wird, ist primär dem Bereich der Weiterbildung zuzuordnen.

Die Strukturen der Beratung in Deutschland sind insgesamt als vielfältig, komplex und teilweise unübersichtlich zu beschreiben. Lange Zeit wurde zwischen der Bildungs- und Weiterbildungsberatung (Bildungswesen) und der Berufsberatung (Ausbildung, Beruf und Arbeitsmarkt) unterschieden. Bedingt durch die zunehmende Bedeutung Lebenslangen Lernens durch globale Herausforderungen

wie den demografischen Wandel oder die digitale Transformation verliert diese Unterscheidung an Bedeutung. Vielmehr wird auf integrative Beratungskonzepte gesetzt, die bereichsübergreifend die gesamte Lebensspanne in den Blick nehmen (vgl. Schober & Lampe 2022, S. 6f.). Die strukturelle Heterogenität der Beratung wird auch auf das Subsidiaritätsprinzip⁶ im deutschen Bildungssystem zurückgeführt, das ein Organisationsprinzip aus der Kombination von Staat und Markt darstellt. Dieses kann im Hinblick auf die Heterogenität der Bildungsberatung sowohl als gewinnbringend als auch problematisierend diskutiert werden. So konstatiert beispielsweise die OECD (2021), dass Pluralität einerseits eine zielgruppen- und sektorspezifische Beratung befördert, andererseits ist das System „für den Einzelnen schwer durchschaubar und behindert Chancengleichheit zwischen den Regionen“ (ebd., S. 15). Schiersmann (2021) folgend ist das Beratungsangebot in ländlichen Regionen beispielsweise wesentlich weniger flächendeckend ausgebaut als in Großstädten und Ballungsräumen, was die Herausforderung und Notwendigkeit einer umfassenden Vernetzung der Angebote hervorhebt (vgl. ebd., S. 35). Die Heterogenität bzw. Unübersichtlichkeit der Beratungslandschaft resultiert auch aus den variierenden gesetzlichen und institutionellen Zuständigkeiten im Bildungssystem zwischen Bund, Ländern und Kommunen, die in Tabelle 1 auf der nächsten Seite überblicksartig dargestellt sind. Zur Herstellung von mehr Transparenz wurden daher in den letzten Jahren zahlreiche Vernetzungsinitiativen ins Leben gerufen, um zu einer Verbesserung des Austausches und der Koordination auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene beizutragen. Zu nennen ist hier bspw. das Bundesprogramm der Weiterbildungsverbünde, einer Vernetzungsinitiative zwischen Unternehmen (mit Fokus auf kleine und mittlere Unternehmen), Akteuren der Weiterbildungslandschaft sowie Sozialpartnern u.a. zur Erhöhung der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. Zwar stehen umfassende Evaluierungen zur Beurteilung des aktuellen Erfolges der Weiterbildungsverbünde noch aus (vgl. BMAS 2022, o.S.)⁷, jedoch verweisen ältere Evaluationen (Alke et al. 2013) auf ein hohes Potenzial und zukünftigen Erfolg.

Nach dem Münden in das Erwerbsleben stehen Erwachsenen in Deutschland vielfältige Bildungs- und Berufsberatungsangebote zur Verfügung, die aufgrund des vorgegebenen Rahmens nur in der Kürze beschrieben werden können: Lebensbegleitende Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und ihren regionalen Agenturen, Bildungsberatungsangebote der Kommunen, Beratung durch Kammern, Wirtschaftsverbände und Sozialpartner, Private Karriere- und Laufbahnberatung sowie Coaching und Organisationsberatung.⁸

Zusammenfassend ist der Bund verantwortlich für die außerschulische, berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik mit deren jeweiligen Beratungsangeboten. Der größte, bundesweite Beratungsanbieter für erwerbstätige Erwachsene und Arbeitgeber ist die Bundesagentur für Arbeit (BA) mit ihren Angeboten zur Bildungs- und Berufsberatung sowie für Betriebe zur Arbeitsmarkt- bzw. Qualifizierungsberatung.⁹ Mit Blick auf die Ergebnisse von Käßlinger et al. (2017) im Rahmen der AES-Erhebung 2016 fällt jedoch die Zufriedenheit der deutschen Bevölkerung mit den Beratungsangeboten der BA (Kategorie Arbeitsagentur/Jobcenter/ARGE) mit 69 Prozent gegenüber unabhängigen Beratungsanbietern (83 %) unterdurchschnittlich aus (vgl. ebd., S. 261). Ein Erklärungsansatz hierfür könnte in der Doppelrolle der BA als Kontroll- und Sanktionsinstanz einerseits und Beratungsanbieter andererseits liegen. Pflichtberatungen werden von Personen „oft kritisch gesehen und mit geringen Erwartungen verbunden. Die entsprechende Erwartungshaltung und Eigenmotivation kann bei einer freiwillig besuchten Beratung höher sein“ (ebd., S. 261f.).

⁶ Das Subsidiaritätsprinzip ist - ursprünglich aus der katholischen Soziallehre kommend - ein Zuständigkeitsprinzip, welches generell Staat und Gesellschaft „von unten nach oben“ denkt. Aufgaben werden dabei von der möglichst kleinsten Einheit/Ebene (Individuum, Betrieb, Region, Nation, etc.) bearbeitet und bewältigt. Wenn die Handlungsfähigkeit der unteren Einheiten gefährdet oder nicht mehr gegeben ist, interveniert die nächsthöhere Einheit. (vgl. Käßlinger 2021, S. 24)

⁷ <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Weiterbildungsrepublik/Weiterbildungsverbuende/weiterbildungsverbuende.html>

⁸ Für eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Beratungsangebote siehe Schober & Lampe 2022, S. 10ff.

⁹ Das Dritte Sozialgesetzbuch (§ 29 SGB III ff.) regelt die Zuständigkeit der BA für die Beratung. 2019 wurde diese durch das Qualifizierungschancengesetz angepasst bzw. erweitert. Gemäß § 30 SGB III hat die BA einen Auftrag zur lebensbegleitenden Beratung für Erwerbstätige sowie zur Verbesserung individueller Beschäftigungsfähigkeit und Entwicklung individueller Berufsperspektiven. (vgl. OECD 2022b, o.S.)

Tabelle 1*Gesetzliche/institutionelle Zuständigkeiten der Beratung in Deutschland*

Bildung/Erwachsenenbildung		Berufliche Aus- und Weiterbildung/Studium		Beschäftigung	
Zuständigkeit	Gesetzliche Rahmenbedingungen	Zuständigkeit	Gesetzliche Rahmenbedingungen	Zuständigkeit	Gesetzliche Rahmenbedingungen
16 Bundesländer	- Schulgesetze - Hochschulgesetze - Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder	Bundesregierung 16 Bundesländer	- Berufsbildungsgesetz - Hochschulrahmengesetz - Schul- und Hochschulgesetze der Länder - Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder	Bundesagentur für Arbeit Lokale Arbeitsagenturen und Jobcenter	- Sozialgesetzbuch II und III - Qualifizierungschancengesetz: Rechtsanspruch auf Weiterbildungsberatung für Beschäftigte
Kommunen/BMBF-Programm „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“	- Volkshochschulen - Kommunale Bildungs-Beratungsstellen	Bundesagentur für Arbeit Lokale Arbeitsagenturen und Jobcenter	- Sozialgesetzbuch II und III, VIII und IX: - Berufsberatung für junge Menschen und Erwachsene, Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung/Rehabilitation, Benachteiligtenförderung	Bundesregierung	BMBF-Programm „Bildungsprämie“ für Beschäftigte (bis Ende 2021)
		Kammern	Gesetzliche Kammerregelungen: Aus- und Weiterbildungsberatung	16 Bundesländer	Unterschiedliche Länderprogramme, z.B. „Bildungsscheck“, „Perspektive im Erwerbsleben (PiE)“
		Betriebe/Sozialpartner	Tarifvereinbarungen	Betriebe/Sozialpartner	Tarifvereinbarungen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schober & Lampe 2022, S. 7

Darüber hinaus informiert und berät das Infotelefon zur Weiterbildungsberatung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bundesweit über Weiterbildungsmöglichkeiten.¹⁰ Auch Sozialpartner, z.B. die Industrie- und Handelskammern (IHK), Berufsverbände oder Gewerkschaften, Volkshochschulen und weitere Bildungsträger bieten bundesweit sowie auf länderebene Beratungsangebote an. Die Beratungsangebote können sich jedoch zwischen den einzelnen Bundesländern und ihren Kommunen je nach Träger und Anbieter sowie dem Grad der Unabhängigkeit stark unterscheiden.

¹⁰ https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/infotelefon-weiterbildungsberatung/infotelefon-weiterbildungsberatung_node.html

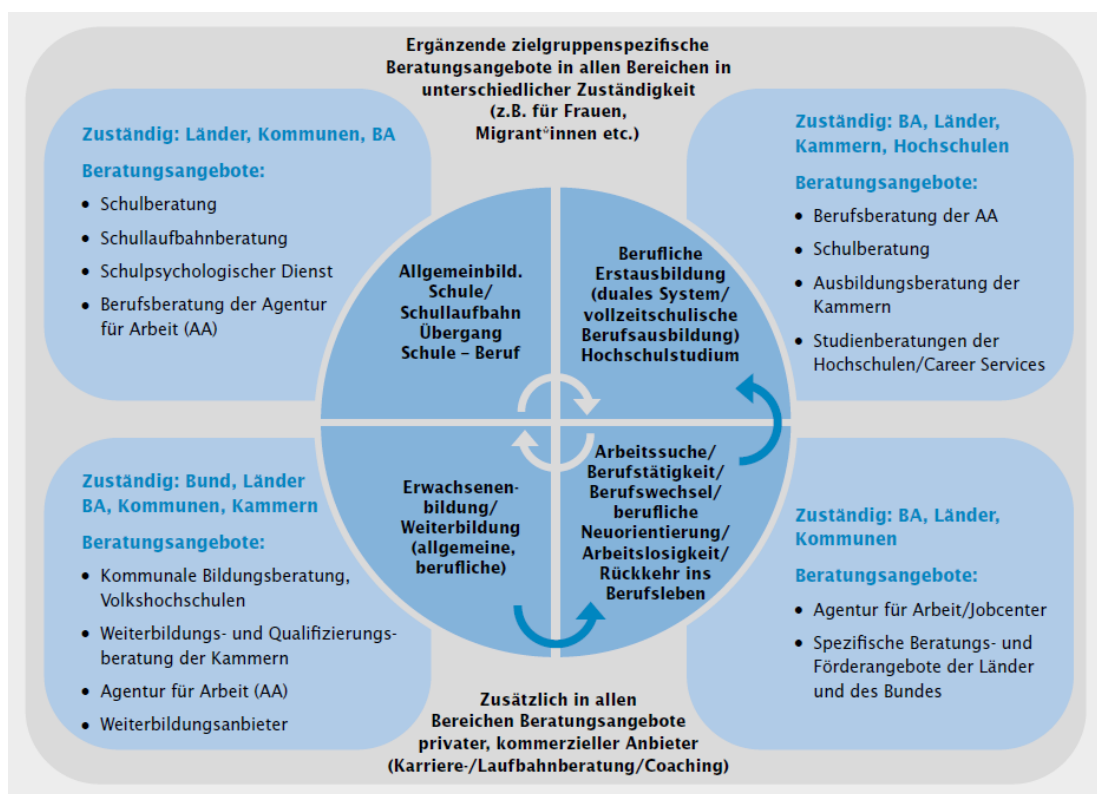
Die für Bildung und Kultur zuständigen 16 Bundesländer tragen die Verantwortung für das Schul- und Hochschulwesen und primär für die (allgemeine) Erwachsenen- und Weiterbildung mit den jeweiligen Beratungsangeboten. Die zentralsten Beratungsangebote für erwerbstätige Erwachsene auf Bundeslandebene sind in der Tabelle A1 (siehe Anhang) zusammengefasst. In Kommunen, werden darüber hinaus vor allem durch geförderte Modellprojekte eigene Beratungsanbieter und –Angebote zur Bildungs- und Berufsberatung offeriert sowie Maßnahmen zur Erhöhung der Teilnahme an Beratung umgesetzt. (vgl. Schober & Lampe 2022, S. 7f.) „So haben verschiedene Bundesländer eine Zuschussregelung für die Inanspruchnahme von Weiterbildung verabschiedet, die häufig eine Beratung voraussetzt, z. B. die Bildungsprämie in Hessen (www.bildungspraemie.info/de/hessen) oder der Bildungsscheck in Nordrhein-Westfalen (www.mags.nrw/bildungsscheck)“ (Schiersmann 2021, S. 22).

Die Beratungsangebote von Bund, Ländern und Kommunen (siehe Anlage) werden ergänzt durch „private Anbieter, freiberufliche Laufbahn- und Karriereberater*innen sowie durch zielgruppenspezifische Angebote, die meist im öffentlichen Auftrag von caritativen und Non-Profit-Organisationen“ (Schober & Lampe 2022, S. 7f.) durchgeführt werden.

Eine kompakte Übersicht über Angebote und Zuständigkeiten, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken, zeigt die nachfolgende Abbildung 7.

Abbildung 7

Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung – Angebote über die Lebensspanne, Akteure und Zuständigkeiten



Quelle: Schober & Lampe 2022, S. 10

Diese allgemeinen Angebote werden in Deutschland für spezifische Zielgruppen mit ihren jeweiligen Bedarfen weiter ausdifferenziert. Beispielsweise bietet das Netzwerk „Integration durch Qualifikation“ (IQ-Netzwerk), welches durch die BA finanziert und von der Zentralstelle im Handwerk (ZWH) koordiniert wird, ein spezifisches Beratungsangebot für Migrant*innen an. Ziel ist es, „die berufliche Situation [...] durch Beratung, Qualifizierung und Kompetenzfeststellung zu verbessern sowie bei der Existenzgründung zu unterstützen“ (Schiersmann 2021, S. 33). Die Beratungsangebote für besonders unterstützungsbedürftige Bevölkerungsgruppen zielen häufig darauf ab, besonders niedrigschwellig zu

sein und es haben sich einige Modellprojekte, Angebote und Programme etabliert, die den Ansatz einer Aufsuchenden Beratung verfolgen, d.h. die Zielgruppen werden in ihren jeweiligen Lebenswelten vor Ort aufgesucht bzw. aktiv angesprochen. In Berlin sind so z.B. 2003 sogenannte Lernläden im Rahmen des Bundesprojekts „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ für die Zielgruppe der auf dem Arbeitsmarkt benachteiligten Menschen entstanden. Die Menschen werden in ihrem persönlichen Umfeld aufgesucht, um das Vertrauen und die Sensibilisierung für Weiterbildung zu fördern. (vgl. ebd., S. 32f.)

3.2. Situation, Herausforderungen und Trends des Beratungssystems

Stand bisher die Deskription der Situation der Zielgruppe sowie der Beratungslandschaft in Deutschland im Fokus, werden im Folgenden nach einer pointierten, bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Perspektive auf Herausforderungen und Trends im Beratungssystem ausführlich die für diesen Bericht erhobenen Perspektiven von zwei Praktikerinnen und einem Bildungsexperten präsentiert, denen an dieser Stelle ausdrücklich für die Einbringung Ihrer wertvollen Expertise zu danken ist.¹¹ Der Fokus wird dabei explizit auf die Zielgruppe der benachteiligten Erwerbstätigen sowie den Ansatz der Habitussensibilität und Aufsuchender Beratung gelegt.

(Weiterbildungs-)Beratung erfährt in Deutschland auf bildungspolitischer Ebene gegenwärtig eine hohe Relevanz, was nicht zuletzt durch die Verabschiedung und Umsetzung der *Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS)*¹² und das *Qualifizierungschancengesetz*¹³ bestärkt wurde. Der flächendeckende Ausbau von Beratungsangeboten über die gesamte Lebensspanne, die Schaffung von Transparenz über Weiterbildungs- und Beratungsangebote und die (niedrigschwellige) Zugänglichkeit für alle Menschen werden auf bildungspolitischer sowie auf verbandlicher Ebene als zentrale Schwerpunkte bzw. Herausforderungen in der (Weiter-)Bildungsberatung in Deutschland gesehen (vgl. BMBF & BMAS 2019, Europäische Kommission 2020, nfb 2020, OECD 2021). Externe, gesellschaftliche Faktoren in Form von Veränderungsprozessen wie dem demografischen Wandel, Digitalisierung, Globalisierung und der Wandel des Arbeitsmarktes untermauern die Relevanz der (Weiter-) Bildungsberatung zudem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 25-46). Nierobisch (2014) benennt als weitere zentrale Herausforderung die Notwendigkeit der Professionalisierung des Beratungspersonals und die Anpassung deren Kompetenzen an diese Veränderungen (vgl. ebd., S. 82).

Die zu verzeichnende Expansion des Bildungs- und Lernbegriffs hinsichtlich des lebensbegleitenden Lernens verweist desweiteren auf eine besondere Relevanz der Passung von (Beratungs-) Angebot und Ratsuchenden als Ziel und Herausforderung der Beratung. Bremer (2017) stellt fest, dass die Beratungslandschaft in Deutschland nicht alle Menschen auffängt und tendenziell für Menschen oberer Milieus zugänglich ist, und konkludiert daher die Notwendigkeit eines niedrigschwelligen Zugangs und der Barrierefreiheit, insbesondere für Menschen aus unterprivilegierten Milieus (vgl. ebd., S. 7). Mit dem Fokus auf Geringqualifizierte postuliert so bspw. auch der Bildungsbericht 2020 eine erhöhte Nachfrage an bedarfsgerechten Angeboten für Menschen mit geringem Bildungshintergrund. Auch Eichhorst et al. (2019) kommen auf Basis ihrer Studie zur Situation von Geringqualifizierten zu dem Ergebnis, dass die Qualifizierung unterprivilegierter Erwerbstätiger „eine Frage der Erreichbarkeit, der aktiven Beteiligung und damit von Beratung und Unterstützung ist“ (ebd., S. 83). Im Zuge dessen ist die Vielfältigkeit der existenten Barrieren für Menschen aus unterschiedlichen Milieus zu betonen (vgl. Bremer et al. 2014, S. 16f.).

¹¹ Dies sind: Mark Kleemann-Göhring, wissenschaftlicher Referent der Supportstelle Weiterbildung bei der Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landesinstituts für Schule (QUA-LiS NRW) und ehem. Wiss. Mitarbeiter der Uni-Duisburg-Essen bei Prof. Dr. Helmut Bremer; Sonja Schaten, Assistenz Bereichsleitung FbW - Förderung beruflicher Weiterbildung und Beraterin bei der Berufsbildungsstätte Westmünsterland (BBS); Christina Sarkis aus dem Programmbereich Sprachen und Grundbildung der VHS Gießen

¹² https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?_blob=publicationFile&v=1

¹³ <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/qualifizierungschancengesetz.html>

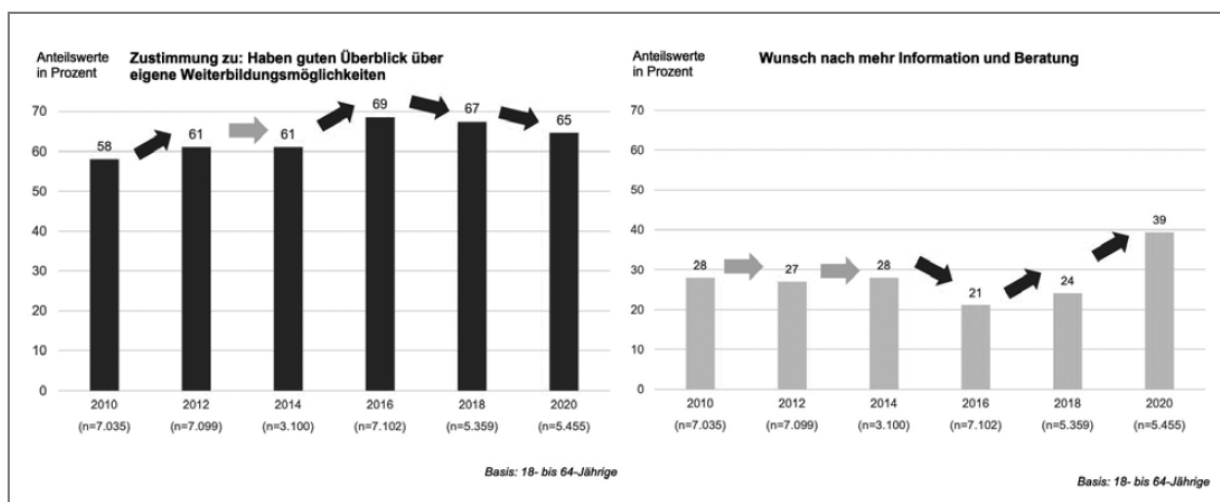
Um diese Zielgruppen anzusprechen, bedarf es neben einer barrierefreien, lebensweltbezogenen Zugänglichkeit auch eine Transparenz über die institutionellen Strukturen und Angebote zu (Weiter-)Bildungsberatung (vgl. ebd., S. 12). Auf diese zentrale Herausforderung deuten auch die Ergebnisse des AES aus dem Jahr 2020 hin, wonach bei gleichzeitig steigendem Wunsch nach (mehr) Beratung ein Abwärtstrend bzgl. der Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten zu verzeichnen ist:

Abbildung 8

Transparenz und Wunsch nach mehr Information und Beratung

Abwärtstrend Transparenz und Aufwärtstrend des Wunsches nach (mehr) Beratung

Quelle: Kantar Public 2021/AES 2020



Quelle: Bilger & Käßpinger 2022, S. 27

In diesem Zusammenhang wird die Arbeit mit dem Milieuansatz, der Beratung als soziales Setting versteht, als besonders gewinnbringend herausgestellt, um die Weiterbildungsteilnahme schwer erreichbarer Zielgruppen zu erhöhen (vgl. Bremer et al. 2014, S. 9). Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei gegenwärtig das Konzept der *Aufsuchenden oder mobilen Beratung* (outreach activities) ein (vgl. Kleemann-Göhring 2022, S. 1). Unter Einbindung der *Habitus-Sensibilität* (Sander 2014) leistet die *Aufsuchende Beratung* durch die Eingebundenheit in die Lebensrealität der Ratsuchenden einen Beitrag zur Reduzierung bestehender Barrieren (vgl. Bremer 2017, S. 3f.). So gelingt es eher, eine vertrauensvolle pädagogische Beratungsbeziehung zu schaffen (vgl. Bremer et al. 2014, S. 19), auch durch das Aufbrechen und Weiterdenken tradierter Lernumgebungen (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015, S. 26). Auch der aktuelle OECD-Bericht zu Strukturen und Stand der Weiterbildung und Bildungsberatung in Deutschland spricht als Empfehlung aus, den Ansatz aufsuchender und mobiler Beratung noch stärker zu fokussieren, um Menschen aus unterprivilegierten Milieus zu erreichen (vgl. OECD 2021, S. 12). Es erscheint daher für die deutsche Beratungslandschaft nicht mehr zeitgemäß, ausschließlich eine Beratungsform anzubieten, sondern vielfältige Beratungsoptionen (Telefon, Web, Datenbanken, Video, Chat, Social Media) in unterschiedlichen Lebenswelten zu offerieren und die Ratsuchenden zum Nutzen dieser zu bewegen (vgl. nfb 2019, S. 4).

Im Anschluss an die präsentierten allgemeinen Ausführungen zur Situation des Beratungssystems in Deutschland werden folgend die empirischen Einsichten aus den Experteninterviews präsentiert, die sich explizit auf beraterrelevante Aspekte der Zielgruppe beziehen. Die **Anbieterstruktur** wird folgendermaßen beschrieben und bewertet. Übergreifend wird die Bedeutung von Kooperationen hervorgehoben. Diese seien zwischen den Beratungsanbietern wichtig, um zu wissen, wohin Ratsuchende guten Gewissens verwiesen werden können. Ein weiterer wichtiger Aspekt wird in der Interdisziplinarität, insbesondere Pädagogik/soziale Arbeit/Psychologie gesehen, da die Problemlagen und Herausforderungen oft vielschichtig sind und es multiprofessioneller Unterstützung bedarf. Kooperationen seien jedoch nicht nur zwischen Organisationen (Kindertagesstätten, Familienbildungseinrichtung etc.) wichtig, sondern auch zu sogenannten Brückenmenschen bzw. Vertrauenspersonen. Dies

können Personen aus der Zielgruppe sein, welche bereits positive Erfahrungen mit Bildung gemacht haben oder Personen denen die Zielgruppe vertraut. Hier sei es wichtig, diese Personen auch zu qualifizieren und wertzuschätzen (Entlohnung). Aus Projekterfahrungen heraus bestehe hier jedoch eine hohe Fluktuation, weshalb deren Bindung als Herausforderung beschrieben wird.

Die BA als ein zentraler Beratungsakteur wird als Kooperationspartner geschätzt, wobei gleichzeitig auch auf unterschiedliche institutionelle Logiken innerhalb der BA aufmerksam gemacht wird, die für die Zielgruppe problematisch seien (vgl. auch Kapitel 3.1).

Kritik an der Anbieterstruktur wird insbesondere bei der zu geringen und oft fehlenden strukturellen Grundförderung geäußert. Es bestünden zwar Finanzierungsmöglichkeiten bspw. über das aktuelle Weiterbildungsgesetz in NRW (Innovationspauschale), aber auch dies ist kein explizites Programm zur Förderung der Zielgruppe. Wichtig für ein gutes Angebot sei personelle Konstanz, da ein Zugang nur gelinge, wenn die Zielgruppe Vertrauen fasse. Da sie in der Regel eher negative Erfahrungen mit institutioneller Bildung und Beratung gemacht haben, gelinge dies über die personelle Ebene. Da Vertrauen über Beziehungsarbeit aufgebaut werde und dessen Aufbau Zeit bedürfe, ist die Gewährleistung von personeller Kontinuität hier ein zentraler Aspekt. Ansonsten sei die Anbieterstruktur zum Beispiel in NRW gut aufgestellt, da ein flächendeckendes Netzwerk, auch über die Gesellschaft für innovative Beratungsförderung (GiB) existiere (vgl. auch Kapitel 4).

Ein guter **Zugang** zur Zielgruppe sei bspw. über familiäre Themen möglich (Familien- und Elternbildungsangebote) wobei ein Vertrauensaufbau bspw. über Kindertagesstätten erfolgen könne. Auch hier wird wieder die Bedeutung der Netzwerkarbeit deutlich. Klassische Werbung funktioniere bei der Zielgruppe kaum, da bspw. Recherchekompetenzen fehlen. Hier sei Regionalität und Öffentlichkeitsarbeit wichtig, wie auch Hinweise und Empfehlungen von Familie oder Freunden. Ein weiterer Zugang wird in der persönlichen Bewerbung (des eigenen Beratungsangebots aber auch von Kooperationspartnern) in Weiterbildungskursen und Veranstaltungen innerhalb der eigenen Einrichtung gesehen, wobei zum Ende hin (bei längeren Kursen) in der Regel bereits eine Vertrauensbasis geschaffen wurde, auf die gut aufgebaut werden könne. Schließlich werden auch Zugänge über die nachsuchende Arbeit dahingehend ermöglicht, dass im Anschluss an eine Beratung aktiv seitens der Berater*innen bei den Ratsuchenden nachgefragt wird, ob ihr Anliegen geklärt werden konnte. Auch wenn dies oft der Fall sei, ergäben sich so teilweise auch weitere Beratungen. Bei längeren Beratungsprozessen wird es als motivationsfördernd bewertet, wenn eher kleine und messbare Ziele gemeinsam formuliert werden. Wichtig für den Zugang sei auch, ein Setting zu ermöglichen, in dem die Zielgruppe sich auch wirklich weiterbilden möchte. Hier sei der persönliche und direkte Kontakt einerseits zu den Dozierenden, andererseits aber auch zur Lerngruppe sehr wichtig, um Barrieren aufgrund möglicher negativer Erfahrungen mit Lehrer*innen aber auch Mitschüler*innen aus der Schulzeit abzubauen zu können. Dies bedürfe der Präsenz, da es in digitalen Settings kaum möglich sei.

Bedarfe der Zielgruppe seien in der Regel nicht primär beruflicher Natur. Oft läge hier ein Passungsproblem zwischen anbieter- bzw. trägerspezifischen Zielen und den Bedürfnislagen der Ratsuchenden vor. Institutionell bestünden oft Zielvorgaben, die nicht oder nur wenig zu den Bedürfnissen der Ratsuchenden passen. Diese seien oft im Bereich der Lebenshilfe und sozialen Arbeit zu verorten, welche auch als Voraussetzung oder Vorbedingung für die Erreichung institutioneller Ziele gesehen werden könne, wie bspw. bei gesundheitlichen Problemen. In Bezug auf Weiterbildungen läge bei der didaktischen Gestaltung ein großer Bedarf darin, diese praxisnah zu gestalten und das Lernsetting vor der Teilnahme vorzustellen, um Transparenz herzustellen und Barrieren abzubauen. Wichtig sei darüber hinaus im beruflichen Kontext der konkrete Arbeitsplatzbezug.

Angehörige der Zielgruppe verfügten über unterschiedlichste Berufserfahrungen und befänden sich in verschiedensten Lebenssituationen. Entsprechend seien Bildungsbedarfe in der Gruppe sehr heterogen verteilt und individuell unterschiedlich, wobei eigenständiges Lernen und Selbstorganisation Vielen schwerfalle. In der Regel seien Bedarfe sehr konkret, was auch zu einer eher kurzen Beratungs-

dauer führe. Eher selten gelinge es abstraktere Bedarfe, wie „Was möchte ich in meinem Leben erreichen? Was passt zu meiner Persönlichkeit? etc.“ zu identifizieren. Diese Themen würden eher von höher qualifizierten Personen aktiv eingebracht werden. Insgesamt herrsche ein hohes Bedürfnis nach Kontinuität in den Angeboten, ob begrifflich oder auch personell, weshalb ein festes und strukturell gefördertes Beratungsstellennetz elementar sei.

Möglichkeiten der Digitalisierung würden im allgemeinen Diskurs für die Zielgruppe überschätzt werden. Hier bestünde oft eher basaler Qualifizierungsbedarf, wie bspw. die Öffnung von Mail-Anhängen. Dieser sei nicht altersspezifisch verteilt.

Sehr häufig bestünden bei der Zielgruppe vielfältige **Barrieren** und eine sogenannte doppelte Distanz. Das bedeutet, biographisch seien mit Lernen und Bildung oft negative Erfahrungen des Scheiterns in institutioneller Bildung gemacht worden, aber auch seitens der Institutionen sei bspw. die Gestaltung der Gebäude und Räume in Distanz zur Lebenswelt der Zielgruppe (so kann bspw. eine große gläserne Lobby als bedrohlich wahrgenommen werden, da es viele Beobachtungsmöglichkeiten gibt). Auch das dortige Personal entstamme i.d.R. aus einem anderen Milieu und habe andere Erwartungen. Vor diesem Hintergrund biete die aufsuchende Bildungsarbeit über den Zugang in einem „normalen“ Umfeld (wie bspw. im Betrieb, auf dem Spielplatz oder in einem Café) besonderes Potential und umgehe bedeutsame Barrieren. Als weitere Barriere wird fehlendes Wissen benannt, insbesondere in Bezug auf Förderungsmöglichkeiten. Fehle dieses, lägen diverse Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und damit verbundener Beratungsbedarf kaum als Handlungsoption bei den Ratsuchenden nicht im Blickfeld.

Ein **Ziel** von Beratung mit der Zielgruppe sei die Unterstützung der Ratsuchenden in dem Lern-Prozess Barrieren bzgl. Bildung aufzuweichen, so dass sie einen positiven Eigensinn und eine Relevanz der Angebote für sich entwickeln können. Bei der Gruppe der Berufstätigen sei Arbeitsplatzsicherung oft ein Ziel, wobei die Beratungen nicht immer freiwillig stattfänden, bspw., wenn Qualifizierungsbedürfnisse seitens des Unternehmens beständen. Gerade dann könne Weiterbildung als Zwang wahrgenommen und eng mit negativer Bildungsbiographie verknüpft sein.

Ob diese Ziele erreicht werden, also Beratung **wirksam** ist, lasse sich kaum verlässlich feststellen, da es hier oft an Informationen fehle. Wirkungen seien oft nicht direkt erkennbar und schwer zu messen. Auch bei Evaluation von Beratungen sei kritisches Feedback sehr selten, was mit damit erklärt wird, dass dies selten normale Alltagspraxis bei den Ratsuchenden sei. Des Weiteren träten Wirkungen von Beratung zum einen oft zeitversetzt auf und zum anderen seien persönliche Veränderungen auch schwerer fassbar und artikulierbar, was deren Messung zusätzlich erschwere. Internes Monitoring ermögliche die Erfassung quantitativer statistischer Daten, welche aber in Bezug zur Qualität nur bedingt aussagekräftig seien. Als sehr positive Praktik in Bezug zur Erfassung von Wirkungen ist die Einholung einer Kontaktierungserlaubnis in der Beratung, zur nachsuchenden Betreuung, bei der Fälle ggf. auf Wiedervorlage gelegt werden. Bei ca. 10 Prozent der Personen ergäbe sich ein weiterer Kontakt. Wichtig in Bezug zur Wirksamkeit sei, dass das zugrundeliegende Bildungs- und Beratungsverständnis reflektiert werde, da sich die Verständnisse und Kriterien für „gute“ Bildung zwischen verschiedenen Zielgruppen sehr stark unterscheiden würden, was bei der Bewertung von Wirksamkeit berücksichtigt werden müsse.

Als aktuelle **Herausforderung** für Beratung und Bildung der Zielgruppe wird, verbunden mit dem Fachkräftemangel, der hohe Zeitdruck im Tagesgeschäft gesehen. Trotz akuten Schulungsbedarfen könnten Mitarbeitende teilweise nicht freigestellt werden, da das Tagesgeschäft so dringlich sei, obwohl grundsätzlich eine hohe Bereitschaft dazu bestünde.

Die besondere Bedeutung von **Habitussensibilität** für Beratung der Zielgruppe wird darin gesehen, dass Sensibilität für verschiedene Einstellungen, Werte, Lebenswelten, etc. ermöglicht werden könne, um die Ratsuchenden/Zielgruppe besser verstehen und passendere Bedeutungen möglicher Bildungsangebote machen zu können. So könne bspw. die Wahrnehmung eines Erwachsenen mit Kind,

der oder die dem Kind Cola und Chips gibt, als fürsorglich (das Kind meldet direkt Freude zurück) oder auch als ungeeignet (mögliche negative Wirkung für die Gesundheit) bewertet werden. Einem Angebot, dass den fürsorglichen Aspekt wahr- und aufnimmt, stöße wahrscheinlicher auf Resonanz. Das Potential des Konzepts wird darin gesehen, die Unterschiedlichkeit ein Stück weit kompensieren zu können. Auch ohne explizite Kenntnisse zu dem Konzept der Habitussensibilität, wird die Bedeutung des Lebensweltbezugs hervorgehoben. Betont wird dabei die Wichtigkeit, dass Berater*innen Erfahrungen in der Lebenswelt der Klient*innen gesammelt haben, ob durch vorherige Tätigkeiten in ähnlichen Unternehmen oder Hospitationen. Hier könne das Verhalten in der Lebenswelt, konkret in beruflichen Situationen (was sich von dem in Beratungssituationen stark unterscheiden kann) kennen gelernt werden. Hierfür bedürfe es einem entsprechenden zeitlichen Rahmen für die Beratenden, der dies auch ermöglicht. Insbesondere für tiefergehende Beratungsbedarfe sei die aufsuchende lebensweltorientierte Arbeit geeignet, da diese hier besser entdeckt werden könnten, weshalb es gewinnbringend sei, in die Betriebe zu gehen. Unter Corona sei die aufsuchende Beratung schwierig gewesen. Die Transformation ins Digitale sei von der Zielgruppe, bspw. aufgrund der Wahrung ihrer Privatsphäre, eher abgelehnt worden.

Verbunden mit der habitussensiblen Beratung wird allerdings auch ein gewisser Fortbildungsbedarf und eine Bereitschaft bei Beratenden, sich darauf einzulassen und ggf. an ihrer Haltung zu arbeiten, gesehen. Basales Ziel sei es für soziale Ungleichheit zu sensibilisieren. Bedingt durch die Komplexität sozialer Ungleichheit kann deren Verständnis in Aus- und Fortbildungskontexten als Herausforderung gesehen werden. Aufgrund der disziplinären Sozialisation sei dies bei Pädagog*innen oft bereits gut ausgebildet.

Zusammenfassend ist für das Kapitel 3 festzuhalten, dass die Struktur des Bildungsberatungssystems in Deutschland sehr heterogen und vielfältig ist und sich von Bundesland zu Bundesland unterscheidet. Eine zentrale Herausforderung wird daher in der Übersichtlichkeit und Transparenz gesehen, wobei in den letzten Jahren Kooperationsstrukturen entstanden sind, wie bspw. die Weiterbildungsverbünde, die unter anderem die Transparenz fördern. Die gesetzlichen Zuständigkeiten für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung verteilen sich auf Bund, Länder und Kommunen, wobei der Bund für die außerschulische, berufliche Aus- und Weiterbildung und die Länder für die allgemeine Erwachsenen- und Weiterbildung zuständig sind. Erwachsenen stehen vielfältige Beratungsmöglichkeiten und –Angebote zur Verfügung. Der bundesweit größte Anbieter die BA, wobei deren Strukturen bspw. als Förder- und Kontrollinstanz kritisch diskutiert werden können. Hinzu kommen vielfältige Angebote von Ländern, Kommunen, Sozialpartnern oder privaten Anbietern. Auffällig bei den vielfältigen Beratungsangeboten ist, dass diese häufig projektförmig organisiert und somit zeitlich befristet sind/waren (siehe auch Kap. 4). Die Formate von Beratung sind ebenfalls vielfältig, wobei zunehmend eine Mischung aus Face-to-Face und Telefon-, Video- und/oder Chatberatung angeboten wird. Insgesamt wird verstärkt auf Beratungskonzepte gesetzt, die die gesamte Lebensspanne (Lebensbegleitendes Lernen) und nicht nur Übergänge zwischen Phasen in den Blick nehmen.

Mit Blick auf die herausgearbeiteten Herausforderungen und Trends im Bildungsberatungssystem wird der Weiterbildungsberatung gegenwärtig bildungspolitisch eine hohe Relevanz zugeschrieben (Nationale Weiterbildungsstrategie und Qualifizierungschancengesetz). Darüber hinaus deuten die empirischen Ergebnisse des AES darauf hin, dass allgemein ein Wunsch nach mehr Beratung zu verzeichnen ist (Bilger & Käßpinger 2022). Weitere Forschungsergebnisse (Bremer et al. 2015) konstatieren, dass die Beratungslandschaft tendenziell eher für obere Milieus passend sei, weshalb eine zentrale Herausforderung darin bestünde, die gesamte Bevölkerung miteinzubeziehen. Hier gewinnen niedrigschwellige Angebote und Ansätze der habitussensiblen bzw. aufsuchenden Beratung an Bedeutung, welche die (soziale) Passung zwischen Angebot und Zielgruppe fokussieren. Dabei wird auch deutlich, dass die Partizipation an Bildung und Beratung nicht nur individuell verantwortet ist, sondern Partizipationsräume auch sozial konstituiert sind. Entsprechend wird hier von einer doppelten Distanz zu Bildung ausgegangen: Individuell aufgrund biografischer Bildungserfahrungen und institutionell aufgrund der fehlenden Passung zwischen Angebot (Architektur, Personal, Ansprache, Themen

etc.) und Lebenswelt der Ratsuchenden. Das Konzept der Habitussensibilität bietet die Möglichkeit, für eben solche sozialen Ungleichheiten, die auf die Beratungssituation einwirken können, zu sensibilisieren. Die Ergebnisse der Interviews haben darüber hinaus gezeigt, dass die Problemlagen der Ratsuchenden durch Mehrdimensionalität geprägt sind und über Bildungsbedarfe hinaus auch Problemlagen thematisiert werden, die eine interdisziplinäre Bearbeitung bedürfen. Dies impliziert jedoch, dass die Beratenden im Sinne der Professionalisierung entsprechend aus- oder fortgebildet werden.

In Bezug auf die Anbieterstruktur für die Zielgruppe des Berichts weisen die Interviewergebnisse darauf hin, dass insgesamt der Nutzen der Vielfalt verschiedener Anbieter positiv bewertet werden kann, wenn die Zusammenarbeit in Form von Kooperationen und Netzwerken gelingt. Positiv sei außerdem, dass es viele Projekte zu Beratungsangeboten für unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen gäbe (siehe Kap. 4), wobei damit gleichzeitig auch ein wichtiges Grundproblem in der Anbieterstruktur sichtbar werde, nämlich die fehlende Grundfinanzierung. Insbesondere für diese Zielgruppe seien personelle als auch organisationale Kontinuität äußerst wichtig.

Eine Herausforderung im Sinne der Qualitätssicherung und Legitimation liegt in der Messbarkeit der Wirksamkeit von Beratung jenseits statistischer Merkmale. Als positives Beispiel hierfür wurde die nachsuchende Beratungspraxis vorgestellt.

4. Beispiele guter Praxis

Wie in Kap. 3.2 beschriebenen bietet das Konzept der Habitussensibilität bzw. Ansätze zur Aufsuchenden Beratung besondere Möglichkeiten, um unterprivilegierte Milieus besser ansprechen und zur Teilnahme an Weiterbildung bzw. Beratungsangeboten motivieren zu können. Die im Best-Practice-Template vorgestellten Beratungsangebote¹⁴ auf Basis unserer Desk-Research und den Interviews mit Bildungsberater*innen und Expert*innen zeigen, dass in Deutschland viele gute Beispiele aus der Praxis mit Fokus auf habitussensible Beratung bzw. Aufsuchende Beratung von Menschen aus unterprivilegierten Milieus existieren. Insgesamt sind die Angebote als sehr vielfältig und sowohl in Ballungsgebieten wie Berlin, als auch in ländlicheren und weniger dicht besiedelten Gebieten vorzufinden. Die recherchierten Angebote weisen oft hybride Formate, also aufsuchende / mobile Beratung und gleichzeitig der Verfügbarkeit einer Vor-Ort-Anlaufstelle für Ratsuchende, auf. Ergänzt werden diese Angebote teilweise durch digitale Online-Beratungsmöglichkeiten und die Telefonberatung. Sämtliche Beratungsanbieter positionieren sich offen für alle Menschen, die je nach Kontext und Schwerpunkt der Einrichtung eine Beratung benötigen oder wünschen.

Die Arbeit mit einer habitussensiblen Beratungshaltung (Sander 2014) ist in den von uns recherchierten Angeboten jedoch außer im Leitsatz des "Berufsinstituts für Lebenslanges Lernen" in der Bildungs- und Berufsberatungslandschaft nicht explizit begrifflich erwähnt. Im Bereich der Hochschullehre ist der Ansatz dagegen sowohl empirisch als auch in der praktischen Umsetzung im Bereich der Beratung von Studierenden gut erforscht, worauf wir im Folgenden genauer eingehen werden. In Bezug auf die Umsetzung und damit verbundene Anforderungen habitussensibler Beratung rät Schmidt (2020) dazu, die konkrete Beratungspraxis, ein forschungsbasiertes Vorgehen und die angeleitete Reflexion" (ebd., S. 115) eng miteinander zu verzahnen. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht nur ein Blick auf gute Praxisbeispiele in Form von Beratungsangeboten gerichtet, sondern auch Forschungsergebnisse zur Habitussensibilität miteinbezogen.

Empirische Auseinandersetzung mit Habitussensibilität: Explizit empirisch aufgegriffen wird die habitussensible Bildungsberatung in den von uns recherchierten Angeboten, wie beschrieben, v.a. im

¹⁴ Viele der von uns im Good-Practice-Template recherchierten Beispiele aus der Praxis weisen zwar Projektbeschreibungen und Ziele auf, zu Ergebnissen, Wirkungen und konkreter Umsetzung sind aber wenig bis gar keine Informationen öffentlich zugänglich gewesen. Ausschließlich das Beratungsangebot „Beratungsstellen Arbeit“ der GiB verfügt über umfassende Berichte. <https://www.gib.nrw.de/veroeffentlichungen/g-i-b-berichte/erwerbslosenberatungsstellen>

Bereich der Schul- bzw. Hochschulbildung. Hervorzuheben sind hier die Forschungsarbeiten von Lange-Vester und Teiwes-Kügler zu Studierendenmilieus (vgl. 2004, 2006) mit Fokus auf die Bedeutung habitus- bzw. milieuspezifischer Unterschiede von Studierenden in Bezug auf Dynamiken und Konflikte im Studium. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende aus akademisch geprägten Familien und oberen Milieus mit Studienanforderungen und damit verbundenen Problemen besser zurechtkommen, als Bildungsaufsteiger*innen, die eher zu Selbstzweifeln neigen (vgl. Lange-Vester/Bremer 2020, S. 95). Über diese Ergebnisse hinaus ist die Studie von Schmitt (2010) hervorzuheben, „der mit dem von ihm eingeführten Habitus-Struktur-Konzept die individuellen Erfahrungen und Passungsprobleme von Studierenden aus nichtakademischen Familien im Kontext struktureller Ungleichheit untersucht“ (ebd.). Die Studien zu Habitussensibilität und Hochschullehre verdeutlichen insgesamt, „dass Studienfachwahlen und Studienpraktiken in längerfristige Bildungs- und Lebensstrategien einzuordnen sind, die wesentlich auf den Schemata des Habitus beruhen. Es sind dabei vielschichtige Prozesse und subtile Mechanismen, die ein Studium hervorbringen. Zugleich sind die Bildungswege jedoch nicht schicksalhaft vorgezeichnet. Der Habitus ist nicht als fixe Struktur zu sehen; er hat auch ein aktives Potenzial, durch das sich Spielräume für Veränderungen eröffnen können“ (Lange-Vester/Bremer 2020, S. 100f.). Diese Ergebnisse in die Beratungspraxis transferierend ist das Projekt „Habitussensible Studienverlaufsberatung“ der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst unter Leitung von Dr. David Kergel (Kergel & Heidkamp 2019) und Förderung durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur hervorzuheben (siehe Good-Practices-Template). Es richtet sich an die Lehrenden und thematisiert die Sensibilisierung und Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Herausforderungen von habitussensibler Hochschullehre. Damit sollen Hürden für Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern oder mit Migrationshintergrund abgebaut werden. Gleichzeitig ergeben sich damit auch zahlreiche Anforderungen an das professionelle Personal (Schmidt 2020).

Auch das Projekt „MyStudy“¹⁵ der Hochschule Hannover hat sich mit dem Ansatz der Habitussensibilität auseinandergesetzt. Ziel ist es, herkunfts- bzw. sozialisationsbedingte Herausforderungen und Unsicherheiten gemeinsam mit den Ratsuchenden/Studierenden zu reflektieren und abzubauen. „Durch die MyStudy-Beratung sollen Bildungsprozesse, gerade für Studierende mit einem bildungsfernen Hintergrund, erleichtert und nach ihren Vorstellungen erfolgreich gestaltet werden“ (Emmerich & Schmidt 2014, S. 105). Dies umfasst bspw. die Begleitung der individuellen Entwicklung und Reflexion von Lernpraktiken oder spezielle Angebote für unterschiedliche Gruppen von Studierenden. Interessant im Hinblick auf das vorliegende Projekt ist der an Bourdieu anschließende Ansatz „verstehender Interviews“, der das unterschiedliche, hierarchisch und habituell geprägte Gefälle zwischen Beratenden und Klient*innen in den Blick nimmt (vgl. Bourdieu 1997, S. 781). Um diesem Gefälle entgegen zu wirken werden als Voraussetzung gelingender Beratung im MyStudy-Projekt drei Aspekte besonders in den Blick genommen: die Beratenden, die Beratungsinteraktion und der Beratungskontext (vgl. ebd., S. 311-314). In Bezug auf die Beratenden werden diese durch Super- bzw. - Interventionsprogramme zur Selbstreflexion geschult, was bspw. die Reflexion über die eigene soziale Herkunft sowie die Vermittlung von Kontextwissen zum Habitus und Problemlagen der Zielgruppe inkludiert. Den Beratungsprozess in den Blick nehmend setzt die MyStudy-Beratung v.a. auf Kommunikationsmethoden wie aktives Zuhören oder reflektierter Sprache, die sich am Habitus der jeweiligen Zielgruppe orientiert. Als Herausforderung und gleichzeitig als wichtige Voraussetzung für die habitussensible Beratung wird das Beratungsumfeld bzw. der Kontext gesehen. In diesem Beispiel der Hochschule wandeln sich z.B. organisationale Rahmenbedingungen oder personelle Strukturen, die eine Standardisierung des Beratungsangebots erschweren und ein hohes Maß an Flexibilität seitens der Beratenden erfordern. Bereits bestehendes Beratungswissen, bspw. in Form von Handbüchern kann

¹⁵ Der Beitrag von Emmerich/Schmidt (2014) bietet einen differenzierten Überblick über den theoretischen Hintergrund des Projektes sowie Implikationen für die Beratungspraxis.

daher schnell „veralten“, weshalb die Beratung ein hohes Maß an Erfahrungswissen und Reflexion des eigenen Beratungshandelns voraussetzt. (vgl. ebd.)¹⁶

Systematische, empirische Aufarbeitung zu Good-Practice-Beispielen von (aufsuchender)

Weiterbildungsberatung für Bildungsbenachteiligte: Die empirischen Ergebnisse von Bremer et al. (2014, 2015) zum Thema „Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld“ (Laufzeit von 2012-2014) liefern einen umfassenden Einblick in Forschungs- sowie Praxisprojekte aus dem Bereich der Weiterbildungsberatung (Aufsuchenden Beratung) für Bildungsbenachteiligte in Deutschland bzw. insbesondere im Bundesland NRW.¹⁷ Herausgearbeitet wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Strategien der unterschiedlichen Projekte bzw. Angebote. Es ist darauf zu verweisen, dass die Ergebnisse Stand 2014 sind. Alle ausgewiesenen Projekte bzw. Angebote weisen dabei folgende Aspekte auf: Aufsuchende Beratungsstrategien als Zugang zur Zielgruppe, Netzwerkarbeit, sozialräumliche Orientierung und eine zielgruppenspezifische Ausrichtung der Beratungskonzepte.¹⁸ Die Tabelle A2 im Anhang zeigt die dort analysierten Good-Practice-Beispiele.

Beispiel guter Praxis zur Infrastruktur von Beratungsangeboten für unterprivilegierte Gruppen:

Als Beispiel für eine gute Infrastruktur kann die Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (GiB)¹⁹ in Nordrhein-Westfalen angeführt werden, welche die Nordrhein-Westfälische Landesregierung in der Umsetzung der Ziele hinsichtlich der zielgruppenspezifischen Beschäftigungsförderung, Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und von Armut und sozialer Ausgrenzung unterstützen soll. „Die G.I.B. unterstützt die Kommunen in Nordrhein-Westfalen bei der kleinräumigen Sozialberichterstattung und der Entwicklung von ressort- und institutionsübergreifenden Arbeitsstrukturen, die geeignet sind, die komplexen Problemlagen in den Sozialräumen zu bearbeiten, und begleitet Projektträger bei der Umsetzung von Programmen gegen Armut und Ausgrenzung“ (GiB a, o.J., o.S.). Gleichzeitig agiert die GiB als Netzwerkpartner bzw. Schnittstelle zur fachlichen Begleitung des Landes NRW und seiner Regionen. „Regionale Entscheidungsträger und Multiplikatoren werden bei der Umsetzung von Landesprogrammen unterstützt, Unternehmen und Träger bei der Realisierung von Vorhaben begleitet, Projekte und Programme einem qualitativen Controlling unterzogen. Umgekehrt bündelt die G.I.B. die Erfahrungen und Wünsche der regionalen Akteurinnen und Akteure gegenüber dem Land“ (GiB a, o.J., o.S.). Insbesondere für die Zielgruppe der benachteiligten Erwerbstätigen sind die seit 2021 bestehenden und über das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanzierten, flächendeckenden „Beratungsstellen Arbeit“²⁰ der GiB als Good-Practice-Beispiel zu benennen. Das vielfältige Angebot richtet sich an Erwerbslose und Menschen, die von Arbeitsausbeutung und sozialer Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind. Die „Beratungsstellen Arbeit“ bieten folgende Unterstützungsmöglichkeiten bzw. Beratungsangebote für Ratsuchende an:

- „Information und Unterstützung zu Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten sowie bei wirtschaftlichen, psychosozialen und rechtlichen Fragen,
- niederschwellige Beratung und Unterstützung für Arbeitnehmende in ausbeuterischen und prekären Arbeitsverhältnissen,
- Hilfe bei der Suche nach Rechtsbeistand für Beschäftigte in ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen,
- Vermittlung von Übersetzungs- und Sprachdiensten für anderssprachige Ratsuchende,
- Lotsenfunktion für weiterführende Hilfs- und Beratungsangebote,
- Ort der Begegnung für erwerbslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen“ (GiB b, o.J., o.S.)

¹⁶ An dieser Stelle kann leider nicht über die Vorstellung der Praxisbeispiele hinausgegangen werden, da uns keine Informationen über den praktischen Mehrwert (Evaluationsergebnisse oder Ähnliches) vorliegen.

¹⁷ Für eine detaillierte Übersicht über die analysierten Projekte siehe Bremer et al. 2014, S. 41-66.

¹⁸ Für weitere Ausführungen hierzu siehe Bremer et al. 2014, S. 30-32.

¹⁹ Für mehr Informationen zur GiB siehe <https://www.gib.nrw.de/ueber-uns>

²⁰ <https://www.gib.nrw.de/themen/wege-in-arbeit/beratungsstellen-arbeit>

Positiv hervorzuheben sind außerdem die auf der Website einsehbaren Evaluationen und Berichte zu Maßnahmen, Angeboten und Projekten, die die GiB umsetzt. Diese umfassen z.B. Statistiken und Tabellenbände zu Beratungszahlen oder Arbeitsmarktreporte für NRW.²¹

Beispiel guter Praxis für ein konkretes Beratungsangebot zu Aufsuchender Beratung²²: Ein Beispiel für ein konkretes, regionales und kostenfreies Beratungsangebot der Aufsuchenden Beratung ist die Beratungsstelle des HESSENCAMPUS Darmstadt-Dieburg in Hessen, die sich an Menschen bei allen Bildungsfragen richtet. Das Angebot, welches aus Mitteln des Landkreises Darmstadt-Dieburg und des Landes Hessen finanziert ist, umfasst Beratungen zur beruflichen Entwicklung, deren Voraussetzungen und Finanzierung. Die Zielgruppen sind breit angelegt und umfassen z.B. Auszubildende, Wiedereinsteiger*innen, Arbeitssuchende und Studierende. „Es geht darum, Erwachsene in all ihren Lebensphasen in Fragen der Bildung zu unterstützen und das lebenslange Lernen in ihren Alltag zu integrieren. Hier kann es in gleicher Weise um eine Fort- und Weiterbildung wie auch um die Alphabetisierung gehen. Die Entfaltung der Persönlichkeit als auch die kulturelle und politische Bildung spielen hierbei eine wichtige Rolle“ (Haines-Staudt 2022, S. 1). Das Angebot der mobilen Beratung als hybrides Format angelegt, das heißt, die Beratung findet einerseits vor Ort bei Ratsuchenden oder Institutionen statt, andererseits werden ortsunabhängige, digitale Angebote (z.B. die vhs.cloud²³) oder Telefonberatung offeriert. Durch die Flexibilität hinsichtlich des dezentralen, mobilen Beratungsortes ist das Angebot „eine gute Möglichkeit, um vielen Ratsuchenden die Chance zu geben, Unterstützung für ihre berufliche Weiterentwicklung zu erhalten“ (ebd.). Die mobile Beratung vor Ort findet an unterschiedlichen Orten im Landkreis Darmstadt-Dieburg statt. Hierzu gehören bspw. Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, aber auch Orte in den jeweiligen Lebensräumen der Zielgruppe, wie Cafés. (vgl. ebd.)

5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die im Bericht präsentierten Erkenntnisse und Einblicke aus Wissenschaft und Praxis der Bildungsberatung sollen als Reflexionsgrundlage verstanden werden, um Handlungsspielräume zu identifizieren und Optimierungsmöglichkeiten auszuloten. Auch aufgrund der beschriebenen regionalen Disparitäten können sie nicht als allgemeingültige Rezepte verstanden werden.

Eine besondere Herausforderung, die in den Ergebnissen sichtbar wurde ist die der Zugänglichkeit bzw. **Niedrigschwelligkeit von Beratungsangeboten** für die Zielgruppe der unterprivilegierten Erwerbstätigen. Obwohl Bildungsberatung in Deutschland durch unterschiedlichste Institutionen angeboten wird, werden Personen aus unterprivilegierten Milieus deutlich schlechter erreicht, was als Passungsproblem zwischen Angebot bzw. Institution und Zielgruppe aufgezeigt wurde. Hier wird in diesem Zusammenhang auch von einer doppelten Distanz gesprochen. Individuelle Distanz äußert sich aufgrund biografischer Bildungserfahrungen und institutionelle Distanz aufgrund der fehlenden Passung zwischen Angebot (Architektur, Personal, Ansprache, Themen etc.) und Lebenswelt bzw. Bildungsmotiven/Zugängen der Ratsuchenden.

In diesem Zusammenhang nimmt die **Aufsuchende Beratung** eine besondere Rolle bei der Erreichung der Zielgruppe ein, um Ratsuchende in ihrem Lebensumfeld zu erreichen, auf Bildungs- und Beratungsangebote aufmerksam zu machen und Vertrauen zu ihnen aufzubauen. Da die Lebens- und damit auch Beratungsherausforderungen der Zielgruppe, wie im Bericht ausgeführt, komplex sind und damit auch durch komplexe und oft kumulierte Problemlagen gekennzeichnet sind, bedarf es der

²¹ <https://www.gib.nrw.de/veroeffentlichungen/q-i-b-berichte>, <https://www.gib.nrw.de/veroeffentlichungen/q-i-b-tabellenbaende>

²² Für weitere Good-Practice-Beispiele zu Aufsuchender Beratung siehe nfb Newsletter 1/2022: https://www.forum-beratung.de/nfb_newsletter/newsletter-01-2022/

²³ <https://www.vhs.cloud/www/9.php#/www/start.php>

Interdisziplinarität mit entsprechenden **Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen** bei den Beratungsanbietern. Um diese zu etablieren bzw. aufrecht zu erhalten, bedarf es Zeit, die hierfür zur Verfügung gestellt und finanziert werden sollte. Als ein zentral erscheinender Kooperationspartner für die Zielgruppe können Betriebe, als Teil der Lebenswelt, gesehen werden. Diese können einerseits Zugänge eröffnen, andererseits aber auch selbst durch (Organisations-)Beratung darin unterstützt werden, Beratungs- und Bildungsangebote, deren Anspruch gesetzlich verankert ist (Qualifizierungschancengesetz), anzubieten.

In Deutschland existieren bereits gute Angebote und damit wertvolle Erfahrungen für die Arbeit mit der Zielgruppe der benachteiligten Erwerbstätigen. Allerdings zeigen die hier beschriebenen Ergebnisse, dass noch ein großer **Bedarf bei der strukturellen Förderung** zu bestehen scheint. Viele Angebote waren bzw. sind projektförmig angelegt und daher zeitlich befristet. Die Zielgruppe benötigt jedoch, wie beschrieben, strukturelle sowie personelle Kontinuität, weshalb es anzuraten ist, gute Praxisprojekte auch im Sinne der Nachhaltigkeit strukturell zu fördern und sie somit **auf Dauer zu etablieren**.

Dies ist neben den Bedarfen der Zielgruppe auch für die **Professionalisierung der Angebote** elementar, wofür professionelle Personalstrukturen und entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen werden sollten. Gleiches gilt für Fortbildungsangebote zu den präsentierten Konzepten der aufsuchenden und habitussensiblen Beratung für Beratende, um den hohen Kompetenzanforderungen bei der Arbeit mit der Zielgruppe der unterprivilegierten Erwerbstätigen gerecht werden zu können.

Insgesamt erscheint die **Etablierung eines Beratungsmonitorings** wichtig, einerseits um die Transparenz in der Beratungslandschaft zu erhöhen, andererseits aber auch um steuerungsrelevantes Wissen zu generieren, da mit neuen Konstellationen, Gefügen und Beteiligungsstrukturen immer auch neue Inklusions- und Exklusionsprozesse einhergehen, die so besser koordiniert werden könnten. Eine besondere Herausforderung, welche auch für die Legitimation von Förderungen wichtig erscheint, liegt in der Messung der Wirksamkeit von Beratung, da Beratungsprozesse nicht selten ergebnisoffen bzw. je nach Beratungsgegenstand Wirkungen nicht direkt beobachtbar sind. Entsprechend herausfordernd oder auch voraussetzungsreich erscheint die Reflektion und Artikulation möglicher Wirkungen.

6. Literatur und Anhang

- Alke, M., Ambos, I., Gnahn, D., & Martin, A. (2013). *Regionale Weiterbildungsverbünde Schleswig-Holstein – Infrastruktur für die Weiterbildung. Ergebnisse der Evaluierung im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit, Verkehr und Technologie des Landes Schleswig-Holstein*. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsnetzwerke-01.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Bilger, F., & Käßpflinger, B. (2022). Veränderte Strukturen der Weiterbildungsberatung in der Corona-Krise. *dvb forum*, 61 (H. 1), 25-30.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=9
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779–822). Halem.

- Bremer, H. (2017). Soziale Milieus, Bildungswege und Beratung. *Bildungsberatung im Fokus* (H. 1), 2–4. https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-01_2017.pdf
- Bremer, H. (2017). Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (H.2), 115–125.
- Bremer, H. (2005). Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. *Report* (H. 1), 55–62.
- Bremer, H. (2004). Milieus, Habitus, soziale Praxen und Lernen. In F. Faulstich, & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 263–274). Schneider Hohengehren.
- Bremer, H., Kleemann–Göhring, M., & Wagner, F. (2015). Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für 'Bildungsferne' *Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisobjekten in NRW*. Bertelsmann.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2018). Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in 'Bildungsaufstiegen'. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 34, 2–11.
- Bremer, H., Wagner, F., & Kleemann–Göhring, M. (2014). *Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld. Abschlussbericht*. Universität Duisburg-Essen. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/abschlussbericht.pdf>
- Brüning, G., & Kuwan, H. (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (2022). *Das Bundesprogramm 'Aufbau von Weiterbildungsverbünden'*. <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Weiterbildungsrepublik/Weiterbildungsverbünde/weiterbildungsverbünde.html>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). (2015). *BMZ-Bildungsstrategie: Gerechte Chancen auf hochwertige Bildung schaffen*. BMZ-Papier 7. https://www.dcdual-vet.org/wp-content/uploads/2015_BMZ_Bildungsstrategie.pdf
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2022a). *Politiklexikon. Stichwort Working Poor*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296550/working-poor/#:~:text=Arbeitsarmut%2C%20Erwerbsarmut%5D%20W.%20bezeichnet%20jene%20Gruppe%20von%20Menschen%2C,und%20mit%20geringer%20Bildung%20%28Bildung%2FBildungswesen%29%20sind%20besonders%20gef%C3%A4hrdet>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2022b). *Atypische Beschäftigungsverhältnisse*. <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/178190/atypische-beschaeftigungsverhaeltnisse/>
- Destatis. (2022a). *NUTS-Klassifikation. Die Einteilung der Europäischen Union in EU-Regionen*. https://www.destatis.de/Europa/DE/Methoden-Metadaten/Klassifikationen/UebersichtKlassifikationen_NUTS.html
- Destatis. (2022b). *Armutsgefährdungsquote. Definition*. <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Soziales-Lebensbedingungen/Armutsgefaehrung-Definition.html>
- Dettmann, E., Diegmann, A., Mertens, M., Müller, S., Plümpe, V., Leber, U., & Schwengler, B. (2021). *Die deutsche Wirtschaft in der Pandemie*. IAB-Forschungsbericht 11/2021. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2021/fb1121.pdf>
- Dworschak, H., Hofer, G., Iller, C., Lehner, R., Schmidtke, B., & Wimplinger, J. (2016). Das Pilotprojekt 'Bildungsberatungs-Radar'. In der Beratung generiertes Wissen nützen und weitergeben. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 29, Wien.
- Eichhorst, W., Marx, P., Schmidt, T., Tobsch, V., Wozny, F., & Linckh, C. (2019). *Geringqualifizierte in Deutschland. Beschäftigung, Entlohnung und Erwerbsverläufe im Wandel*. Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/geringqualifizierte-in-deutschland/>
- Emmerich, J., & Schmidt, M. (2014). Die Beratung von Studierenden im Projekt 'MyStudy': Habituissensibilität als professionelles Kernwissen. In T. Sander (Hrsg.), *Habituissensibilität, eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 303–317). VS.
- Erlor, I. (2014). Soziale Ungleichheit und Erwachsenenbildung. Soziale Milieus und Weiterbildung. *Beiträge zur Fachtagung „Zur Relativitätstheorie des Bildungsverhaltens – Soziale Milieus, Bedürfnisse und Weiterbildungsmotivation“ vom 5. Juni 2013 in Wien*. Arbeitsmarktservice Österreich: Wien.

- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2015). Leitlinien für die Entwicklung politischer Strategien und Systeme lebensbegleitender Beratung. *Referenzrahmen für die Länder der Europäischen Union und für die Europäische Kommission*. Finnisches Institut für Bildungsforschung (FIER), Universität Jyväskylä. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/german/leitlinien-fur-die-entwicklung-politischer-strategien-und-systeme-lebensbegleitender-beratung-1>
- Eurostat. (2022). Von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedrohte Bevölkerung nach NUTS-2-Regionen. Definition. <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-datasets/product?code=tgs00107>
- Fuchs-Heinritz, W., & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. 3. Aufl. UVK.
- G.I.B. NRW (o.J.a). (2022). Die G.I.B. - Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH. G.I.B NRW. <https://www.gib.nrw.de/ueber-uns>
- G.I.B. NRW (o.J.b). (2022). Programminfos. G.I.B NRW. <https://www.gib.nrw.de/themen/wege-in-arbeit/beratungsstellen-arbeit/programminfos>
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*, 12. Aufl. Beltz Juventa.
- Haines-Staudt, J. (2022). *Bildungsberatung im Landkreis Darmstadt-Dieburg HESSENCAMPUS Darmstadt-Dieburg, Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NFB) mit dem Schwerpunkt 'Aufsuchende und mobile Beratung', Newsletter 1/2022*. https://www.forum-beratung.de/wp-content/uploads/2022/02/NL-nfb_1-2022_Hessencampus_Darmstadt-Dieburg.pdf
- Iller, C. (2017). Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter. In M. K. Baader, & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 427–446). VS.
- Jaenichen, U. (2022). Mindestlohnbeschäftigte in der Corona-Pandemie – Sonderauswertung zu den Folgen der Corona-Pandemie für Beschäftigte im Mindestlohnbereich. *IAB-Forschungsbericht 12/2022*. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2022/fb1222.pdf>
- Käpplinger, B. (2021). Subsidiarität: Ein Prinzip mit Geschichte und Zukunft? *Forum erwachsenenbildung*, (H.3), 24–27.
- Käpplinger, B., Reuter, M., & Bilger, F. (2017). Bildungsberatung und Transparenz des Bildungsangebots Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 255–264). wbv.
- Kleemann-Göhring, M. (2022). *Aufsuchende Strategien in der Weiterbildungsberatung von 'bildungsfernen' Menschen, Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NFB) mit dem Schwerpunkt 'Aufsuchende und mobile Beratung', Newsletter 1/2022*. https://www.forum-beratung.de/wp-content/uploads/2022/02/NL-nfb_1-2022_Grundlagenbeitrag_Kleemann-Goehring.pdf
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). *Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments*. *Sociological Theory* 6, 153–168.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners: the culture of the French and American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- Lamont, M., Pendergrass, S. & Pachucki, M. C. (2015). *Symbolic Boundaries*. In *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, (S. 850–855). Elsevier.
- Lange-Vester, A., & Schmidt, M. (2020). Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In A. Lange-Vester, & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre: Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung*, 1. Aufl. (S. 86–103). Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In S. Engler, & B. Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 159–187). Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 55–92). UVK.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (NFB). (2009). Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. *Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung und zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz*. http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (NFB). (2019). *Weiterbildungsberatung weiter: Denken! Impulspapier des nfb-Vorstandes zur Zukunft der Weiterbildungsberatung*. https://www.forum-beratung.de/wp-content/uploads/2020/04/weiterbildungsberatung_aktuell_lang_final_20_01_2020.pdf

- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (NFB). (2020). *Weiterbildungsberatung weiter: Denken! Impulspapier des nfb-Vorstandes zur Zukunft der Weiterbildungsberatung*. https://www.forum-beratung.de/wp-content/uploads/2022/02/NL-nfb_1-2022_Hessen-campus_Darmstadt-Dieburg.pdf
- Nierobisch, K. (2014). *Aktuelle gesellschaftliche Tendenzen im Bildungssystem und die Auswirkungen auf die Bildungsberatung*. In A. Brechtel, K. Dötzer, & A. Jitschin (Hrsg.), *Perspektiven der Bildungsberatung* (S. 63–88). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Getting skills right. Continuing education and training in Germany*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1f552468-en/index.html?itemId=/content/publication/1f552468-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022a). *Geringqualifizierten Beschäftigten zuhören: Wie Bildungs- und Berufsberatung langfristig weiterhelfen kann*. https://www.oecd.org/els/emp/skills-and-work/Geringqualifizierten_Besch%C3%A4ftigten.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022b). *Getting skills right. Career guidance for low-qualified workers in Germany*. https://www.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance-for-low-qualified-workers-in-germany_5e6af8da-en
- Sander, T. (2014). *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. VS.
- Schiersmann, C. (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens*. wbv.
- Schiersmann, C. (2022). Weiterbildungsberatung im Kontext der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Finanzielle und strukturelle Aspekte. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72 (H. 1), 43–53.
- Schmidt, M. (2020). Habituussensibilität in der Hochschulberatung Herausforderung für Beratende. In A. Lange–Vester, A. & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre: Heterogenität und Studienabbruch, Habituussensibilität und Qualitätssicherung*, 1. Aufl. (S. 104–121), Beltz Juventa.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. VS.
- Schober, K., & Lampe, B. (2022). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote – Daten und Fakten*. <https://www.forum-beratung.de/barrierefreie-version-lebensbegleitende-bildungs-und-berufsberatung-in-deutschland-strukturen-und-angebote/>
- SINUS-Institut. (2021). *Siuns Milieus Deutschland*. <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/sinus-milieus-deutschland>
- Trahms, A., Laible, M.-C., & Braunschweig, L. (2021). *Geringqualifizierte bilden sich nach wie vor deutlich seltener weiter*. IAB Forum. <https://www.iab-forum.de/geringqualifizierte-bilden-sich-nach-wie-vor-deutlich-seltener-weiter/>
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Suhrkamp.
- Weiss, C., Wiedner, M., Miesmer, C., Pirker, R., & Berndt, A. (2015). *Leitfaden zur Bildungs- und Berufsberatung für Bildungsbenachteiligte. Von PraktikerInnen für PraktikerInnen*. ISOP Bildungsberatung. <https://www.isop.at/wp-content/uploads/2020/11/Bildungsberatung-fuer-Bildungsbenachteiligte.pdf>

Tabelle A1*Beratungsangebote für Erwachsene nach Bundesländern*

Federal State	Original name	English name	Actors involved (incl. funders)	Target group	Guidance channel	Guidance offices
Baden-Württemberg	Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung	Federal state network on CET guidance	VHS federation Baden-Württemberg, Ministry of Culture, Youth and Sport	Individuals	Face-to-face, chat, telephone, video call	74*
Bayern	Komm weiter in B@yern	Get ahead in Bavaria	Bavarian State Ministry for Family, Labour and Social Affairs	Individuals, companies	Online	-
Berlin	Berliner Beratung zu Bildung und Beruf	Berlin guidance on education and profession	Berlin Senate Administration for Integration, Employment and Social Affairs, k.o.s. GmbH	Individuals, SMEs	Face-to-face, telephone, video call, chat, e-mail	10
Brandenburg	Weiterbildung Brandenburg	CET Brandenburg	ESF, Wirtschaftsförderung Brandenburg GmbH (WFBB), Land Brandenburg	Individuals, companies, providers	Face-to-face, telephone, e-mail, chat	1
Bremen	Weiter mit Bildung und Beratung Bremen	Ahead with education and guidance	ESF, Chamber of employees Bremen, city of Bremen, IQ Network	Individuals, companies	Face-to-face, telephone, e-mail, video call	2
Hamburg	Weiterbildung Hamburg	CET Hamburg	Authority for school and vocational training Hamburg	Individuals	Face-to-face, telephone, e-mail, fairs	15
Hessen	Bildungsberatung Hessen	Education guidance Hessen	ESF, Weiterbildung Hessen e.V., Land Hessen	Individuals	Face-to-face	124*
Hessen	Hessencampus (HC)	Hessencampus (HC)	Hessian Ministry of Education and Cultural Affairs	Individuals	Face-to-face	17
Mecklenburg-Vorpommern	Weiterbildung MV	CET in MV	ESF, Verein zur Förderung der Weiterbildungs-Information und Beratung e.V.	Individuals, companies	Face-to-face, telephone, chat	1
Niedersachsen	Bildungsberatung in Niedersachsen	Education guidance in Lower Saxony	Lower Saxony Agency for Adult and Further Education, Association for Free Adult Education, Ministry for Science and Culture	Individuals	Face-to-face, video call, chat, e-mail	12
Nordrhein-Westfalen	Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen	CET guidance in North Rhine-Westphalia	ESF, NRW Ministry of Labour, Health and Social Affairs, Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.)	Individuals, SMEs	Face-to-face, telephone, webmail, events	250+
Rheinland-Pfalz	Weiterbildungsportal Rheinland-Pfalz	CET portal Rheinland-Palatinate	Rhineland-Palatinate Ministry of Science, Continuing Education and, and Culture and Ministry of Economics, Transport, Agriculture and Viticulture	Individuals, companies	Online resources	-
Schleswig-Holstein	Beratungsnetz Weiterbildung Schleswig-Holstein	Guidance net CET Schleswig-Holstein	ERDF, Schleswig-Holstein Ministry of Economy, Transport, Labour, Technology and Tourism, ver.di-Forum Nord, oncampus GmbH, Arbeit und Leben Schleswig-Holstein e.V., FuE-Zentrum FH Kiel GmbH and others	Individuals	Face-to-face, phone, e-mail, WhatsApp	7
Saarland	Weiterbildungsportal Saarland	CET portal Saarland	Saarland Ministry of Economic Affairs, Labour, Energy and Transport (MWAEV), Ministry of Education and Culture (MBK), Saarland Chamber of Labour (AK)	Individuals, companies, providers	Online resources	-
Sachsen	Bildungsmarkt Sachsen	Education market Saxony	Saxon State Ministry for Economic Affairs, Labour and Transport, Sandstein Neue Medien GmbH	Individuals, providers	Online resources	-
Sachsen-Anhalt	Fachkraft im Fokus	Skilled worker in focus	ESF, Saxony-Anhalt Ministry of Labour, Social Affairs and Integration	Individuals, companies	Online resources	-
Thüringen	Bildungsportal Thüringen	Education Portal Thuringia	Thuringian universities	Individuals	Online resources	-

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an OECD 2022b, o.S.

Tabelle A2*Übersicht: Forschungs- und Praxisobjekte zu Weiterbildung/Weiterbildungsberatung und "Bildungsferne"***Regional/ Nordrhein-Westfalen**

Titel	Laufzeit	Adressat_innen/Zielgruppe	Regionaler Bezug	Literatur und Internet ²⁴
StädteRegion Aachen Die StädteRegion Aachen ist ein Teilnehmender aus dem Bundesprojekt „Lernen vor Ort“	2009 bis 2014	Unabhängig vom Alter, Geschlecht, Herkunft, für alle Zielgruppen einen besseren Zugang zu qualitativ hochwertigen Lern-, Bildungs- und Bildungsberatungsangeboten ermöglichen	Aachen und Umgebung	https://www.lvo.transferinitiative.de/ zuletzt geprüft: 04.10.2022. https://www.staedtereion-aachen.de/fileadmin/user_upload/A_43/Dateien/Kubis/Gesamtkonzept_KuBiS.pdf zuletzt geprüft: 04.10.2022.
GenRe - Weiterbildungssituation bildungsferner und bildungsbenachteiligter älterer Menschen in ausgewählten Stadtteilen der Modellregionen	07/2010 bis 04/2012	„bildungsferne“ und „bildungsbenachteiligte“ ältere Menschen	Ausgewählte Stadtteile in Essen, Gelsenkirchen und Mönchengladbach	https://www.die-bonn.de/id/32288/about/html zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Zugänge zur Weiterbildung für Bildungsferne – Projekt des DGB Bildungswerk	08/2011 bis 05/2012	Multiplikator_innen	NRW	https://kipdf.com/werkstattbericht-zum-projekt_5ac79fb41723dde4839805b7.html zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Stadtteilmütter in NRW	2011 bis 2012	Familien mit und ohne Migrationshintergrund	Ruhrgebiet; Bochum, Dortmund, Essen	https://www.econs-tor.eu/bitstream/10419/178110/1/regional_nrw_1302.pdf zuletzt geprüft: 04.10.2022. https://www.nrw-denkt-nachhaltig.de/stadtteil-mutter-nrw/#:~:text=Das%20Projekt%20%E2%80%9EStadtteil%20BC-ter%20in%20NRW,ausgew%C3%A4hlten%20Stadtteilen%20%C3%BCber%20gesellschaftliche%20und zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln („Potenziale I“) / Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung („Potenziale II“)	01/2009 bis 12/2009 („Potenziale I“) / 05/2010 bis 12/2010 („Potenziale II“)	„Potenziale I“: Bildungsferne soziale Milieus/ „Potenziale II“: Träger und Organisationen der öffentlich geförderten Weiterbildung, Beschäftigte im Weiterbildungssektor sowie Entscheidungsträger aus Landes- und Weiterbildungspolitik.	Vlotho/Herford, Herzogenrath/Aachen (je zwei Weiterbildungseinrichtungen an einem Standort)	https://www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/potenziale zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Erschließung individueller Zugänge zu bildungsfernen Beschäftigten aus KMU durch Nutzung kirchlicher Strukturen und Verbände bei der Implementierung Bildungsscheck NRW	09/2006 bis 12/2007	„Bildungsferne“ Gruppen Besonders im kirchlichen Zusammenhang: Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen (im Familienkontext)	NRW	Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für "Bildungsferne", Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW., Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Außerhalb von NRW

Titel	Laufzeit	Adressat_innen/Zielgruppe	Regionaler Bezug	Literatur, Internet
LEIF (Lernen Erleben in Freiburg)	2009 bis 2014	Keine konkreten Zielgruppen angegeben, im Rahmen der Qualifizierung vom RQZ „bildungsferne Zielgruppen“	Freiburg	http://www.leif-freiburg.de/ zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Die „Dresdener Bildungsbahnen“ ist eine Teilnehmende aus dem Bundesprojekt „Lernen vor Ort“	2009 bis 2014	Keine konkreten Zielgruppen angegeben	Dresden	https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/Projektbericht_IAB.pdf zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)	10/2010 bis 06/2013	Keine konkreten Zielgruppen angegeben	Berlin und Hamburg	Kil, Monika; Mania, Ewelina; Tröster, Monika; Varga, Vesna (2011): Erfolg für Individuum und Gesellschaft. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Inklusion/Lernen im Quartier". In: Weiterbildung 6/2011, S. 24-27.

²⁴ Es konnten nicht alle Literaturverweise aus Bremer et al übernommen werden, da die Websitelinks zum Teil nicht mehr verfügbar sind. Diese wurden durch neue Links ersetzt oder es wird auf das Buch von Bremer et al. Zurückgegriffen.

Außerhalb von NRW

				https://www.die-bonn.de/id/32402/about/html zuletzt geprüft: 04.10.2022.
LernNetz Berlin-Brandenburg e.V.	Seit 2006	Besonders schwer zugängliche Gruppen, diese waren am Anfang des Projektes 2006 vor allem Jugendliche unter 25 und Ältere über 45	Berlin und Umgebung	https://www.lnbb.de/ zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Relevante Projekte des LernNetz Berlin-Brandenburg e.V. Die Lernläden	Seit 2001, erster Lernladen 2003	Zielgruppenoffen, erreicht werden sollen insbesondere: Menschen mit problematischer Bildungs- und Berufsbiografie, Menschen ohne reguläres Beschäftigungsverhältnis sowie Migrant_innen	Berlin und Umgebung	https://land-der-ideen.de/projekt/lernlaeden-1047 zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Relevante Projekte des LernNetz Berlin-Brandenburg e.V. Mobile Beratung (LernLadenmobil) Das LernLadenmobil ist ein Teilnehmender aus dem Bundesprojekt „Lernende Regionen	Seit 2006		Berlin und Umgebung	Dietel, Sylvana (2009): Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen. Berlin: Kramer. Kühnapfel, Susanne (2008): Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin: Kra- mer https://www.edu.lmu.de/apb/forschung/forsch_projekte/jugendliebe/lernende-regionen/anhang/ip_bba_berlin.pdf zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Weiterbildung in Niedersachsen – Aufsuchende Bildungswerbung für bildungsferne Gruppen	1994	Bildungsbenachteiligte (in Weiterbildungsmaßnahmen)	Niedersachsen (nicht näher bezeichnet)	Griesbach, Karin (1994): Weiterbildung in Niedersachsen. 19. Aufsuchende Bildungswerbung für bildungsferne Gruppen.

Projekte mit einer bundesweiten Ausrichtung

Titel	Laufzeit	Adressat_innen/Zielgruppe	Regionaler Bezug	Literatur, Internet
BibeP- Bildungsberatung Professionalitätsentwicklung von Berater/innen in der Weiterbildung	04/2010 bis 12/2012	Berater_innen	bundesweit	Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für "Bildungsferne", Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW., Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
Bildungsberatung im Dialog – Bildungsberatung in den Lernenden Regionen	03/2007 bis 09/2008	keine konkrete Zielgruppe angegeben	bundesweit	Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie - Empirie - Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 60). Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Band II: 13 Wortmeldungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 61). Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 62).

Bundesprogramme

Titel	Laufzeit	Adressat_innen/Zielgruppe	Regionaler Bezug	Literatur, Internet
Lernen vor Ort	2009 bis 2014	Unabhängig vom Alter, Geschlecht, Herkunft für alle Zielgruppen einen besseren Zugang zu qualitativ hochwertigen Lern-, Bildungs- und Bildungsberatungsangeboten	Bundesweit 40 Kommunen (17 Landkreise und 23 kreisfreie Städte werden gefördert)	https://www.lvo.transferinitiative.de/ zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken	2001 bis 2008	Keine konkrete Zielgruppe angegeben	76 Regionen deutschlandweit	https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/lernende-regionen-5540-de.html zuletzt geprüft: 04.10.2022.

Bundesprogramme

Outreach Empowerment and Diversity (OED) European Network on outreach, empowerment and diversity	11/2011 bis 10/2014	Bildungsbenachteiligte Gruppen, insbesondere Migrant_innen	Europa (Bulgarien, Dänemark, Deutschland, England, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Schweden, Österreich, Spanien, Türkei)	https://www.die-bonn.de/id/32294/about/html zuletzt geprüft: 04.10.2022.
Back to work – Counselling Returning Migrants and Unemployed	02/2011 bis 11/2013	Migrant_innen und Arbeitslose	Europa (Orte nicht näher bezeichnet)	https://www.die-bonn.de/id/32295/about/html zuletzt geprüft: 04.10.2022.

Projektauswahl außerhalb Deutschlands

Titel	Laufzeit	Adressat_innen/Zielgruppe	Regionaler Bezug	Literatur, Internet
Open-Up (Österreich)	201 bis 2013	Zielgruppen mit erschwertem Zugang zu Bildung bzw. Beratung	Österreich	Zit. n. Bremer et al. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für "Bildungsferne", Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW., Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
Vernetzungstreffen „Auf den Menschen zugehen“ Mobile und aufsuchende Ansätze in der Bildungsberatung (Österreich)	03 bis 07/2013	Bildungs- und Berufsberater_innen	Österreich	https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/6809-auf-den-menschen-zugehen.php zuletzt geprüft: 04.10.2022.

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Bremer et al. (2015), S. 105-144.