

Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund

1. Ausgangslage und Hintergrund der Untersuchung

Im Diskurs der Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird die Ansprache bestimmter Zielgruppen im Zuge einer homogenisierenden und defizituweisenden Wirkung von Zielgruppenorientierung kritisiert, „weil meist unklar bleibt, wie sich die Personenkonglomerate zur Gruppe konstituieren“ (Faulstich/Zeuner 2006, S. 112). Dennoch scheinen Zielgruppenprogramme für die von Erwachsenenbildungsinstitutionen traditionell nicht erreichten Gruppen notwendig zu sein, wenn die Erwachsenenbildung „ihren Anspruch, auch andere als die bereits bildungsaktiven Teilnehmenden zu erreichen, nicht aufgeben will“ (Schiersmann 2010, S. 323). Trotz der Problematik der Benennung von „Zielgruppen“ werden bestimmte soziale Gruppierungen unter einem lernpsychologisch, einem bildungs- und sozialpolitisch und politisch akzentuierten Zielgruppenansatz als „Zielgruppen“ wahrgenommen, um an die „alte aufklärerische und am Demokratisierungsanspruch orientierte Tradition“ (ebd., S. 321) der Erwachsenenbildung anzuknüpfen und gleichzeitig zu mehr Chancengleichheit beizutragen. Die seit 2005 im Zuge des Zuwanderungsgesetzes (AufenthG) vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in das Zielgruppenprogramm der Volkshochschulen aufgenommenen verpflichtenden Integrationskurse stellen einen Weg dar, „Migrant/inn/en“ als Zielgruppe zu erreichen (vgl. Zimmer 2013). Die Volkshochschule Berlin-Mitte bietet zusätzlich zu den bundesweiten Integrationskursen als besonderes Zielgruppenprogramm sogenannte „Elternkurse“¹ (Deutschkurse für Personen nicht-deutscher Herkunft an Schulen, Kitas und stadtteilnahen Einrichtungen) an. Die Kurse werden nach sozialräumlichen Kriterien (vgl. Hoffmann/Mania 2013) ausgerichtet und können – nicht zuletzt wegen der staatlichen Förderung – an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet werden, indem bspw. Teilnahmeentgelte stark ermäßigt werden oder eine Kinderbetreuung für nicht-schulpflichtige Kinder während der Kurse angeboten wird.

Die Frage nach „Übergängen“ zwischen solchen speziell ausgerichteten und bedürfnisorientierten „Sonderangeboten“ für ausgewählte Zielgruppen und dem allgemeinen bzw. „offenen Programmbereich“ der Volkshochschulen wurde dabei im bis-

1 Da teilweise auch von „Mütterkursen“ die Rede ist, hier der Auszug aus dem Elternkurs-Curriculum 2009: „Zur begrifflichen Präzisierung: ‚Mütterkurs‘ bezeichnet einen ‚Deutschkurs für Mütter von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in Schulen und Kitas‘. Da im Bezirk Mitte an einzelnen Kursen auch Väter teilnehmen und teilnehmen sollen, hat sich der Begriff ‚Elternkurs‘ etabliert“.

herigen bildungs- und erwachsenenpädagogischen Diskurs kaum thematisiert. Aktuell erfährt das Thema der Übergänge zwischen Programmbereichen in Volkshochschulen jedoch sowohl von der Wissenschaft als auch von der Weiterbildungspraxis Aufmerksamkeit.

Zum einen wird in wissenschaftlichen Fachzeitschriften auf den Forschungsbedarf zur Übergangsproblematik hingewiesen. Es wird in Abgrenzung zu speziellen Zielgruppenprogrammen gefragt, wie es „um die Repräsentation von Migranten in den ‚normalen‘ Angeboten“ steht (Handschuck/Schröer 2013, S. 30). Fischer (2013, S. 37) spricht davon, „Übergänge von Integrationskursen in andere Angebote der Weiterbildung“ in den Blick zu nehmen und ein „Übergangsmanagement“ zu entwickeln. Auch Ruhlandt (2013, S. 73) fordert, „Schwellen für Übergänge zwischen Fachbereichen kreativ zu erschließen“. Weiterhin wird festgestellt, dass bisher zu wenige empirisch gesicherte Ergebnisse über Weiterbildungseinstellungen, -interessen und -barrieren von Menschen mit Migrationshintergrund vorliegen (vgl. Bilger 2006, S. 21; Öztürk 2012, S. 21), was eine stärkere Auseinandersetzung im Forschungsfeld notwendig macht (vgl. Nuissl/Heyl 2010, S. 93).

Zum anderen zeigen die Ergebnisse der Experteninterviews, die im Rahmen des Projekts „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geführt wurden, dass die Herausforderung der Gestaltung von Übergängen auch in der Weiterbildungspraxis durchaus gesehen wird: Zielgruppenprogramme und offene Programme werden als zwei Welten beschrieben, die einander nicht durchdringen (vgl. Mania 2013, S. 51). Im Projekt LIQ wurden Übergangswahrscheinlichkeiten aus Integrations- und Elternkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte errechnet (vgl. Brose 2013). Die so ermittelte Übergangsquote von 3,3 Prozent für den „Übergang“ aus Elternkursen in das offene Programm der Volkshochschule war Anlass, die Übergangsthematik durch eine qualitative Studie weiter zu untersuchen und erfolgte in einer gesonderten Teilstudie (vgl. Lückner 2013) des Projekts LIQ. Diese Teilstudie beschäftigte sich mit der Frage: Welche Aspekte beeinflussen den Übergang von einem Zielgruppenprogramm für Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programm der Volkshochschule? Im Rahmen des Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt, wobei die Kategorie „pädagogische Beziehung“ fokussiert wird.

Da es sich bei den hier thematisierten Übergängen um eine (weitere) (Nicht-) Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen handelt, wird zunächst der Diskussions- und Forschungsstand zu Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung skizziert. Anschließend wird das methodische Vorgehen der Studie dargelegt, bevor im Weiteren die Ergebnisse der Untersuchungen präsentiert werden. Der Beitrag schließt mit der Formulierung handlungspraktischer Konsequenzen.

2. Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung

In den Studien der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung werden Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung identifiziert, wobei oft zwischen Faktoren auf der Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden wird (vgl. Brüning 2002, S. 17ff.). Auf der Makroebene werden die bildungs- und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung angeboten wird, betrachtet, wozu u.a. gesellschaftspolitische Zielsetzungen, Gestaltung des Bildungssystems, gesetzliche Grundlagen und Förderprogramme gehören. Dazu zählt bspw. die von Käßpflinger, Klein und Haberzeth (2013) vorgelegte Studie zu (nicht-)intendierten Wirkungen von Weiterbildungsgutscheinen. Zu den positiv oder negativ wirkenden Faktoren auf Mesoebene werden die einrichtungsbezogenen Faktoren (Leitbild, Kultur, Personal, Anmeldemodalitäten, Marketingstrategien/Ansprechewege, Veranstaltungsorte), die Organisationsstruktur der Angebote, die Organisationsformen des Lernens, die Vermittlungsformen der Lerninhalte sowie die Supportstrukturen gefasst. Schließlich werden auf der Mikroebene subjektive und soziale Faktoren unterschieden. Als subjektive Faktoren, die in der jeweiligen Person begründet zu sein scheinen, werden u.a. Bildungsbiografie, Lernsozialisation und Lerninteresse gesehen, während solche Kategorien wie soziales Milieu, Alter, Erwerbstätigkeit, beruflicher Status, Familienstand und regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land) als soziale Faktoren gelten (vgl. Brüning 2002, S. 19). Zu den subjektiven Faktoren zählen auch die Nutzenerwartungen einer Person. Eine fehlende Nutzenerwartung stellt eine der am häufigsten angegebenen Weiterbildungsbarrieren dar (vgl. Fleige 2011).

Weiterhin gibt es Ansätze, wonach die „Bedeutungs- und Sinnkonstellationen von Weiterbildung als *Voraussetzung* für Weiterbildungsentscheidungen“ (Dörner 2012, S. 114, Hervorhebung i.O.) gesehen wird, wonach Personen oft subjektiv gute Gründe haben können, nicht an einer Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Axmacher 1990; Bolder/Hendrich 2000).

Für die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund werden noch weitere Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung identifiziert. So haben Handschuck und Schröer (2013) subjektive und objektive Faktoren zusammengetragen, die bei Angeboten kommunaler Dienste der Sozial-, Gesundheits- oder Kulturarbeit, aber genauso auch bei Angeboten der Volkshochschule im offenen Programm Einfluss auf die (Nicht-)Teilnahme haben können. Zu subjektiven Faktoren zählen die Autoren (ebd., S. 30) etwa „fehlende muttersprachliche Ansprechpersonen“ und „Ängste vor Diskriminierung, Ressentiments, Ablehnung“, während z.B. „fehlende interkulturelle Orientierung“ und „Beharren auf Wissens- und Handlungsroutinen“ als objektive Faktoren bezeichnet werden. Unzureichende oder fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache können für die Weiterbildungsteilnahme eine bedeutsame sprachliche Barriere darstellen (vgl. Brüning 2006, S. 45; Fischer 2008, S. 34; Sprung 2011, S. 56; Heinemann 2012, S. 157). Auch „die Unübersichtlichkeit und Intransparenz des Weiterbildungs-

systems, die selbst von deutschen Teilnehmenden beklagt wird, stellt für Migrant/inn/en eine besondere Barriere dar“ (Brüning 2006, S. 45).

Der Adult Education Survey (AES) 2012 nennt als weitere Weiterbildungsbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund neben zu hohen Kosten, fehlenden Teilnahmevoraussetzungen und Bedenken, die Anforderungen nicht erfüllen zu können, auch familiäre Verpflichtungen und einen persönlichen Beratungsbedarf (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 221). Familiäre Verpflichtungen, insbesondere die Kinderbetreuung, bestehen noch immer hauptsächlich für Frauen (vgl. Holzer 2004, S. 173ff.). Dies gilt zwar sowohl für Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund, gewinnt jedoch in Kulturkreisen, die von einer traditionellen Geschlechterrollenverteilung geprägt sind, erheblich an Gewicht (vgl. Kazemi-Trensch 2003, S. 135ff.). „Wenn Frauen mit Kindern eine faire Chance zur Weiterbildungsteilnahme eröffnet werden soll, gilt es vor allem, das Problem der unzureichenden Kinderbetreuung zu bewältigen“ (BMBF 2004, S. 92f.).

3. Theoretische Rahmung

Insgesamt ist bei den Ausführungen zu Weiterbildungsbarrieren bzw. Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung darauf zu verweisen, dass es nicht ausreichen kann, „lediglich einzelne Barrieren zu beseitigen, sondern es muss immer der komplexe Zusammenhang von Barrieren in den Blick genommen werden“ (Holzer 2010, S. 2). Bremer und Kleemann-Göhring stellen die oft vorgenommene und vermeintlich „saubere“ Unterscheidung zwischen „äußeren“ Barrieren und „inneren“, subjektiven, in der Person liegenden Motiven, infrage (2011, S. 9). Es zeigt sich, „dass der Selbstabschluss aus Bildung Folge früherer Erfahrungen ist“ (ebd.). Weiterhin verweist schon der Begriff „Sozialisation“ auf das Zusammenwirken von sozialen und individuellen Aspekten. Bremer und Kleemann-Göhring gehen von einer „doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“ (2011, S. 8) aus. Gemeint ist, dass die Distanzen zu institutioneller (Weiter-)Bildung nicht nur auf der Seite der Individuen zu suchen sind, „sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen“ (ebd.). Für eine vertiefende Betrachtung des Zusammenwirkens von Einflussfaktoren in spezifischen Lebenssituationen sind qualitative Verfahren erforderlich (Kuwan/Seidel 2011, S. 162).

Im Diskurs der Weiterbildungsbeteiligungsforschung liegt trotz zahlreicher Ansätze zur Bestimmung von Einflussfaktoren auf eine Weiterbildungsbeteiligung bisher kaum empirisch gesichertes Wissen über Übergangsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen vor, so dass die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie im Anschluss an die Arbeiten von Bremer (2006a, 2006b, 2007, 2009) sowie von Bremer/Kleemann-Göhring (2011) zur sozialen Selektivität der Weiterbildung erfolgte. Bremer (2007, S. 16) verweist auf solche Einflussfaktoren wie Bildungseinstellung oder Bildungsorientierung und unterscheidet zwischen „harten“ und „weichen“ Selektions-

mechanismen. Zu „weichen“ Mechanismen sozialer Selektivität zählt die „pädagogische Beziehung“ (Bremer 2006a, S. 46), die über Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden im konkreten Kursgeschehen generiert wird. Soziale und kulturelle Distanzen zeigen sich in Form soziokultureller Abdrängungsmuster (vgl. Bremer 2006b, S. 189).

„Über die Sprache, die jemand spricht, wird erkennbar, wer sie oder er ist, d.h., über welchen Bildungsstand jemand verfügt und zu welchem sozialen Milieu sie oder er gehört“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 22). Treffen die verschiedenen „Habitusschemata“ (Bremer 2009, S. 300) von Lehrenden und Lernenden aufeinander, so zeigt sich eine klassenkulturell geprägte Kommunikationsstruktur, die „*milieuspezifisch*“ (ebd., S. 288, Hervorhebung i.O.) sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Die damit verbundenen objektiven („du gehörst hier nicht her“) und subjektiven („das ist nichts für mich“) Zuschreibungen können sich selektiv auf eine Weiterbildungsteilnahme auswirken (Bremer 2007, S. 36). In diesem Zusammenhang verweist Bremer (2006b, S. 189) auf Große (1932), welcher feststellt, dass sich die Teilnehmerstruktur im Verlauf eines Seminars so verändert, dass der Anteil der „weniger gebildeten Arbeiter“ abnimmt, also „der Geschulte den Ungeschulten verdrängt“ (ebd., S. 51).

Nicht unbedeutend ist in einer pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden die Rolle, die den Lehrenden – gewollt oder ungewollt – durch den Lernenden in unterschiedlicher Weise zugeteilt wird. Lernende neigen demnach dazu, das Lehrpersonal nach Eigenschaften zu klassifizieren, indem sie ihnen Rollen wie z.B. Kumpel, Freund/in oder Lehrer/in zuteilen (vgl. Bremer 2009, S. 300). Dabei ist wichtig, dass sich die Lehrenden über diese „Klassifizierungsmuster klar werden und sich zu den Lernenden in Beziehung setzen“ (ebd.). Bremer (2006a, S. 37ff.) sieht bei diesem „weichen“ Mechanismus sozialer Selektivität im Gegensatz zu „harten“ strukturellen Selektionsmechanismen (ökonomische und institutionelle Barrieren) die Chance, die soziokulturellen Unterschiede im Lehr-/Lernprozess aufdecken und beeinflussen zu können. Gelingen kann das durch eine milieubezogene pädagogische Reflexivität und dem Bewusstwerden der eigenen Rolle bei den Lernenden (vgl. Bremer 2009, S. 300). „Weiche“ Formen der Selektivität „wirken jedoch umso härter, wenn sie unerkannt bleiben“ (Bremer 2007, S. 16). In diesem Kontext kann ferner auf das „erwachsenenpädagogische Selbstverständnis“ verwiesen werden, demzufolge Lehrende ihren Adressat/inn/en und Teilnehmer/inn/n auf Augenhöhe begegnen sollen (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 20). Ein wertschätzender und gegenseitig respektvoller Umgang sowie das Erzeugen einer partnerschaftlichen Atmosphäre seien für den Lehr-/Lernprozess essenziell.

An diese Überlegungen anschließend, soll im Folgenden dargelegt werden, inwiefern die pädagogische Beziehung als „weicher“ Selektionsmechanismus Einfluss auf Übergangssituationen haben kann.

4. Methodisches Vorgehen

Um das Phänomen „Übergang“ zu untersuchen, wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (Witzel 2000; 1982) mit 24 (weiblichen) Teilnehmenden der Elternkurse der Volkshochschule Berlin-Mitte im Quartier Soldiner-/Wollankstraße geführt.

Diese Erhebungsmethode wurde mit Blick auf mögliche Sprach- und Verständnisschwierigkeiten zwischen Interviewendem und Interviewpartnerinnen gewählt, da die Teilnehmerinnen erst begonnen hatten, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews ist eine Interviewform, die neben erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien wie bspw. einer vorformulierten Einstiegsfrage, die zum offenen bzw. freien Erzählen der Interviewpartnerinnen anregen soll, auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien wie das „Nachfragen“ und die „Zurückspiegelung“ beinhaltet (vgl. Witzel 1982).

Die Elternkurse wurden gezielt ausgesucht, da sich hier – abgelesen an den Übergangsquoten im Vergleich zu den Integrationskursen – die soziale Selektivität deutlicher zeigt (vgl. Brose 2013, S. 55f.). Im Sampling der Studie sind ausschließlich Frauen im Alter zwischen 31 und 61 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsländern vertreten, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung überwiegend der Kinderbetreuung widmeten. Hier zeigt sich ein Unterschied zu der heterogenen Teilnehmerschaft der bundesweiten Integrationskurse, unter der sich auch Männer und kinderlose erwerbstätige Frauen befinden (vgl. Schuller/Lochner/Rother 2011).

Im Sinne der minimalen und maximalen Kontrastierung wurden sowohl Teilnehmerinnen interviewt, die bereits einen Übergang in weitere Kurse vollzogen hatten, als auch Teilnehmerinnen ohne weitere Weiterbildungsteilnahme. Das so erhaltene Interviewmaterial wurde zunächst in Anlehnung an die Strategie der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Die induktiv gebildeten Kategorien wurden anschließend vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens systematisiert, interpretiert und problematisiert.

5. Empirische Ergebnisse

Ergebnis der Interpretation des Datenmaterials vor dem gewählten theoretischen Hintergrund sind drei Hauptkategorien, die jeweils mehrere Unterkategorien beinhalten. Sie beschreiben Aspekte, die Übergänge innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen positiv bzw. negativ beeinflussen können. Nach einer Vorstellung aller Kategorien im Überblick (vgl. Tab. 1), wird die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als „weicher“ Selektionsmechanismus untersucht.

5.1 Ergebnisse im Überblick

Oberkategorien	Unterkategorien	
Bildungseinstellung: Bildungsdisposition	schulische Bildungserfahrungen	
	Lernbereitschaft	
	kultureller Hintergrund	
Bildungsorientierung: habituelles Interesse	berufsbezogenes Interesse	
	handwerklich-praktisches Interesse	
Lebenswelt: Nähe und Distanz zur Weiterbildung	Lernort	Mobilität
		Marketing- und Werbestrategien
		Intransparenz von Einrichtungen und Angeboten
	Ressourcen	kulturell
		ökonomisch
		sozial
	pädagogische Beziehung	

Tabelle 1: Das Kategoriensystem im Überblick

Bildungseinstellung: Bildungsdisposition

Schulische Bildungserfahrungen: Während aus dem bisherigen Forschungsstand vor allem negative schulische Bildungserfahrungen bekannt sind, äußern sich die Interviewpartnerinnen überwiegend positiv zur Schule, so dass keine grundsätzliche Distanz zu Bildung festzustellen ist, die den Übergang negativ beeinflussen könnte. Schulabbrüche sind nicht aus Desinteresse an Schule und Lernen, sondern durch kulturelle und finanzielle Rahmenbedingungen oder eingeschränkte Mobilität bestimmt: „Meine Stadt ist ein Dorf. Und neue Haus, meine Mutter neue Haus kaufen und umgezogen. Kein Auto, kein Bus und dann laufen eine Stunde oder halbe Stunde“ (I 1, A. 136²).

Lernbereitschaft: Die Lernbereitschaft ist bei den Interviewpartnerinnen überwiegend hoch und zeigt sich angefangen bei Äußerungen wie „Ich lerne gerne“ (I 2, A. 64) und „Wenn man etwas will, man kann machen“ (I 10, A. 45) bis hin zu der Äußerung „Ich liebe Lernen“ (I 22, A. 209) oder der Aussage „Mein Hobby ist Lernen“ (I 11, A. 82). Bezogen auf das Erlernen der deutschen Sprache besteht eine hohe bis teilweise sehr hohe Bereitschaft, noch weitere Elternkurse zu besuchen, um die sprachlichen Kompetenzen weiter zu verbessern. Das wird auch in folgender Aussage deutlich: „Ich will gerne, dass meine Sprache perfekt ist“ (I 2, A. 86).

Kultureller Hintergrund: Diese Kategorie thematisiert den Zusammenhang zwischen dem kulturellen Hintergrund der Interviewpartnerinnen und deren Bereitschaft zur (Wei-

2 Die Interviews wurden mit einer Abkürzung anonymisiert: I = Interview, nach der Reihenfolge in der Interviewdurchführung durchnummeriert; bei Zitaten wird die Absatznummer der Aussage (= A.) im dazugehörigen Interview-Transkript der MAXQDA-Datei angegeben.

ter-)Bildung. Frauen mit Migrationshintergrund nehmen sich teilweise nicht als Adressatinnen von Weiterbildung wahr. In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Teilnahme an Kursen oft vordergründig in Bezug zu den eigenen Kindern gesehen wird.

Bildungsorientierung: Habituelles Interesse

Die genannten Interessen der Interviewpartnerinnen lassen sich systematisch nach berufsbezogenem Interesse und handwerklich-praktischem Interesse unterscheiden. Das Bildungsinteresse der teilnehmenden Frauen mit Migrationshintergrund kann Hinweise darauf geben, in welche Kursangebote Übergänge denkbar sind. Es zeigt sich, dass Lerninteressen in den Lebenswelten bzw. den Alltagsanforderungen der Frauen zu suchen sind. Handwerklich-praktisches Interesse (z.B. Nähkurse, Computerkurse, Kochkurse etc.) werden häufig genannt. Im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Computerkurs der Elternakademie³ werden Kinder als Bezugspunkt für die eigene Teilnahme an Kursen gesehen: „Ich brauche auch für meinen Sohn, normalerweise ich bin nicht Computerfan, ich kann An und Aus, mehr kann ich nicht. Chat oder so kann ich nicht, bisher habe ich auch nicht so viel gemacht“ (I 13, A. 102). So fanden auch die einzigen Übergänge aus dem Zielgruppenprogramm in die erwähnten Computerkurse der Elternakademie statt.

Lebenswelt: Nähe und Distanz zur Weiterbildung

Bedeutsam hierbei sind Lernort (Mobilität, Intransparenz von Einrichtungen und Angeboten, Marketing- und Werbestrategien) und Ressourcen.

(1) Lernort: *Mobilität* – Die Entfernung des Veranstaltungsortes zum Wohnort kann sich positiv oder negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Dies zeigt sich an folgendem Zitat: „Das ist gut oder das ist nicht gut. Oder Weg lange. Nicht kommen, wenn sehr weg. Aber ich bin näher, ich gehe. Und dann Anmeldung machen“ (I 1, A. 268). Eingeschränkte Mobilität wird weiterhin als zeitliche Belastung gesehen: „Eine Frau braucht alle Minuten. Schnell, schnell, schnell“ (I 10, A. 142). Bei dieser Kategorie wird eine enge Verbindung zu den finanziellen Ressourcen der Interviewpartnerinnen deutlich, denn diese können Mobilitätsmöglichkeiten und damit verbunden auch die Teilnahme an weiteren Kursen positiv oder negativ beeinflussen.

Intransparenz von Einrichtungen und Angeboten – Allgemeiner Grundtenor, der sich nahezu als roter Faden durch die Interviews zieht, ist die Erkenntnis, dass Lernorte bzw. Bildungseinrichtungen mit ihren jeweiligen (Weiter-)Bildungsangeboten bei den Interviewpartnerinnen kaum bis gar nicht bekannt sind oder nicht als solche wahrgenommen werden (vgl. I 3; I 6; I 8).

3 Die Elternakademie der Volkshochschule Berlin-Mitte (<http://elternakademie-berlin-mitte.de>) bietet stadtteilnahe Kurse in diversen Räumlichkeiten an. Die angebotenen Computerkurse zielen nicht nur auf das Erlernen von EDV-skills ab, sondern fokussieren auch auf die Rolle von verantwortungsvollen Eltern, z.B. mit Blick auf Themen wie Cybermobbing oder mögliche Gefahren für Kinder im Internet.

Marketing- und Werbestrategien – Bestehende Marketing- und Werbestrategien wie das Programmheft der Volkshochschule scheinen für Menschen mit Migrationshintergrund kein geeignetes Mittel zu sein, um über Kurse im offenen Programm zu informieren. Geäußerte Distanzen gegenüber dem Programmheft zeigen sich an Zitaten wie diesem: „Ich weiß nicht, ich sage die Wahrheit, vor diesen dicken Bücher habe ich Angst. Weil ich lese, ich verstehe nicht. Nicht viel. Ich glaube, die müssen anders machen“ (I 11, A. 130). Die Ablehnung des Programmheftes ist einerseits auf sprachliche Barrieren zurückzuführen, andererseits spricht aus Äußerungen wie „das ist nicht für mich“ (I 11, A. 146) eine prinzipiell ablehnende Haltung. Aus der Sicht der Befragten fehle es an Broschüren, die in einfacher Sprache über weitere Angebote informieren (vgl. I 11, A. 170).

(2) Ressourcen: Neben den ökonomischen Ressourcen können besonders die sprachlichen bzw. kulturellen Ressourcen der Teilnehmenden der Elternkurse als Einflussfaktoren auf die Teilnahme an weiteren Kursen über das Zielgruppenprogramm hinaus gesehen werden, da zum einen Interviews aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse gar nicht erst realisiert werden konnten (vgl. I 3) und damit die Teilnahme an Kursen im offenen Programm zum Zeitpunkt der Erhebung kaum vorstellbar war. Zum anderen führt die Fokussierung auf die Verbesserung der noch unzureichenden Deutschkenntnisse dazu, dass der Blick für andere, auch sprachunabhängige, Angebote verschlossen wird (vgl. I 1, I 2, I 7). Aussagen wie „erst mal richtig Deutsch lernen“ (I 20, A. 126) ziehen sich nahezu wie ein roter Faden durch das gesamte Interviewmaterial. Für den erstmaligen Zugang zur (Weiter-)Bildung sind die vorhandenen sozialen Ressourcen im Sinne eines informierenden Netzwerks bedeutsam. So erhalten die Interviewpartnerinnen Informationen zu den Deutschkursen durch aktives Erkundigen bei Freunden, Nachbarn oder Bekannten oder es werden Empfehlungen ausgesprochen, ohne dass explizit nach Informationen gesucht wurde.

5.2 Pädagogische Beziehung als „weicher“ Selektionsmechanismus

Die Analyse der Interviews zeigt, dass der Lehr-/Lernprozess in den Elternkursen von den Teilnehmenden durchweg als sehr positiv wahrgenommen wird. Die partnerschaftliche und lockere Atmosphäre der Kurse trägt unmittelbar zur Zufriedenheit der Teilnehmenden bei: „Jetzt alles gut. Lehrer ist gut. Freunde sind gut. Alles gut. Ja zufrieden“ (I 21, A. 174). Auch ehemalige Teilnehmende der Elternkurse kommen teilweise zu Besuch und verbringen die Pausen gemeinschaftlich mit den Kursteilnehmenden (vgl. I 4). Kursleitende werden von den Teilnehmenden überwiegend als „Freund“ wahrgenommen und fungieren als Vertrauensperson, die die Probleme und Nöte der Kursteilnehmerinnen kennt: „Bin ich wieder Antonstraße angemeldet und dann ich habe hier gute Lehrerin. Ganz liebe Freundin. Ich bin ganz zufrieden hier“ (I 19, A. 117).

Das bereits dargestellte Ergebnis, dass Teilnehmende der Elternkurse kaum Lernorte und weitere Angebote in ihrem Umfeld kennen und auch das Programmheft der Volkshochschule als Marketing- und Werbemittel nur bei wenigen Teilnehmenden bekannt

ist, kann für gelingende Übergangsprozesse negativ sein. Hier kommt Kursleitenden eine wichtige Bedeutung zu, da sie an der Schnittstelle zwischen Zielgruppenprogramm und offenem Programmbereich Übergänge bewusst schaffen können, indem sie über weitere Angebote und Lernmöglichkeiten informieren. Die partnerschaftliche Atmosphäre der Elternkurse trägt dazu bei, dass Teilnehmende, die Interesse an weiteren Angeboten haben, die Kursleitenden von sich aus bereits zu Rate ziehen. In allen Interviews, in denen berichtet wird, dass ein Übergang bereits stattgefunden hat, war die Kursleitende⁴ die zentrale „Vermittlungsperson“ bzw. Informantin über das weiterführende Angebot. Dies spiegelt sich in folgender Interviewpassage wider: „Meine Lehrerin hat gesagt Schule 9:00 bis 12:00, aber Computerkurs Vormittag oder Nachmittag. Weiß nicht“ (I 7, A. 197). Die Suche nach zu den eigenen Interessen und Kompetenzen passenden Bildungsangeboten geschieht gemeinsam mit der Kursleiterin: „Ich möchte, aber ich habe keine Idee. Ich weiß nicht. Ich habe zum Beispiel mit meiner Lehrerin gesprochen. Ich habe gesagt, ich möchte alles wissen. Da machen. Aber ich weiß nicht. Ich frage. Aber sie hat gesagt, sie kann suchen für mich“ (I 6, A.120). Weiterhin zeigt sich, dass das VHS-Programmheft dann bekannt ist, wenn es von Kursleitenden zur freien Einsicht in Kursen mitgebracht und thematisiert wird. Diese Informations- bzw. Beratungsprozesse gestalten den Übergang, laufen jedoch eher informell und unsystematisch ab.

Die positiv erlebte Atmosphäre der Elternkurse trägt dazu bei, dass soziokulturelle Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden in den speziell gestalteten Kursen kaum erkennbar bzw. spürbar sind. Wenn sich Kursleitende über diesen „weichen“ Mechanismus sozialer Selektivität bewusst sind, versuchen sie, den Teilnehmenden „auf Augenhöhe“ zu begegnen, um so einen wertschätzenden Umgang miteinander zu schaffen. Der von den Interviewpartnerinnen als sehr positiv erlebte Lehr-/Lernprozess kann sich förderlich auf die Bereitschaft zur Teilnahme an weiteren Kursen auswirken. Pädagogische Beziehungen können gegenteilig aber auch Distanzen zur Weiterbildung verursachen, wenn die beschriebenen klassenkulturell geprägten Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden sichtbar werden und sich seitens der Lernenden persönliche Abneigungen gegenüber Kursleitenden entwickeln. Als Folge können Übergänge negativ beeinflusst oder sogar bestehende Kurse abgebrochen werden: „Und mein Lehrer, er hat keine Lust zu erklären. Aber ich habe ihn auch nicht gemocht. Deswegen habe ich nur ein Semester, nur ein Monat“ (I 13, A. 2).

6. Fazit und Ausblick

Die Interviewergebnisse zeigen ein vielfältiges und komplexes Bild von Aspekten, die den Übergang von Zielgruppenprogrammen für Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programm der Volkshochschule positiv bzw. negativ beeinflussen

4 Da ausschließlich weibliche Kursleitende angetroffen wurden, wird im Folgenden die weibliche Gender-schreibweise genutzt. Die männliche Form ist bei den Ausführungen mitzudenken.

können. Wie bereits in Studien zum „drop-out“ (vgl. Brödel 1994, S. 8; Nuissl 2010, S. 69) oder in den Arbeiten von Gieseke (2009) zur Bedeutung von Emotionen für die Beziehungsentwicklung in Lernsituationen zeigt sich in der Kategorie „pädagogische Beziehung“ die herausragende Bedeutung der Kursleitenden, die von Harmeier (2008) mit dem Buchtitel „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“ verdeutlicht wurde. Im Gegensatz zu „harten“ strukturellen Selektionsmechanismen kann die pädagogische Beziehung als „weicher“ Selektionsmechanismus durch Reflexion und Veränderung des Verhaltens von Lehrenden in der Erwachsenenbildung beeinflusst werden. Besonders dann, wenn sie von den Teilnehmenden zur Informationsgewinnung für weitere Kurse herangezogen werden, können sie Übergangsprozesse entscheidend fördern.

Mit Blick auf die Anforderungen eines Inklusionskonzepts in der Erwachsenenbildung (vgl. Kil 2013; Kronauer 2010), das zielgruppenübergreifende Angebote beinhaltet, müsste die Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Weiterbildungseinrichtungen sowohl in der Programm- und Angebotsplanung als auch in der Weiterbildungsforschung stärker in den Blick genommen werden. Um die bisher vor allem informell und unsystematisch ablaufenden Informations- und Beratungsprozesse zu professionalisieren, sind spezielle Fortbildungen für Kursleitende zum Übergangsmanagement denkbar. Außerdem könnte die breite Angebotspalette der Volkshochschulen in anderen – gerade stark zielgruppenspezifischen – Lernangeboten vorgestellt und diskutiert werden. So wurden von der Volkshochschule Berlin-Mitte gemeinsam mit Kursleitenden bereits zwei Unterrichtseinheiten zum Programmheft der Volkshochschule entwickelt, die den Lernenden in Deutschkursen die Vielfalt des Angebots verdeutlichen sollen. Die Wirksamkeit des in Berlin eingeführten Übergangsmanagements könnte in einer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten durch einen Vergleich der Übergangsquoten vor und nach Einführung des Übergangsmanagements untersucht werden.

Mit Blick auf die weitere Forschung zu Übergangsprozessen in der Weiterbildung innerhalb von und zwischen Einrichtungen wären sowohl Untersuchungen an der Schnittstelle zwischen Programmforschung (vgl. Gieseke 2008; Robak/Fleige 2012) und Weiterbildungsbeteiligungsforschung lohnenswert als auch Studien zu „sozialräumlichen Lernkulturen“ (Fleige 2013, S. 47). Auf dieser Grundlage könnte die Basis für Lernortentwicklung sowie Programm- und Angebotsplanung in der Weiterbildungspraxis geschaffen werden.

Literatur

- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim
- Bilger, F. (2006): Migrantinnen und Migranten – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21–31
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“. Der Weg in die Zukunft. URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – AES Trendbericht. Bielefeld
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Bremer, H. (2006a): Milieus und soziale Selektivität von Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, S. 36–51
- Bremer, H. (2006b): Die Transformation sozialer Milieus. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 186–211
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München
- Bremer, H. (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 287–306
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. URL: www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf
- Brödel, R. (1994): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-outs. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxis. Loseblattsammlung, Kapitel 8.75, (Lieferung 14). Neuwied
- Brose, N. (2013): Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 47–62
- Brüning, G. (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld, S. 7–115
- Brüning, G. (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 43–54
- Dörner, O. (2012): Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung. In: Schäffer, B./Schemmann, M./Dörner, O. (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth. Bielefeld, S. 113–124
- Elternkurs-Curriculum (2009): Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas. Berlin
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Fischer, V. (2008): Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 32–40
- Fischer, V. (2013): Professionelle Anforderungen an die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 37–43
- Fleige, M. (2011): Kulturen der Nutzenpositionierung – durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 72–81
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 45–48
- Gieseke, W. (2008): Bedarforientierte Angebotsplanung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Große, F. (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau
- Handschuck, S./Schröer, H. (2013): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 29–36
- Harmeier, M. (2008): Für die Teilnehmer sind wir die VHS: Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Heinemann, A. (2012): Warum kommen wenig deutsche Frauen mit „Migrationshintergrund“ in die Volkshochschule? – Die Zuschreibungen von „Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft“ als eine Bedingung für Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Weber, S./Öztürk, H./Engel, N. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz – Diversity, interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden, S. 155–164

- Hoffmann, N./Mania, E. (2013): „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 73–83
- Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien
- Holzer, D. (2010): (Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen. In: Klein R. (Hg.): „Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010) Göttingen. URL: www.giwa-grundbildung.de/HolzerGO5.pdf
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld
- Kazemi-Trensch, N. (2003): Bildung von Mädchen und Berufsleben der Frauen in drei islamischen Ländern. Afghanistan, Iran, Jordanien (Ein Vergleich). Heidelberg
- Kil, M. (2013): Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 243–256
- Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Kuwan, H./Seidel, S. (2011): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 159–172
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 209–231
- Lücker, L. (2013): Soziale Selektivität der Weiterbildung. Eine Feldstudie. Diplomarbeit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52
- Nuissl, E. (2010): Dropout. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 69–70
- Nuissl, E./Heyl, K. (2010): Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten. Arbeitspapier 195. Düsseldorf
- Öztürk, H. (2012): Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21–32
- Robak, S./Fleige, M. (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 233–248
- Ruhlandt, M. (2013): AdressatInnen im Prozess Interkultureller Öffnung. Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 68–76
- Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 321–323
- Schuller, K./Lochner, S./Rother, N. (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen (Forschungsbericht 11)
- Sprung, A. (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M./New York
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung. 1(1), Art. 22. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519
- Zimmer, V. (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf