
Lernen fürs Leben

Mehr Eigenständigkeit durch lebensweltorientierte
Grundbildung (LEBEN)

Evaluationsbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart

Fakultät für Sozialwesen

Rotebühlstr. 131

70197 Stuttgart

Autor*innen und Projektbearbeitung

Thomas Meyer, Jana Molle, Daniel Rayment-Briggs

Unter Mitarbeit von Ulrike Hettler, Robyn Stenzel

Stuttgart, Dezember 2021

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Theoretische Grundlagen und Forschungsdesign	4
2.1 Grundidee des Projekts, theoretische Hintergründe, Einordnung	4
2.2 Vorgehensweise und Erhebungsinstrumente	5
3. Befunde: Gelingens- und Hinderungsfaktoren in der projektbezogenen Arbeit	8
3.1 Konzeptentwicklung von nutzer*innenorientierten Bildungsangeboten: Alltagsnähe und Handlungsorientierung	8
3.2 Herangehensweisen bei der Bedarfsbestimmung: Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit als „Gatekeeper“, sozialräumliche Schlüsselakteure und kreative Türöffner	10
3.3 Zielgruppenansprache: Persönlicher Kontakt, Vermittlung durch Multiplikator*innen, Geduld, Sichtbarkeit des konkreten Nutzens und Anwendbarkeit	11
3.4 Gestaltung der Zugänge zu Angeboten: Pluralität und Sicherheit der Settings, Erreichbarkeit, Zeit und Kosten	12
3.5 Durchführung der Angebote: Lebensweltorientierung und Neuland, Wertschätzung, Offenheit und Flexibilität, Lernerfolge und Transferpotenziale	14
3.6 Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, gegenseitiges Lernen und Erkennen von Gemeinsamkeiten	17
4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen	20
5. Handlungsimpulse zur konzeptuellen Weiterentwicklung	22
Literatur	24

1. Einleitung

„Lernen fürs Leben“ lautet der Kurztitel des Kooperationsprojekts zwischen dem Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. und dem Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V., welches im Förderzeitraum zwischen dem 01.01.2019 und dem 31.12.2021 durch die Fakultät Sozialwesen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart wissenschaftlich begleitet wurde. Die Ergebnisse dieser Begleitforschung werden in diesem Abschlussbericht vorgestellt.

Die zentrale Relevanz der Sozialen Arbeit in diesem Projekt wird insbesondere bei der Betrachtung des Untertitels des Projektes ersichtlich: „Mehr Eigenständigkeit durch lebensweltorientierte Grundbildung“. Demnach sollen Grundbildungsangebote derart konzipiert, geplant und durchgeführt werden, dass sie einen möglichst direkten Bezug zur „Lebenswelt“ der relevanten Zielgruppe haben, nämlich gering literalisierte Menschen in prekären Lebenslagen. Diese „Lebensweltorientierung“ soll dabei gleichermaßen Türöffner, Motivator und Erfolgsfaktor für die Bildungsmaßnahmen sein. Demnach müssen sich sowohl Output des Projekts (d.h. wird die Zielgruppe erreicht) als auch Outcome (d.h. inwiefern tragen die Bildungsangebote zu einer Verbesserung der Lebenslage bei) an diesem Lebensweltbezug messen lassen.

Die Formulierung „lebensweltorientierte Grundbildung“ verweist entsprechend auf die zentrale Bedeutung der Lebensweltorientierung in diesem Projekt. Lebensweltorientierung ist eines der bekanntesten Schlüsselkonzepte in der Sozialen Arbeit, welches Implikationen zur Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten in Form von Struktur- und Handlungsmaximen beinhaltet. Unterstützungsangebote dienen dazu, dass Menschen ihren Alltag unter besonderer Berücksichtigung der Lebenslagen gelingender bewältigen können. Sie sind deshalb am Alltag der Betroffenen auszurichten, weil sie nur so für die relevante Zielgruppe „Sinn“ machen. Diese Zielsetzung findet zusätzlich zur beschriebenen Alltagsnähe in den Maximen der Einmischung, Prävention, Sozialraumorientierung, Inklusion und Partizipation Ausdruck. Inwiefern sich diese Struktur- und Handlungsmaximen in der Gestaltung und Durchführung der in diesem Projekt entwickelten Grundbildungsangebote umsetzen lassen, war eine der Kernfragen der wissenschaftlichen Begleitung.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Befunde im Hinblick auf diese Kernfrage zusammengefasst und diskutiert. Kapitel 2 gibt einen kurzen Einblick in die Grundgedanken der Theorie der Lebensweltorientierung. Ferner wird in diesem Kapitel das Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitforschung vorgestellt. In Kapitel 3 werden die Befunde aus den verschiedenen Erhebungen präsentiert und gegenübergestellt, die dann in Kapitel 4 gebündelt werden. Den Abschluss stellt Kapitel 5 mit weiterführende Handlungsimpulsen dar.

Insgesamt zeigt sich in dem Projekt die hohe Relevanz der Lebensweltorientierung in den Grundbildungsangeboten. Einerseits müssen sie sich am Alltag der Zielgruppe orientieren, damit der Zugang und auch die Durchführung gelingen. Auf der anderen Seite sollten die Bildungsangebote eine „lebensweltergänzende“ Funktion einnehmen, d.h. es den teilnehmenden Menschen ermöglichen, ihren Horizont zu erweitern, neues Wissen und neue Sichtweisen zu generieren. Erst dieses Zusammenspiel trägt zum Erfolg der hier untersuchten Grundbildungsangebote bei.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsdesign

2.1 Grundidee des Projekts, theoretische Hintergründe, Einordnung

Maßgeblicher theoretischer Hintergrund des Projekts, und damit auch der wissenschaftlichen Begleitung, ist die Lebensweltorientierung, die in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit seit nun mehr 40 Jahren einen prominenten Status hat. Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit steht u.a. für eine normative Ausrichtung an besseren Lebensumständen der Adressat*innen (vgl. Sandermann/Neumann 2018: 83). Mit dem 8. Jugendbericht der Bundesregierung (1990) haben die von Hans Thiersch veröffentlichten Struktur- und Handlungsmaximen ihren Weg in die Praxis der Sozialen Arbeit gefunden. Diese Hinweise für individuell, organisatorisch-institutionell und sozialräumlich ausgerichtete Unterstützungsangebote werden noch immer breit rezipiert. Sie umfassen folgende Aspekte (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 42ff.):

- Einmischung: Soziale Arbeit ist in sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Gefüge eingebunden. Deshalb ist ihre stetige Auseinandersetzung und Positionierung in diesen Themen gefordert.
- Prävention: Im Fokus stehen Alltagsbedingungen, die den Umgang mit „normalen Krisen“ (ebd.: 43) erleichtern (primäre Prävention) sowie die frühzeitige Bearbeitung absehbarer Belastungen (sekundäre Prävention).
- Alltagsnähe: Bezugspunkt von Unterstützungsangeboten sind die Lebensumstände der Adressat*innen. Auffälligkeiten werden nicht auf Symptome begrenzt, sondern immer in alltäglichen Kontexten nachvollzogen.
- Sozialraumorientierung: Soziale Arbeit ist dazu aufgefordert, ihre Angebote vor Ort und erreichbar zu organisieren und eine breite Vernetzung mit anderen Akteuren zu gestalten.
- Inklusion: Aufgabe der Sozialen Arbeit ist immer der Schutz sowie die Unterstützung zur aktiven Realisierung von Menschenrechten, Förderung von Gleichheit, Bürgerstatus und die Anerkennung von Differenzen.
- Partizipation: Entscheidungsmacht, Mitbestimmung und Beteiligung in allen Schritten von Unterstützungsprozessen ist unverzichtbar. Ohne diese Erfahrung bleiben Impulse für die persönliche Entwicklung in institutionell-professionellen Settings häufig folgenlos.

Im vorliegenden Bericht werden diese Struktur- und Handlungsmaximen genutzt, um Gelingens- und Hinderungsfaktoren zu identifizieren.

2.2 Vorgehensweise und Erhebungsinstrumente

Zu Beginn des Projekts im Jahr 2019 wurde gemeinsam mit den Projektpartnern (Volkshochschulverband Baden-Württemberg, im Folgenden: VHS, und Caritas Verband Rottenburg-Stuttgart, im Folgenden: Caritas Verband) ein Forschungsdesign für die wissenschaftliche Begleitung entwickelt. Eine Übersicht der Bausteine findet sich in Tabelle 1 (S. 6 und 7).

Die ursprünglich geplante Anzahl an Erhebungen konnten nicht wie geplant umgesetzt werden. Hauptgrund dafür waren insbesondere die Restriktionen durch die Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021, da über einen Zeitraum von fast einem Jahr kaum Angebote realisiert werden konnten. Entsprechend waren die Dozierenden und Teilnehmenden nur schwer für Interviewanfragen zu erreichen. Darüber hinaus gab es aber noch weitere Gründe, die mit den jeweils unterschiedlichen Umsetzungserfolgen an den verschiedenen Standorten zusammenhingen.

Aufgrund der eingeschränkten Datenlage wurden zwei neue Bausteine in das Forschungsdesign integriert, um die fehlenden Informationen kompensieren zu können. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die tatsächlich realisierten Forschungsaktivitäten.

Umgesetzte Aktivitäten im Projekt	Erläuterungen zur Methode und Unterschiede zum ursprünglich geplanten Design	Datenstand
Baustein 1: Gruppeninterviews mit Vertreter*innen an den einzelnen Standorten	Bereits im Jahr 2019 wurden drei Gruppeninterviews mit verschiedenen Standort-Teams durchgeführt. Ziel war es, im Vorfeld die Rahmenbedingungen der interdisziplinären Kooperation sowie Ideen für (erste) Angebote zu erfragen. Die Gruppeninterviews dienten zudem der Identifizierung von Gelingensfaktoren der Kooperation an den Standorten. Um herauszufinden, wie sich die konzeptionelle Arbeit sowie die interdisziplinäre Kooperation gegen Ende des Projekts entwickelt hatte, wurden dann im Jahr 2021 noch drei Fokusgruppendifkussionen (siehe Baustein 7) sowie vor Ort-Standortbesuche durchgeführt.	3 Gruppeninterviews (2019), 3 Standortbesuche (2021)
Baustein 2: Entwicklung/Auswertung eines Dokumentationsinstruments für gemeinsame Projekttreffen. Auszufüllen durch Projektpartner (VHS/Caritas)	Da zu Beginn des Projekts bereits klar war, dass die wissenschaftliche Begleitung nicht an allen Treffen aller Standorte anwesend sein kann, wurde ein Dokumentationsformular entwickelt, mit dem die lokalen Projekt-Teams wichtige Daten, Themen und Absprachen ihrer Treffen festhalten können. Es lassen sich mithilfe dieses Werkzeugs Entwicklungen rekonstruieren, wodurch das Verständnis für Gelingensfaktoren und Hürden vertieft werden kann. Bis 2021 wurden solche Dokumentations-Formulare der wissenschaftlichen Begleitung zugeschickt; diese Zahl hat sich aber seit Beginn des Jahres 2021 nicht mehr verändert. Es sind 5 Treffen in Bietigheim-Bissingen dokumentiert, 5 in Friedrichshafen, 2 in Stuttgart, 6 in Heidenheim, 3 in Schwäbisch Gmünd, 13 in Tübingen und 5 in Ludwigsburg. Hinzu kommen 4 Formulare, die nicht zugeordnet werden konnten (als Veranstaltungsort wurde hier nur „Online“ bzw. „Zoom“ angegeben).	43 Dokumentationsformulare
Baustein 3: Qualitative Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden	Die Perspektive der Teilnehmenden an den Bildungsangeboten ist in diesem Projekt unverzichtbar. Leider fanden sich nur wenige Teilnehmende, die zu einem Interview bereit waren. Geplant waren 20 Interviews, es konnten jedoch lediglich 9 Teilnehmende interviewt werden (3 Interviews telefonisch und 6 Interviews vor Ort). Aufgrund dessen wurde zwar zwischenzeitlich von der wissenschaftlichen Begleitung angeregt, Einkaufsgutscheine als Aufwandsentschädigung für ein Interview auszugeben, allerdings konnten selbst durch diesen Anreiz nur 2 weitere Interviews stattfinden.	9 Interviews

<p>Baustein 4: Entwicklung/Auswertung eines Evaluationsbogens zur Befragung der Teilnehmenden an den Angeboten</p>	<p>Wie bei vielen Veranstaltungsformaten üblich, sollten alle Bildungsangebote des Projekts „Lernen fürs Leben“ durch die Teilnehmenden bewertet werden. Nachdem es hier einen geringen Rücklauf gab, wurden noch einmal alle Standorte auf die Evaluationsbögen hingewiesen. Letztendlich sind 9 Evaluations-Bögen von Teilnehmenden an die wissenschaftliche Begleitung weitergegeben worden. Aufgrund dieser geringen Menge können die dort abgegebenen Bewertungen nicht als repräsentativ gelten, trotzdem sei hier erwähnt, dass die Angebote ausnahmslos positiv bewertet wurden.</p>	<p>Rücklauf: 9 Evaluationsbögen</p>
<p>Baustein 5: Interviews mit Dozierenden zur Einschätzung der Angebote</p>	<p>Geplant waren 10 Interviews mit relevanten Dozierenden, allerdings konnten insgesamt nur 6 Interviews geführt werden. Die Interviews dauerten zwischen 15 und 35 Minuten und fanden größtenteils telefonisch, in einem Fall vor Ort statt. 3 Interviews wurden im Jahr 2020 geführt, weitere 3 Interviews im Jahr 2021.</p>	<p>6 Interviews</p>
<p>Baustein 6 (Zusätzlicher Baustein): Fragebogen für Dozierende</p>	<p>Der Fragebogen für Dozierende wurde zusätzlich eingeführt, da die Durchführung von Interviews nicht in dem gewünschten Maße realisiert werden konnte (aufgrund von Corona waren keine Angebote mehr möglich). Als sich abzeichnete, dass es während der Pandemie schwieriger werden würde, mit den Dozierenden vor Ort Interviews zu führen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der über die Projektleitung den Dozierenden zugestellt wurde.</p>	<p>Rücklauf: 11 Fragebögen</p>
<p>Baustein 7 (Zusätzlicher Baustein): Fokusgruppen zum Thema Konzeptentwicklung</p>	<p>Aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten, Daten zu erheben, wurden diese Fokusgruppendifkussionen als zusätzlicher Baustein in 2021 eingeführt. In Form einer Großgruppendifkussion sollten verschiedene Akteursgruppen (Zielgruppe: Projektleitung Standorte VHS, Mitarbeitende Caritas Verband, Dozierende) ihre Erfahrungen mit der interdisziplinären Kooperation sowie mit den gemeinsam konzipierten und durchgeführten Angeboten diskutieren.</p>	<p>3 Fokusgruppendifkussionen</p>

Tabelle 1: Übersicht der durchgeführten Erhebungen

3. Befunde: Gelingens- und Hinderungsfaktoren in der projektbezogenen Arbeit

3.1 Konzeptentwicklung von nutzer*innenorientierten Bildungsangeboten: Alltagsnähe und Handlungsorientierung

Wesentliche Informationen zum Themenspektrum, zur konzeptionellen Ausgestaltung und zur Umsetzung der Bildungsangebote konnten insbesondere durch die Gruppendiskussionen zu Beginn des Projekts, die Fokusgruppendifkussionen im Jahr 2021 sowie durch die Dokumentationsformulare zu einzelnen Projekttreffen der Standorte eingeholt werden.

Die **Dokumentations-Formulare** (n=43) liefern vor allem Hinweise auf die Bedeutung des Themas Konzeptentwicklung bei den gemeinsamen Projekttreffen. Als Inhalt dieser Kooperationstreffen wurden dabei „Entwicklung von Ideen, Konzepten, Qualifizierungsbausteinen, usw.“ (n=12) sowie „Planung, Konzipierung und Durchführung konkreter Aktivitäten“ (n=11) häufig genannt. Seit Beginn des Projekts im Jahr 2019 standen an vielen Standorten bereits die Zielgruppen und grundsätzliche Themen der Kurse fest. An einzelnen Standorten wurden erste Konzeptbausteine für die Kurse ausgearbeitet, z.B. „Umriss der Maßnahme mit konkretem Termin (Herbstferien); Beschreibung der Grobziele; Festlegung der Aufgaben“; „Projekt [...] wird festgelegt und Leitfaden erstellt“. Ab dem Herbst 2019 wurde die Planung an vielen Standorten konkreter: „Besichtigung des Kursortes, Erstellen einer Liste für fehlendes Material“; „Vorstellung des Ablaufs der Maßnahme (Feinplanung) und Abstimmung der Inhalte“. Ab November 2019 fanden an mehreren Standorten Treffen zur Reflexion laufender Maßnahmen, kleineren Anpassungen und zur Planung weiterer Module statt. Aufgrund der Corona-Pandemie zu Beginn des Jahres 2020 wurden kaum noch weitere Dokumentations-Formulare mehr übermittelt, im Jahr 2021 ging kein einziges Formular mehr bei der wissenschaftlichen Begleitung ein. Entsprechend konnten keine weiteren Auswertungen mehr vorgenommen werden.

Die **Gruppendiskussionen** erfolgten zunächst auf der Ebene von drei Fachgruppen. Diese Fachgruppen wurden von der Projektleitung nach Themenschwerpunkten zusammengestellt. Der Standort Bietigheim bildete mit Schwäbisch Gmünd; Stuttgart mit Heidenheim und Friedrichshafen mit Ulm jeweils eine Fachgruppe; nur der Standort Tübingen war nicht in einer Fachgruppe vertreten. Nachdem die Standorte Tübingen und Stuttgart im Verlauf des Projekts aus dem Gesamtvorhaben ausstiegen, wurden auch die anderen Fachgruppen aufgelöst. Aus diesem Grunde wurden die Gruppendiskussionen in Fachgruppen im Verlauf des Projektes durch die oben beschriebenen **Fokusgruppengespräche** ersetzt. Die Befunde aus beiden Datenquellen werden in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

Zu Beginn des Projekts fand jeweils ein **Gruppeninterview** mit den gebildeten Fachgruppen statt, einmal in der VHS Schwäbisch Gmünd (Fachgruppe Bietigheim/Schwäbisch Gmünd), einmal als Online-Konferenz (Fachgruppe Friedrichshafen/Ulm) und einmal am Standort des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg in Oberaichen (Fachgruppe Stuttgart/Heidenheim). Diese Gruppeninterviews dauerten jeweils 20-30 Minuten.

Die Auswertung der Gruppeninterviews zeigt, dass zwei wesentliche Erfolgsfaktoren für die Konzeptentwicklung und Umsetzung der Bildungsangebote die möglichst **handlungsorientierte Gestaltung** sowie der Anschluss an **Themen aus der Lebenswelt der Zielgruppen** waren.

Die handlungsorientierte Gestaltung zeichnete sich vor allem dadurch aus, dass Lerninhalte in informellen Lernsettings vermittelt wurden, d.h. über konkretes „Tun“:

„Wir wissen einfach, unsere `Bewohner´ tun sich schwer, sich irgendwo hinzusetzen und etwas anhören zu müssen. Deshalb hat man auch in der Aktion die größten Chancen gesehen. Und Kochen ist ja so eine Möglichkeit.“

Darüber hinaus zeigte sich in den Gruppeninterviews, dass die Lernthemen von unmittelbarer Bedeutung für die Teilnehmenden sein sollten, d.h. mit ihren Lebensverhältnissen zusammenhängen, so dass deren Bearbeitung sinnvoll erscheint:

„Dass wir gesagt haben, wir gehen tatsächlich mehr an solche schriftlichen Geschichten heran. Aber auch, worauf muss ich achten, wenn ich aus einer ordnungsrechtlichen Unterbringung ausziehe – Stromkosten, Heizkosten, wo muss ich mich hinwenden. Auch ein Mietvertrag – was steht denn im Mietvertrag welche Pflichten habe ich denn dann? Wie ist es mit Mülltrennung?“

Dieser Befund deckt sich mit aktuellen Forschungsergebnissen zu Lernprozessen im Rahmen anderer Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit (vgl. Ansen/Angermeier 2021: 13-4f.; Brussig/Kotlenga: 967ff.).

Die zweite wichtige Datenquelle zu diesem Themenbereich sind die **Fokusgruppendifkussionen**. An insgesamt drei Terminen im Februar und März 2021 wurden drei Fokusgruppen im online-Format (Zoom) durchgeführt, zu denen Projektmitarbeitende der VHS und Caritas Verband sowie Dozierende eingeladen wurden. Ziel war es, vertieft die Projektentwicklung zu reflektieren und dabei förderliche und hinderliche Faktoren bei der Konzeptentwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten zu identifizieren.

Die Fokusgruppendifkussionen bestätigten ebenfalls die zentrale **Bedeutung der Alltagsnähe**:

„Also die Themen müssen so sein, dass sie in der Lebenswelt drin sind. Und dass der vor vorne rein weiß, diese Zeit, die ich jetzt investiere, die ist genutzt und davon habe ich morgen was und nicht irgendwann.“

Dabei wird deutlich, dass *die* Angebote erfolgreich waren, welche ausgehend von gegenwärtig akuten Problemlagen die Handlungsoptionen der Teilnehmenden erhöhten und damit zugleich den zukünftigen Umgang mit den Belastungen vereinfachten. Hier zeigte sich die prospektive Ausrichtung der Angebote (vgl. ergänzend Ansen/Angermeier 2021: 13-6). Als Beispiel ist die Aneignung von Deutschkenntnissen anhand von Formularen zu nennen, welche die Teilnehmenden zum Zeitpunkt des Angebotes ausfüllen mussten, um dringende Bedarfe zu decken. Insbesondere sofern die einzelnen Teilnehmenden mit ähnlichen Herausforderungen im Alltag konfrontiert waren, boten sich die Gruppenangebote an, wie die Ergebnisse zeigen.

3.2 Herangehensweisen bei der Bedarfsbestimmung: Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit als „Gatekeeper“, sozialräumliche Schlüsselakteure und kreative Türöffner

Eine entscheidende Frage im Zuge der Angebotsentwicklung war, wie die Alltagsnähe ausbuchstabiert bzw. die jeweiligen Bedarfe identifiziert werden können. Ein Frageblock **der Fokusgruppen** bezog sich deshalb auf die **ausgewählten Zielgruppen der Angebote und deren Bedarfe**. Folgende Vorgehensweisen zur Bestimmung der Bedarfe von potenziellen Teilnehmenden wurden im Rahmen des Projektes genutzt:

- **Fachkräfte des Caritas Verbands als „Gatekeeper“:** Einschätzung aktueller Bedarfe durch die Mitarbeitenden des Caritas Verbands in ihrer alltäglichen Arbeit und durch die Ansprache von einzelnen potenziellen Teilnehmenden in individuellen oder offenen Settings, um Bedarfe zu identifizieren.
- **Sozialräumliche Akteure als Expert*innen:** Interdisziplinäre Kooperationspartner*innen des Caritas Verbands verfügen über wesentliche Kenntnisse zu den Bedarfen ihrer Zielgruppen. Dies gilt auch für andere sozialräumliche Akteure wie bspw. Ämter oder Ärzt*innen, die in einem engen und teils regelmäßigen Kontakt mit (potenziellen) Zielgruppen sind. Letztere wurden in diesem Projekt vor allem als mögliche Multiplikator*innen zur Bewerbung von Angeboten identifiziert, perspektivisch ist jedoch ebenso über ihre systematische Beteiligung bei der Bedarfsbestimmung nachzudenken.
- **Kreative „Türöffnerangebote“:** Über zielgruppenübergreifende Angebote, die keinen ausgewiesenen Zusammenhang mit einer spezifischen Lebenslage hatten, wurden interaktiv Bedarfe und Interessen der (potenziellen) Zielgruppe identifiziert. In Ulm wurden beispielsweise interessierte Personen zunächst zu einer Stadtführung eingeladen, bei der durch eine niedrigschwellige Befragung der Bedarf an einem Smartphone-Kurs festgestellt wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein breites Spektrum an Vorgehensweisen notwendig ist, um die Bedarfe der Zielgruppe zu identifizieren. Einerseits können bestehende Kenntnisse über ungedeckte Bedarfe von Adressat*innen der Sozialen Arbeit durch die Fachkräfte hilfreich sein. Sie erfüllen in diesem Zusammenhang eine „Seismografen-Funktion“, um zielgerichtet Angebote zu konzipieren, welche zur Überwindung akuter Notlagen und Belastungen beitragen. Andererseits zeigt sich, dass kreative „Türöffnerangebote“, die sich auf Kultur oder Freizeitgestaltung beziehen und zunächst keinen konkreten Bezug zu einer spezifischen Lebenslage ausweisen (vgl. ergänzend Brussig/Kotlenga 2019: 967ff.), dazu beitragen können, eine partizipative Erhebung von Lernbedürfnissen zu ermöglichen.

3.3 Zielgruppenansprache: Persönlicher Kontakt, Vermittlung durch Multiplikator*innen, Geduld, Sichtbarkeit des konkreten Nutzens und Anwendbarkeit

Bereits die **Gruppengespräche** zu Beginn des Projekts zeigten, dass kreative Formen der Ansprache einzelner Zielgruppen erforderlich sind, die über bisherige Vorgehensweisen der Volkshochschulen wie bspw. Ankündigungen im Internet oder Aushänge hinausgehen, um Zugänge zu schaffen. U.a. wurde von einer Interviewpartnerin die **direkte Ansprache** potenzieller Nutzer*innen empfohlen:

„Wir haben negative Erfahrungen mit Flyern gemacht. Das ist mir inzwischen die Arbeit nicht mehr wert. Der wird vor den eigenen Augen zerknüllt und irgendwo in die Ecke geworfen. [...] Wir machen es wie gesagt durch Mund-Propaganda und gehen dann hin und erinnern noch mal, laden noch mal ein.“

In den **Interviews mit Teilnehmenden** sowie in den **Evaluationsbögen zu den Bildungsangeboten** wurde die Relevanz der **persönlichen Ansprache** aus Nutzer*innensicht untermauert, die in den meisten Fällen durch die Projektmitarbeitenden des Caritas Verbands erfolgte. In einem Fall kam der Kontakt über eine Mitarbeiterin des Jobcenters zustande.

Von Fachkräften wurde **in den Gruppengesprächen** dabei insbesondere auf einen „**langen Atem**“ verwiesen:

„Schade ist eben, dass es nicht geklappt hat. [...] Das ist die Erfahrung, die ich immer mache. [...] Manche Kontakte ziehen sich dann über ein Jahr oder zwei hin. Manche kommen nach fünf Jahren wieder auf einen zu, also man braucht einen langen Atem.“

Dieser Aspekt untermauert, dass mit der notwendigen Alltagsnähe auch neue Herausforderungen für das **zeitliche Arrangement** der Angebote einhergehen.

Darüber hinaus war die Erkennbarkeit des **direkten Nutzens** in Form eines thematischen **Bezugs zum alltäglichen Leben** aus Perspektive der Fachkräfte in den **Gruppengesprächen** ein wesentlicher Faktor für die Entscheidung zur Teilnahme an einem Angebot. Für die regelmäßige Teilnahme stellte zudem die direkte Anwendbarkeit bzw. die **Beantwortung alltagspraktischer Fragen** ein Kriterium dar.

Dieser Befund aus den Gruppengesprächen wurde in den **Interviews mit Teilnehmenden** und in den **Evaluationsbögen**, z.B. im Hinblick auf die Wohnungssuche oder Bewerbungstraining, sowie im Zuge der späteren Erhebungswelle in den **Fokusgruppen** bestätigt:

„... und es müssen Themen [...] sein, die in relativer kurzer Zeit einen Benefit für die Teilnehmenden haben und das muss ersichtlich sein, schon von Anfang an.“

Gleiches gilt für die Notwendigkeit der **direkten Ansprache** von einzelnen potenziellen Teilnehmenden. Auch in den **Fokusgruppen** wurde betont, dass über die Werbung mit Flyern Zielgruppen kaum erreicht werden konnten. Allerdings wurde darauf hingewiesen, dass zukünftig Flyer für Multiplikator*innen wie Ämter oder Ärzt*innen entwickelt werden sollten:

*„Wir sind eine städtische VHS, daher ist der Zugang zur Stadt schnell und kurz und über die Sozialarbeiter*innen, die im Quartiersmanagement aktiv sind. Das waren eigentlich unsere besten Multiplikatoren, weil die da nah dran sind und wissen, wen die Themen interessieren.“*

„Das ist ein Ort an dem es einen Secondhandladen, ein Café und eine Ausfüllhilfe von der Caritas gibt. Das ist das Angebot dort vor Ort. Das Ziel ist darüber an die Teilnehmer zu kommen. Das ist von der Idee, finde ich, hervorragend, weil dort Hilfesuchende zur Ausfüllhilfe kommen, die nachweislich Probleme mit der deutschen Sprache haben. [...]“

Diese Erfolge durch **direkte Ansprache bzw. die Vermittlung durch Multiplikator*innen** könnten zu einer Zunahme der Nachfrage führen. Dies gilt auch, weil dadurch die **„Mund-zu-Mund-Propaganda“** gefördert werde, wie die Fachkräfte berichten. Durch diese konnten in mehreren Kursen noch Teilnehmende gewonnen werden.

3.4 Gestaltung der Zugänge zu Angeboten: Pluralität und Sicherheit der Settings, Erreichbarkeit, Zeit und Kosten

Neben der Ansprache sind weitere Faktoren zu nennen, welche den Zugang der Zielgruppen zu den Angeboten beeinflussen: Im Rahmen **der Gruppengespräche** wurde die **Wahl des Veranstaltungsortes** als ein Gelingensfaktor benannt. Die meisten Standorte entschieden sich gegen die Räumlichkeiten der VHS. Die **Erreichbarkeit** sei den Teilnehmenden sehr wichtig gewesen, so berichten die Fachkräfte. Die meisten Interviewpartner*innen waren zudem der Ansicht, eine räumliche Verortung möglichst **nahe am Lebensmittelpunkt** sei vorteilhaft. Es wurde aber auch die Sichtweise diskutiert, dass die **räumliche Distanz** Zugangsbarrieren abbaue:

„... und doch auch rauskommen aus dem Eigenen. Die Lebensumstände sind ja nicht immer schön und der ein oder andere hat schon mit der Einsamkeit zu kämpfen und dann gibt es die Gelegenheit, irgendwo hinzugehen und andere zu treffen, die das gleiche Interesse an diesem Tag haben.“

Wichtige Informationen zum Themenspektrum Zugang liefern auch die **Fokusgruppendifkussionen**. An vielen Stellen zeigte sich erst in der Rückschau Möglichkeiten zur niedrigschwelligeren Ausgestaltung des Zugangs und nutzer*innenorientierter Ansprache. Dazu zählten neben der Erreichbarkeit auch **Zeit- und Kostenfaktoren**:

„Ich finde, dass der Veranstaltungsort oder der Kursort gut erreichbar sein muss, es muss vom Zeitfenster für die Teilnehmenden machbar, in den Alltag gut integrierbar sein [...] Und die Kostenfrage muss man im Blick behalten.“

Anfangs wurden an einem Standort Kurse konzipiert, deren Zielgruppe Mütter sein sollten. Diese Zielgruppe anzusprechen sei jedoch schwergefallen, außerdem stand einer Teilnahme häufig im Weg, dass nur **geringe Zeitressourcen** vorhanden waren. In einem Kurs musste die **Frage der Fahrtkosten** geklärt werden, da potentielle Nutzer*innen des Kurses sonst keine Möglichkeit zur Teilnahme gehabt hätten.

Der **Veranstaltungsort** wurde auch von den **befragten Dozierenden** als wichtiger Erfolgsfaktor herausgestellt. In den meisten Fällen fiel die Entscheidung bewusst, die Veranstaltung nicht in Räumlichkeiten der VHS stattfinden zu lassen. Insbesondere bei den Angeboten für wohnungslose Menschen wurde einerseits betont, welche große Rolle der niedrigschwellige Zugang habe:

„Wie gesagt, vom planerischen her, von der Infrastruktur her glaube ich, dass es gut ist, an die Orte zu gehen, wo die Menschen bereits sind.“

Andererseits sei die VHS durchaus auch als Ort geeignet, weil hier Veranstaltungen **ohne Stigma** besucht werden könnten. Ein Dozent beschreibt die Vor- und Nachteile folgendermaßen:

„Der Vorteil der VHS wäre natürlich, dass man viele Leute von außerhalb bekäme, die möglicherweise Lust darauf hätten. Andererseits würde man vermutlich die Leute von hier verlieren, weil die Hürde da runter [zur VHS] zu gehen, schon wieder eine größere ist, als einfach hierher zu kommen.“

Deutlich wurde auch **aus Sicht der Nutzer*innen**, dass die Durchführung der Kurse außerhalb der VHS in manchen Fällen zumindest für einen leichteren Einstieg gesorgt habe, zumal nur wenige der befragten Personen zuvor an einem Angebot der VHS teilgenommen haben:

„Hier ist es ja ein gewohntes Umfeld, man kennt die Leute und das Haus und wenn es jetzt in einer Volkshochschule gewesen wäre, wäre es wieder anders gewesen. Da wäre man angespannter, weil es ein ungewohntes Gebiet ist.“

Manche Kurse fanden jedoch auch in Räumlichkeiten der VHS statt und einzelne Interviewpartner*innen äußerten ergänzend, dass ihnen der Veranstaltungsort eigentlich egal sei.

Als Anreiz zur Teilnahme wurde an einem Standort ermöglicht, die Kursteilnahme als **Arbeitszeit für 1-Euro-Jobs** anzurechnen. Das Vorgehen schlug sich jedoch nicht auf die Anwesenheit nieder. Es wurde in **den Fokusgruppen** darauf hingewiesen, dass in diesen Fällen ein weiterer Bestandteil des Angebotes neben der Wissensvermittlung auch **Motivationsförderung** und eine **Stärkung des Selbstvertrauens** sein sollten.

Ein Hemmnis mancher Zielgruppen sei zudem die **Angst vor dem Scheitern**, wie in den Fokusgruppen berichtet wurde.

Eine weitere Möglichkeit, größere Gruppen an potenziellen Nutzer*innen anzusprechen, sei das Anbieten von **verschiedenen Kursformaten bzw. Settings, um den Kursbesuch zu ermöglichen**. Insbesondere während der Corona-Pandemie boten Dozierende kreative Möglichkeiten an, um Einschränkungen im Hinblick auf das Präsenzformat zu kompensieren. So wurde bspw. einer Person ein Kurs per Telefon (bzw. Videotelefonie) angeboten. Dieses Vorgehen war allerdings mit einem enormen zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Dozierenden verbunden.

3.5 Durchführung der Angebote: Lebensweltorientierung und Neuland, Wertschätzung, Offenheit und Flexibilität, Lernerfolge und Transferpotenziale

In Bezug auf die konkrete Durchführung gab es in den **Gruppengesprächen** zu Anfang des Projekts bereits einen wichtigen Diskurs zur Frage, wie die Bildungsangebote gestaltet werden sollten. Im Grunde bestand unter den Fachkräften Einigkeit darüber, dass Angebote sowohl an der **Lebenswelt** orientiert sein als auch „**Neuland**“ und damit eine Chance für neue Erfahrungen bieten sollten.

In einer erweiterten Lesart ist daraus zu schließen, dass Kurse zumindest zu Beginn des Angebots einerseits möglichst wenig an „klassischen Unterricht“ erinnern sollten, um potenzielle Barrieren abzubauen. Andererseits sei es im weiteren Verlauf des Kurses ebenfalls wichtig, sichtbar zu machen, dass hinter dem Kurs **ein durchdachtes Konzept** stecke, weil dies auch **Wertschätzung transportiere**:

„Dass wir nicht nur zusammensitzen, Kaffee trinken und uns ein bisschen unterhalten, ich glaube, das ist auch eine Form der Wertschätzung, dass da wirklich auch Material dahintersteckt, Überlegungen da sind, eine Struktur da ist, das ist schon auch wichtig.“

In jedem Fall sei eine **wertschätzende Herangehensweise** wichtig, weil diese die Motivation fördern und erhalten könne, heben die Fachkräfte hervor. Die **Beziehungsarbeit** sei zudem nicht nur zur Überwindung anfänglicher Barrieren wichtig, sondern könne auch im Verlauf dazu beitragen, dass in den Kursen eine ermutigende und akzeptierende Atmosphäre herrsche und somit zugleich die positive Wahrnehmung der Kurse durch die Nutzer*innen gesteigert werde. Als dritte „Querschnittsvariable“ wurde die kontinuierliche **Beteiligung** der Zielgruppe herausgestellt.

Auch in den **Dozierendeninterviews** wurden Einfühlungsvermögen, starke Nerven und Offenheit genannt. Das „richtige“ Auftreten sei noch wichtiger als Kompetenz. Dozierende müssten angemessen auf die jeweiligen Bedürfnisse der an diesem Tag anwesenden Teilnehmenden reagieren können.

In den **Fokusgruppen** wurde zudem von Seiten der Projektleitung hervorgehoben, wie wichtig es sei, Dozierende gezielt für die Programme auszuwählen, wobei nicht nur die Fachkompetenz wichtig sei, sondern auch ein **Einfühlungsvermögen** in die Zielgruppe.

Neben der Zufriedenheit mit den Inhalten benannten die befragten **Nutzer*innen** vor allem eine große Zufriedenheit mit dem **respektvollen Umgang** untereinander und von Seiten der Kursleitung:

„... für die waren wir halt Menschen. Ich habe in einem anderen Obdachlosenheim gewohnt, dort war auch so in der Art was und dort wurden wir überhaupt nicht wahrgenommen und nicht ernst genommen. Da hieß es einfach nur Ja und Amen und hier ist man richtig auf uns eingegangen.“

Mehrfach wurde als positiver Aspekt des Miteinanders benannt, dass man sich **gegenseitig ausreden lasse** und dass sich über **niemanden lustig mache**, was die Bedeutung von gegenseitiger Wertschätzung bestätigt.

Es wurde auch die Tatsache lobend hervorgehoben, dass die Leitung der Einrichtung sowie die Mitarbeitenden des Caritas Verbands an jeder Sitzung eines Kurses teilnahmen. Dies wurde ebenfalls als Zeichen der **Wertschätzung** verstanden.

In den **Fokusgruppendifkussionen** wurde zudem vor allem die **Offenheit und Flexibilität** bei der (weiteren) Durchführung betont: Neben der Planung des Bildungsangebots erfordere die Durchführung immer auch ein **besonderes Eingehen auf die Zielgruppe**. In einem Kurs wurde deshalb die Durchführungsfrequenz verändert: der Kurs wurde quartalsweise durchgeführt, um schnell auf Bedarfe reagieren zu können. An einem Standort wurden die Kurseinheiten von ursprünglich geplanten 1,5 Std. auf 1 Std. gekürzt, nachdem ersichtlich wurde, dass die Dauer die Aufmerksamkeitsspanne mancher Teilnehmenden überschritt. Zusätzlich wurde die ursprünglich fortlaufend geplante Veranstaltung, in der die Inhalte aufeinander aufbauen, in Module zu 4-5 Einheiten eingeteilt, die in sich geschlossen sind:

„Ich glaube eine große Stärke in diesem Projekt, und bei dem was wir machen, ist diese Offenheit. Das heißt, dass wir schon eine Grundidee haben in welche Richtung es gehen soll, aber wir können uns immer am Bedarf und am Interesse der Teilnehmer orientieren.“

Je nach Thema des Kurses konnte eine **kleinere Gruppe** an Teilnehmenden von Vorteil sein. Bei sehr großen und heterogenen Gruppen wurde es bei einem Sprachkurs z.B. schwieriger, die verschiedenen Vorkenntnisse zu vereinbaren.

Weiterhin vermuten die befragten Fachkräfte, dass eine **resignierende Haltung** bis hin zu **Erschöpfung** durch belastende Lebensumstände ebenfalls Hemmnis für eine Teilnahme sei. Dies sei insbesondere bei wohnungslosen Menschen im Rahmen des Projektes beobachtbar gewesen. Die hohen Anforderungen und die geforderte Flexibilität im Alltag zur Sicherung existenzieller Grundbedürfnisse erschwerten den Betroffenen eine verbindliche Teilnahme. Dies gelte auch für regelmäßigen Drogengebrauch.

Das zentrale Erfolgskriterium der **Offenheit und Flexibilität** wurde ebenso in den Interviews mit den **Dozierenden** benannt. Insbesondere aufgrund der Fluktuation der Teilnehmenden mache es z.B. nicht immer Sinn, dass zeitlich versetzte Veranstaltungen aufeinander aufbauen. In sich geschlossene Einheiten seien vermutlich hilfreicher:

„Es waren ja auch Veranstaltungen, wo die eine auf die andere aufbaut, drei Termine. Und ich hatte beim zweiten Termin ganz andere Leute dransitzen wie beim ersten Termin. Dann wird es halt schwierig. Und so war es eigentlich durch die Bank. Von der Disziplin her gab es Defizite.“

Zudem helfe es, **spontan aktuelle Belange** der Teilnehmenden aufzugreifen, um so die **Relevanz der Inhalte zu verdeutlichen**. Ebenso solle die Konzeption der Angebote offen genug dafür sein, um **flexibel Inhalte an die Bedarfslage der Teilnehmenden anzupassen**.

Zur Analyse der Erfolgskriterien zur Durchführung von Angeboten sind wiederum auch die Informationen aus den **Interviews mit den Dozierenden** von Interesse: Grundsätzlich scheint es bei den befragten Dozierenden unterschiedliche Ansichten zur Gestaltung der Bildungsangebote zu geben. Einerseits findet sich Anschluss an die bereits beschriebene Diskussion in den Gruppengesprächen zur „**Auslotung von lebensweltbezogenen Themen und Settings im Verhältnis zu neuen Erfahrungen**“. Andererseits wurde ein Diskurs zur Frage geführt, inwieweit es besser sei a) das Angebot durch seinen Namen als Bildungsangebot erkennbar zu machen oder b) es als nettes Beisammensein zu „markieren“ und den Bildungsauftrag unterschwellig einfließen zu lassen. In dieser Hinsicht wurden kontroverse Argumente von den befragten Dozierenden vorgebracht:

„Und ich mag es auch nicht, wenn man das eigentliche Anliegen ummantelt. Das ist auch nicht so authentisch. Dann müsste ich mich selbst innerlich ein bisschen verdrehen.“

„Es soll alles durch die Blume geschehen, also indirekt, Allgemeinbildung muss man ja auch vermitteln.“

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Frage insbesondere bei der Ausschreibung der Angebote von Relevanz ist, aber im Zuge der Durchführung nicht zwangsläufig ein Widerspruch besteht, da neben den ausgeschriebenen Themen des Kurses regelmäßig **weitere (neue) Themen** bearbeitet wurden. Beispielsweise ist die Voraussetzung für eine Bewerbung die Stärkung des Selbstvertrauens der Nutzer*innen, wie im Zuge eines an wohnungslose Menschen gerichteten Angebotes ersichtlich wurde.

Die Auswahl der Lerninhalte fand immer in Form eines Balanceakts zwischen der Verortung des Seminars in der **Bearbeitung individueller Problemlagen** und der **Vermittlung von neuem, über das konkrete Anliegen hinausgehendem Wissen** statt:

„es geht hauptsächlich darum, dass ich Wissen vermittele zum einen, aber wir sprechen auch über dieses Wissen und das auf einer menschlichen Ebene, dass jeder seine persönlichen Erfahrungen da mit einbauen kann“

Als wichtiges Erfolgskriterium benannten die befragten Dozierenden aber vor allem **schnelle Lernerfolge** neben der **Anwendbarkeit der gelernten Inhalte zur (Wieder-)Herstellung von Handlungsfähigkeit**. Außerdem müsse es auch Spaß machen, damit Nutzer*innen über einen längeren Zeitraum teilnehmen:

„Erst hinzukommen und dann merken, dass es sinnvoll ist, das zu tun, und dass es auch Spaß macht. Also die Leute gehen jedes Mal mit einem Grinsen raus, weil es zum Teil fachlich ist, aber eben auch unterhaltsam.“

Im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung wurden von den befragten Dozierenden viele **Herausforderungen** beschrieben: Dazu zählen unterschiedliche Wissensbestände **der Kursteilnehmenden**. Hier war es erforderlich, Strategien zu finden, damit Teilnehmende weder über- noch unterfordert seien. Ein Dozent setzte hierfür auf eine lockere, humorvolle Lernatmosphäre:

„Das meiste funktioniert über Humor. [...] Man merkt dann an der Art und Weise, wie an etwas rangegangen wird, den Bildungsunterschied. Aber die Aufgabe selbst kann von allen erfüllt werden und so versuche ich das auch zu gestalten, dass die Umsetzung nachher individuell ist, aber die Aufgabenstellung selbst sollte jeder einigermaßen hinbekommen.“

Daneben wurden von den befragten Dozierenden noch **Veränderungswünsche** genannt: Es sollten z.B. zusätzlich spezielle **Angebote für Jugendliche** vorgehalten werden; von einer Dozierenden wurde angegeben, dass eine Auswahl an **Lehrmaterialien** für den Bereich der Grundbildung hilfreich wäre; eine Dozentin wünschte sich eine deutlichere Kommunikation der **Anforderungen** vor Beginn der Kurse.

Zur Durchführung der Angebote liegen auch Informationen aus den **Interviews mit den Teilnehmenden**, insbesondere zum Thema **Zufriedenheit**. Alle Interviewpartner*innen äußerten eine **hohe Zufriedenheit** mit dem jeweiligen Kurs, an dem sie teilgenommen haben.

Ein zentraler Erfolgsfaktor bei der Durchführung war für die Teilnehmenden zuletzt die Frage, inwiefern ein **Transfer in den Alltag** gelinge. Als **nützliche Inhalte**, die direkt im Alltag Anwendung finden, wurde von drei befragten Teilnehmenden eines Kurses vor allem die **Bewerbungsmappe für Wohnungsbesichtigungen** erwähnt. Weitere Nennungen waren der **sichere Umgang mit dem Internet**, Kenntnis von **Ansprechpersonen in Behörden**, **Zeitmanagement**, das **sichere Auftreten bei potentiellen Vermieter*innen** und Kenntnis über **Mieterrechte**. Einem Interviewpartner fiel beispielsweise aufgrund der Teilnahme an einem Kurs ein betrügerisches Wohnungsangebot auf, auf das er nach eigener Aussage sonst wahrscheinlich hereingefallen wäre.

Die hohe Zufriedenheit ist auch in den **Evaluationsbögen** ersichtlich. Abgefragt wurden u.a. die Zufriedenheit mit der Auswahl der Themen, die Verständlichkeit der Inhalte, die Kursleitung sowie die Organisation des Kurses. Nahezu bei allen Themen wurde von allen Befragten „sehr zufrieden“ oder selten „relativ zufrieden“ angekreuzt, nur von einer Person wurde bei einzelnen Fragen „teils, teils“ angegeben.

Auf die Frage nach **zusätzlichen Themen und Wünschen** wurden kaum weitere Aspekte benannt, das Seminar sei so, wie es war, gut gewesen. Als Vorschläge wurden lediglich spezielle Kurseinheiten zum Thema Mietrecht bzw. über das Thema „Wohnung“ und das Telefonieren mit Vermieter*innen erwähnt.

3.6 Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, gegenseitiges Lernen und Erkennen von Gemeinsamkeiten

Informationen zu diesem Themenspektrum wurden zunächst bei den im Jahr 2019 durchgeführten **Gruppendiskussionen** generiert. Auf die Frage, welche Erwartungen die Teilnehmenden an die Fachgruppen hätten, wurde vor allem die **Möglichkeit zum Austausch** genannt. Man wolle wissen, wie Probleme, die in der Planung und Umsetzung des eigenen Angebots auftraten, an anderen Standorten angegangen wurden:

„Es geht ja immer darum, Anregungen aufzugreifen. Wenn es um Öffentlichkeitsarbeit geht – was habt Ihr denn ausprobiert? Wie kam es an? Wie habt Ihr den Flyer gemacht? Wo habt Ihr den ausgelegt?“

Somit sahen die Beteiligten die Fachgruppen nicht nur als Unterstützung für die grundlegende konzeptionelle Arbeit, sondern auch als Ort zum **Austausch von Ideen**. Dies sei insbesondere wichtig gewesen, da es sich um einen innovativen Ansatz handele, bei dem nicht nach bekannten Schemata gearbeitet werden könne. Aus den genannten Gründen kam in der Fachgruppe Bietigheim/Schwäbisch Gmünd z.B. der Vorschlag auf, auf die Fachgruppen zu verzichten und einen **Ideenaustausch in der Gesamtgruppe mit allen Landkreisen** abzuhalten:

„Ich würde es sinnvoll finden, Gesamttreffen wie bei der Kick-Off-Veranstaltung zu machen und dann Zeit, eine Stunde oder so, einzubauen, für Erfahrungsaustausch.“

Interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert immer Austausch und Abstimmung. Trotz des zeitlichen Aufwands wurde die Zusammenarbeit von allen Interviewpartner*innen als Gewinn bewertet. Zwischen den Dozierenden der VHS und den Sozialarbeitenden des Caritas Verbands sei es zu Synergieeffekten gekommen, da beide Akteursgruppen ihre jeweiligen Stärken einbringen konnten und der Perspektivwechsel zusätzliche Lerneffekte erzeuge.

In den Gruppendiskussionen wurde zudem vereinzelt betont, dass entgegen der allgemeinen Wahrnehmung Volkshochschulen bereits seit Jahrzehnten keine reinen Komm-Strukturen mehr aufweisen, sondern insbesondere im Bereich der Grundbildung aufsuchende Arbeit leisten würden, wodurch die Unterschiede zur Arbeit des Caritas Verbands nicht so einschneidend seien, wie möglicherweise angenommen. Allerdings sei die Intensität der Arbeit zur Etablierung dieser Strukturen an verschiedenen Volkshochschulen unterschiedlich. Insofern sei auch das **Erkennen der Gemeinsamkeiten** ein wichtiger Erfolgsfaktor für die interdisziplinäre Kooperation.

Des Weiteren eröffnen insbesondere die **Dokumentationsbögen** der Treffen von Fachkräften der VHS und des Caritas Verbands zu den gemeinsamen Projekttreffen wichtige Perspektiven zu dieser Thematik. In diesen Dokumentationsbögen wurden anhand zweier Fragen („Anmerkungen zur Zusammenarbeit - Was lief besonders gut“ und „Anmerkungen zur Zusammenarbeit - Was lief weniger gut“) relevante Informationen erhoben. Grundsätzlich ist hierzu anzumerken, dass es nur sehr wenige **kritische Anmerkungen** gab, **positive Aspekte** wurden deutlich häufiger genannt: Es finden sich Anmerkungen wie „Möglichkeiten und Grenzen der Projektpartner wurden erkennbar“, „kreative Ideenfindung, wertschätzender Austausch, herzliche und produktive Atmosphäre“, „Vorarbeiten von beiden Seiten konnten zusammengefügt werden“. Vor allem die Kommunikation und die konstruktive Arbeitsatmosphäre wurden immer wieder hervorgehoben. Kritik bezog sich vor allem auf den **Zeitaufwand**. Als kritisch bewertet wurde hierbei, dass relativ schnell Konzepte für entsprechende Angebote entwickelt werden sollten, obwohl sich **die jeweiligen Akteure noch gar nicht kannten**. Diese Kritik wurde auch bei den **Standortbesuchen** bekräftigt.

Ferner wurde angemerkt, dass sich aus den verschiedenen Herangehensweisen beider Organisationen oftmals ein **Klärungsbedarf** und damit einhergehend zusätzlicher Aufwand ergeben habe. Zwei weitere Kommentare bezogen sich auf die **Zusammenarbeit mit den Dozierenden**, die zunächst etwas überrascht von der Anforderung eines flexiblen Vorgehens gewesen seien. Außerdem erforderte die Vorbereitung der Kurse einen größeren Zeitaufwand von den Dozierenden, der jedoch nicht extra entlohnt wurde.

Insgesamt verdeutlicht die Auswertung der Dokumentation, wie wichtig der **vorherige Austausch**, das **Kennenlernen** der jeweils anderen Profession und das Entdecken und Thematisieren von **Gemeinsamkeiten und Unterschieden** ist.

In den **Fokusgruppen** wurde ebenfalls die Kooperation zwischen den beiden Projektpartnern thematisiert. Es zeigte sich, dass in der Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Caritas Verband das **gute, persönliche Verhältnis** zwischen den beteiligten Mitarbeitenden vor Ort eine wesentliche Rolle spielte, welches ihren Ausdruck in der **Wahrnehmung gegenseitiger Unterstützung** bzw. der **Einhaltung von getroffenen Absprachen** fand.

Die Forschungsergebnisse spiegeln wieder, dass eine **vertrauensvolle Zusammenarbeit** an der Mehrzahl der Standorte realisiert werden konnte. An einzelnen Standorten wurde jedoch klar benannt, dass dieser Gelingensfaktor der Kooperation nicht ideal verlaufen sei, was u.a. auch zu einer zeitlichen Verzögerung der ersten Maßnahme geführt habe:

„... also erstmal die Ansprache ist schwierig gewesen, schon immer. Also, dass man lange auf Antworten oder irgendwelche Materialien, oder sonstige Dinge, die man für die Durchführung benötigt hat, einfach lange warten musste und viel Zeit gebraucht hat. [...] Da fehlte uns einfach diese didaktische Unterstützung. Wir haben halt einfach unseren sozialpädagogischen Blick auf das ganze Thema und klar, wir haben uns für Grundbildung sensibilisiert, wir haben uns da eingelesen und eingearbeitet, aber wie man das jetzt am besten umsetzt oder rüberbringt, da fehlt uns das Fachwissen. Da kam wenig, bzw. wir hätten uns da mehr gewünscht.“

Die Ergebnisse zeigen auf, dass es einer Systematisierung der Kooperation bedarf, welche über die einzelnen, projektbezogenen Schritte (Primärprozesse) hinausgeht und einen auf Dauer angelegten strategischen Ausbau von Interessens- und Handlungscoalitionen (Sekundärprozesse) darstellt. Dieses Vorgehen umfasst eine gemeinsame Problemanalyse und -lösungen und trägt durch den institutionalisierten Austausch zum Aufbau und der Aufrechterhaltung von Vertrauensbeziehungen und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit bei (vgl. Schubert 2019).

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

Die Auswertung der verschiedenen Datenquellen liefert Ergebnisse auf **sechs verschiedenen Ebenen: Konzeptentwicklung, Bedarfsbestimmung, Zielgruppenansprache, Gestaltung der Zugänge, Durchführung der Angebote** und **interdisziplinäre Kooperation**. Zu allen sechs Untersuchungsdimensionen wurden unterschiedliche Gelingensfaktoren herausgearbeitet, die in diesem Kapitel verdichtet dargestellt werden. Dabei wird deutlich, dass bestimmte Kernaspekte in verschiedenen Dimensionen vorkommen.

Insgesamt zeigt sich, dass vor allem zwei Kernaspekte die **Konzeptentwicklung** prägen (siehe Kapitel 3.1): Die Befunde belegen, dass die Auswahl der Themen sowie die Gestaltung der (Zeit-)Räume von Lernsettings erstens den **Bedürfnissen und Alltagsanforderungen der Adressat*innen** entsprechen müssen. Inhalte müssen im Zuge von Aneignungsprozessen zudem so verarbeitet werden können, wie sie zweitens **für die Lebensführung nützlich** bzw. ins praktische Handeln im individuellen Alltag der Teilnehmenden übertragbar sind (vgl. hierzu ergänzend Ansen/Angermeier 2021: 13-6). Angebote sind erfolgreich, wenn es gelingt, ausgehend von gegenwärtig akuten Problemlagen die Handlungsoptionen zu erhöhen und damit zugleich den (zukünftigen) Umgang mit den Belastungen zu erleichtern. Unter Rückbezug auf die Struktur- und Handlungsmaximen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (siehe Kapitel 1.2) kommt hier der **präventive** Charakter der Projekte neben der notwendigen **Alltagsnähe** zum Ausdruck. Der Maxime der **Inklusion** wird u.a. dann Rechnung getragen, sofern das didaktische Vorgehen und die erlernten Wissensbestände dazu beitragen, dass Adressat*innen ihre legitimen Interessen und rechtlichen Ansprüche als solche erkennen bzw. verwirklichen lernen.

Jedes Angebot muss insofern zwangsläufig **an den jeweiligen Bedarfen der Nutzer*innen** orientiert konzipiert werden (**Bedarfsbestimmung**). Die Befunde verweisen darauf, dass die Einschätzung aktueller Bedarfe bisher zumeist über Caritas Verband-Mitarbeiter*innen in ihrer alltäglichen Arbeit erfolgen. Einzelne Ausnahmen stellen Projekte dar, welche ausgewählten Zielgruppen zunächst einmalige Angebote zu Themen aus Freizeit und Kultur anbieten und auf diesem Weg potenzielle Bedarfe abfragen (siehe Kapitel 3.2).

Die Befunde verdeutlichen, dass es pluraler **Formen der Ansprache** bedarf, wobei Flyer sich nicht bewährt haben. Stattdessen erzeugte insbesondere die direkte Ansprache potenzieller Nutzer*innen durch Fachkräfte des Caritas Verbands die höchste Resonanz. Dies bestätigen die Interviews mit den Teilnehmenden. Die Kooperation zwischen VHS und Caritas Verband war in dieser Hinsicht elementar. Weitere hilfreiche Formen der persönlichen Ansprache fanden durch sozialräumliche Kooperationspartner*innen wie Ämter oder Ärzt*innen statt. Darüber hinaus konnten über Mund-zu-Mund-Propaganda weitere Teilnehmende gewonnen werden. Die inhaltliche Attraktivität der Angebote wurde an der **Nützlichkeit** und **Anwendbarkeit** der Wissensbestände zur Bearbeitung bzw. Lösung akuter Problemlagen durch Nutzer*innen festgemacht. Beide Aspekte mussten für potenzielle Interessent*innen direkt ersichtlich werden, um zu überzeugen (siehe Kapitel 3.1 sowie Kapitel 3.3). Sowohl die Maxime der **Sozialraumorientierung** als auch die der **Alltagsnähe** sind hier von Relevanz.

Hinsichtlich der **Zugänge zu den Angeboten** zeigt sich, dass die **Wahl des Veranstaltungsortes, die sichere Gestaltung des Settings, die örtliche und zeitliche Erreichbarkeit** sowie die **Finanzierbarkeit** wichtige Faktoren sind. Die Struktur- und Handlungsmaxime der **Sozialraumorientierung** spielt auch hier eine wesentliche Rolle, die u.a. in der Erreichbarkeit bzw. der Vernetzung der Angebote vor Ort ihren Ausdruck findet. Aspekte wie die Fahrtkostenübernahme, die Lokalisierung der Angebote an Orten, die ohnehin regelmäßig im Alltag besucht werden und die nicht zu „steril“ sind, spielen neben psychosozialen Zugangshemmnissen im Sinne der **Alltagsnähe** wie Scham, der Angst vor dem Scheitern sowie durch die Lebenslage bedingte eingeschränkte Möglichkeiten zur Verbindlichkeit wegen Erziehungsverantwortung oder regelmäßigem Substanzgebrauch eine Rolle. Als hilfreich wurde es von einzelnen Nutzer*innen erlebt, dass vertraute Mitarbeitende des Caritas Verbands an Veranstaltungen der Kurse teilnahmen (siehe Kapitel 3.4). Die Befunde erlauben die Vermutung, dass auch die Herausforderung, sich in der Rolle als Lernende in unbekannte Gruppenkonstellationen, d.h. „soziale Orte“, zu begeben, für einige Teilnehmende eine Barriere darstellt, die den Zugang erschweren kann.

Die Befunde illustrieren zudem, dass Fragen der **Über- und Unterforderung** in der **Durchführung** der Angebote eine pädagogische Herausforderung darstellen. Sowohl eine Überforderung, welche zu Verweigerungshaltungen oder dem Abbruch der Maßnahme führen kann, als auch eine Unterforderung, die Adressat*innen schlussfolgern ließe, sie seien zu unbegabt, sind konsequent zu vermeiden. Die Erkennbarkeit bzw. Offenlegung des Konzepts ist zudem Ausdruck von **Wertschätzung**, sodass für die Teilnehmenden nicht der Eindruck entsteht, die Veranstaltung sei ein reiner „Kaffeeklatsch“. Die Konzeptualisierung der Angebote schließt zugleich nicht aus, dass sie **offen und flexibel** zu gestalten sind. Eine Veränderung der Frequenz, der jeweiligen Laufzeit, in sich geschlossene Lerneinheiten sowie die Veränderung der Gruppengröße können notwendig werden, wie die Befunde verdeutlichen. Darüber hinaus bestätigen vor allem die Interviews mit den Teilnehmenden die zentrale Bedeutung von **Wertschätzung und der Beziehungsarbeit** bei der Durchführung. Ein zentraler Gelingensfaktor der Durchführung ist für die Teilnehmenden jedoch vor allem die erfolgreiche Transformation **der Inhalte in den subjektiven Konstellationen des Alltags** (siehe Kapitel 3.1 und 3.5).

Diese fünf Analyseebenen werden durch die **interdisziplinäre Zusammenarbeit** gerahmt. Hier zeigt sich, dass die wesentlichen Gelingensfaktoren die **Möglichkeiten zum Austausch**, das **Kennenlernen der jeweils anderen Profession**, das Erkennen und Betonen von **Gemeinsamkeiten** sowie die Erkenntnis, dass **beide Seiten trotz oder gerade aufgrund von unterschiedlichen Herangehensweisen voneinander lernen können** sind. Als besonders bedeutsam stellt sich vor allem das **vertrauensvolle Verhältnis der beteiligten Mitarbeitenden** vor Ort heraus. Dieses Verhältnis wird hierbei bestimmt durch Zuverlässigkeit und dem subjektiven Gefühl des gegenseitigen Helfens. Wichtig ist: Diese Gelingensfaktoren der Kooperation kosten Zeit, sind aber eine **entscheidende Basis** für die erfolgreiche Zusammenarbeit (siehe Kapitel 3.6).

5. Handlungsimpulse zur konzeptuellen Weiterentwicklung

Die Zusammenfassung der Ergebnisse verdeutlicht die Relevanz der einzelnen Struktur- und Handlungsmaximen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (siehe ausführlich Kapitel 2.1) im Zuge der Konzeption und Durchführung einzelner Projekte. Angebote sind erfolgreich, wenn es gelingt, ausgehend von den gegenwärtigen Problemlagen und Interessen der Adressat*innen ihre Handlungsoptionen zu erhöhen und damit den praktischen Umgang mit den Belastungen bzw. den Zugewinn von Ressourcen zeitnah und prospektiv zu erleichtern, wie die Ergebnisse verdeutlichen. Fachkräfte und Dozierende sind somit mit der komplexen Herausforderung konfrontiert, zur passenden Auswahl der Inhalte und der Gestaltung der Didaktik **heterogene situative, biographische, soziale, politische, rechtliche** und **kulturelle Kontexte der Lebensführung** einzubeziehen (vgl. Ansen/Angermeier 2020; Thole 2020: 119). Damit wird auch der Struktur- und Handlungsmaxime der **Einmischung** Rechnung getragen, welche die Einbindung der Sozialen Arbeit in sozial-, gesellschafts- und bildungspolitischen Fragen hervorhebt. Um diesem hohen Anspruch bestmöglich gerecht zu werden und zugleich alle vorhandenen Ressourcen zu nutzen, bietet es sich ergänzend zur Berücksichtigung der erarbeiteten Gelingensfaktoren (siehe Kapitel 3) an, bei der Weiterentwicklung des Seminarangebots die **Beteiligung der Zielgruppe** stärker in Betracht zu ziehen. Die Struktur- und Handlungsmaxime der **Partizipation** betont, dass ohne eine konsequente Beteiligung bei allen Schritten der Unterstützung Impulse für die individuelle Entwicklung häufig folgenlos bleiben. Im Rahmen der Interviews wurden in dieser Hinsicht bereits erste Ideen geäußert:

„Das ist bislang ein Gedanke oder Wunsch von uns, dass wir vielleicht Ende des zweiten Quartals einen Workshop machen mit Teilnehmenden, um von denen genauer zu hören, wie es für sie war und auch, was aus deren Sicht noch mal Impulse sein können.“

Um den Kontakt zu potenziellen Nutzer*innen mit dem Ziel aufzubauen, ihre Lern- und Gestaltungsbedürfnisse in den Angeboten zu erfragen, bietet sich ergänzend zur Kooperation von VHS und Caritas Verbands die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen **sozialräumlichen Schlüsselakteuren** an. Dieses Vorgehen schließt an eine weitere Idee aus den Fokusgruppen an, nämlich die Projekte zukünftig auch stärker bei diesen **Kooperationspartner*innen** zu bewerben, z.B. durch Flyer. Dazu zählen neben Ämtern u.a. Akteure der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, die in den alltäglichen Lebensräumen der Adressat*innen präsent sind wie bspw. Streetwork oder Schulsozialarbeit. Zudem könnte eine Zusammenarbeit mit aufsuchenden Arbeitsformen der Jugendsozialarbeit (auch im präventiven Sinne) sinnvoll und zweckdienlich sein (z.B. Mobile Jugendarbeit, vgl. dazu LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. u.a. 2011; Keppeler/Reuting 2016). Gleiches gilt für Interessensverbände, Selbsthilfeinitiativen oder auch Religionsgemeinschaften.

Es gilt, ggf. bereits unter Beteiligung der Nutzer*innen, ein methodisches Vorgehen zu entwickeln, um die Bedarfe systematisch zu erheben. Besonders relevant sind hier **gemeinwesenorientierte Arbeitsformen** bzw. Implikationen der **Aktionsforschung**.

Darüber hinaus ist der Ansatz **kreativer „Türöffnerangebote“** (siehe Kapitel 3.2) zur Bedarfsbestimmung weiter zu verfolgen, der eine direkte Adressierung von möglichen Problemzusammenhängen zunächst vermeidet, um Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Konzeption von Angeboten zu eröffnen.

Diese Überlegungen entsprechen u.a. aktuellen Diskussionen in Wissenschaft und Praxis der Wohnungslosenhilfe, die eine Abkehr von einem „hard-to-reach“ hin zu einem „**how-to-reach**“ Ansatz fordern. Gefragt ist demnach ein Perspektivenwechsel, der die Verantwortung für die Attraktivität und Erreichbarkeit den Einrichtungen selbst zuweist und nicht den Adressat*innen. Barrieren der konkreten Angebotsgestaltung wie bspw. Hochschwelligkeit oder fehlender Bezug zu lebensrelevanten Themen der Zielgruppen rücken dann in den Fokus und nicht die Eigenschaften und/oder Lebensbedingungen der (potenziellen) Nutzer*innen, die als schwer erreichbar gelten (vgl. u.a. Niebauer 2015).

Um konkrete, mögliche Innovationspotenziale im **methodischen Handeln** in diesem Arbeitszusammenhang zu benennen, ist die „Beratung zwischen Tür und Angel“ (vgl. Knab 2016) zu würdigen. Sie skizziert u.a. systematisch die vielseitigen Kompetenzen, die Professionelle benötigen, um vor allem **aufsuchend, zuwartend** und **nicht aufdringlich oder kolonisierend** in Kontakt mit wirtschaftlich oder sozial belasteten Menschen zu kommen, die von hochschwelligen Angeboten oftmals nicht erreicht werden. Dazu zählen u.a. ein hohes Maß an professioneller Reflexivität, ein breites Fachwissen, den Umgang mit Rollenunsicherheit, die Fähigkeit zum „aktiven Warten“. Diese Perspektive bietet analog Anregungen, um zukünftig Nutzer*innen zu erreichen bzw. **Dozierende der VHS auf potenzielle Herausforderung vorzubereiten**, welche das Arbeitsfeld der sozialen Bildungsarbeit (vgl. Sting 2016) mit sich bringt.

Von den Nutzer*innen wurde es darüber hinaus als hilfreich erlebt, wenn ihre primären **Ansprechpersonen** des Caritas Verbands, zu denen bereits ein Vertrauensverhältnis besteht, **den Kursen beiwohnen**. Hier wäre über Möglichkeiten nachzudenken, wie Synergieeffekte zwischen VHS und Caritas Verband zukünftig noch stärker genutzt werden können, um psychosoziale Zugangsbarrieren wie bspw. die Angst vor dem Scheitern zu senken. In Frage kommen u.a. die interdisziplinäre Bearbeitung von fallbezogenen Anliegen vor Ort wie z.B. das Ausfüllen von Anträgen oder die Bearbeitung von Post sowie **komplementäre Angebotsformen**, die Elemente aus begleitender Biografiearbeit, Beratung zur Motivationsförderung oder erlebnispädagogische Impulse enthalten.

Literatur

- Ansen, H., & Angermeier, K. (2020). Der Faktor „Zeit“ in der Sozialen Schuldnerberatung. Zeit für Lernprozesse unter Zeitdruck. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 41, 13–1 bis 13–18.
- Brussig, M., & Kotlenga, S. (2019). Sozialintegrative und beschäftigungsbegleitende Aktivitäten: Erfahrungen mit einer neuen Instrumentengruppe der Arbeitsförderung. *Sozialer Fortschritt*, 12, 947–972.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2016). Lebensweltorientierung. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch lebensweltorientierte soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 24–64). Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Keppeler, S. & Reuting, M. (2016): Lebensweltorientierung und Mobile Jugendarbeit. In: K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.): *Praxishandbuch lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 153-163). Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Knab, M. (2016). Lebensweltorientierung. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch lebensweltorientierte soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 394–405). Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V./ Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Baden-Württemberg/Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Landesjugendplan (Hrsg.) (2011): Was leistet Mobile Jugendarbeit? Ein Portrait Mobiler Jugendarbeit in Baden-Württemberg. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart.
- Niebauer, D. (2015). Von „hard-to-reach“ zu „how-to-reach“. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 6, 412–421. <https://doi.org/10.3262/TUP1506412>
- Sandermann, P., & Neumann, S. (2018). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit: Mit Online-Zusatzmaterial*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Schubert, H. (2019). Netzwerkmanagement in der Sozialen Arbeit. In J. Fischer & T. Kosellek (Hrsg.), *Netzwerke und soziale Arbeit: Theorien, Methoden, Anwendungen* (2. Auflage, S. 329–348). Beltz Juventa.
- Sting, S. (2016). Bildung im sozialen Raum. Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Konzeption von Bildung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 14(2), 118–139.
- Thole, W. (2020). Soziale Arbeit und Gesellschaftskritik. Soziale Arbeit und ihre Möglichkeit, über Bildung gesellschaftskritische Praxis zu gestalten. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kapitalismus: Gesellschaftstheoretische Verortungen – Professionspolitische Positionen – Politische Herausforderungen* (S. 109–122). Beltz Juventa, Weinheim/Basel.