



h_da

HOCHSCHULE DARMSTADT
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

isasp

INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT
UND SOZIALPOLITIK

Prof. Dr. Julika Bürgin / Anne-Marie Schwalm

**Neue Wege und Ansätze zur Erhöhung der Beteiligung
bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen an den
Weiterbildungsangeboten im Landkreis Groß-Gerau**

FORSCHUNGSBERICHT

Projektlaufzeit: April – Dezember 2018

**BEITRÄGE ZUR FORSCHUNG
IN DER SOZIALEN ARBEIT UND SOZIALPOLITIK**

Der vorliegende Bericht dokumentiert zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes im Rahmen des Kooperationsprojektes „Neue Wege und Ansätze zur Erhöhung der Beteiligung bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen an den Weiterbildungsangeboten im Landkreis Groß-Gerau“. Das DGB-Bildungswerk Hessen e.V. (Antragsteller), die Kreisvolkshochschule Groß-Gerau und eine Forschungsgruppe am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt beschäftigten sich von April bis Dezember 2018 mit den Erfahrungen, die Angebote der Kreisvolkshochschule für bildungsbenachteiligte Menschen zu öffnen, mit der Perspektive der Teilnehmenden und mit (neuen) Wegen zur Bildungsteilhabe.

Das Forschungsprojekt wurde durch das Hessische Kultusministerium gefördert.

Impressum

Hochschule Darmstadt/ University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit
Adelungstr. 51
64283 Darmstadt
<https://sozarb.h-da.de/>

Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik/ Institute for social work and social policy
www.isasp.h-da.de

Prof. Dr. Julika Bürgin
<https://sozarb.h-da.de/fachbereich/lehrende/professorinnen/julika-buergin/>

Anne-Marie Schwalm
<https://sozarb.h-da.de/fachbereich/lehrende/lehrkraefte-fuer-besondere-aufgaben/anne-marie-schwalm/>

Inhalt

Teil 1: Warum und wie über Bildungsbenachteiligung und Bildungszugänge an der KVHS Groß-Gerau forschen?	5
Ausgangspunkt 1: Benachteiligung	5
Ausgangspunkt 2: Bildung	5
Was konnte das Forschungsprojekt leisten?	6
Teil 2: Überblick Teilforschungsprojekte und forschungsmethodisches Vorgehen	8
Die Teilforschungsprojekte	8
Forschungsmethodisches Vorgehen (der zentralen Untersuchungen)	10
Die Interviews	10
Die Gruppendiskussionen	11
Aufzeichnung, Transkription und Auswertung	12
Teil 3: Die Perspektive von Teilnehmenden des Kurses „Bewegung und Ernährung“	14
„Ein Spitzel des Jobcenters?“ Erfahrungen der Langzeiterwerbslosigkeit	15
Stagnation und Dequalifizierung	16
Kurse, die nicht an die jeweiligen Bedarfe angepasst sind	17
Vertane Chancen	17
Lernerfahrungen	18
Zum Begriff des Lernens: „Also auch Hobbys und so?“	18
Lernerfahrungen im Kontext Schule	19
Die Besonderheiten des Kurses „Bewegung und Ernährung“ im Vergleich zu anderen Kursen im Auftrag des Jobcenters	20
Ein lehrreicher Kurs	20
Spaß und kompetente sowie respektvolle Lehrkräfte	22
In Gesellschaft sein – mit den gleichen Problemen	22
Aufrechterhalten einer Tagesstruktur – es macht wieder Sinn, morgens aufzustehen	22
Gründe, keine VHS-Kurse zu besuchen	23
Höhe der Kosten bzw. Ablehnung der Kostenübernahme durch das Jobcenter	23
Zweifel und Bedenken	24
Wünsche an die VHS	24
Reduzierter Teilnahmebeitrag für Empfänger*innen von ALG II	24
Qualifiziertes und kompetentes Lehrpersonal	25
Schnuppertage gestalten	25
Zusammen lernen	25
Erhöhte Verbindlichkeit	26
Sammeltaxis	26
Zukunftsvorstellung der VHS als Begegnungsort	26
„Dass einfach auch an die Älteren gedacht wird“	26
„Maßnahme will ich’s jetzt nicht nennen“	27
Teil 4: Bildungsbenachteiligung – die Sicht der KVHS Groß-Gerau	27
„Bildung gleich Klassenlage“: Die Struktur von Benachteiligungen	28
Erwachsenenbildung als „Reparaturbetrieb“	28
Stereotype	29
„Die gebotenen Chancen nicht ergreifen“	30
„... wie es eigentlich erforderlich wäre“	30

Bildung aus Benachteiligung – Bildung in Benachteiligung.....	31
Teil 5: Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Angeboten der KVHS Groß-Gerau	31
Offene Angebote und Jobcenter-Kurse: Ergebnisse einer sozialräumlichen Nadelstich-Untersuchung	32
Exkurs: Bildungswiderstand als sinnhafte Stellungnahme	33
Teil 6: Öffnung der Angebote der KVHS für Bildungsbenachteiligte – Erfahrungen und Handlungsfelder	35
Entwicklungslinie 1: Bildungsteilhabe durch Angebote im Auftrag des Jobcenters	36
Kurse zur Arbeitsmarktintegration – „mit einem sehr breit gefassten Begriff von Persönlichkeitsentwicklung“	37
„Maßnahmen“	38
Bildungswiderstand in der Zwangsmaßnahme.....	38
Freiwillig zur Zwangsmaßnahme	39
In progress... ..	40
Entwicklungslinie 2: Barrieren abbauen	41
Kosten.....	41
Bauten	42
Vereinbarkeit mit Kindern.....	42
Sprache	42
Interkulturelle Öffnung / Nicht-Diskriminierung	43
<i>„Akademikerclub ist einfach nicht das richtige Level“</i>	44
Soziale Fremdheit verstehen und bearbeiten	44
Entwicklungslinie 3: Gute Gründe für Bildungsbeteiligung schaffen.....	45
Lebensweltorientierte Bildungsarbeit.....	45
Beratung.....	48
Als Mensch gut aufgehoben sein – für alle	50
Entwicklungslinie 4: Strategische Entscheidungen.....	52
Eine Hochschule für das Volk?	52
Volkshochschule als Holding mit Firmen für unterschiedliche Milieus?	53
„2050“ – Unter welchen Bedingungen kann die KVHS für Bildungsbenachteiligte geöffnet werden?... ..	55
Finanzierungsvorbehalte	55
Als Programmverantwortliche mehr selbst ausprobieren & unterrichten	56
Identifikation mit dem Bildungsauftrag, auch durch mehr Festangestellte	56
Teil 7: Fazit & Ausblick	57
Bewältigung als Ausgangspunkt für Reflexion und Gestaltung	58
Kurs und Gruppe	59
Sozialpädagogisierung der VHS-Arbeit oder Bildungsarbeit als Soziale Arbeit?	60
Eine neue Rolle des Jobcenters?	60
Bildungswiderstand	62
Literatur	63
Abbildungsverzeichnis.....	65
Tabellenverzeichnis.....	65

Teil 1: Warum und wie über Bildungsbenachteiligung und Bildungszugänge an der KVHS Groß-Gerau forschen?

Ausgangspunkt 1: Benachteiligung

Bildung und soziale Lage hängen in Deutschland eng zusammen: Wer arm ist und Eltern mit niedrig klassifizierten Bildungsabschlüssen hat, wird im Bildungssystem benachteiligt und wer bildungsbenachteiligt ist, unterliegt einem größeren Armutsrisiko. 30,9% der geringqualifizierten Personen ab 25 Jahren sind armutsgefährdet (Bundschuh 2016, S. 18f.). Die bildungspolitische Diskussion ist vorwiegend darauf gerichtet, Armut und Benachteiligung durch Bildung zu überwinden. Diese Erwartung hält sich so hartnäckig, wie sie unerfüllt bleibt: Denn Bildung alleine hilft nicht gegen soziale Benachteiligung. Deren strukturelle, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Ursachen werden nicht angetastet, indem Einzelne durch Bildung aufsteigen. Und selbst wenn der Bildungsaufstieg gelingt, ist dies noch keine Gewähr für soziale Sicherheit. Dies zeigt sich an der weiblichen Hälfte der Bevölkerung, die mittlerweile höhere Bildungsabschlüsse verzeichnet als Männer, aber ein deutlich geringeres Einkommen hat und im Alter signifikant häufiger von Altersarmut betroffen ist.

Der Zusammenhang von Bildung und Benachteiligung wurde im Forschungsprojekt wie folgt betrachtet: Ausgelotet wurden alle Möglichkeiten der Kreisvolkshochschule Groß-Gerau, Bildungsbenachteiligung abzubauen, um Menschen persönliche und berufliche Entwicklung und damit auch gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Es wurde nicht davon ausgegangen, dass damit strukturelle Gründe sozialer Ungleichheit behoben oder die Bildungshierarchie selbst aufgehoben würden. Sofern Grenzen ermittelt wurden, Benachteiligung durch Bildung abzubauen, wurden diese auch auf mögliche Hinweise für andere notwendige Maßnahmen untersucht.

Ausgangspunkt 2: Bildung

In der Diskussion über Bildung und Benachteiligung wird mehr über letzteres als über ersteres gesprochen. Dabei ist keineswegs klar oder unumstritten, was „Bildung“ sein soll, woran also Nachteile abgebaut und wohin Zugänge geschaffen werden sollen. Dies ist allerdings bedeutsam: Sind Qualifikationen oder Wissen gemeint, Abschlüsse oder Zertifikate? Oder Kultur als soziale Praxis? Oder die Aneignung von Welt, in der Menschen sich und die Welt verändern?

Und worum geht es eigentlich bei Bildung? Um Vorteile beim Wettkampf um Lebenschancen? Um Statussicherung? In der Bildungsdiskussion, wie sie den Menschen entgegentritt, ist der Sinn von Bildung weitgehend verschüttet. Die Kritische Bildungstheorie beharrt darauf, dass es um etwas Normatives geht. Theodor Adorno insistiert, dass der „Sinn“ von Bildung „nicht getrennt werden (kann) von der Einrichtung der menschlichen Dinge“ (Adorno 1972, S. 95).

Bildung ist immer ein Doppeltes: Wir bilden uns und wir bilden das Soziale (vgl. Kunstreich/May 1999). Wir tun dies unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen. Adorno diagnostizierte Entfremdung mit der Folge von „Halbbildung“, die Stefan Bundschuh „Verbildung“ nennt (2016, S. 25), was das Missverständnis vermeidet, moniert würde die halbe Menge von Bildungsgütern:

„Die kollektiven Wahnsysteme der Halbbildung vereinen das Unvereinbare: sie sprechen die Entfremdung aus (...). Daher die Tendenz zur Personalisierung: objektive Verhältnisse werden einzelnen Personen zur Last geschrieben oder von einzelnen Personen das Heil erwartet.“ (Adorno 1972, S. 118)

Wir können die Schrift von 1959 lesen, um aktuelle Aussagen von Juristen, ehemaligen Staatskanzleileitern, Unternehmensberaterinnen und Oberstudienräten besser zu verstehen, die die aufstrebende Partei AfD anführen – allesamt Hochschulabsolvent*innen, teilweise promoviert. Was nutzt uns das für heute?

Erstens: Die Anhäufung von Wissen und Zertifikaten hat nichts mit dem Begreifen von Welt zu tun – und schon gar nicht dem menschlichen Einrichten der Welt. Es gibt keinen Grund zu Hochmut gegenüber den als „Ungebildete“ (heute meist: „Bildungsferne“) Klassifizierten. Zweitens: Bildung und alle Bemühungen von Bildungseinrichtungen sind an gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden. Adorno fordert, „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1972, S. 121). Dieser Gedanke, dessen gesellschaftsanalytische Begründung hier nicht entfaltet werden kann, war leitend für das Forschungsprojekt.

Was konnte das Forschungsprojekt leisten?

Das Projekt stellte keine neue Frage, sondern befasste sich neu mit einer seit einem halben Jahrhundert prominent diskutierten Frage. „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ lautet der Titel eines Gutachtens von Hans Tietgens, dem Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes zum gleichlautenden Thema einer Tagung der AG großstädtischer Volkshochschulen im Juni 1964 (Tietgens 1978). Der Ausgangspunkt des Gutachtens war der Anspruch der Volkshochschulen, diejenigen für die Bildungsarbeit zu gewinnen, die durch das Schulsystem benachteiligt waren, also insbesondere die Arbeiter (ebd., S. 98). Tietgens ging der Frage nach, warum dies nur ausnahmsweise gelang und unterbreitete – anders als der Titel suggeriert – auch Vorschläge, was Volkshochschulen tun können, damit mehr Industriearbeiter dort hingehen.

Vieles ist heute anders: Bildungsbenachteiligte sind nicht mehr vor allem Industriearbeiter, sondern eher deren Nachfahren (vgl. Bremer 2011), die sich in prekären Arbeits- und Lebensverhältnissen bewegen. Alisha Heinemann geht 48 Jahre nach Tietgens der Frage nach: „Warum kommen wenig deutsche Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘ in die Volkshochschule?“ (2012). Auch die Bildungspolitik hat sich verändert: Bildungsreformen führten zu einer Bildungsexpansion, ohne allerdings Selektivität und Bildungsungleichheit aufzuheben. Bildung wurde zum Imperativ (vgl. Pongratz 2006), der Weiterbildungsmarkt privatisiert und die Risiken bei Verweigerung oder Scheitern individualisiert.

Trotz aller Veränderungen ist der Ausgangspunkt von Tietgens Gutachten weiterhin aktuell: Die Schule produziert keine Bildungsgleichheit, sondern reproduziert soziale Ungleichheit als Bildungsungleichheit. Die durch Schule und Gesellschaft Bildungsbenachteiligten partizipieren auch deutlich weniger in der Weiterbildung (Käpplinger u.a. 2013; Bilger u.a. 2012). Bildungsentscheidungen der Menschen hängen weiterhin untrennbar mit ihrer Lebenslage zusammen und daraus begründet sich auch die vielfache Skepsis bis Abwehr gegenüber Bildung, wenn diese als Macht erfahren wurde, der man selbst unterlegen ist. Milieutheoretische Studien (siehe etwa Bremer 2011 und 2018) sowie Studien zum Bildungswiderstand (siehe Holzer, 2004, 2010 und 2017; Axmacher 1990) haben hierzu wichtige empirische und theoretische Erkenntnisse geliefert, an die das Forschungsprojekt anknüpfte.

Die Volkshochschulen haben sich seit 1964 intensiv mit der Herausforderung beschäftigt, auch die Kreisvolkshochschule Groß-Gerau, die sich unter anderem im Jahr 2005 an einem Forschungsprojekt über Weiterbildung und soziale Milieus beteiligte (siehe dazu Tippelt u.a. 2008). Viele Volkshochschulen haben sich inhaltlich und mit Blick auf die Struktur ihrer Angebote deutlich verändert. Forschung heute bezieht sich deshalb auch auf Erfahrungen mit der Öffnung der Angebote für Bildungsbenachteiligte, die vor dem Hintergrund einer deutlichen Veränderung der Erwachsenenbildung und ihrer Finanzierung erfolgte.

Auch in diesem Projekt überlegen bildungsaffine Menschen, wie diejenigen erreicht werden können, die nicht so (bildungsaffin) sind, wie sie selbst. Tietgens wies 1964 darauf hin, dass „Arbeiter nichts von der VHS (wissen), sondern nur von dem Bild, das sie mehr oder weniger unbewusst von ihr haben. Und umgekehrt weiß die VHS nicht von ihren potentiellen Teilnehmern, sondern nur von einem Bild, das sie sich von ihnen macht.“ (Tietgens 1978, S. 155) Das Forschungsprojekt löst die Fremdheit der beteiligten Welten nicht auf. Es gibt den unterschiedlichen Bildern und zu Grunde liegenden Erfahrungen Raum, um eine intersubjektive Verständigung zu ermöglichen. Der Forschungsbericht gibt (nach einem kurzen Überblick über die Teilforschungsprojekte und das forschungsmethodische Vorgehen) zunächst denen eine Stimme, die als noch-nicht-erreichte ‚Zielgruppe‘ von Bildung in den Blick genommen werden und daher per definitionem im Bildungsdiskurs nicht vertreten sind.

Die Teilforschungsprojekte steuern unterschiedliche Facetten zur Beantwortung der Frage bei, welche Gründe es gibt, sich an Bildungsangeboten zu beteiligen oder eben nicht zu beteiligen und was die KVHS

Groß-Gerau tun kann, um ihre Angebote für Bildungsbenachteiligte weiter zu öffnen. Die Verfasserinnen sind überzeugt, dass die Erkenntnisse nicht nur bedeutsam für andere Volkshochschulen, sondern auch für andere Bildungsträger sowie bildungs- und sozialpolitische Entscheidungsträger und Fördermittelgeber sind.

Teil 2: Überblick Teilforschungsprojekte und forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden zunächst die Teilforschungsprojekte von Studierenden der Sozialen Arbeit sowie von den Mitarbeiterinnen der Hochschule Darmstadt vorgestellt. Im Anschluss wird für Letztere das forschungsmethodische Vorgehen erläutert (die Forschungsmethoden der Studierenden sind im folgenden Abschnitt benannt, werden in diesem Bericht aber nicht näher ausgeführt).

Die Teilforschungsprojekte

Im Rahmen einer von Anne-Marie Schwalm geleiteten Lehrveranstaltung der Bachelorstudiengänge am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt, konnten Studierende eigene, abgegrenzte Forschungsprojekte im Rahmen des Gesamtprojektes "Neue Wege..." umsetzen. Dies beinhaltete unter anderem die Entwicklung und Ausarbeitung einer Forschungsfrage, die zum Erkenntnisgewinn der übergeordneten Frage beitragen sollte, welche Gründe existieren, (nicht) an Weiterbildungsangeboten teilzuhaben und wie die Beteiligung von bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen an den Weiterbildungsangeboten der KVHS Groß-Gerau erhöht werden kann. Entsprechend der Forschungsinteressen der Studierenden wurden Forschungsgruppen mit max. drei Personen gebildet und Forschungsdesigns erstellt, die den jeweiligen Fragestellungen entsprachen. So entstanden die folgenden sechs Teilforschungsprojekte:

Studentische Forschungsgruppen	Thema	Methode
Elena Blattmann, Tom Paulus	Sozialräumliche Analyse der Teilnehmer*innenstruktur mit Blick auf Milieuzugehörigkeit	„Stecknadelmethode“ und Sozialraumanalyse

Patrizia Golf	Analyse der Teilnehmer*innenstruktur mit Blick auf Gründe für Teilnahme und Nicht-Teilnahme	Mündliche Kurzbefragungen der Teilnehmer*innen des Regelkursangebotes
Durr-e-sameen Bangwi, Maïke Doll, Lana Tcharbadze	Vorurteilsbewusste Haltungen der Dozent*innen der Jobcenter-Kurse gegenüber den Teilnehmenden	Leitfadengestützte Interviews mit Dozent*innen der Jobcenter-Kurse
Dounia Abdelaali, Nadine Detmer, Ayleen Treiber	Motivation der Teilnehmenden der Jobcenter-Kurse	Nicht-teilnehmende Beobachtung eines Jobcenter-Kurses
Nadja Hamelmann, Jana Vormwald	Analyse des Bildungsangebotes (Regelangebot) im Kontext von Barrierefreiheit für bildungsbenachteiligte Personen	Statistische Analyse
Nasim Amini, Abdellatif Bouidra, Seren Uysal	Widerstand von Teilnehmenden der Jobcenter-Kurse	Nicht-teilnehmende Beobachtung eines Jobcenter-Kurses

Tabelle 1 - Übersicht studentische Teilforschungsprojekte

Nach selbstständig vollzogener Datenerhebung und –auswertung wurden die Forschungsergebnisse in Form von Forschungsberichten verschriftlicht, die zugleich die Prüfungsleistung für das Modul „Einführung in die Sozialforschung“ darstellten. Die Ergebnisse der studentischen Teilforschungsprojekte flossen in die Auswertung des Gesamtforschungsprojektes ein. Im August 2018 bekamen die Studierenden die Möglichkeit, ihre Forschungsergebnisse bei einem Treffen der Projekt-Steuerungsgruppe und im November 2018 im Rahmen der Abschlussveranstaltung der interessierten Öffentlichkeit vorzustellen. Studierende aus zwei Forschungsgruppen präsentierten Ergebnisse. Mit ihren Beiträgen konnten sie zu forschungsrelevanten Diskussionen beitragen, welche ebenfalls bei der Auswertung des Gesamtforschungsprojektes berücksichtigt wurden.

Um die Erfahrungen der KVHS mit der Öffnung der Angebote für Bildungsbenachteiligte zu ermitteln, führte die wissenschaftliche Mitarbeiterin Anne-Marie Schwalm Einzelinterviews mit dem Leiter sowie allen Fachbereichsleiterinnen (Programmverantwortlichen) der KVHS. Um die Perspektiven der Teilnehmenden, die durch das Regelkursangebot kaum erreicht werden, in den Blick zu nehmen, führte sie außerdem zwei Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden des Kurses „AktivInJob – Bewegung und Ernährung“, den die KVHS Groß-Gerau im Auftrag des Jobcenters ausrichtet¹:

¹ Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung gemäß § 16 (SGB II) Zweites Buch Sozialgesetzbuch i.V.m. § 45 (SGB III) Drittes Buch Sozialgesetzbuch. Mit dem Kommunalen Jobcenter Kreis Groß-Gerau sind folgende Ziele vertraglich vereinbart: Erwerbsfähige Leistungsberechtigte sollen durch eine bewegungs- und ernährungsbezogene Gesundheitsförderung aktiviert bzw. stabilisiert werden, um ihre physische und psychische Leistungsfähigkeit zu erhöhen und somit die Vermittlungschancen auf

Zentrale Erhebungen	Thema	Methode
Interview mit dem Leiter der KVHS Groß-Gerau	Die Perspektive der Leitung der KVHS Groß-Gerau: Bedeutung von Bildungsbenachteiligung persönlich und für die KVHS; Erfahrungen mit der Öffnung der Angebote für Bildungsbenachteiligte; weitere zukünftige Handlungsmöglichkeiten der KVHS; die KVHS im Jahr 2050 (außerdem: der eigene Weg zur KVHS)	Walking Interview
Interviews mit den fünf Programmverantwortlichen der KVHS Groß-Gerau		Leitfadengestützte Interviews
Zwei Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden eines Kurses im Auftrag des Jobcenters „Bewegung und Ernährung“	Die Perspektive von Teilnehmenden, die durch das offene Kursangebot i.d.R. nicht erreicht werden: Lernerinnerungen; Berührungen mit der KVHS; Einschätzungen zur laufenden Maßnahme; Wünsche an die KVHS; Zukunftsvorstellungen KVHS	Gruppendiskussion (leitfadengestützt)

Tabelle 2 - Übersicht zentrale Untersuchungen

Forschungsmethodisches Vorgehen (der zentralen Untersuchungen)

Interviews und Gruppendiskussionen sollten Hypothesen zum Gegenstand generieren. Die qualitative Forschung war problemzentriert und in den Gruppendiskussionen auch darauf ausgerichtet, subjektiven und kollektiven Sinn zu rekonstruieren.

Die Interviews

Zwischen Juni und August 2018 wurden sechs Einzelinterviews geführt: fünf Interviews mit den programmverantwortlichen Fachbereichsleiterinnen und ein Interview mit dem Leiter der KVHS Groß-Gerau. Die Kooperation im Projekt ermöglichte die direkte Kontaktaufnahme mit den Gesprächspartner*innen. Die teilstandardisierten Interviewleitfäden waren gleich, allerdings unterschieden sich die Interviewsettings deutlich voneinander. Mit dem Leiter der KVHS Groß-Gerau wurde ein „Walking

dem Ersten Arbeitsmarkt zu verbessern. Gemäß der ressourcenorientierten Fallarbeit (RoFa) des Jobcenters Groß-Gerau ist die Maßnahme dem Förderziel „Stabilisierung der Erwerbsfähigkeit“ zugeordnet. Innerhalb dieses Förderziels wird als Entwicklungsziel der Ressourcenbereich „Körperliche und psychische Leistungsfähigkeit“ fokussiert. Dies umfasst die physische und psychische Fähigkeit des Kunden, einer für ihn passenden Arbeit nachzugehen bzw. alternativ an den Integrationsaktivitäten mitzuwirken. Die Maßnahme versteht „Gesundheit“ als multifaktoriell begründet mit Interdependenzen zwischen körperlichen, mentalen und sozialen Aspekten, die – sofern sie positiv gestärkt werden – eine solide Lebensstabilität bilden. Die Teilnehmer sollen Möglichkeiten positiver Selbstfürsorge kennenlernen und darüber hinaus befähigt werden, sich stressbelasteten Situationen zu stellen und Techniken aktiver Stressregulierung anzuwenden. Überdies soll die Teilnahme dazu anregen, erlernte Resilienz-Strategien – auch über den Zeitraum der Teilnahmedauer hinaus – eigenverantwortlich anzuwenden (Verstetigung einer gesundheitsbewussten Lebensführung).

Interview“ geführt, das die Möglichkeit bietet, sich während des Interviews in einem Sozialraum zu bewegen (hier der Park nahe des Verwaltungssitzes der KVHS Groß-Gerau), wodurch ein assoziativeres Gespräch zustande kommen kann (Kühl 2016). Drei der fünf Interviews mit den Programmverantwortlichen der KVHS wurden in den Büros der jeweiligen Programmverantwortlichen und zwei der Interviews in den Räumlichkeiten des Fachbereichs Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt geführt. Das Interview mit dem Leiter dauerte 2 Stunden, die Interviews mit den Programmverantwortlichen zwischen 40 Minuten und 1,5 Stunden (auch aufgrund äußerer Rahmenbedingungen).

Die Interviewleitfäden wurden auf Grundlage thematisch relevanter Kategorien entwickelt. Zu Beginn der Interviews wurden die Gesprächspartner*innen nach ihrem persönlichen Verständnis von Bildungsbenachteiligung und Bildungsbenachteiligten sowie der eigenen Haltung zu diesen Themen gefragt. Außerdem wurde nach eigenen Erfahrungen mit Bildungsbenachteiligung sowie nach dem beruflichen Werdegang bis zum Einstieg in die KVHS Groß-Gerau gefragt. Schon hier wurden Konzepte und Begrifflichkeiten zum Kernthema 'Bildungsbenachteiligung' eingebracht. Den Kern der Interviews bildeten Fragen zu bereits ergriffenen Maßnahmen zur Erhöhung der Beteiligung von bildungsbenachteiligten Personen an den Weiterbildungsangeboten der KVHS Groß-Gerau, zu Erfahrungen damit und zu Ideen, welche weiteren Wege erfolgsversprechend sein könnten. Den Schluss leiteten Fragen zur realistischen und wünschenswerten Sicht der Volkshochschulen im Jahr 2050 ein. Sofern die interviewten Personen zu dem bereits Gesagten noch etwas hinzufügen wollten, bekamen sie nach Beantwortung aller Fragen den Raum dafür.

Die Abkürzungen L und P1-P5 stehen für die Interviews mit der Leitung (L) und den Programmverantwortlichen (P), sortiert nach der zeitlichen Abfolge der stattgefundenen Interviews (1-5).

Die Gruppendiskussionen

Zwei Gruppendiskussionen wurden Anfang August 2018 mit Teilnehmer*innen des Kurses „Bewegung und Ernährung“ geführt (siehe ausführlich Teil 3). Der Zugang zu den Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen wurde über die Programmverantwortliche in Absprache mit den Kursleitungen und mit dem Einverständnis des zuständigen Jobcenters hergestellt.

Die Gruppendiskussionen wurden anhand eines Leitfadens geführt, der allerdings nur einen Rahmen für die Diskussionen bieten sollte, um den Themen der Teilnehmenden Raum zu schaffen. Dies war zentral, da das Forschungsprojekt nach den Perspektiven weiterbildungsbenachteiligter Personengruppen fragte. Zu Beginn der Gruppendiskussionen ging es um positive wie negative Lernerfahrungen. Daran anschließend folgten Fragen zum Kurs „Bewegung und Ernährung“, den die Teilnehmenden der beiden Diskussionen besuchten. Die Gruppendiskussionen endeten mit vertiefenden Fragen zu den Wünschen, Ideen und Anregungen der Teilnehmenden in Bezug auf die Kreisvolkshochschule in Groß-Gerau.

Die Gruppendiskussionen wurden im hellen und freundlichen Schulungsraum der KVHS Groß-Gerau geführt, in denen der Kurs „Bewegung und Ernährung“ wöchentlich stattfindet. Somit befanden sich die Kursteilnehmer*innen in einer ihnen vertrauten Umgebung. Anlässlich der Gruppendiskussion wurden mehrere Tische zu einer großen Tafel zusammengeschoben, damit sich alle Teilnehmer*innen gleichermaßen an der Diskussion beteiligen konnten. Kaffee und Wasser standen zur freien Verfügung bereit.

Für die Gruppendiskussionen wurde ein Termin gewählt, an dem der Kurs „Bewegung und Ernährung“ regulär stattfand. Die 15 Teilnehmer*innen wurden in zwei Gruppen aufgeteilt und entschieden selbst, ob sie an der ersten oder an der zweiten Diskussion teilnehmen. Während eine Gruppe die Gruppendiskussion führte, wurde die zweite Gruppe mit einem Sportangebot von der Kursleitung betreut.

Die erste Diskussion fand um 8 Uhr statt. Die frühe Uhrzeit kann dazu beigetragen haben, dass die Redebeteiligung in dieser Gruppe zunächst verhalten war, dann jedoch lebendiger wurde. Zum Ende der Diskussion, nach ca. einer Stunde, zeigten sich deutliche Erschöpfungszustände bei einzelnen Teilnehmer*innen. Die Kursleitung, die an dieser Gruppendiskussion teilnahm, wies darauf hin, dass nun eine Pause gemacht werden müsse. Nach einer Pause begann die zweite Gruppendiskussion. Diese Diskussion verlief äußerst lebhaft. Einige Personen hatten sehr hohe Redeanteile, wohingegen zwei Personen gänzlich schwiegen. Zu Beginn dieser Gruppendiskussion musste die Diskussionsleiterin mehrfach versichern, dass sie nicht im Auftrag des Jobcenters agiere und keine Spionin des Jobcenters sei. Nach ca. 1,5 Stunden endete diese Gruppendiskussion. Erschöpfungszustände machten sich in dieser Gruppe kaum bemerkbar.

Vor Beginn der Gruppendiskussionen wurden die Teilnehmer*innen dazu eingeladen, ihre schriftliche Zustimmung zur Verwendung ihrer Daten im Rahmen des Forschungsprojektes zu geben. Im Anschluss daran fand bei beiden Gruppendiskussionen eine kurze Vorstellungsrunde statt. Danach wurden die Teilnehmer*innen über das Thema der Gruppendiskussion, über die Art und Weise der Redebeteiligung sowie über die Verwendung der erhobenen Daten aufgeklärt.

In diesem Bericht werden die Abkürzungen W für weibliche Teilnehmerinnen und M für männliche Teilnehmer verwendet. Die Ziffern (1-4) markieren die einzelnen Teilnehmer*innen sortiert nach der zeitlichen Abfolge der persönlichen Vorstellung im Rahmen der Vorstellungsrunde. Die zweite Ziffer markiert, ob es sich um eine*n Teilnehmer*in der ersten oder zweiten Gruppendiskussion handelt.

Aufzeichnung, Transkription und Auswertung

Interviews und Gruppendiskussionen wurden nach Information und Einverständnis der Beteiligten mit einem Aufnahmegerät akustisch aufgezeichnet. Die Audio-Aufzeichnungen wurden überwiegend transkribiert, einige Passagen wurden zusammengefasst. Zitate wurden für diesen Bericht geringfügig sprachlich überarbeitet, so dass sie gut lesbar und verständlich sind und Fremdheit zur verschriftlichten

Form der verbalen Aussagen vermieden wird (so irritieren „äh“ nicht im Gespräch, aber im Text). Jegliche Hinweise, die Aufschluss über die jeweiligen Personen geben könnten, wurden anonymisiert. Bei den Programmverantwortlichen der KVHS sind Rückschlüsse auf die Personen teilweise anhand der inhaltlichen Aussagen möglich, die Anonymität des Leiters kann nicht gewahrt werden.

Bei der Auswertung der Interviews wurde vorwiegend inhaltsanalytisch verfahren. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte rekonstruktiv, um den Sinn des Gesagten im Kontext der Relevanzsysteme der Teilnehmenden zu interpretieren. Dabei wurden unterschiedliche Lesarten gesucht (insbesondere der Mitarbeiter*innen der Hochschule Darmstadt, ergänzt durch Lesarten der Leitungsverantwortlichen der KVHS Groß-Gerau). Die Auswertungen der Einzelinterviews wurden durch die Interviewten kommunikativ validiert. Ausführliche Auswertungen aller Teilforschungsprojekte wurden bei zwei Projekttreffen mit der Leitung der KVHS diskutiert und bei der Abschlussveranstaltung des Projektes mit weiteren Mitarbeiter*innen der KVHS Groß-Gerau sowie Vertreter*innen weiterer Volkshochschulen sowie der Fachöffentlichkeit vorgestellt. Der Forschungsbericht nimmt Erkenntnisse aus diesen bedeutsamen Diskussionen mit auf.

Den Projektpartnern wurde ausführliches empirisches Material, das über den vorliegenden Forschungsbericht hinausreicht, zur internen Verwendung zur Verfügung gestellt.

Lesehinweise zur Transkription:

{Ziffer} = Sekundenanzahl der Pause (ab 1 Sekunde)

{...} = Auslassung

{?} = unverständlich

x x x x x x = gedehnte Betonung

xxx = laute Aussprache

{lachen bis *} = Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw., Sprechweise, Tonfall; die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu (*)

Teil 3: Die Perspektive von Teilnehmenden des Kurses „Bewegung und Ernährung“

In diesem Kapitel werden (Bildungs-)Erfahrungen und Perspektiven von Teilnehmer*innen des Kurses „AktivInJob – Bewegung und Ernährung“ entfaltet. An diesem Kurs nehmen Menschen teil, die teilweise starke gesundheitliche Einschränkungen haben (körperlich, wie psychisch) und längere Zeit arbeitslos sind. Für die Kursgestaltung sind zwei Dimensionen von zentraler Bedeutung: Zum einen werden in und mit der Gruppe Lehrinhalte erarbeitet, die sich auch an den Wünschen der Teilnehmer*innen orientieren. Zum anderen erhalten alle Teilnehmer*innen auch Einzelberatung, in der Problemlagen erfasst und – soweit möglich – Lösungsmöglichkeiten erörtert werden.

Der Sicht der Teilnehmer*innen dieses Kurses ist ein ganzes Kapitel gewidmet. Damit sollen diejenigen vernommen werden, die im Diskurs über Bildungsbenachteiligte selten eine Stimme haben. Vorausgeschickt werden muss, dass ihre Perspektiven nicht repräsentativ für alle Bildungsbenachteiligten sind. Auch sind nicht alle Teilnehmer*innen dieses Kurses bildungsbiografisch benachteiligt, mindestens eine Person hat eine abgeschlossene kaufmännische Ausbildung (die formalen Bildungsabschlüsse wurden nicht abgefragt). Jedoch finden sich in der Gruppe alle Personengruppen, auf die im Kontext von Bildungsbenachteiligung geblickt wird:

- Menschen mit Erfahrungen langer Erwerbslosigkeit und gravierenden Schwierigkeiten, auf dem Arbeitsmarkt (wieder) Fuß zu fassen (Alter Mitte 20 bis Mitte 50),
- Menschen unterhalb der Armutsgrenze (ALG II), darunter Frauen, Migrant*innen und Menschen mit Schwerbehinderungen (hier meist chronische Erkrankungen).

Bei den Vorstellungsrunden stellten sich die Gesprächsteilnehmer*innen wie folgt vor:

Die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion 1:

- **W1_1:** 35 Jahre alt, seit 12 Jahren „arbeitslos“
- **M1_1:** 55 Jahre alt, habe keinen Job aufgrund seines „kaputten Körpers“ (spricht mit starkem nichtdeutschen Akzent, beteiligt sich wenig an der Diskussion)
- **W2_1:** geschieden, habe zwei Töchter und bisher kein gutes Leben gehabt, ihr Gesundheitszustand sei schlecht, der Besuch dieser Maßnahme bereite ihr viel Freude (spricht mit starkem nichtdeutschen Akzent, beteiligt sich nur bei direkter Ansprache an der Gruppendiskussion)
- **W3_1:** 44 Jahre alt, geschieden, habe in letzter Zeit einige „Schicksalsschläge“ verkraften müssen; von Berlin nach Groß-Gerau gezogen

- **M2_1:** habe vor kurzem eine Ausbildung zum Bürokaufmann gemacht und sei seitdem „arbeits-suchend“, beziehungsweise orientierungslos und befinde sich gerade in einer Orientierungsphase (ca. 25 Jahre alt)
- **M3_1:** 34 Jahre alt, sei seit 20 Jahren „arbeits-suchend“, was er auf sein starkes Übergewicht zurückführt; bisher seien alle Versuche abzunehmen gescheitert, weswegen er sich einem operativen Eingriff (Magenverkleinerung) unterziehen werde, in der Hoffnung, dass „danach alles besser wird“; er würde gerne in seinen alten Job am Frankfurter Flughafen zurückkehren.

Die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion 2:

- **W1_2:** besuche gerne diesen Kurs (ca. 25 Jahre alt)
- **W2_2:** besuche auch gerne diesen Kurs; spricht mit leichtem nichtdeutschen Akzent (ca. 40 Jahre alt)
- **M1_2:** (ca. Ende 20/Anfang 30; hat einen großen Redeanteil)
- **M2_2:** besuche gerne diesen Kurs; sei lange Zeit krank gewesen (ca. 40 Jahre alt, spricht mit starkem nichtdeutschem Akzent, beteiligt sich wenig an der Diskussion)
- **M3_2:** habe heute seinen letzten Tag in diesem Kurs und finde diese Maßnahme sehr sinnvoll (ca. 25 Jahre alt, beteiligt sich wenig an der Diskussion)
- **W3_2:** finde diesen Kurs „eigentlich auch ganz cool“ (ca. 20 Jahre alt)
- **M4_2:** (ca. 35 Jahre alt, spricht mit starkem nichtdeutschen Akzent, beteiligt sich nicht an der Diskussion)

Der Hälfte der Teilnehmer*innen beider Gruppen war die VHS vor Besuch des Kurses „Bewegung und Ernährung“ ein Begriff. Zwei Personen der Gruppe 2 kennen die VHS seit ihrer Kindheit.

Aus Gruppe 1 haben drei Teilnehmer*innen bereits zuvor einen Kurs an der VHS besucht. Zwei der Kurse waren Deutschkurse (M1_1, W2_1). Die Teilnehmerin W1_1 besuchte einen Englisch- und einen Steuer-fachkurs, um sich in ihrer Berufsausbildung zu unterstützen. Beide Kurse hätten ihr allerdings nicht weitergeholfen, da die Kurse auf einem Level angingen, auf dem sich W1_1 zu der Zeit noch nicht befand. Zwei Teilnehmer der Gruppe 2 besuchten vor dieser Maßnahme einen Deutschkurs (M2_2) und eine andere Maßnahme, die die VHS im Auftrag des Jobcenters gestaltete (M1_2).

„Ein Spitzel des Jobcenters?“ Erfahrungen der Langzeiterwerbslosigkeit

Unmittelbar nach dem Beginn der Gruppendiskussionen zeigte sich Redebedarf mehrerer Teilnehmer*innen über die Praktiken des Jobcenters. Dies könnte damit zu tun haben, dass sich die Moderatorin der Gruppendiskussionen als Sozialarbeiterin vorstellte. In beiden Gruppendiskussionen kamen Gesprächsteilnehmer*innen mehrmals auf Erfahrungen mit dem Jobcenter zu sprechen. Mehrfach wird die Moderatorin gefragt, ob sie ein Spitzel des Jobcenters sei. Es wird deutlich, dass die Tatsache der

Erwerbslosigkeit und die Interaktionen mit dem Jobcenter einen großen Raum im Alltag der Teilnehmenden einnehmen. Aus diesem Grund fließen diese Aspekte in die Gesamtauswertung mit ein, da diese notwendig erschienen, um die Situation und das Relevanzsystem der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen erfassen zu können.

Stagnation und Dequalifizierung

Viele Teilnehmer*innen sind der Auffassung, dass das Jobcenter einerseits Personen in Arbeit vermitteln will, andererseits notwendige Schritte dorthin blockiert. Zwei Teilnehmende hätten einen Führerschein gebraucht, um einen Job antreten (M3_1) oder behalten (W3_1) zu können. Beide baten das Jobcenter darum, in finanzielle Vorleistung für sie zu treten. Das Jobcenter kam diesen Bitten nicht entgegen.

„Man hat den tollen Job, man hätte gut verdient und das ist ja nicht so, dass man, dass man das geschenkt kriegt, man muss ja den Führerschein sowieso zurückzahlen in Raten. Aber dass die dann stur sagen: ‚Nein, wir genehmigen das nicht‘, finde ich schon ärgerlich. Weil, die Leute wollen sie irgendwo vermitteln, aber irgendwo auch nicht.“ (W3_1)

Einer Teilnehmerin (W3_1) drohte das Jobcenter mit einer Leistungskürzung von 30%, wenn sie sich nicht auf eine Stelle bewirbt, für die sie nicht die geforderte Qualifikation besitzt. Ihre Bewerbung blieb erfolglos. Die Teilnehmerin erfuhr eine Entwertung ihrer vorhandenen Qualifikation.

Von vielen Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion wird das Jobcenter wenig unterstützend erlebt. Ein Teilnehmer aus Gruppe 1 (M3_1) schildert seine Erfahrungen dazu:

„Also ich bin erst seit Winter/Herbst, (...) 2017 in Hartz IV jobcentermäßig und hab mit denen zu tun und da hab ich dann schon bei der Beantragung, des, des Hauptantrags für finanzielle Unterstützung oder Leistung oder wie man das nennt, schon n halbes Jahr nur Stress mit (?) und dem Jobcenter gehabt und die eigentlichen Probleme, mit dieser Orientierungslosigkeit, was Beruf angeht und ja, das war irgendwie da nicht so wichtig, wie die Streiterei um das Geld und da, find ich's generell auch irgendwo halt schade und es ist enttäuschend. Könnte alles anders da laufen, besser laufen, man könnte sich mehr Mühe machen.“ (M3_1)

Der Bedarf dieses Teilnehmers an beruflicher Orientierung wird vom Jobcenter nicht gedeckt.

Zugleich wirkt das Jobcenter als Stressfaktor. Zwei Teilnehmer der Gruppe 2 erzählen, dass Post vom Jobcenter hauptsächlich freitags käme, sodass keine Zeit mehr bleibe, mit dem zuständigen Sachbearbeiter noch am selben Tag zu sprechen.

„Dein Wochenende ist schon ruiniert. Dann bleibst du immer im Stress.“ (M2_2)

Die Praktiken des Jobcenters bleiben für einen Teilnehmer (M1_2) unverständlich. Es ginge dem Jobcenter ausschließlich darum, einen Menschen schnell in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Aus diesem Grund würde das Jobcenter schikanöse Praktiken verfolgen, die letztlich den Menschen noch mehr zerstören würden.

„Wieso machst du einen Mensch kaputt oder sorgst dafür, dass seine Psyche schlimmer ist, nur dass du schnell wieder arbeiten gehst, das bringt doch nix. Sondern es ist nämlich so, er geht dann vielleicht arbeiten, aber dann ist die Psyche das nächste Problem, um wieder aufzuhören.“ (M1_2)

Viele Teilnehmer*innen beider Gruppen haben ihr Vertrauen zum Jobcenter, als unterstützende Institution in einer Notlage, verloren.

Kurse, die nicht an die jeweiligen Bedarfe angepasst sind

Einige Teilnehmer*innen erleben viele Kurse im Auftrag des Jobcenters als sinnlos und unnützlich, da sie nicht an ihren Bedarf angepasst seien. In beiden Gruppen kommen Bewerbungskurse zur Sprache, die in ihrer zeitlichen Dauer als zu lang erlebt werden. Auch Sprachbarrieren werden artikuliert, die die Teilnahme an Kursen massiv einschränkten.

Diese Einschätzung deckt sich mit einer in diesem Kurs durchgeführten nichtteilnehmenden Beobachtung einer Studierendengruppe:

„Die TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund haben hingegen überhaupt nicht mitgemacht. Sie haben sich, wenn überhaupt auf ihrer eigenen Sprache leise untereinander unterhalten. (...) Die Gründe für dieses Verhalten haben wir in den Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse gesehen, was zu Unsicherheiten in der Beteiligung (...) führte.“ (Amini, Boudira, Uysal)

Vertane Chancen

Die negativen Erfahrungen mit Kursen des Jobcenters führen zu Vorbehalten gegenüber weiteren Kursen. Ein Teilnehmer erzählt von seiner Haltung hinsichtlich vom Jobcenter angebotenen Kursen:

*„Oh Gott, schon wieder irgend ein Kurs von Jobcenter, weil ich hab ja auch schon paar durchgemacht und hab gedacht: ‚Nein.‘ Wo ich hier war, musste ich erstmal für mich erkennen, dass das interessant ist und erstmal denkt man immer: ‚Für’n Arsch.‘ Weil typisch Jobcenter, Sie sind ja keine Spionin (...). Typisch (lachen bis *) Jobcenter (*), ist für’n Arsch, weil die meisten sind für’n Arsch, Bewerbungstraining ist für’n Arsch. Da sind die ersten drei Tage wichtig und dann ist es für’n Arsch, ja.“ (M1_2)*

Eine Teilnehmerin (W1_1) fühlte sich in einem Bewerbungskurs im Auftrag des Jobcenters bloßgestellt. Aufgrund dieser Erfahrung möchte sie nicht an weiteren Kursen dieser Art teilnehmen:

„Und ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich einen Bewerbungskurs hatte, in dem man total auch mit, vor Videokamera und so weiter, bloßgestellt wurde. Das wurde durch die Gruppe diskutiert und das war eigentlich die übelste Bloßstellung überhaupt. Und das würde ich, und da sag ich: ‚Nee, das mach ich nicht noch mal.‘“ (W1_1)

Ein Teilnehmer (M2_1) berichtet, dass zwar viele Umschulungen etc. angeboten werden, aber die benötigte persönliche Hilfe fehle:

„hört sich alles toll an, aber da, da bleibt dann so diese, ja, sag ich mal, diese persönliche Unterstützung, diese persönliche Hilfe, was ich jetzt in meinem Fall halt bräuchte, bleibt dann halt aus, indem man dann einfach nur sagt: ‚Ja, hier hast’n Heft, da stehen alle Ausbildungsberufe zum Beispiel drin, such dir was aus.‘ Das funktioniert mit mir nicht. Und ich hätte mich da schon gerne mehr anleiten lassen. Das ist so das große Minuspunkt, was ich mit, ja, mit diesen Behörden da zu tun hab.“ (M2_1)

Explizit wünscht sich dieser Teilnehmer persönliche Beratung, um für sich entdecken zu können, welcher Beruf zu seinen Fähigkeiten und Interessen passen könnte.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass sich das Jobcenter in den Augen der Teilnehmenden der Gruppendiskussion disqualifiziert, weil

- finanzielle Vorleistungen für eine aussichtsreiche Qualifizierung verweigert werden,
- Bewerbungen auf Stellen erwartet werden, die nicht den eigenen Qualifikationen entsprechen,
- der subjektive Unterstützungsbedarf nicht befriedigt wird,
- Ressourcen für nicht hilfreich erlebte Maßnahmen aufgewendet werden, die in die Konzeption von weiteren gelingenden Kursen investiert werden könnten.

Lernerfahrungen

Mittels Fragen zu eigenen Lernerfahrungen wurde erstens erkundet, was die Teilnehmenden unter „Lernen“ verstehen und was Lernen für sie bedeutet. Zweitens sollte herausgefunden werden, welche Qualität die unterschiedlichen Lernerfahrungen haben.

Zum Begriff des Lernens: „Also auch Hobbys und so?“

„Das einzige, was ich habe, sind Hobbys, aber sonst?“ (M3_1)

Bei der Frage nach der schönsten Lernerinnerung wird deutlich, dass der Begriff des Lernens von den Teilnehmenden nur schwierig abseits von Schule, Aus- und Weiterbildung gedacht werden kann. Schon nach kurzer Zeit wird in beiden Gruppen nach einzelnen Redebeiträgen geschwiegen. Erst nach dem die Moderatorin einige Beispiele für informelle Lernprozesse gibt, entsteht langsam ein Gespräch. Nur eine Person spricht über eine schöne Lernerfahrung aus ihrem Leben, die im Rahmen einer schulischen Projektwoche stattfand.

„...und das hat schon sehr viel Spaß gemacht, weil man Einblicke haben konnte in die Dinge, die so in der Welt abgehen.“ (M2_1)

In Gruppe 2 kristallisiert sich zunehmend heraus, dass eine schöne Lernerfahrung mit Spaß und Freude einhergeht: *„Also alles, was mit Handwerk zu tun hat. Glasmalerei... oder Raumausstattung ...Singen,*

Zeichnen... (W2_2). In Gruppe 1 erinnern sich Teilnehmende an Spaß auch in Kursen (Rollerführerschein, Baggerführerschein, Gitarre lernen). Für einen Teilnehmer in dieser Gruppe (M1_2) sei heute allerdings sein *„Spaß weg“*.

Dass ein Kind mit vier Jahren schon zeichnet oder ein Musikinstrument spielt, wird in Gruppe 2 von mehreren auf *„Talent“* zurückgeführt:

„...und 'ne Mischung ist auch aus Talent, Hälfte Talent und die Hälfte Anstrengung oder so.“
(M3_2)

Insbesondere ein Teilnehmer (M1_2) betont dagegen Interesse als Grundlage für Lernen, beeinflusst auch durch das Interesse in der Familie. Lernen-Müssen ohne Interesse wird anschließend von zwei Teilnehmerinnen als blockierende Lernerfahrung rekonstruiert:

„W2_2: Ja, wenn man's einfach nicht reinbekommt oder nicht (2), weil's einen nicht interessiert, man muss es aber lernen und dann kriegt man's aber nicht rein.“

W3_2: Stimmt. Das ist so Blockade.“

W2_2: Ja, wie 'ne Blockade, genau. Das sind halt die schlechten Lernerfahrungen. Vielleicht weil's einen nicht interessiert und man muss es aber lernen.“

Lernerfahrungen im Kontext Schule

Auf die Frage nach schlechten Lernerfahrungen auch im Kontext von Aus- und Weiterbildung, können nahezu sämtliche Teilnehmende der beiden Gruppendiskussionen augenblicklich antworten. Zunächst sprechen sie nur über schlechte Erinnerung an Lernen in einem schulischen Kontext:

„Gezwungen werden, von Links- auf Rechtshänder. Ich habe links angefangen zu schreiben und die haben mich dann auf rechts gezwungen.“ (M1_2)

Dieser Teilnehmer (M1_2) fragt sich daraufhin, ob er womöglich heute ein intelligenter Mensch wäre, wenn er nicht gezwungen worden wäre, mit der rechten Hand zu schreiben. Er wurde Umständen ausgeliefert, die aus seiner Sicht möglicherweise Auswirkungen auf sein heutiges Leben haben.

Eine Teilnehmerin (W3_2) berichtet von ihrer Erfahrung mit Eckenenglisch:

*„Wo man zu viert in die Ecke muss und dann kriegt man 'ne Frage gestellt und wenn du antwortest, kannst du 'ne Ecke weiter. Wenn du alle vier hast, hast du gewonnen, also. Und da bin ich immer in (lachen bis *) einer Ecke stehen geblieben (*).“* (W3_2)

Auch W3_2 war Umständen ausgeliefert, die sie nicht kontrollieren konnte. Durch diese Erfahrung habe Sie sich *„in die Ecke gedrängt gefühlt“*. Insgesamt sei Schule *„schon (lachen bis *) scheiße (*).“* für sie gewesen und habe ihr weiteres Leben geprägt.

Ähnliches berichtet eine Teilnehmerin (W3_1) der ersten Gruppe. Auch ihre schlechte schulische Lernerfahrung verfolgt sie bis heute:

„Ich lese zum Beispiel nicht gerne laut vor. Weil ich 'ne Klassenlehrerin hatte, die einen immer unter, also mich zumindestens, die konnte mich absolut nicht leiden und jedes Mal hat die mich fertig gemacht. Ich kriege jedes Mal Panik, wenn ich laut vorlesen muss. Ich hasse das wie die Pest.“ (W3_1)

Ein anderer Teilnehmer (M2_1) hat Lehrmethoden erfahren, die nicht funktioniert hätten:

„... das war in der Berufsschule jetzt gewesen. Da ging's eigentlich da drum, dass man uns halt gesagt hat, in dem Excel-Kurs, als wir dann damit angefangen haben, hatten wir uns ein Buch hingelegt und da hat dann der Lehrer gemeint: ‚Ja gut, er würde sich, so mehr oder weniger aus dem Unterricht raushalten, wir sollen uns das selber beibringen im Selbststudium sozusagen und ist nicht jedem seine Sache. Der eine braucht halt dann doch mehr Anleitung oder mehr Hilfe und also, da, ich bin auch so offen, ich war halt einer, der das überhaupt nicht toll fand, aber da hat man dann auch ganz schnell gemerkt, dass das irgendwie nicht so funktioniert und dann ging der Unterricht doch normal weiter, dass der Lehrer vorne an der Tafel steht und halt erklärt.“ (M2_1)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen zunächst nur formelle Lernprozesse als „Lernen“ bezeichnen. Sie können spontaner, differenzierter und ausführlicher von ihren schlechten Lernerfahrungen erzählen, als von ihren schönen Erfahrungen. Bei den genannten schlechten Lernerfahrungen sind weitere Personen in Form von Lehrer*innen oder Mitarbeiter*innen des Jobcenters involviert. Pädagogische Verantwortliche stehen im Zentrum, auch wenn sie fehlen, um überhaupt lernen zu können.

Die Besonderheiten des Kurses „Bewegung und Ernährung“ im Vergleich zu anderen Kursen im Auftrag des Jobcenters

Auf die Frage, ob die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen gerne den Kurs „Bewegung und Ernährung“ besuchen, folgen prompt sehr viele positive Antworten. Mindestens zwei Teilnehmer*innen aus Gruppe 2 wollten an diesem Kurs teilnehmen, einige möchten den für drei Monate konzipierten Kurs gerne verlängern: *„Also Sie können sehen, wir sind begeistert, wenn (lachen bis *) wir schon verlängern (*).“ (W1_2)*. Einige Teilnehmer*innen der beiden Gruppendiskussionen nehmen aus diesem Grund schon ein zweites Mal teil. Keiner der Teilnehmenden äußert sich negativ zu diesem Kurs. Die Gründe warum die Teilnehmer*innen den Kurs gerne besuchen, sind vielfältig.

Ein lehrreicher Kurs

Zum einen sei dieser Kurs interessant und lehrreich gestaltet:

*„...was man hier so lernt, das hat man noch nicht (lachen bis *) so, so oft (*) gehört und ich guck' auch jetzt (lachen bis *) auf Kalorien und die bösen Dickmacher (*) und habe auch schon abgenommen dadurch.“ (W1_1)*

Die Kursinhalte werden als fachlich und auch bezogen auf die praktischen Übungen anspruchsvoll wahrgenommen:

*„Natürlich halt auch der Lerneffekt, was jetzt Gesundheit und Ernährung angeht und Bewegung, was mir aber persönlich noch ein bisschen sehr schwer (lachen bis *) manches nachzuvollziehen (*) und zu verstehen, weil ich nie gut in Chemie und Biologie (lachen) war. Das, was mir da etwas einfacher fällt, sind dann so die bewegungstechnischen Abläufe da drüben, im Fitness dann, das ist leichter zu verstehen, aber auch das fällt mir, gerade bei Bodenübungen sehr schwer, aufgrund meiner Verfassung, meines Gewichtes, ja.“ (W3_1)*

Ein Teilnehmer (M3_1) beschreibt die Unterschiede zu anderen Maßnahmen:

„...anders als die anderen Maßnahmen. Bei den anderen Maßnahmen hat man hauptsächlich acht Stunden am Computer geglotzt, Bewerbungen geschrieben und ich fand das immer lächerlich und überfällig. Also die ersten zwei, drei Jahre beim Amt, da habe ich tausende von Bewerbungen geschrieben und wurde immer eingeladen, aber am Ende nie genommen. War frustrierend und ein bisschen Stress und so, aber die Maßnahme ist in Ordnung. Deswegen bin ich auch hierher gekommen. Also, mir hat man es geraten.“ (M3_1)

Er beschreibt, wie er nach vorheriger Resignation mit Erkenntnissen und Stärkung aus dem Kurs nun Zukunftspläne schmiedet:

*„Zuerst hab´ ich gesagt, eine Maßnahme würde ich gerne keine besuchen, weil ich bin ja vom Arzt auch, ich hab´ so viele negativen Sachen, dass man mich halt nicht mehr in eine normale Maßnahme schickt. Also, wegen dem Gewicht und so was, das ist halt zu stressig auch und wenn man dann eine Bewerbung schreibt und dann halt ´ne Absage kriegt (2), hat meine Psychologin auch gesagt, also. Ich hab´s früher gar nicht registriert, ich bin früher immer zu McDonalds gegangen, nach einer Bewerbung, wenn´s schlecht gelaufen ist, jetzt weiß ich, eventuell durch den Stress, bin ich dann immer dann zum McDonalds gegangen. Jetzt schaff ich´s zum Glück, wenn´s mal was Schlechtes läuft, das zu entgehen und wie gesagt, nächstes Jahr wird alles (lachen bis *) besser (*). Also, theoretisch, nach der OP, weil in den laufenden Jahren dann nach der OP verlier´ ich ja 70% meines Übergewichts und kann man endlich wieder Fahrrad (lachen bis *) fahren normal und alles Mögliche (*) machen, was man vorher nicht gemacht hat, also. (Schnell bis *) Also mein Ziel ist hauptsächlich erstmal Gewicht zu verlieren (*), gucken dass ich mein Englisch wieder auffrischen kann, weil falls ich dann wieder in den Flughafen will, in den Job, wo ich vorher drin war, ist es dann nicht schlecht, dass das Englisch dann wieder etwas, wieder reinzukommen und ich brauch´ halt die Sachkunde für den 34a, sonst wird das nichts. Aber ich würde mal schätzen, der kostet nicht viel, den kann man eventuell vom Amt bezahlt kriegen. Nur der Führerschein ist halt etwas lästiger, weil man muss ja flexibel sein im Sicherheitsdienst, gerade am Flughafen, gerade wenn man Frühschicht hat oder da kann ich nicht einfach mit dem Bus fahren um drei, vier Uhr morgens, das wird nicht klappen, deswegen. (Schleppend bis *) Aber sonst ist alles (*) (lachen bis *) ok (*).“ (M3_1)*

Auch eine verlängerte Teilnahme am Kurs wird als inhaltlich nützlich begründet. Die Inhalte würden sich zwar nicht verändern, aber die Lehrkräfte würden vertieft auf die persönlichen Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden eingehen:

„Dadurch, dass man ja länger bei der Person ist und die Person einen kennt, kann die einen, speziell in dieses Gespräch, was öfter geführt, noch mal darauf eingehen, was man der Person vorgeschlagen hat und ob die Person das verbessert und weiter daran arbeitet.“ (M1_2)

Spaß und kompetente sowie respektvolle Lehrkräfte

Die Teilnehmer*innen betonen mehrfach den menschlichen Umgang seitens der Lehrkräfte. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Erfahrung nicht selbstverständlich ist. Das Lehrpersonal ginge, so ein Teilnehmer (M1_2), gut auf die einzelnen Teilnehmer*innen ein, auch hinsichtlich der individuellen Ernährungs- und Bewegungsanforderungen.

„Der Respekt ist da, sie machen das alles interessant und es ist nicht langweilig und (2) also die Lehrer spielen schon eine große Rolle. Wenn die das nicht interessant machen, dann verliert man das Interesse und ich komme gern hierher. Alles macht Spaß.“ (W1_2)

Auch andere Teilnehmer*innen betonen den „Spaß hier“ (z.B. M2_1).

Für einen Teilnehmer (M1_2) ist der respektvolle Umgang miteinander wichtig:

„Aber hier kommt man her und man kriegt Kontakte, man kriegt was beigebracht, die Leute gehen mit einem mit Respekt um, was wirklich wichtig ist. Das ist so das Wichtige.“ (M1_2)

In Gesellschaft sein – mit den gleichen Problemen

Hervorgehoben wird der soziale Aspekt dieser Gruppe. Man sei „mal unter Leuten“, könne „in Gruppen zusammenarbeiten, sich austauschen, in Gesellschaft sein“ (W1_1). Ein Teilnehmender (M3_1) findet die Kursteilnehmer*innen „ganz nett“ und erzählt, dass er in Gruppen besser lernen und dadurch eine Lernroutine aufrechterhalten könne.

„Man fühlt sich hier wirklich ein bisschen geborgen und aufgehoben“, empfindet eine Teilnehmerin (W3_1) und sieht den Grund dafür darin, dass die Teilnehmenden „alle dasselbe Problem“ haben. Eine andere Teilnehmerin (W1_2) führt aus:

„Man ist halt unter Gleichgesinnten, man fühlt sich nicht so alleine, weil man weiß, jeder hat so ein Problem mit Essen oder mit Bewegung oder was auch immer oder Depressionen oder. Es ist halt, man ist eben unter Gleichgesinnten, finde ich. Man sitzt in einem Boot, genau. Ja.“ (W1_2)

Aufrechterhalten einer Tagesstruktur – es macht wieder Sinn, morgens aufzustehen

Neben dem sozialen Aspekt spricht ein Teilnehmer (M2_1) noch einen weiteren Grund an, warum er gerne diese Maßnahme besuche. Ihm fehle Tagesstruktur, die er mithilfe des Kurses aufbauen und beibehalten könne:

*„Was halt auch mein Problem war, wenn man zwei Jahre daheim ist und nicht mehr vor die Tür geht, ja, man bekommt gar nichts mehr hin. Also, man geht sehr spät ins Bett, steht dann eher (lachen bis *) sehr spät dann auch auf (*) und wenn's dann heißt: „Ja, du muss jetzt um 7 Uhr irgendwo da sein für irgendein Vorstellungsgespräch, das grenzt dann schon an eine Unmöglichkeit, was dann meistens auch so verläuft, dass wenn man dann zwar da ist, aber man nicht richtig vom Kopf her da ist, weil man noch hundsmüde ist, aber das, das kommt halt erst wieder mit der Zeit, wenn man Rhythmus drin hat. Aber wenn's keinen Grund gibt, wieder so*

einen Rhythmus, da, also ich mein, da muss man sehr hart zu sich selber sein, wenn man halt das beibehalten will. Daher muss ich auch sagen, hat mir die Maßnahme momentan sehr geholfen, auch wenn's nur zweimal die Woche, also zweimal in der Woche ist, was ich jetzt gar nicht so schlimm finde, es reicht aus, weil ich (1) fühle mich auch manchmal sehr schnell überfordert und unter Druck gesetzt und dann gehen bei mir alle Blockaden zu und daher muss ich sagen, ist es soweit auch gut hier, also.“ (M2_2)

Gründe, keine VHS-Kurse zu besuchen

Die meisten Teilnehmenden hatten vor dem Besuch des Kurses "Bewegung und Ernährung" noch keine VHS-Kurse besucht. Dies wird folgendermaßen begründet:

Höhe der Kosten bzw. Ablehnung der Kostenübernahme durch das Jobcenter

Die Kurskosten seien eine Hürde für einen Teilnehmer (M2_1) gewesen, sich nicht weiter mit seinem Wunsch, einen Japanisch-Kurs zu besuchen, auseinanderzusetzen. Selbiges gilt für einen anderen Teilnehmer (M3_1), der positiv hervorhebt, dass er sich diese Maßnahme aussuchen durfte und mit keinen negativen Konsequenzen hätte rechnen müssen, hätte er sie vorzeitig abgebrochen. Auch für ihn seien die Höhe der Kosten ein Grund gewesen, sich bisher nicht weiter mit dem Kursprogramm der KVHS beschäftigt zu haben. Gerne würde er nach seiner Operation einen Englischkurs besuchen, um wieder einen Job zu bekommen. Er stünde diesbezüglich mit der KVHS Groß-Gerau in Kontakt und mit dem Jobcenter bereits in Verhandlung.

„Aber es ist auch das Geld, das ist immer das Problem. Weil, ich habe hier schon von Leuten gehört, die hier arbeiten, die auch sagen, für sie, sogar selbst, die hier arbeiten, ist es schon extrem teuer.“ (M1_2)

Ein Diskussionsteilnehmer (M2_2) würde gerne einen weiteren Deutschkurs besuchen, sein zuständiger Sachbearbeiter des Jobcenters habe seinen Wunsch allerdings abgelehnt:

„Ich habe versucht. Ich habe mein Sachbearbeiter schon gesagt, ich will VHS, weil (...) seitdem ich den Schule verlassen habe, habe ich Hauptschulabschluss und habe ich nicht mehr studiert und er sagte zu mir: ‚Ok, Sie müssen dann die Rechnung selbst bezahlen.‘ Ich habe gesagt: ‚Wie? Das kann ich doch nicht. Ich will über Jobcenter.‘ Dafür hat er mir gesagt: ‚Nee, Sie können schon ausreichende Deutsch und mehr brauchen Sie nicht.‘“ (M2_2)

Auch eine Diskussionsteilnehmerin (W1_1) hat die Erfahrung gemacht, dass Weiterbildungsmaßnahmen vom Jobcenter nicht bezahlt würden.

Es zeigt sich, dass sehr vielen Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen nicht bewusst ist, dass sie als Leistungsempfänger nach SGB II die Kurse der KVHS Groß-Gerau zu einer sehr geringen Kursgebühr besuchen könnten (siehe Teil 6). Die Annahme zu hoher Kosten führt dazu, dass sich viele mit Kursangebot und -konditionen nicht befassen. Hier könnte das Jobcenter eine wichtige Rolle spielen, auf Angebote und Konditionen der Volkshochschulen hinzuweisen.

Zweifel und Bedenken

Auch Zweifel und Bedenken auf unterschiedlichen Ebenen spielen für die Kursteilnehmer*innen eine Rolle, VHS-Kurse bisher nicht besucht zu haben.

„Manchmal fragt man sich auch, ob die Lehrer überhaupt entsprechend qualifiziert sind. Nicht jetzt von Frau X und Y, weiß man's ja, aber manchmal denkt man, ok, man zahlt dafür Geld, kriegt man auch dann was, was man für das Geld eigentlich haben wollen würde? Das ist auch immer so eine Sache.“ (M1_2)

Bei einem äußerst knappen verfügbaren Einkommen muss der Nutzen der Investition sicher sein. Dieser macht sich für diesen Teilnehmer an der Qualifikation der Lehrkräfte fest, die vorab nicht bekannt ist.

Zudem sei fraglich, ob angesichts der Kursgröße und der Qualifikation des Lehrpersonals auch auf die Teilnehmer*innen individuell eingegangen werden könnte, so wie sie es benötigten.

*„Ja, wenn so viele Menschen da sind. Man kann ja nicht auf die Leute so richtig dann (leise bis *) eingehen (*).“ (W3_2)*

Ein Teilnehmer (M1_1) sagt, dass ihm Lernen zur Zeit keine Freude bereite, vor allem wenn er nichts verstehen würde. Aufgrund von Gedächtnisschwierigkeiten könne er nichts mehr lernen.

Die Diskussionsteilnehmenden artikulieren hohe Anforderungen nicht nur an eine angemessene Didaktik, sondern auch mit Blick auf soziale Interaktionen und Arbeitsbeziehungen. Die Lehrkräfte sind aus ihrer Sicht hierfür zentral. Einige Zweifel an Weiterbildung lassen sich durch gute Angebote entkräften, andere nicht. Nicht für alle Diskussionsteilnehmenden ist Weiterbildung gegenwärtig subjektiv sinnvoll.

Wünsche an die VHS

Mit einem weiteren Gesprächsimpuls sollten die Wünsche der Kursteilnehmenden an die KVHS ergründet werden. Dadurch sollte ermittelt werden, unter welchen Umständen die Teilnehmenden Volkshochschulkurse besuchen würden. Folgende Wünsche wurden artikuliert:

Reduzierter Teilnahmebeitrag für Empfänger*innen von ALG II

Zwei Teilnehmer wünschen sich eine Reduktion des Kostenbeitrages (M3_1, M2_1), damit sich Empfänger*innen von ALG II die Kurse leisten können, wobei die bestehenden Kostenermäßigungen evtl. nicht bekannt sind. Dass die Kurse nicht umsonst sein können, sei M2_1 völlig klar. M3_1 betont im Zusammenhang mit den Kosten, dass er sich „so gute Lehrer“ wünscht wie im Kurs, den er gerade besucht. Dies lässt sich als Befürchtung interpretieren, dass niedrige Teilnahmebeiträge mit einer geminderten Qualität der Angebote einhergehen könnten.

Qualifiziertes und kompetentes Lehrpersonal

Ein Teilnehmer (M1_2) zweifelt, dass die Kurse gut sein können, wenn sie umsonst oder kostenreduziert angeboten werden würden:

„Aber dann würde man wieder denken, ok, sind's auch die Lehrer? Weil gute Lehrer muss man bezahlen.“ (M1_2)

Er spricht sich für bezahlbare Kurse mit weiterhin sehr gutem Lehrpersonal aus.

An dieser Stelle der Diskussion fragt eine Teilnehmerin (W3_1), ob im Jobcenter das Kursangebot der KVHS Groß-Gerau aushängen würde, weil sie dort noch keine Informationen über die KVHS wahrgenommen habe. Ein Teilnehmer (M3_1) antwortet, dass er im Jobcenter noch keine Informationen über die KVHS Groß-Gerau gesehen habe. Das Jobcenter scheint kein Ort zu sein, in dem auf Volkshochschulkurse aufmerksam gemacht wird. Dass im Jobcenter nach Informationen der Volkshochschulen gesucht wird, lässt darauf schließen, dass das Jobcenter ein relevanter Ort im Leben der Kursteilnehmer*innen ist, der auch für die Weitergabe von Informationen relevant ist.

Schnuppertage gestalten

Eine Teilnehmerin (W3_2) würde gerne in alle Kurse „reinschnuppern“, die sie interessieren. Dadurch ließe sich feststellen, ob das Lehrpersonal und die Lehrinhalte dem persönlichen Bedarf entsprechen.

Zusammen lernen

Ob beim Erlernen einer Sprache, bei sportlichen Aktivitäten, Make-up- oder Kochkursen: Wichtig ist den Teilnehmer*innen beider Gruppendiskussionen, dass sie zusammen in einer Gruppe etwas erlernen und nicht auf sich alleine gestellt sind.

W2_2: „Ja, man ist auch in Kontakt mit anderen Menschen, das ist doch viel besser.“

W3_2: „Man lernt ja auch von anderen noch.“

M1_2: „Dieser Kontakt mit andern Menschen, wie ich gerade gesagt habe, ist vielleicht sogar, vielleicht manchmal sogar wichtiger als im Kurs selbst was zu lernen.“

Die Priorisierung des Kontaktes mit Menschen gegenüber dem Lernen im letzten Zitat relativiert sich in einer späteren Aussage dieses Diskussionsteilnehmers (M1_2). Er scheitert, am Computer alleine etwas zu erlernen. Die Gruppe ist für ihn nicht nur wichtig, sondern eine Voraussetzung des Lernens.

Die anderen Menschen der Gruppe können Voraussetzung für einen produktiven und gelingenden Lernprozess sein, werden aber auch als Quellen von Erkenntnis („von anderen lernen“) gesehen.

Erhöhte Verbindlichkeit

In Gruppe 2 argumentieren die Teilnehmer*innen M1_2 und W3_2, dass sie Zwang bzw. Druck benötigen, um zu lernen. Es lässt sich schließen, dass die Inhalte sie nicht hinreichend motivieren, zumindest nicht im Verhältnis zu den Anstrengungen des Lernens. Offen bleibt, ob sie tatsächlich ausschließlich durch Druck oder Zwang lernen oder dies nur annehmen, weil sie es nie erfahren haben oder weil sie anders erfahrenes Lernen nicht als solches fassen.

Sammeltaxis

Für Personen, die nicht aus Groß-Gerau kommen, sei es schwierig die KVHS zu erreichen, gerade zu bestimmten Uhrzeiten. „Sammeltaxis“ (W2_2) könnten einerseits Abhilfe schaffen, andererseits könnte ein eingerichteter Fahrdienst auch die Verbindlichkeit erhöhen, an einem Kurs teilzunehmen.

Zukunftsvorstellung der VHS als Begegnungsort

Zum Ende beider Gruppendiskussionen wurden die Teilnehmenden gebeten, sich die KVHS als Ort vorzustellen, in dem sich Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen begegnen können, um sich auszutauschen oder um selbst initiierten Projekten nachzugehen. Ziel dieses Gesprächsimpulses war es, über Zukunftsvorstellungen ins Gespräch zu kommen und herauszufinden, ob und zu was sie einen Ort nutzen würden, der für Lernprozesse unterschiedlicher Art offen wäre.

„Dass einfach auch an die Älteren gedacht wird“

Einer Teilnehmerin (W3_1) gefällt die Zukunftsvorstellung der VHS als ein Begegnungsort, da es in Groß-Gerau wenige Möglichkeiten gebe, sich zu treffen. Dass ältere Menschen mit jüngeren Menschen kaum Kontakt aufnehmen könnten, sei ein großes Problem. Viele alte Menschen würden „vereinsamen“ und „vor sich hinvegetieren“ (W3_1).

„Es müsste Räumlichkeiten geben für die Rentner, wo sie meinetwegen eins, zweimal die Woche zum Kaffeekränzchen hingehen können oder einfach nur, oder einfach nur Kreuzworträtsel. Das fehlt hier einfach, Schwimmkurse für Rentner, wirklich, dass es günstig ist. Oder Kochkurse, Strickkurse, was sie auch wirklich leisten können oder was kostenlos wäre für sie. Das wäre optimal. [3] Dass einfach auch an die Älteren gedacht wird, nicht nur für die Jugend oder für unser Alter. Sondern auch wirklich für die Älteren, weil die sind benachteiligt, aber so was von.“ (W3_1)

Diese Teilnehmerin (W2_1) erzählt, wie sie mit ihrer Schwester mit Unterstützung von Bekannten und Freunden Osterkörbchen oder Weihnachtstütchen für ältere Menschen zusammenstellt habe – ohne namentliche Grüße, damit sich diese „nur angesprochen fühlen, aber nicht, dass sie etwas zurückgeben sollen“. Die Geschenke wurden von den beiden Schwestern gesammelt und

*„dann sind wir in sämtliche Altersheime gefahren und es wurde verteilt. Das hat richtig Spaß gemacht. Wenn dann die Alten so erzählen von früher, da kann man ja stundenlang zuhören.“
(W2_1)*

„Maßnahme will ich's jetzt nicht nennen“

Auch Teilnehmer M2_1 findet die Zukunftsvorstellung eines Begegnungsortes *„sehr gut“*. Er selbst hätte auch schon Ideen dieser Art gehabt: „Dass ich halt einfach einen Ort schaffen wollte, wo jeder halt das bekommt, was er im Endeffekt möchte und das halt auch ohne, sag' ich mal, Zugangsvoraussetzungen.“ (M2_1) Er stellt sich ein Projekt vor, in dem die Erfahrungen der Erwerbslosigkeit verarbeitet und dem sozialen Rückzug durch aktive Auseinandersetzung entgegengewirkt werden könne. Erwerbslose könnten darin selbst als Multiplikator*innen aktiv werden:

„Ich würde so was als, sag' ich mal, ja gut Maßnahme will ich's jetzt nicht nennen, aber dass man halt hergeht, Menschen, die Hartz IV haben, extra gerade die nimmt, weil die halt sich vielleicht auch mit dieser Problematik auseinandergesetzt haben, mit so dem Alleinsein, mit dem Zurückgezogensein und dass man die, gerade die nimmt und dann sag ich mal, sagt: ‚So, ihr, ihr leitet jetzt da so 'ne Gruppe, so ein Projekt unter der Nase von irgendeinem Bildungsträger. Kann jetzt die KVHS sein oder sonst irgendein anderer, aber dass man halt so Menschen vielleicht mal 'ne Perspektive gibt.“ (M2_1)

Vielen Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen gefällt die Vorstellung einer VHS als ein Begegnungsort und es werden Ideen für seine Nutzung genannt. Diese enthalten Aspekte von bürgerschaftlichem Engagement. Bei beiden Ideen geht es darum, einer benachteiligten Personengruppe Handlungsmöglichkeiten und Auswege aus ihrer sozialen Isolation zu eröffnen. Teilnehmer M2_1 bezieht seine Idee unmittelbar auf die soziale Situation vieler Leistungsempfänger nach SGB II.

In Teil 6 des Forschungsberichtes wird die Entwicklung der Jobcenter-Kurse auf Grundlage weiterer Teilforschungsprojekte nochmals aufgegriffen. Dort werden auch Überlegungen für die weitere Praxis diskutiert.

Teil **4**: Bildungsbenachteiligung – die Sicht der KVHS Groß-Gerau

Wenn eine Bildungseinrichtung ihre Angebote stärker für Bildungsbenachteiligte öffnen will, stellt sich zunächst die Frage, *was* unter Bildungsbenachteiligung verstanden und *wer* als bildungsbenachteiligt

betrachtet wird. Es geht um „Bildung“ und „Benachteiligung“ als keinesfalls eindeutig bestimmte Begriffe der (Erwachsenen-) Bildungswissenschaft und -politik (siehe Teil 1). Im Forschungsprojekt wurden vor allem Vorstellungen von Bildungs*benachteiligung* verfolgt. Eine systematische Erörterung des Bildungsverständnisses war aus Gründen begrenzter Ressourcen nicht möglich.

„Bildung gleich Klassenlage“: Die Struktur von Benachteiligungen

Mehrere Programmverantwortliche und der Leiter diskutieren Bildungsbenachteiligung als Ausdruck struktureller sozialer Benachteiligung, etwa: *„Bildung gleich Klassenlage“* (P5). Bildung korreliere mit dem sozialen Status, mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen, welche nicht mit Erwerbstätigkeit oder der Befriedigung der Primärbedürfnisse gefüllt werden müssen (P4).

Frauen werden als besonders betroffen von Brüchen in der Biografie und daraus resultierenden Risiken gesehen, die auf einem gesellschaftlichen Rollenmodell basieren:

„Also wenn ich jetzt mal konkret an die letzten Teilnehmenden von den beiden Maßnahmen vom letzten und vorletzten Jahr denke, da passieren ganz oft Brüche im Lebenslauf. Wenn ich an die Frauen denke, dann sind das oftmals Brüche, sei es, dass eine Partnerschaft kaputt geht, eine Ehe zerbricht, noch sehr stark vielleicht nach einem traditionellen Muster gelebt wurde, Mann hat verdient, Frau ist Zuhause geblieben; die Schwierigkeit dann gerade, wenn die Kinder noch klein sind, jetzt als Alleinerziehende in ein System einzumünden, wo man bestimmte Qualifikationen braucht, aber wo für die Frauen gerade die Kinderbetreuung unheimlich schwierig ist nach wie vor.“ (P2)

Frauen mit Kind würden nach wie vor *„ziemlich rausfliegen aus einem gewissen System“* (P2). Sie hätten häufig keine Möglichkeiten, ihren Bildungsinteressen nachzugehen und seien auch durch Doppelbelastung und Pflege von Angehörigen gefährdet (P2, auch P1).

Die einzelnen Faktoren der Benachteiligung (P1: finanzielle, kulturelle und familiäre) verweben sich zu einer Lage, die auch den Zugang zu Bildung erschwert oder versperrt:

„Andere würden sagen, wenig Interesse, aber ich sag' jetzt mal wenig Zugang, weil man überhaupt nicht damit je so groß in Berührung geraten ist“ (P2)

Es ist die institutionalisierte Bildung (nicht zwingend Bildung in alltäglichen Lebensvollzügen), die aufgrund struktureller Benachteiligungen als unzugänglich beschrieben wird.

Erwachsenenbildung als „Reparaturbetrieb“

Bildungsungleichheit wird also zum einen auf gesellschaftliche Strukturen sozialer Ungleichzeit zurückgeführt. Zum anderen sehen mehrere Programmverantwortliche und der Leiter Bildungsungleichheit auch durch die Schule reproduziert. Dass Erwachsenenbildung hier strukturell noch etwas ändern könnte, erscheint nicht realistisch, vielmehr sei die Erwachsenenbildung *„Reparaturbetrieb“* (L). Dies

spiegelt den Verlust an Utopien zur Reformierbarkeit des Bildungssystems. (Die älteren Programmverantwortlichen sowie der Leiter haben erlebt, wie bildungspolitische Reformziele der Erhöhung von Chancengleichheit formuliert und nicht eingelöst wurden.) Dass die Bildungsungleichheit als gesellschaftliche Ungleichheit auch überwunden werden könnte, thematisiert nur der Leiter:

„Ich halte es für ein gesellschaftliches Problem, dass so was entsteht. Das hat was aber mit gesellschaftlicher Ungleichheit zu tun, die anderswo gemacht wird, die im Wirtschaftssystem gemacht wird, die in einem kapitalistischen System gewissermaßen dazu gehört und ich glaube, man muss diese Ungleichheiten auch überwinden. Das heißt, das ist eine sehr alte, programmatische Vorstellung, dass auch der Kampf für Chancengleichheit im Bildungswesen immer ein Kampf ist auch für gesellschaftliche Gleichheit.“ (L)

Soziale Ungleichheit zu überwinden, ist ein Ziel (zwei Programmverantwortliche macht die Realität auch „traurig“ bzw. „furchtbar böse manchmal“), aber sie ist keine konkrete Utopie, die Aussicht auf absehbare Realisierung hätte. Dass Bildungsungleichheit, basierend auf sozialer Ungleichheit, im eigenen Lebenshorizont zementiert scheint, hat Folgen für die Vorstellungen der Perspektiven der KVHS und auch der persönlichen Handlungsperspektiven.

Stereotype

Für drei Programmverantwortliche sind „Stereotype“ (P2, P4) bzw. „Klischees“ (P5) bedeutsam für Bildungsbenachteiligung. P5 möchte die gängigen Klischees nicht bedienen und spricht nicht weiter darüber. P4 begegnen immer wieder Stereotype gegenüber ausländischen Familien, wenn etwa angenommen wird, dass die Bildung der Töchter nicht für wichtig erachtet würde. Sie sieht Stereotype als eine zentrale Ebene von Bildungsbenachteiligung:

„Menschen, die innerhalb des Bildungssystems agieren und aufgrund von realen oder zumindest im Kopf realen Vorurteilen oder Stereotypen eigentlich auch immer wieder mit Nachteilen und Problemen zu kämpfen haben.“ (P4)

Zwei Programmverantwortliche haben selbst erfahren, stereotyp betrachtet zu werden. P4 kenne als einziges Kind mit Migrationshintergrund in der Schulklasse das Gefühl „nicht wie die anderen zu sein und besonders beäugt zu werden, kritisch beäugt zu werden“. P2 berichtet von der eigenen Erfahrung mit der „Schmach“ eines Sozialhilfeantrages, „wie schnell man einfach in so 'ner Schublade drinsteckt“ und mit der Erfahrung, nicht angemessen gesehen zu werden: „Und keiner wollte eigentlich richtig hingucken, dass ich ja wieder anfangen, in eine Vollzeitstelle dann auch gehen zu können“.

P4 und P2 gehen gleichermaßen davon aus, dass Stereotype wirken, indem sie Gruppen charakterisieren und das Verhalten von Individuen als Angehörige von Gruppen darauf zurückführen. Die Zuschreibung niedriger Bildungsaspirationen ausländischer Familien wird durch P4 als Vorurteil zurückgewiesen, ebenso die Zuschreibungen, die P2 selbst erfahren hat.

Für P4 bedeuten Stereotype alleine noch keine Bildungsbenachteiligung. Bildungsbenachteiligt seien Menschen, die aufgrund von *„mangelndem Fördersystem überhaupt keine Chance haben irgendwo reinzukommen, es sei denn, sie können es selbst finanzieren“*. Für Geflüchtete seien Gemeinschaftsunterkünfte nicht geeignet zum Lernen, das Ausweichen etwa in Stadtbibliotheken *„ist eben schwierig und es ist eine zusätzliche Hürde, die ich nehmen muss.“* Bessere Rahmenbedingungen auch mit Selbstlerninstrumenten müssten geschaffen werden, denn meistens sind *„die Leute pfiffig“*. Sie identifiziert innerhalb der stereotyp betrachteten Menschen mit Migrationshintergrund eine Gruppe Bildungsbenachteiligter:

*„Menschen, die aus welchen Gründen auch immer es nie geschafft haben, sich ausreichend zu alphabetisieren, die also aufgrund einer nicht ausreichend ausgeprägten Kompetenz (betont bis *) ein Problem für sich selber sehen (*), an Bildung teilzuhaben. Aber ich würde auch sagen, alleinerziehende Elternteile kommen nicht zum Zuge, weil einfach die (betont bis *) Verpflichtungen der Gestalt sind (*), dass man es in der Regel dann nicht hinbekommt. Menschen, die in prekären Situationen und Verhältnissen leben, müssten meines Erachtens als Bildungsbenachteiligte klassifiziert und eingestuft werden.“ (P4)*

Stereotype gehen nicht nur mit unzutreffenden Zuschreibungen einher, sondern sie verdecken auch die sozial ungleichen Lebensverhältnisse, die Bildungsbenachteiligung hervorbringen.

„Die gebotenen Chancen nicht ergreifen“

P3 erörtert Bildungsbenachteiligung als Unvermögen, die gebotenen Chancen für die Karriereaufbahn und die persönliche Entwicklung zu ergreifen. Als Gründe nennt sie äußere Umstände, dass z.B. die Volkshochschule nicht bekannt sei oder finanzielle Ressourcen fehlten, aber auch fehlenden Ehrgeiz. Diesen vermisst sie mitunter auch mit Blick auf die Kinder (statt *„Mein Kind soll mal was Besseres haben als ich“*), wodurch die Kinder *„unter ihren Möglichkeiten bleiben“*. Prägend ist der Gedanke des Bildungsaufstiegs durch soziale Mobilität, ggf. ergänzt durch die Bereitschaft zu regionaler Mobilität.

„... wie es eigentlich erforderlich wäre“

Bildungsbenachteiligung bedeutet für P5, *„dass Menschen aufgrund ihrer Umstände in einer Situation sind, die sie nicht ermöglichen lässt, an Bildung, Wissen teilhaben zu lassen, wie es erforderlich ist“*:

„...das sind Menschen, die kein oder mangelndes Instrumentarium besitzen, sich die Welt zu erschließen, um es autonom, selbstbewusst, kompetent führen zu können und die Instrumente, die dazu erforderlich sind, die man beherrschen muss, nicht besitzen.“ (P5)

Es bleibt offen, wer welche Teilhabe an Bildung und Wissen fordert. *Dass* sie *„eigentlich erforderlich wäre“*, wird vorausgesetzt und spiegelt die gesellschaftliche Selbstverständlichkeit dieser Annahme. Bildungsteilhabe wird als Forderung *an* Menschen konzipiert, nicht als Recht *von* Menschen. Autonome

Lebensführung wird als Handeln konzipiert, das zunächst anerkennt, etwas „beherrschen“ zu „müssen“, was andere für „erforderlich“ halten.

Bildung aus Benachteiligung – Bildung in Benachteiligung

Aussichtsreich ist nicht, zur Aufhebung von Bildungsungleichheit beitragen zu können, sondern einzelne zu unterstützen, mit der Benachteiligung umzugehen. Aus den Interviews mit Programmverantwortlichen und Leitung ließen sich zwei unterschiedliche Perspektiven rekonstruieren:

- Perspektive 1 – Bildung aus Benachteiligung: Die KVHS bietet mannigfaltige Möglichkeiten zum Aufstieg bzw. Ausstieg aus Benachteiligung im offenen Kursangebot (v.a. berufsbezogene Bildung, auch Allgemeinbildung), aber auch in Kursen, die durch das Jobcenter finanziert werden.
- Perspektive 2 – Bildung in Benachteiligung: Insbesondere im Zusammenhang mit dem Kurs „Bewegung und Ernährung“ wird deutlich, dass der Ausstieg aus Benachteiligung nicht für alle Teilnehmenden in Sicht ist, sondern es für diese Personengruppe um eine Bewältigung von und Entwicklung in einer besonders belasteten Lebenssituation geht – bis zum sprichwörtlichen Überleben.

Die Abwesenheit einer Utopie der Überwindung von Bildungsbenachteiligung als sozialer Benachteiligung wird mit der zweiten Perspektive in ihrer vollen Tragweite deutlich. Dann nämlich werden Lebensumstände unterhalb des materiellen und kulturellen Existenzminimums, teilweise begleitet von schweren psychosozialen Belastungen der anzunehmende Fall – und die Frage nach Bildungsperspektiven stellt sich mit Blick auf diese Lebenslage (nicht als Lösung daraus).

Teil 5: Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Angeboten der KVHS Groß-Gerau

Ein studentisches Teilforschungsprojekt konnte empirische Erkenntnisse zur Sozialstruktur der Teilnehmenden in den Angebotsbereichen der KVHS generieren. Diese werden im Folgenden dargestellt und durch einen Exkurs über die Sinnhaftigkeit von Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ergänzt.

Offene Angebote und Jobcenter-Kurse: Ergebnisse einer sozialräumlichen Nadelstich-Untersuchung

In ihrem studentischen Teilforschungsprojekt arbeiteten Elena Blattmann und Tom Paulus mit einer Methode der Sozialraumforschung, um Orte nach bestimmten Kriterien zu visualisieren (nach Ulrich Deinet und Richard Krisch). Mit „Nadelstichen“ wurden in blau die Wohnorte von Teilnehmenden offener Kursangebote markiert und in rot von Teilnehmenden von Jobcenter-Kursen (auf Grundlage anonymisierter Adressdaten).

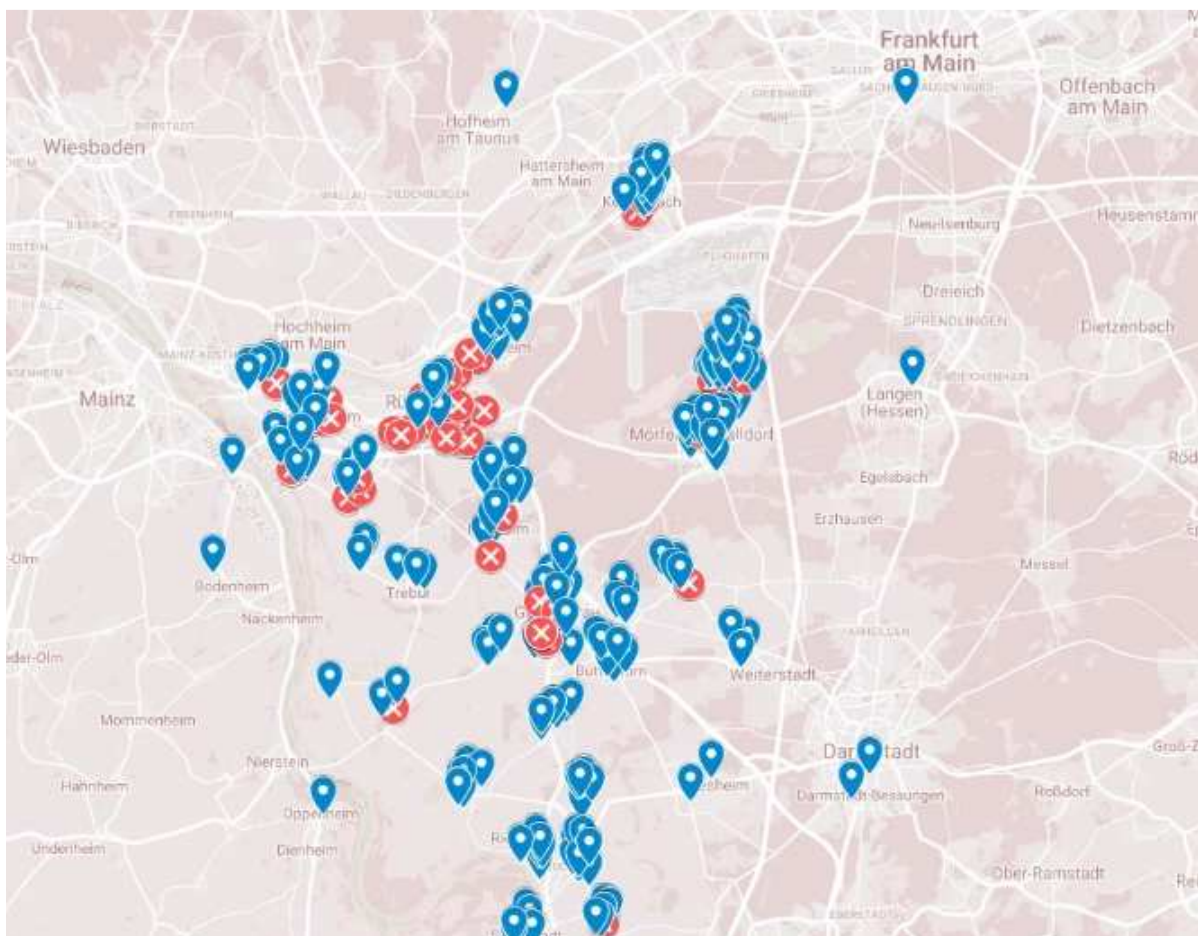


Abbildung 1 - Ergebnisse Nadelstich-Untersuchung

Erkennbar ist, dass in vielen Gebieten Menschen ausschließlich oder vor allem an den offenen Angeboten der KVHS teilnehmen und in bestimmten Gegenden überwiegend an Kursen im Auftrag des Jobcenters. Wichtig ist der Hinweis, dass es in Rüsselsheim eine eigenständige VHS gibt, so dass folgerichtig von dort wenige Menschen an den offenen Angeboten der KVHS Groß-Gerau teilnehmen (Jobcenter-Angebote der KVHS sind auch für Rüsselsheim geöffnet).

Auf Grundlage des Plans erfolgte eine strukturierte Stadtteilbegehung mit Beobachtungen in zwei ausgewählten Stadtteilen am Vormittag eines Brückentages: in der Böllensee-Siedlung in Rüsselsheim (do-

minant rot = Jobcenter-Kurs) sowie in Walldorf (dominant blau = offene Kurse). Der theoretische Hintergrund der Beobachtung und Interpretation ist die Soziologie der Ästhetik von Pierre Bourdieu, die das Gefüge der Sozialen Wirklichkeit in den Blick nimmt und dabei unterscheidet, ob Nutzen oder Ästhetik im Mittelpunkt stehen.

Die Ergebnisse der Beobachtung werden hier tabellarisch zusammengefasst:

Böllensee-Siedlung Rüsselsheim	Walldorf Zentrum
Hochhäuser + Mehrfamilienhäuser eines Bauvereins trist, teilweise vernachlässigt; Einfamilien- und Reihenhäuser gepflegt mit schönen Vorgärten	Einfamilienhäuser, sehr gepflegt
Wenig Geschäfte und Gastronomie, Jugendzentrum, Kita, Schule	Viele Geschäfte (auch Juweliere, Reisebüros, Kosmetikstudios) und Gastronomie sowie Kleingewerbe
unbelebt bis trostlos, isoliert neben Gewerbegebiet	belebt
überwiegend Menschen im Erwerbsalter, viele Migrant*innen	heterogene Bevölkerungszusammensetzung
→ Eher Nutzen	→ Eher Ästhetik
Untere Mittelklasse / obere Unterklasse	Mittelklasse
= stat. geringere Bildungsbeteiligung	= stat. höhere Bildungsbeteiligung
kaum Teilnahme in offenen KVHS-Angeboten (IN GROSS-GERAU!)	Teilnahme in offenen KVHS-Angeboten

Tabelle 3 - Ergebnisse der sozialräumlichen Beobachtung

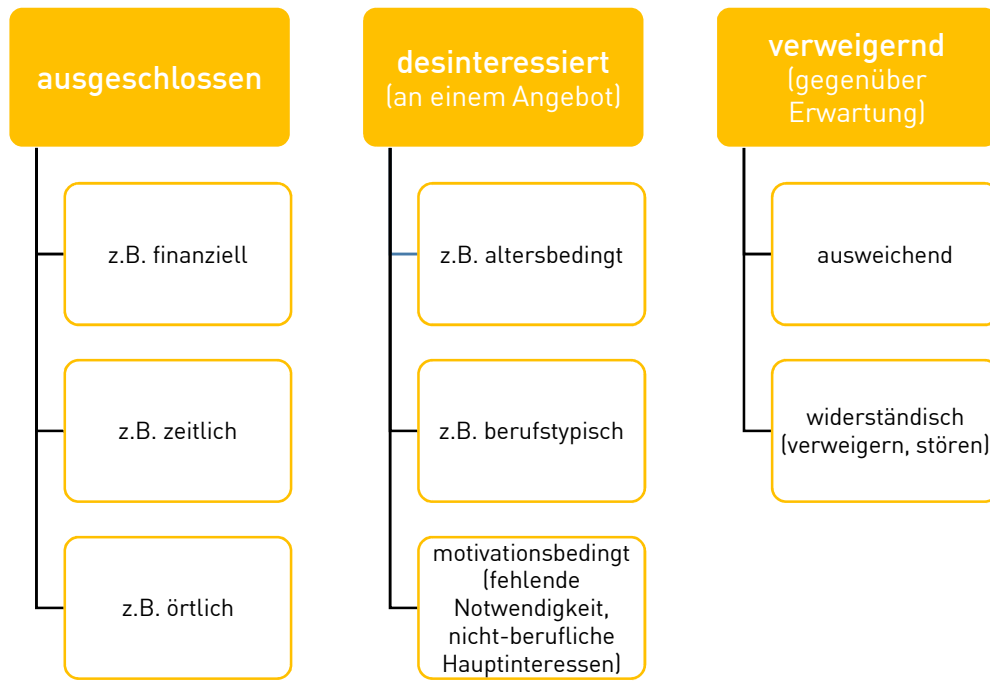
Das Teilforschungsprojekt kommt zum Ergebnis, dass in den ausgewählten Stadtteilen diejenigen stärker an den offenen Angeboten der KVHS teilnehmen, die auch statistisch eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen (Mittelklasse) und diejenigen an Jobcenter-Kursen statt an offenen Angeboten teilnehmen, die auch allgemein eine niedrigere Bildungsbeteiligung aufweisen (untere Mittelklasse / obere Unterklasse). Das sozialräumliche Verfahren konnte, wenngleich begrenzt auf zwei ausgewählte Stadtteile, die Selbsteinschätzung der KVHS untermauern, dass sozial- und bildungsbenachteiligte Menschen mit den offenen Angeboten bislang kaum erreicht werden. Die Soziologie der Ästhetik kann dabei herangezogen werden, um die Bildungsinteressen aus einer Handlungslogik des Nutzens besser zu verstehen.

Exkurs: Bildungswiderstand als sinnhafte Stellungnahme

Warum aber nehmen auch im Einzugsbereich der KVHS Groß-Gerau (wie überall in Deutschland) vor allem die Gebildeten an freiwilligen Bildungsangeboten teil und wenig die Bildungsbenachteiligten (die überwiegend durch verpflichtende Maßnahmen dorthin gelangen)?

Zu unterscheiden ist, ob Menschen von Weiterbildung ausgeschlossen sind, ob sie desinteressiert sind (weil ein Angebot für sie nicht bedeutsam ist) oder ob sie sich gegenüber einer Aufforderung bzw. Erwartung verweigern:

Nicht-Teilnahme an Weiterbildung



Typologie nach Bolder/Hendrich (Holzer 2017, S. 221), von Personentypen zu situativen Handlungstypen modifiziert und erweitert
Abbildung 2 - Nicht-Teilnahme an Weiterbildung

Die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung kann also zum einen durch einen Ausschluss hervorgerufen sein, der den subjektiven Interessen widerspricht. Die Nicht-Teilnahme kann aber auch subjektiv intendiert sein und sich sogar gegen eine ausdrückliche Einladung oder Aufforderung, sogar gegen Zwang unter Sanktionsandrohung als Widerstand manifestieren. Widerstand gegen Bildung kann eine sinnhafte Stellungnahme sein (siehe insb. Holzer 2004, 2010, 2017):

Bildung kann	Widerstand gegen Bildung kann
<ul style="list-style-type: none"> eine Zumutung ohne entsprechenden Nutzen sein (zeitlich, finanziell, sozial) Wissen enteignen verunsichern Identität bedrohen Lebenswelten kolonialisieren 	<ul style="list-style-type: none"> Zumutungen abwehren (zeitlich, finanziell, sozial) Wissensformen und -weitergabe verteidigen Orientierungs- und Handlungssicherheit verteidigen Identität erhalten Lebenswelten verteidigen

Abbildung 3 - Bildung kann, Widerstand gegen Bildung kann

Im Kontext von „Bildungsbenachteiligung“ ist also zu beachten, dass Menschen nicht nur gegen ihren Willen von Bildung ausgeschlossen werden, sondern dass Menschen sich aus subjektiv guten Gründen auch Bildungsangeboten entziehen oder sogar aktiv Widerstand dagegen leisten. Überlegungen zur Öffnung sollten daher in jeder Weiterbildungsentscheidung einen Sinn sehen.

„Jede Form von Weiterbildung und von Lerninitiativen ist aus meiner Sicht daher auf Sinn, Sinnhaftigkeit und sinnbehaftete Entscheidungsräume zu prüfen. Der Blick muss dabei sowohl auf subjektive als auch auf strukturelle Sinnzusammenhänge gerichtet werden, um nicht einseitige, vereinfachte Anregungen und Antworten zu produzieren. (...) Was macht für wen warum Sinn. Und manchmal macht eben auch Nicht-Lernen und Weiterbildungsabstinenz Sinn. Diesen Eigensinn dürfen wir nicht austreiben. (Holzer 2010, S. 5)

Dies bedeutet natürlich nicht, dass nicht weiterhin – und eher noch beharrlicher und wirksamer – auf den Abbau von Benachteiligungen und Barrieren gedrängt werden sollte. Vielmehr muss bei der Öffnung von Angeboten die Sinnfrage immer mitgedacht werden: Welche subjektiv guten Gründe für Bildung könnten erkannt werden bzw. sich entwickeln?

Teil 6: Öffnung der Angebote der KVHS für Bildungsbenachteiligte – Erfahrungen und Handlungsfelder

Die Öffnung der offenen Angebote für Bildungsbenachteiligte ist als Ziel der KVHS Groß-Gerau verankert. Der Leiter sieht die Einrichtung „*gut dabei*“ in ihren Bemühungen, Bildungsbenachteiligte zu unterstützen: Hierzu gehörten neben der Bildungsberatungsstelle viele Angebote im EDV-Bereich, Kurse im Auftrag des Jobcenters sowie Alphabetisierungsangebote. Er fügt hinzu: „*aber da liegt dann noch viel vor uns*“. Die Mitarbeiter*innen hätten sich viel Wissen über das Thema Bildungsbenachteiligung angeeignet, „*ohne dass das so richtig praktische Auswirkungen gehabt hätte*“. Es sei eher „*in den Köpfen der Planenden geblieben. Dass man immer so ein bisschen drauf achtet, wie formuliert man Texte, wen erreiche ich eigentlich mit diesem Angebot und wen nicht.*“

In der KVHS wird die Annahme geteilt, dass bei vielen Menschen, die die offenen Angebote der KVHS derzeit nicht nutzen, ein Bedarf bestünde. Es gibt verschiedene Hypothesen, warum sie gegenwärtig nicht teilnehmen.

„*Ich glaube, dass VHS erstmal nicht mehr so in den Köpfen drin ist und man als junger Mensch nicht sagt: ‚Ich geh jetzt zur VHS und guck mal, was die anbieten‘. Wir werden häufig wahrgenommen im Sinne von: ich will eine Sprache lernen, vielleicht noch EDV – aber auch*

die haben es schwer, Kunden zu erreichen in dem Alter, weil VHS einfach nicht mehr so wie früher ein Begriff ist, dass man damit was anfangen kann. Ich stell jetzt mal die These auf, wenn ich auf die Straße gehe und zehn Leute frage, ‚Was ist denn VHS?‘, dann antworten sie ‚kenn‘ ich nicht‘ oder wenn ich sage, dass ich bei der Volkshochschule arbeite, werde ich gefragt: ‚Ah ja und welche Klassen unterrichtest Du?‘“ (P1)

Diese Programmverantwortliche sieht die KVHS nicht mehr in den Köpfen, was auf eine rückläufige Verankerung verweist. Insbesondere bei Menschen unter 30 werde die KVHS nicht oder nur reduziert wahrgenommen. Auch der hohe Ausländeranteil im Landkreis (40%) spiegelt sich nicht in der Teilnehmer*innenstruktur des offenen Angebots wider (P3, L). Das strategische Entwicklungsziel der KVHS Groß-Gerau für diesen Zyklus laute: „Das offene Angebot der KVHS soll so gestaltet sein, dass es für Migranten interessant ist“ (P3, auch L). Die zielgruppengerechte Ansprache sei ein wichtiges Thema in diesem Kontext.

Mit den Auftragsangeboten des Jobcenters werden bildungsbenachteiligte Menschen erreicht. Diese würden aber danach fast nie an den offenen Angeboten teilnehmen (P1 hatte für den Themenkreis Bewegung und Ernährung in den letzten eineinhalb Jahren zwei Anfragen).

Im Folgenden werden die Erfahrungen der KVHS mit der Öffnung der Angebote für Bildungsbenachteiligte in Verbindung mit weiteren Überlegungen in vier Entwicklungslinien dargestellt, wobei die erste sich nicht auf die offenen Angebote, sondern auf das Potential der Jobcenter-Kurse bezieht:

1. Bildungsteilhabe durch Angebote im Auftrag des Jobcenters
2. Barrieren abbauen
3. Gute Gründe für Bildungsbeteiligung schaffen
4. Strategische Entscheidungen.

In einem Ausblick in das Jahr 2050 werden abschließend Bedingungen genannt, die für die Öffnung gegeben sein müssen.

Entwicklungslinie 1: Bildungsteilhabe durch Angebote im Auftrag des Jobcenters

Ein Ausgangspunkt des Forschungsprojektes war der Wunsch der KVHS, dass Bildungsbenachteiligte an allen Kursen und Projekten und nicht nur an Kursen teilnehmen, die im Auftrag des Jobcenters angeboten und auch teilweise unfreiwillig besucht werden. Mehrere Teilforschungsprojekte befassten sich mit den Jobcenter-Kursen. Im Brennpunkt war der Kurs „Bewegung und Ernährung“, womit wichtige Erkenntnisse über positive wie negative Bildungserfahrungen sowie über Anliegen der Teilnehmenden an Bildung gewonnen werden konnten. Wie beabsichtigt, lassen sich daraus auch Erkenntnisse für den offenen Programmbereich ableiten.

Die Perspektive von Teilnehmenden wurde ausschließlich im Kurs „Bewegung und Ernährung“ untersucht. Der Kurs ist nicht repräsentativ für die Gruppe der Bildungsbenachteiligten, es gibt auch Hinweise darauf, dass nicht alle Teilnehmenden des Kurses bildungsbiographisch benachteiligt sind (dies wurde nicht systematisch sozialstatistisch erhoben). Gemeinsam ist ihnen, dass sie als Empfänger*innen von Arbeitslosengeld II *sozial* benachteiligt sind und die Restriktionen ihres sozialen Lebens bei einigen auch zu gravierenden individuellen Problemlagen führen. Im Forschungsprojekt werden die sozial Benachteiligten, die nicht bildungsbiografisch benachteiligt sind, ebenfalls als Bildungsbenachteiligte gefasst: erstens, weil materielle Benachteiligung weitreichende Konsequenzen für Bildungsteilhabe hat und zweitens, weil die soziale Benachteiligung auch die Möglichkeiten limitiert, das Soziale heraus-zu-bilden.

Aus den Teilforschungsprojekten zum Kurs „Bewegung und Ernährung“ ergaben sich unerwartete Perspektiven auf die Bildungsangebote im Auftrag des Jobcenters. Dies liegt an der positiven bis begeisterten Bewertung dieses Kurses durch viele Teilnehmende (siehe Teil 3). Der Ausgangspunkt des Forschungsprojektes, nach Möglichkeiten der Öffnung und Überleitung in das „Regelangebot“ zu suchen, hat sich daher erweitert. Ausgeleuchtet wurde auch, was sich aus dem Kurs über Möglichkeiten von Bildungsangeboten im Auftrag des Jobcenters ableiten lässt.

Kurse zur Arbeitsmarktintegration – „mit einem sehr breit gefassten Begriff von Persönlichkeitsentwicklung“

Die KVHS Groß-Gerau ist seit 2011 nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung als Trägerin von Bildungsaufträgen der Arbeitsagentur und des Jobcenters zertifiziert. Diese Zertifizierung ist besonders für die Annahme von Bildungsgutscheinen, die von der Arbeitsagentur bzw. dem Jobcenter an Arbeitslose ausgegeben werden, erforderlich. Darüber hinaus muss auch der gewünschte Kurs zertifiziert sein. In Verbund mit anderen Volkshochschulen im Rhein-Main-Gebiet wurden in den letzten Jahren ca. 300 Kurse zertifiziert. Zum Teil werden diese als offenes Angebot (auch für andere Teilnehmende), zum Teil ausschließlich für Inhaber*innen von Bildungsgutscheinen konzipiert. Die Inanspruchnahme ist jedoch recht gering (L).

Bildungsangebote im Auftrag des Jobcenters verfolgen immer das Ziel der Arbeitsmarktintegration. Die Kurse können und werden durch die KVHS Groß-Gerau allerdings im Sinne eines breit gefassten Entwicklungskonzeptes ausgestaltet, damit die Einzelnen besser im Leben weiterkommen.

„Wir suchen deshalb die Kooperation, die Aufträge vom Jobcenter, weil wir sagen, da geht's um diese Menschen, da versuchen wir mitzuhelfen, für die auch adäquate Angebote zu entwickeln, weil das bei dem Jobcenter auch selten um konkrete berufsbezogene Qualifizierungen geht, also dass da irgendjemand im kaufmännischen – machen wir auch, Büromanagement haben wir da so ein Kurs – oder in irgend 'nem gewerblich-technischen oder gastronomischen Bereich fortgebildet wird. Sondern das, was wir tun, hat ganz viel zu tun mit einem sehr breit

gefassten Begriff von Persönlichkeitsentwicklung, also wo es drum geht, Kompetenzen festzustellen, zu gucken, an welcher Stelle die Leute sind, dann zu gucken, was man entwickeln muss an Grundfertigkeiten auch, damit man dann besser im Leben weiterkommt.“ (L)

Durr-e-sameen Bangwi, Maïke Doll und Lana Tcharbadze ermittelten in ihrem studentischen Teilforschungsprojekt eine positive, offene und respektvolle Haltung der Dozent*innen gegenüber den Teilnehmenden in dem beobachteten Auftragskurs des Jobcenters. Vorurteile aufgrund unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit wurden nicht festgestellt. Fast alle Dozent*innen (zwei Honorarkräfte, drei hauptberufliche Lehrkräfte) engagieren sich über das Kursangebot hinaus, wobei nicht alle die Teilnehmenden auf das offene Kursangebot aufmerksam machten.

„Maßnahmen“

Die KVHS bietet mehrere Kurse im Auftrag des Jobcenters an (u.a. zur Integration geflüchteter Menschen in den ersten Arbeitsmarkt sowie zum Nachholen von Schulabschlüssen) und befindet sich im Bewerbungsverfahren für weitere (Angebot für junge Erwachsene, darunter Migranten und Deutsche, unter 25 Jahren, die keinen Hauptschulabschluss haben). Die KVHS bewirbt sich dafür im Rahmen von Ausschreibungen der Jobcenter, für die es sich um „Maßnahmen“ handelt. Die Kurs- und Beratungsangebote, die die KVHS im Auftrag des Jobcenters anbietet, werden auch von mehreren Programmverantwortlichen als „Maßnahmen“ bezeichnet. Die Bezeichnung wirft die Frage auf, ob Bildungsprozesse und Bildungssubjekte in „Maßnahmen“ anders gesehen werden als in „Kursen“ bzw. sonstigen offenen und freiwilligen Angeboten.

Während die formalen Besonderheiten der Kurse im Auftrag des Jobcenters (Ausschreibungen, Bewerbungen, Zuweisung von Teilnehmenden...) gut benennbar sind, sind die Wirkungen dieses Angebotsbereichs auf die Gesamteinrichtung und ihre Mitarbeiter*innen teilweise indirekt und im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht genauer zu interpretieren. Die Komplexität zeigt sich etwa in der Erfahrung der KVHS, dass manche durch das Jobcenter zugewiesene Teilnehmende so starke Versagensängste hätten, dass sie dem Kurs fernbleiben würden (L). Die Verweigerung der Maßnahme des Jobcenters realisiert sich als Verweigerung des Kurses der KVHS. Nicht nur das Jobcenter, sondern auch die KVHS ruft in dieser Konstellation Angst hervor und wird gemieden, um Autonomie zu verteidigen.

Bildungswiderstand in der Zwangsmaßnahme

Mehrere Teilforschungsprojekte ermitteln Widerstand einiger Teilnehmer*innen im Kurs „Bewegung und Ernährung“. Dieser zeigt sich bei einigen jüngeren Teilnehmenden und bei einigen Teilnehmenden mit geringen deutschen Sprachkenntnissen.

Nasim Amini, Abdellatif Boudra und Seren Uysal beobachteten in ihrem studentischen Teilforschungsprojekt über widerständiges Verhalten von Teilnehmenden im Kurs „Bewegung und Ernährung“, dass Teilnehmer*innen mit Migrationshintergrund sich anders als die deutschsprachigen Teilnehmer*innen

nicht beteiligten: „Als Gründe für dieses Verhalten haben wir in den Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse gesehen, was zu Unsicherheiten in der Beteiligung und Frustration am Kurs führte.“

Vier Dozent*innen des Kurses sehen Widerstand, Unzuverlässigkeit bzw. Unkonzentriertheit bei jüngeren Teilnehmer*innen. Dies ermittelten Durr-e-sameen Bangwi, Maike Doll und Lana Tcharbadze in ihrem studentischen Teilforschungsprojekt zur Haltung der Dozent*innen in den durch das Jobcenter finanzierten Kursen.

Alter und Sprache können Zugänge zum Bildungsangebot eröffnen oder aber verschließen. Da sprachliche Voraussetzungen in einem auf verbalem Austausch basierendem Kurs auf der Hand liegen, verwundert die Vermittlungspraxis des Jobcenters (Ideen für eine inklusive Weiterentwicklung des Angebotes werden an späterer Stelle genannt).

Die Beobachtungen und Einschätzungen zu altersspezifischem Verhalten weisen darauf hin, dass die jüngeren Teilnehmenden sich entweder sozial und/oder thematisch im Kurs nicht ähnlich gut aufgehoben fühlen wie die älteren Teilnehmenden. Bildungssoziologische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse verweisen auf die Notwendigkeit altersspezifischer Bildungsangebote (für jüngere Menschen etwa flankiert durch Jugendbildungsförderungsgesetze), die von deren Lebenslage und Fragestellungen ausgehen.

Freiwillig zur Zwangsmaßnahme

Die positiven bis begeisterten Einschätzungen vieler Teilnehmer*innen des Jobcenter-Kurses „Bewegung und Ernährung“ dokumentieren sich in zwei Gruppendiskussionen und sind in Teil 3 ausführlich dargelegt. Das gute Kursklima als zentrale Voraussetzung wird durch die nicht-teilnehmende Beobachtung von Abdelaali, Detmer und Treiber bestätigt. Der Umgang zwischen Teilnehmer*innen und Kursleitung wird als „*freundlich*“, der zwischen den Teilnehmenden untereinander als „*freundlich und herzlich*“ beschrieben.

Die Programmverantwortliche (P1) erläutert die Konzeption des Kurses und seine widersprüchliche Entwicklung aus dem Vorläuferkurs sowie die Abstimmungen mit und Entscheidungen des Jobcenters. Als sehr erfolgreich bewertet sie die Vorgänger-Maßnahme „Arbeitssuchende im Alter von über 50 Jahren“, bei der es um Beratung und Gruppenaktionen im Bereich von Ernährung und Bewegung ging, mit dem Ziel die Menschen zu motivieren, „*am Leben teilzunehmen*“. Die KVHS habe sich gefreut, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund und Männer zugewiesen wurden, da diese Zielgruppe im Regelfall nicht erreicht würde:

„Die sind gekommen und haben gesehen, wir wollen denen nix verkaufen, wir wollen denen hier auch nix andrehen. Sondern wir sind für sie da und wir bieten ihnen etwas an und das was sie brauchen, können sie sich nehmen, und sie machen das hier für sich“ (P1)

Aufgrund der Vorgabe des Jobcenters, ohne feste Gruppen und ohne starre Unterrichtskonzeption zu arbeiten, wurden eigene Vorbehalte gegenüber einer wechselnden Gruppenzusammensetzung korrigiert und das Potential einer sich tragenden Gruppe erkannt (siehe „Gute Gründe: als Mensch gut aufgehoben sein – für alle“). Das Jobcenter wiederum würde beachten, wenn von Teilnehmern positive Rückmeldung zur Maßnahme kämen und sogar Wartelisten entstünden. Es trage die Anpassung der Inhalte an die Erfordernisse der Teilnehmenden mit (P1).

Die Programmverantwortliche betont das „*Erleben und Empfinden*“ der Einzelnen als „*wirkliche Basis*“ für die Arbeit in der Gruppe in Verbindung mit Einzelberatung zur Unterstützung bei individuellen Problemen (siehe „Gute Gründe: Beratung und Bildung“). Die Teilnehmer*innen könnten sich in den Kursen verschiedenen Berater*innen bzw. Trainer*innen aus unterschiedlichen Altersklassen und mit unterschiedlichen Naturellen anvertrauen. Dadurch könnten alle Teilnehmer*innen erreicht werden.

„Das ist wirklich viel Sozialarbeit und da braucht man auch Leute, die ein Händchen dafür haben. Und ich glaube, das allerwichtigste ist, dass man jemanden hat, der das ehrlich meint, der das gerne macht und der da auch sehr offen für ist. Und das spüren die Leute dann auch, wenn sie kommen, sofort und deswegen funktioniert das auch.“ (P1)

Die Programmverantwortliche sieht die Teilnehmenden als Menschen im Mittelpunkt:

„Das Fachwissen steht erstmal, meiner Meinung nach, relativ zum Schluss. Weil einfach der Faktor Mensch im Fokus steht, da muss man gucken.“ (P1)

Einige Teilnehmer*innen des Kurses „Bewegung und Ernährung“ wollten die Gruppe nach Abschluss der drei Monate nicht verlassen und fragten die KVHS, ob sie die Gruppe noch weiterhin besuchen dürften. Der Wunsch der TN wurde mit der zuständigen Integrationsfachkraft des Jobcenters besprochen, die in den meisten Fällen eine dreimonatige Verlängerung einbuchte. Eine Anschlussperspektive für die Teilnehmer*innen des Kurses „Bewegung und Ernährung“ zu schaffen, sei als Idee bereits an das Jobcenter herangetragen worden. Die von der Interviewerin aufgeworfene Idee, eine feste Gruppe nach Beendigung der Maßnahme des Jobcenters im offenen Kursangebot zu betreuen, möchte die Programmverantwortliche mit der Leitung der KVHS besprechen.

In progress...

Die Kurse im Auftrag der Arbeitsagentur sind in Entwicklung. Die Maßnahme „Arbeitssuchende im Alter von über 50 Jahren“ wurde nach einem Jahr um ein halbes Jahr verlängert. Die darauf folgende Maßnahme „Bewegung und Ernährung“ sei „*für alle Zielgruppen*“ (Menschen im Alter von über 18 bis 65 Jahren) geöffnet worden und könne insgesamt drei Jahre laufen. Nicht nur hat die KVHS Anforderungen des Jobcenters übernommen, sondern auch umgekehrt habe das Jobcenter die Empfehlungen der KVHS zur Verbesserung der Maßnahme aufgegriffen, z. B. dass die Kurse an zwei Tagen in der Woche stattfinden und drei anstatt zwei Monate lang besucht werden können. Konterkariert werden konzeptionelle Weiterentwicklungen teilweise durch die Zuweisung von Teilnehmenden, wenn diese etwa über

geringe Deutschkenntnisse verfügen (siehe vorhergehender Abschnitt). Frauen und Männer mit Migrationshintergrund können dann teilnehmen, aber nicht teilhaben. Auch hieraus resultieren Vorschläge: Dem Jobcenter soll zukünftig empfohlen werden, eine separate Maßnahme für Frauen mit Migrationshintergrund anzubieten (P1).

Das Lernen im Kurs ist für die Teilnehmenden mit Anstrengungen auf vier Ebenen verbunden: erstens, sich auf den Kurs und die Gruppe einzulassen; zweitens, den Alltag gemäß des Kurses zu reorganisieren; drittens, die Lernanforderungen inhaltlich zu bewältigen; viertens, die Lernanforderungen körperlich zu bewältigen. Aus den Teilforschungsprojekten ließen sich Widerstand gegen den Kurs und ausgesprochen positiver Zuspruch zum Kurs ermitteln. Der Kontrast verweist auf wesentliche Bedingungen des Gelingens: Das Angebot muss lehrreich und nützlich sein. Es muss an geteilten Problemen ansetzen und individuelle Problemlagen tatsächlich bearbeiten (z.B. durch Einzelgespräche/-beratung). Die Einzelnen müssen sich gut in der Gruppe aufgehoben fühlen und einen respektvollen Umgang durch die Dozent*innen erfahren. Es muss um sie als Menschen gehen. Die Gruppen können unter diesen Voraussetzungen offenbar heterogen sein, allerdings nicht zu stark mit Blick auf das Alter. Selbstverständlich müssen bei verbal basierten Kursen hinreichende Sprachkenntnisse vorhanden sein.

Die Weiterentwicklung dieses Kurses sowie die Konzeption weiterer Angebote für erwerbslose Menschen erscheinen daher vielversprechend. Aus Perspektive der Erwachsenenbildung bleibt das Problem der Unfreiwilligkeit. Aktuelle Diskussionen über die Aufhebung von Sanktionen gegenüber Empfänger*innen von Arbeitslosengeld II eröffnen hier neue Perspektiven, die im letzten Kapitel kurz diskutiert werden.

Entwicklungslinie 2: Barrieren abbauen

Barrieren sind Hürden, die einer Beteiligung an Bildungsangeboten im Wege stehen. Barrieren werden erst bedeutsam, wenn es ein grundsätzliches Interesse an einem Bildungsangebot gibt. Die Programm- und Leitungsverantwortlichen der KVHS Groß-Gerau identifizieren mehrere Barrieren und schildern Erfahrungen und Maßnahmen, diese abzubauen.

Kosten

Im Vergleich zu anderen Volkshochschulen biete die KVHS Groß-Gerau hohe Kostenermäßigungen für Personen, die nicht über ausreichende finanzielle Mittel verfügen (P2): Die regulären Kursgebühren werden um 70 Prozent, ab 2019 um 90 Prozent ermäßigt:

„Ich finde, alleine unsere finanzielle Ausrichtung, was Gebühren betrifft, ist ein ganz großer Schritt dahin.“ (P2)

Die Gruppendiskussionen verdeutlichen, dass Kosten für Empfänger*innen von Arbeitslosengeld II ein entscheidendes Kriterium sind, ob sie an Bildungsangeboten teilnehmen können oder nicht. Über die Kostenermäßigungen sind viele nicht informiert (siehe Teil 3).

Eine Programmverantwortliche findet, dass das Kursangebot der VHS (unabhängig von den Ermäßigungen) *„spottbillig ist für das, was sie bekommen“* und vielen dies nicht bewusst sei (P1).

Bauten

Zwei Programmverantwortliche (P1 und P3) weisen darauf hin, dass Menschen im Rollstuhl viele Räumlichkeiten der KVHS nicht erreichen können.

Vereinbarkeit mit Kindern

Um auch Müttern mit kleinen Kindern die Teilnahme zu ermöglichen, wurde im Bereich Gesundheit ein Angebot mit Kinderbetreuung aufgelegt, das aber nicht wahrgenommen worden sei (P1).

Sprache

„Wir haben schon immer mal verschiedenste Ansätze versucht, wie wir Menschen gerecht werden, die PC-Kurse machen wollen, die nicht unbedingt der Sprache so mächtig sind. Da fiel uns halt oft erstmal nix Anderes ein, als die, ohne dass das jetzt irgendwie inhaltlich weniger wäre oder gewichtet war, in die Seniorenkurse zu schicken, einfach deswegen, weil es da langsamer vonstatten geht. Inhaltlich ist es dasselbe da.“ (P2)

Nun sei erstmalig ein PC-Kurs *„explizit für Migranten“* angeboten worden (P2).

Die Beobachtung zu widerständigem Verhalten von Teilnehmenden im Kurs *„Bewegung und Ernährung“* (studentisches Forschungsprojekt von Nasim Amini, Abdellatif Boudra und Seren Uysal) dokumentiert gravierende Einschränkungen für Teilnehmende mit geringen Deutschkenntnissen, die auch von der Programmverantwortlichen so gesehen werden. Dies verweist auf die Notwendigkeit von Angeboten, die an die Sprachkompetenzen angepasst sind bzw. inhaltlich mit dem Erwerb von Sprachkompetenzen verbunden sind, auch bei Angeboten im Auftrag des Jobcenters.

Nicht nur Fremdsprachen können eine sprachliche Barriere darstellen. Es müsse auch im Bereich *„einfache Sprache“* noch mehr getan werden (P4). Die Einschätzung der Programmverantwortlichen korrespondiert mit den Ergebnissen des studentischen Teilforschungsprojektes von Nadja Hamelmann und Jana Vormwald zur Barrierefreiheit und Teilhabe bildungsbenachteiligter Personen. Die Analyse der Programmhefte ergab einerseits eine übersichtliche und gut gestaltete Darstellung des Bildungsangebotes, allerdings erschwerten lange Sätze, komplizierte Wörter und lange Abkürzungen das Textverständnis.

Neben sprachlicher Inklusion von Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben und von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigung oder mit eingeschränkter Lese- und Schreibkompetenz stellt sich eine weitere Herausforderung. So plädiert eine Programmverantwortliche (P1) für eine volksnahe Sprache mit Verzicht auf Fachchinesisch.

Hans Tietgens bezeichnete 1964 die „Sprachgrenze“ als „die gewichtigste Schichtgrenze“ (1978, S. 145). Bei Sprache geht es nicht nur um Verständigung, sondern auch um Macht. „Sprache wird allzu oft noch als Mittel für die höheren und gegen die niederen Schichten empfunden.“ (ebd., S. 154) Für die Erwachsenenbildung ist dies ein großes Problem, denn sie kann auf die „Formalsprache“ nicht verzichten. Erst die (kommunikative) „Formalsprache“ vermittele „Einsichts- und Urteilsfähigkeit“, anders als die (expressive) „Gemeinsprache“ (ebd., S. 142-144):

„Wo die *Zuordnungskategorien* fehlen, die ein Sprachbewusstsein voraussetzen, und wo deshalb auch die *Instrumente der Mitteilung* nicht ausgebildet sind, kann sich Erfahrung nicht differenzieren, entstehen keine auslösenden Momente für den Bildungsantrieb.“ (Tietgens 1978, S. 146f.)

Konzepte zur Bildungsteilhabe sind daher gefordert, die Exklusivität der Formalsprache zu reflektieren und dennoch an sie heranzuführen, um „generalisierendes Lernen“ zu ermöglichen (ebd., S. 153). Es geht nicht darum, eine „Fachsprache zu (zelebrieren), wo es eigentlich darum ginge, einen Sachverhalt zu verdeutlichen“ (ebd., S. 159). Konsequenz sollte also auf Fachchinesisch und Bürokratendeutsch verzichtet werden, wenn diese den Sachverhalt nicht verdeutlichen und/oder den Zweck sozialer Abgrenzung verfolgen. Wenn die Formalsprache mit Begriffen und Kategorien aber nötig ist, um Sachverhalte zu verstehen und zu kommunizieren, dann ist sie ein notwendiges Instrument, das selbst zu erlernen ist. Wir schlagen den Arbeitsbegriff der inklusiven Formalsprache vor. Konzeptionell angeknüpft werden kann dabei an die Entwicklung von Formalsprache im Kontext von Alphabetisierung durch den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire.

Interkulturelle Öffnung / Nicht-Diskriminierung

Die KVHS habe sich in den letzten Jahren interkulturell geöffnet, indem beispielsweise das Kursprogramm so gestaltet wurde, dass es nicht diskriminierend und ausschließend, sondern einladend für alle Bevölkerungsgruppen sei. Ferner seien Projekte für Integration und Akzeptanz aufgelegt worden, allerdings mit Problemen der Zielgruppendefinition (P3).

Eine Programmverantwortliche wünscht sich eine „*offene, weltoffene, buntgemischte, vielfältige Klientel, die ein- und ausgeht, die sich identifiziert mit dem Haus. Dies betrifft auch die Belegschaft.*“ (P3)

„Akademikerclub ist einfach nicht das richtige Level“

Eine Programmverantwortliche (P4) beschreibt es als Herausforderung, wenn eine Kursleitung seit vielen Jahren eine sozial relativ homogene Gruppe unterrichtet und nun vor der Aufgabe steht, neue Kunden, die „anders“ sind, in diese Gruppe zu integrieren und eine Balance finden zu müssen. Nicht (nur) die Heterogenität erscheint als Herausforderung für die Kursleitung, sondern die Störung des angestammten Ensembles. Dieses ist bürgerlich, die Nicht-Bürgerlichen kommen dazu. Nicht unwahrscheinlich, dass diejenigen, die als *„gar nicht in das Ensemble passend“* gesehen werden, die Situation vermeiden werden.

Zwar sei der Bildungsauftrag der VHS, *„für alle etwas zu machen“*, aber diejenigen, die erreicht werden müssten, erreiche sie nicht (P1). Die Gesundheitskurse würden vor allem durch *„das klassische gutbürgerliche Klientel“* besucht werden.

„Wir haben so gut wie keine Menschen mit Migrationshintergrund, geflüchtete Menschen, junge Mütter oder überhaupt jüngeres Klientel, die erreichen wir nicht und das finde ich schade.“ (P1)

Die Programmverantwortliche sieht Abschottung und Ängste als Gründe, nicht zu kommen (P1). Zudem hat sie den Eindruck, dass die Volkshochschulen teilweise *„abgehoben“* und *„wenig greifbar für die Leute“* seien:

„Wenn wir Texte publizieren oder wenn in den Medien was steht zur VHS, da steht Politiker A neben Politiker B im Anzug mit Schlips und Kragen mitsamt einem Text, den man nicht versteht. Also unsere Identität ist sehr auf Hochschule gelegt, aber wir sind halt nun mal auch Volk. Wir präsentieren uns nicht mehr, die Menschen können uns nicht mehr gefühlt greifen.“ (P1)

Soziale Fremdheit verstehen und bearbeiten

Die nicht-typischen Volkshochschul-Teilnehmenden, für die sich die KVHS öffnen will, werden als eine für die Einrichtung sozial fremde Gruppe erkennbar.

Für P2 ist es eine *„Krux in dem Moment, wo man erstmal angewiesen ist, dass die Leute von sich aus kommen“*. Sie findet die *„Ansprache dieser Gruppe“* schwierig:

*„Das kann man ja auch jetzt nicht so als Konzept ausgeben, wir wenden uns jetzt an die Bildungs- (lachen bis *) benachteiligten*, ja?“ (P2)*

Wenn es darum ginge *„Themen Menschen nahe zu bringen“* würde sich die Angelegenheit *„schon sehr viel schwieriger“* gestalten (P2). Lehrkräfte müssten dafür *„gewappnet sein“* (P4).

Ersichtlich wird, dass die soziale Fremdheit verstanden und in pädagogischen Konzepten verarbeitet werden muss, wenn sie nicht als Barriere bestehen bleiben soll.

Entwicklungslinie 3: Gute Gründe für Bildungsbeteiligung schaffen

Nicht vorhandene Barrieren sind noch kein Grund, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Aus den Erfahrungen der Programmverantwortlichen und des Leiters ließen sich drei Spuren zu subjektiv guten Gründen und Voraussetzungen für eine Bildungsbeteiligung bildungsbenachteiligter Menschen rekonstruieren: Lebensweltorientierte Bildungsarbeit, Verbindung von Bildung und Beratung sowie Bildungsräume, die toll sind und in denen Menschen sich gut aufgehoben fühlen.

Lebensweltorientierte Bildungsarbeit

Zwei Programmverantwortliche sehen eine Perspektive in „*aufsuchender Bildungsarbeit*“. Eine Programmverantwortliche (P4) betont dabei die offenen Fragen zu Lebenswelten, Zielen und Inhalten:

„Wobei es sicherlich nicht in Streetwork ausarten kann, das passt auch nicht, aber mehr in ihre, in diese Gebiete reinzugehen. Dazu müsste man natürlich genau wissen, wo sind diese Gebiete und was ist dort genau meine Möglichkeit und was will ich überhaupt tun?“ (P4)

Eine weitere Programmverantwortliche (P3) befürwortet aufsuchende Arbeit, die sie von der Sozialen Arbeit abgrenzt, mit der die Zusammenarbeit gesucht werden solle (bspw. Stadtteilzentren):

„Ich glaube, nur so kriegt man auch die Leute. Aber ich habe trotzdem den Eindruck, wir haben ein Angebot, ein offenes Angebot und die Leute müssen schon auch selber kommen.“ (P3)

Das offene Angebot funktioniere dann am besten, wenn eine gewisse Eigeninitiative der Leute vorhanden sei, sie eben nicht geschickt würden, wie es bei Maßnahmen der Fall sei. Wenn die Ansprache gelungen sei (durch Öffentlichkeitsarbeit, „aufsuchende“ Aktivitäten vor Ort o.ä.), könne die VHS auch mit den Leuten arbeiten, sie fragen, was sie brauchen und ihr Angebot darauf einstellen. Die Öffentlichkeitsarbeit könnte noch anders gestaltet, „*neu aufgestellt*“ werden, so dass Informationen nicht nur schriftlich gestreut würden, sondern dass die Mitarbeitenden der KVHS „*eher in solche Helferkreise zum Beispiel gehen und dann [das Projekt] vorstellen*“. „*Wenn wir sie gar nicht erreichen, kann die Bildung auch nicht ‚ermöglicht‘ werden.*“ (P3)

Eine aufsuchende Bildungsarbeit wird auch von den Student*innen Elena Blattmann und Tom Paulus als Ergebnis ihres sozialräumlichen Forschungsprojektes vorgeschlagen:

„Des Weiteren bietet sich für die Volkshochschulen eine Möglichkeit, institutionelle Bildungs- und Weiterbildungsvorurteile aufzubrechen, mithilfe der aufsuchenden Bildungsarbeit. Laut Bourdieus Paradigma der ‚kulturellen Passung‘ werden bestimmte Affinitäten zu institutioneller Bildung vom Herkunftsmilieu vermittelt, welche die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten ggf. erschwert. Die Überwindung dieser Distanz kann Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen sein. Der Erfolg genau dieser aufsuchenden Bildungsarbeit, zur bestenfalls Beseitigung der Weiterbildungsvorurteile, steht zur Debatte und bedarf weiterer Forschungsarbeit.“ (Forschungsbericht Blattmann/Paulus, S. 36)

Die Erkenntnisse über den Kurs „Bewegung und Ernährung“ zeigen, dass Distanz zwischen Teilnehmenden und KVHS vor der ersten Berührung existierte, dass diese sich aber im Kurs schnell aufgelöst hat, weil viel Verbindendes, Hilfreiches und Haltgebendes in der Gruppe und im Verhältnis zur Kursleitung gefunden wurde. Insofern ist dieser Kurs ein Beispiel dafür, wie die Distanz ebenso wie Weiterbildungsvorurteile überwunden werden können.

In diesem Kurs wird deutlich, dass nicht nur soziale Lebenswelten, sondern auch individuelle Lebenslagen berücksichtigt werden müssen (auch bei der Zusammensetzung der Gruppe), denn es sind die älteren Teilnehmenden, die den Kurs für hilfreich erachten, während die jüngeren Teilnehmenden eher widerständig sind.

Mehrere Programmverantwortliche stellen sich die KVHS Groß-Gerau in Zukunft stärker in der Alltagswelt verankert vor. Zwei Programmverantwortliche (P2 und P1) schlagen vor, die KVHS mittels Netzwerkarbeit und Kooperationen weiter bekannt zu machen. Die KVHS hätte dabei etwas anzubieten, auch Räume (P1). P1 fordert: *„sich e h r l i c h für die interessieren und fragen: ‚Was braucht ihr? Was wünscht ihr euch denn?‘*“ Mit Blick auf Jugendliche wird auch die Schulsozialarbeit genannt. Für eine Programmverantwortliche (P1) ist überlegenswert, einen Teil der Kurse in den Randgebieten von Groß-Gerau in die örtlichen Vereine oder in andere Institutionen zu verlagern. Bildung müsse *„im Alltag verankert sein, sonst macht das für mich auch nicht viel Sinn“* (P3). Sie sieht die VHS als einen alltagsnahen *„Kulturvermittler“*.

Eine andere Programmverantwortliche (P4) berichtet über zwei Kooperationsprojekte mit dem Diakonischen Werk für Menschen *„die eben nicht ausreichend alphabetisiert sind“*:

„Das ist ja eine Zielgruppe, die sehr versteckt in der Gesellschaft agiert, also keiner läuft rum und sagt: ‚Puh, ich kann das eigentlich nicht. Und ich würde es gern lernen.‘ Und wir hatten da Projekte angedockt, an die Tafel beziehungsweise an das Tafelcafé, das es bei uns im Kreis gibt und haben dort niedrighschwellige Lernangebote gemacht, einmal zum Bereich food literacy, also mit Essen umgehen und gleichzeitig Alltagsmathematik und Gesundheitsbildung. Aber eben auch so Rezepte lesen, Rezepte schreiben selbst und weiterentwickeln, umrechnen von der Menge her. Das waren so Kooperationsprojekte, die wir versucht haben, die wir auch angegangen sind, die auch gut funktioniert haben, aber keine Fortsetzung gefunden haben. Also es ist nicht gelungen, die Menschen, die wir dort erreicht haben, weiter reinzuziehen. Also, wenn wir quasi in ihr Feld gehen, nehmen sie es wahr und nehmen es teilweise auch an, aber wir schaffen es nicht, sie weiter an unsere Institution heran zu führen. Das war eben auch ein Ergebnis.“ (P4)

Das zweijährige Kooperationsprojekt eröffnete umfangreiche Bildungsmöglichkeiten: food literacy, Alltagsmathematik, Lesen und (kreatives) Schreiben, Gesundheit. Der Erfolg wird relativiert, da es nicht gelungen sei, die Teilnehmenden weiter in die Institution hineingezogen zu haben:

„Die einzigen, die quasi sich weiter haben transplantieren lassen, waren die Migranten, denn dort hatten wir natürlich ´ne Schnittmenge. Wir hatten Migranten, die zu dem Kundenkreis der Tafel gehören, wir hatten viele alleinerziehende Mütter, wir hatten Langzeitarbeitslose, wir

*hatten Menschen mit psychischen Auffälligkeiten, also es ist wirklich eine große Bandbreite.“
(P4)*

Das Kooperationsprojekt erscheint als Vorfeldangebot, das zum Eigentlichen hinführen soll und dessen Erfolg letztlich auch daran gemessen wird. Dies wirft die Frage auf, ob nicht das Gelingen dieses Bildungsangebotes als eigenständiger Erfolg erachtet werden kann und daher verstetigt werden sollte. Die Programmverantwortliche charakterisiert das Projekt als „*nicht was irrsinnig Innovatives, aber eben für die KVHS doch relativ ungewöhnlich vom Format her, weil es schon in Richtung aufsuchendes Bildungsangebot ging*“. Eine Fortsetzung wurde auch in den Blick genommen, scheiterte dann aber an den Rahmenbedingungen:

„Es gibt immer wieder ein Problem der Ressourcen, Räume werden dann doch anders gebraucht beziehungsweise die Küche muss komplett renoviert werden. Dann hat man 'ne Unterbrechung von einem Jahr und danach ist es sehr schwierig, da wieder anzuknüpfen und natürlich gab es in dem Sinne auch keine richtige Gegenfinanzierung, ja. Das ist das andere Problem, vor dem wir immer stehen.“ (P4)

Auch der Leiter verweist darauf, dass sich lebensweltbezogene Kooperationen nicht in traditionelle Programmroutine überführen lassen:

„Wie kann ich näher an diesen Milieus dran sein, mit meinen Bildungsangeboten. Wir versuchen es zum Teil mit Verkopplung mit lebensweltbezogenen Initiativen oder Institutionen, also wenn mal ein Projekt soziale Stadt irgendwo läuft und wir dann da gemeinsam gucken, was da an Bildungsangeboten sinnvoll sei. Das sind aber meist eher singuläre Angebote. Also das ist nichts, was sich so in eine Programmroutine überführen lässt, sondern das muss man immer wieder neu initiieren und man muss immer wieder neu irgendwo anknüpfen und schauen, welche Gelegenheiten es da gibt, irgendwas zu tun. Das macht's ja auch so schwierig, weil man da nicht sagen kann: ‚Ich habe jetzt mal ein Modell gefunden und das schreibe ich jetzt die nächsten 10 Jahre ins Programmheft und dann kommen die Leute und dann sind wir bei den Bildungsbenachteiligten. Sondern man muss immer wieder selbst den Anlauf machen, man muss immer wieder neu das Terrain sondieren, Kontakte knüpfen. Und dann kommt das mal zustande mit fünf Leuten von irgendeiner Tafel und nach 'nem halben Jahr ist es wieder rum und dann muss man was Neues organisieren. Das heißt, jetzt wären wir fast schon beim anderen Thema, das ist natürlich etwas, was der traditionellen herrschenden Institutionslogik und Programmlogik einer Volkshochschule nicht entspricht.“ (L)

Leiter und mehrere Programmverantwortliche werfen implizit oder explizit die Frage auf, wie die Institutionslogik so verändert werden kann, dass lebensweltorientierte Bildungsarbeit darin aufgehoben ist. Es gibt aber auch grundsätzliche Skepsis, ob weitere Bemühungen sinnvoll sind:

„Also ich glaube, dass wir unsere Instrumente erschöpft haben. Wir haben Ermäßigungen für Menschen, die zu wenig Geld haben, um sie an unseren Maßnahmen oder an unseren Sprachkursen und so weiter teilhaben zu lassen. Wir bedienen sämtliches Marketing, allerdings führen wir natürlich schon in unserem Kollegium wieder die Frage, machen wir Bildungsarbeit, machen wir Sozialarbeit und wenn wir Sozialarbeit machen würden, dann zitiere ich mal Professor Süßmuth, die wir vor einigen Jahren hier als Gastrednerin hatten, dann müssen wir an die Zäune gehen, dann müssen wir dahin gehen, wo sie sind, weil sie nicht zu uns kommen, und da ist eben die Abgrenzung zu der klassischen Sozialarbeit zu sehen, dafür haben wir

*keine Ressourcen, ist auch nicht unser Auftrag, (leise bis *) weil wir ja vom Kultusministerium die Linie kriegen (*). (betont bis*) Aber selbstverständlich Bildung gleich Klassen l a g e , gibt's hier wieder Überschneidungen (*), sodass wir schon uns auch für diese Zielgruppe verantwortlich fühlen. Wir hatten vor ein paar Jahren einen Jahresschwerpunkt ‚Armut‘ und der zielte auch auf unsren sozialpolitischen Anspruch hin (schnell bis *) für alle da zu sein (*).“ (P5)*

Beratung

Die KVHS Groß-Gerau ist bereits in den Bereichen Weiterbildungsberatung sowie Arbeits- und Qualifizierungsberatung für Neuzugewanderte und Geflüchtete tätig. Zur Weiterbildungsberatung gehört einerseits die allgemeine Beratung in der Beratungsstelle für Weiterbildung, andererseits die Beratung über passende Weiterbildungsangebote der KVHS durch die einzelnen Fachbereiche (kvhsgg.de).

Mehrere Programmverantwortliche und der Leiter betonen die Wichtigkeit der Beratung und das Ziel, diese auszubauen. Eine Programmverantwortliche (P1) sieht den Beratungsschwerpunkt als „*ein Stückenpferd*“ der Leitung der KVHS.

Die Beratungsstelle der KVHS Groß-Gerau wird für wichtig befunden, da sie nicht nur Sachinformationen gebe (z.B. bei Brüchen in der Biografie, insb. bei Frauen; auch für Migrant*innen und neu Zugewanderte), sondern auch inhaltlich berate. Ferner habe das Projekt „Arbeits- und Qualifizierungsberatung für unter 25-jährige Menschen“ einen Beratungsschwerpunkt (P2).

„Die Bildungsberatungsstelle, das sagt die Statistik auch, dass es da zu einem hohen Anteil um jene Menschen geht, die man jetzt als bildungsbenachteiligt bezeichnen würde. Also denen haben wir da Orientierung verschafft, weitergeholfen.“ (L)

Es wird davon ausgegangen, dass Beratung ebenso wie Bildung *„gebraucht wird“*:

„Ich würde mir wirklich wünschen, dass wir genau da sind, wo die Bildung gebraucht wird. Ich würde mir wünschen, dass wir es schaffen, so 'ne Art Campus zu erstellen mit Berufsschulen, mit Schule für Erwachsene, mit Beratungsstellen und so weiter, damit da ein kurzer Weg und 'ne Vernetzung passiert, die nicht nur auf der Ebene der Leitungen stattfindet, wie sie ja bereits da ist oder der ‚Subköpfe‘, wenn ich mal unsere zweite Ebene nehme, sondern so im Alltag ankommt. Wenn die Wege kurz sind, dann läuft Kommunikation anders, das ist so eine Beobachtung. Das würde ich mir sehr wünschen für die VHS.“ (P4)

Eine Programmverantwortliche stellt sich Erwachsenenpädagogen vor, *„die in Stadtteilen da sind, feste Sprechzeiten haben, genau wie eine Lebensberatungsstelle oder eine Stelle für Sucht oder Sonstiges. So eine Verortung würde ich mir stärker wünschen“*(P5).

Eine andere Programmverantwortliche kann sich die VHS als *„eine feingetunte, beratungsorientierte Einrichtung“* vorstellen (P3).

„Eventuell bräuchte es mehr Personal, das so in diesem Bereich zwischen Beratung und Coaching und Profiling und Unterricht changiert. Also die zum Teil in Kursen drin sitzen, die

zum Teil in Kurse gehen, um da Beratungen anzubieten, die zum Teil dort Kompetenzfeststellungen machen mit den Leuten, in Kontakt kommen, zum Teil auch Weiterbildungsberatung machen. Das ist 'ne spannende Schaltstelle, wo dann auch immer so neue Bedarfe, also wo man dann mitbekommt, ah, das ist jemand, der bräuchte eigentlich, aber das gibt's nicht oder so. Oder der weiß nicht, wo es das gibt usw.“ (L)

Im Jahr 2050 sieht der Leiter Beratung und Begleitung fest integriert:

„Also das heißt, so eine umfassende Persönlichkeitsbildung muss möglich sein in einer VHS, die mit vielfältigen Angeboten, mit offenen Formaten immer wieder neue Räume eröffnet, in denen man sich gemeinsam mit anderen weiterentwickeln kann. Ja, das wäre so der Wunschtraum. Und ich glaube, dass 2050, wenn wir so weit nicht sind, aber dass es eine Miniaturausgabe davon sein wird. Das ist so die Entwicklung dahin, dass VHS sich konzentriert auf dieses Portfolio gewissermaßen, wir helfen Menschen sich weiterzuentwickeln über traditionelle Kursformate hinaus, auch mit diesen Aspekten von Beratung und Begleitung und so weiter.“ (L)

Die Teilforschungsprojekte zum Kurs „Bewegung und Ernährung“ dokumentieren noch ein weiteres Beratungsfeld, das an konkreten persönlichen Problemlagen ansetzt. Dieses ist untrennbar mit dem Kurs und der Gruppe verbunden (siehe hierzu den Abschnitt „Als Mensch gut aufgehoben sein – für alle“):

„Wenn Teilnehmer mit den massivsten Einschränkungen kommen und vom Arzt gesagt bekommen, wenn du so weitermachst, hast du noch 'ne Lebenserwartung von zwei Jahren, dass ich mit dem jetzt keine sitz-mal-richtig-am-Arbeitsplatz mache, das ist ja vollkommen klar, sondern da geht's um ganz andere Punkte und in den Einzelberatungen haben wir die Erfahrungen gemacht, dass die sich dann auch wirklich geöffnet haben, weil sie Vertrauen hatten, weil sie jemanden hatten, der zugehört hat. Haben einem dann auch Stories erzählt, das ging einem schon auch nahe, da ging's nicht um Gesundheit oder um Ernährung oder so was, aber die wirkliche Basis, nämlich dieses eigene Erleben und Empfinden, dass man sagt, gut ok, wie kann man den jetzt unterstützen? Und die Konstellation zwischen der Einzelberatung und dieser Gruppe, die ist halt super.“ (P1)

Im Kurs „Bewegung und Ernährung“ nehmen Teilnehmende die Einzelberatung als ausgesprochen positiv wahr (siehe auch Teil 3), weil sie unterstützend an Problemen ansetzt, die sie selbst als solche empfinden. Dies wird hier deshalb vermerkt, weil in der Beratung die soziale Selektivität ähnlich groß ist wie in der Weiterbildung. Mit dem Bildungsstand und der sozialen Position steigt auch die Bereitschaft, sich beraten und coachen zu lassen, weil dies weniger als Defizit(-zuschreibung) verstanden wird. Das Ziel persönlicher „Entwicklung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ durch Beratung kann ebenso wenig vorausgesetzt werden wie eine Motivation, sich weiterzubilden und dazu beraten zu werden – gerade nicht bei benachteiligten Menschen. Daher ist es plausibel und zukunftsweisend, Angebote zur Weiterbildungsberatung und persönlichen Entwicklungsberatung durch Angebote zu flankieren bzw. zu fundieren, die mit Beratung und Bildung an subjektiv empfundenen Problemlagen ansetzen.

Als Mensch gut aufgehoben sein – für alle

Eine Programmverantwortliche beobachtet bei einem Teil der offenen Kurse eine langfristige Teilnahme von Menschen, „*die auch n´ bisschen Geld*“ haben und „*mobil*“ sind (P1).

„Das klassische Standing der Volkshochschulen sind die offenen Kursangebote, zu denen sich jeder anmelden kann. Nur kommt eben nicht jeder und am wenigsten bildungsbenachteiligte Menschen, die wir laut Bildungsauftrag aber erreichen sollen. Vielmehr sind es meist gutbürgerlich situierte Menschen, die sich immer wieder zum selben Kurs anmelden, teilweise jahrzehntelang. Sie genießen die Gruppe. Jeder kennt jeden. Spaß und Miteinander sind die zentralen Antreiber, sich immer wieder zum selben Kurs anzumelden. Manchmal ist die Gruppe so gefestigt, dass es Neuanmeldungen schwer haben, sich zu integrieren. So erfreulich es ist, Kursteilnehmer zu haben, die jahrelang begeistert dieselben Kurse besuchen, stellt sich doch die Frage inwieweit das mit dem Bildungsauftrag von Volkshochschulen konform geht.“ (P1)

Die Programmverantwortliche betont an anderer Stelle Spaß und Gemeinsamkeit als positive Merkmale und Voraussetzung von Bildungsangeboten. Als problematisch beschreibt sie die bürgerliche soziale Schließung, auch gegenüber Neuen, angedeutet wird auch eine mögliche Stagnation („*jahrzehntelang*“). Wenn die offenen Angebote der KVHS teilweise auch eine wichtige soziale Funktion haben und zum Wohlergehen beitragen (dies gilt vermutlich nicht gleichermaßen für Angebote, die mit instrumentellen Motiven besucht werden): Was müsste passieren, dass nicht nur Teilnehmende aus bürgerlichen Milieus sich mit Aussicht auf Spaß und Miteinander zu offenen Kursen anmelden, sondern insbesondere auch diejenigen, die finanziell nicht gut situiert oder nicht mobil sind oder aus anderen Gründen auf eine VHS angewiesen sind?

Die Programmverantwortliche würde gerne ein paar Millionen gewinnen für ein Zentrum, „*wo es alles Mögliche gibt, wo man sich so austoben kann, da gibt’s dann vielleicht noch den Tennis Court und noch das Schwimmbecken. Ja, so ein großes Sportzentrum, aber auch der Begegnung, wo zusammen gegessen und getrunken wird. Jeder hat Spaß. Ohne Spaß funktioniert es gar nicht.*“ (P1) Das Zentrum hätte ein fest angestelltes Team, das sich mit diesem Zentrum identifizieren würde. Die drei bestehenden KVHS-Bildungszentren (Mörfelden, Groß-Gerau, Goddelau) würde sie zu „*offenen VHS-Zentren*“ ausbauen, „*wo’s Seminarräume gibt, die auch für Begegnungen sorgen*“.

Der Leiter wünscht sich

„Räume, wo viele Menschen sich treffen, wo unterschiedliche Bildungsangebote stattfinden, wo es aber auch die Möglichkeit der Begegnung gibt, untereinander, wo spontan auch neue Dinge entstehen können in dem Austausch untereinander, also so was wie so ein lebendiger Campus. Das Ganze muss verknüpft sein mit Kultur, also es muss um die Kultur des Lebens und des Zusammenlebens gehen in einem sehr weiten Sinne und da sind wir bei all unseren Fachbereichen“. (L)

Eine Programmverantwortliche würde die inhaltlichen Schwerpunkte weniger auf „*Fachwissen*“, sondern auf „*Volk und Vernetzung und Kommunikation und Austausch legen*“, da Vermittlung von Fachwissen zwar wichtig sei, „*aber Fachwissen kriegst du halt überall*“ (P1). Nicht an der „*Wissensvermittlung*

an sich festhalten, sondern mehr offen, projektorientiert und situationsorientiert vielleicht auch losgehen können“; findet auch eine andere Programmverantwortliche (P3) erstrebenswert. Die Teilnehmer kämen nicht nur zum Wissenserwerb, sondern auch um zum Austausch mit anderen und weil sie sich in der jeweiligen Gruppe gut aufgehoben fühlten (P1).

„Bei uns steht der Mensch im Fokus. Und gemeinsam lernt sich's dann noch mal viel lustiger und lockerer und viel besser. Und dann lernt man auch, aber der Fokus ist halt der Mensch selbst und nicht, bei uns lernst du besonders gut.“ (P1)

Aus den Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden des Kurses „Bewegung und Ernährung“ wird ersichtlich, wie bedeutend für diese die Beziehungen in der Gruppe sind, ebenso wie die Beziehung zur Kursleitung. Dies schätzt die Leiterin eines anderen Fachbereichs ebenso ein:

„Wie hat es mal eine meiner Kursleiterinnen gesagt: ‚Die gehen nicht zur Volkshochschule, die gehen zur Barbara.‘ (lachen) Und da fühlen sie sich sicher und wenn eben Barbara nicht mehr da ist, was dann?“ (P4)

Die Bedeutung der Gruppe zeigt sich auch im Kurs „Bewegung und Ernährung“ (die Umwandlung in einen fortlaufenden Kurs mit Ein- und Ausstieg wurde durch das Jobcenter veranlasst):

„Und wir haben noch gedacht, meine Kollegin und ich, oha, da fangen wir ja immer wieder von vorne an, dann haben wir einmal z e h n und dann kommt noch mal einer dazu und dann geht der weg und dann kommt wieder einer, wie willst du denn da den Unterricht aufbauen? Aber das war das Beste überhaupt. Weil wir nämlich die Erfahrung gemacht haben, die Gruppe trägt sehr viel mit. Und dann kommt jemand, der eigentlich nicht will, und sieht, oh, hier ist ja 'ne Gruppe, die scheinen ja doch Spaß zu haben und die Dozenten sind ja eigentlich auch ganz locker. Und dann auf einmal nach ein, zwei Wochen hat sich die Person geöffnet und das hätte man nicht, wenn man immer wieder 15 Neue hat und dann fängst du erst mal a n, die aufzulkern und aufzubrechen und dann sind schon wieder vier Wochen rum und dann fängst du eigentlich erst mit dem an, um was es eigentlich geht.“ (P1)

Eine andere Programmverantwortliche (P2) ist der Meinung, dass im Zuge der weiteren digitalen Entwicklung *„die menschliche Beziehung mehr Gewicht kriegen wird“*:

„Ich kann auch online mich psychologisch beraten lassen und das hat auch seine Berechtigung und find ich auch jetzt ganz gut, solange es keine Plätze gibt beim Psychologen oder Therapeuten. Aber nichts desto trotz glaube ich, dass eben, gerade wenn auch Arbeitswelt sich unheimlich stark ins digitale Leben auch entwickeln wird, dass es immer mehr auch ein Gegengewicht braucht, von menschlicher Zuwendung und von menschlichem Kontakt.“ (P2)

Auch bei der Ansprache sollten *„face-to-face“*-Situationen genutzt werden und nicht nur Mails oder Schreiben. *„Also es müssen sich auch die zeigen, die dafür zuständig sind, die Beraterin in Person selbst, dahingehen und Chancen nutzen.“ (P1)*

Entwicklungslinie 4: Strategische Entscheidungen

Die Interviews mit den Programmverantwortlichen und dem Leiter der KVHS haben zwei Felder ermittelt, in denen – anders als bei den zuvor genannten Entwicklungslinien – strategische Entscheidungen zwischen der einen und der anderen Option zu treffen sind. Es geht zum einen um das Selbstverständnis als Volks-Hoch-Schule und zum anderen um die (Un-)Möglichkeit, unterschiedliche Milieus anzusprechen.

Eine Hochschule für das Volk?

„Hochschule“ zu sein und sich gleichzeitig an das „Volk“ zu richten, erscheint bei mehreren Programmverantwortlichen als Widerspruch. Festgemacht wird dieser an der Struktur der Teilnehmer*innen-schaft (vorwiegend bildungsbürgerlich) und an der Art der sozialen Interaktion (akademisch, „Akademikerclub“). Der dominierende Habitus (Bourdieu) ist nicht der des ‚einfachen‘ Volks.

Eine Programmverantwortliche benennt den „*Akademikerclub*“ als nicht das richtige Level (P4). Eine andere fordert offensiv eine Hinwendung zum nicht akademischen bzw. bildungsbürgerlichen Volk (P1). Diese Auffassung wird nicht von allen Programmverantwortlichen vertreten und es kann als kontrovers festgehalten werden, ob die KVHS eine Hochschule des „Volks“ ist und sein soll.

Die Frage nach den Adressat*innen der Volkshochschule steht in Zusammenhang mit den Inhalten, beantwortet diese aber noch nicht. Der Charakter einer „Hochschule“ wird nicht explizit thematisiert, ist aber aufgeworfen. Will sich die KVHS als „Hochschule“ des Volks weiterentwickeln oder als Bildungsträger ohne diese Akzentuierung? Ist die KVHS im Selbstverständnis der Programmverantwortlichen eine „Hochschule“ des Volks?

Die Begriffe „*akademisch*“, „*abgehoben*“, „*gutbürgerlich*“ und „*Honorationen*“ stehen für eine deutliche soziale Distinktion. Klar scheint, *wer* sich durch die offenen Kurse angesprochen fühlt (und wer vermutlich nicht). Weniger klar ist, *was* dies für die Angebote inhaltlich bedeutet. Der „*Akademikerclub*“ weckt Assoziationen in Richtung wissenschaftlicher und fachlich anspruchsvoller Inhalte. Die genannten Beispiele (Malen, Gesundheitskurs mit Dauerteilnahme) verweisen aber nicht auf abgehobene bzw. besonders voraussetzungsvolle und daher ausschließende Inhalte, was bei einer VolksHOCHschule der Fall sein könnte. Vielmehr zeigen sich auch bei der gutbürgerlichen Teilnehmer*innenschaft nicht-akademische Bildungsbedürfnisse, die auch bedient werden. Umgekehrt sind die Inhalte des Kurses „Bewegung und Ernährung“, der bildungsbenachteiligte Menschen anspricht, fachlich teilweise sehr anspruchsvoll.

Für die weiteren Überlegungen kann der Charakter der VOLKS-HOCH-Schule in seine zwei Dimensionen Sozialstruktur und Inhalte zerlegt werden. Die KVHS, die bereits die sozialen (Bildungs-)Bedürfnisse einer gutbürgerlichen Bevölkerungsgruppe bedient, könnte ebenso – oder vorzugsweise? – auch im offenen Angebot die sozialen (Bildungs-)Bedürfnisse benachteiligter Gruppen bedienen (siehe hierzu die

Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt). Die Überwindung der sozialen Distinktion müsste das fachliche bis wissenschaftliche Niveau der Inhalte nicht mindern.

Volkshochschule als Holding mit Firmen für unterschiedliche Milieus?

Der Anspruch einer sozialen Öffnung wirft die Frage auf, ob und wie unterschiedliche Milieus durch die KVHS erreicht werden können. Die Pädagogen bei der KVHS müssten sich um Teilnehmende aus allen sozialen Schichten kümmern, so der Leiter:

„Die müssen das traditionelle Angebot bedienen, weil das wird nachgefragt, das wollen die Leute haben. Dann sollen sie gleichzeitig wegen Geld lukrative Angebote implementieren, wo wir Geld verdienen, zum Beispiel so stylische Kochkurse, und dann sollen sie aber noch 'ne Menge Arbeit darauf verwenden, bildungsbenachteiligte Gruppen zu erreichen. Das ist natürlich erstens quantitativ eine Menge Holz, das ist aber auch institutionell, aber auch persönlich ein Spagat, weil ich muss mich in sehr unterschiedlichen Szenen, Milieus bewegen und muss überall einen guten Eindruck machen und mich überall vernetzen und zwar so, dass ich positiv wahrgenommen werde. So werde ich natürlich in einer bildungsbürgerlichen Schicht aufgrund anderer Eigenschaften positiv wahrgenommen als vielleicht im Sozialhilfemilieu – also wie denn?“ (L)

Der gegenwärtige Auftrag an die KVHS, alle sozialen Gruppen zu bedienen, unterscheidet sich damit deutlich vom Gründungsauftrag, Angebote für diejenigen zu unterbreiten, die im Schulsystem benachteiligt wurden. Für die Erwartung an die KVHS, sich in zahlungskräftigen Milieus zu bewegen, werden keine pädagogischen oder konzeptionellen Gründe genannt, sondern finanzielle. Neben einem „Spagat“ für die Mitarbeiter*innen folgen aus Sicht des Leiters daraus Verwirrung für Identität und Image der Einrichtung:

„Bin ich die Caritas, dann weiß jeder, die ist für die armen Leute da. Bin ich die Kochschule Mirko Reh in Frankfurt, dann weiß jeder, das ist was Gehobenes, für Lifestyle oder so. So aber, jetzt heiße ich VHS und was ist das? Und das ist auch so ein institutionelles Kernproblem, das wir haben, weil unser Image da völlig verwirrend ist. Ich glaube, es ist verwirrend, weil die Leute sich nichts Eindeutiges darunter vorstellen können, es sei denn, die traditionelle Denke: Ach, das sind die eingeschlafenen Füße da mit ihren Blumensteckkursen? Also das sind die, die da ein paar Kochkurse und Weinseminare machen, ansonsten eigentlich nice-to-have, aber (?) das ist so 'ne schwierige Sache. Der Professor Heiner Barz hat damals in einer Podiumsdiskussion gesagt, eigentlich müsste die VHS eine Holding bilden, die heißt VHS und in dieser Holding befinden sich verschiedene Firmen, die da halt jeweils auf bestimmte Gruppen, Zielgruppen, Milieus hinaus ihre Identität ausbilden und ihr Image ausbilden.“ (L)

Der Leiter der KVHS hält die Herausbildung einer milieubezogenen Identität für erforderlich, vor allem für die Außenwirkung und die Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen. Die Idee der Holding betrifft auch die im Abschnitt „Eine Hochschule für das Volk?“ diskutierte Frage, ob die Identität einer Volkshochschule darin bestehen soll, derart unterschiedliche Gruppen anzusprechen.

Tippelt u.a. (2008) sehen es als Herausforderung an die Weiterbildung, milieuübergreifende Erfahrungsräume anzubieten. Wenn es gelinge, Themen und Formate zu finden, die mehrere Milieus ansprechen,

sei dies ein besonderer Beitrag der Weiterbildung zur Förderung sozialer Integration und kultureller Partizipation. Aber sie schätzen die Möglichkeiten begrenzt ein:

„Die Unterschiedlichkeit milieuspezifischer Ansprüche, Bedürfnisse und Interessen verdeutlicht jedoch auch, dass im sozialen Raum relativ weit auseinanderliegende soziale Milieus nicht mit *einem* Weiterbildungsangebot gleichzeitig bedient werden können. So ist es nahezu auszuschließen, Angehörige moderner und gleichzeitig Vertreter traditioneller Milieus mit ein und demselben Weiterbildungsangebot ansprechen und zufrieden stellen zu können.“ (Tippelt u.a. 2008, S. 29)

Mit Blick auf die Bandbreite der Weiterbildungsangebote der KVHS Groß-Gerau stellen wir die Hypothese auf, dass die soziale Zusammensetzung der Gruppen nicht bei allen Angeboten gleichermaßen bedeutsam ist. Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse über die Motivation der Teilnehmenden sprechen dafür, diese als Kriterium der Unterscheidung zu betrachten. Kurse, die vorwiegend instrumentell motiviert besucht werden (Zertifikatskurse v.a. zur beruflichen Weiterbildung) können von Kursen unterschieden werden, die nur dann (motiviert) besucht werden, wenn grundlegende soziale Bedürfnisse (als Mensch in der Gruppe gut aufgehoben sein, Wohlbefinden) befriedigt werden. In diesen Kursen kann die Zusammensetzung der Gruppe als bedeutsam vorausgesetzt werden, denn die Einzelnen müssen sich mit ihren Themen, Fragen und Problemen gut aufgehoben fühlen, die sich im Kontext spezifischer Lebenslagen ergeben (anders als bei instrumenteller Motivation). Die empirischen Teilforschungsprojekte zum Kurs „Bewegung und Ernährung“ erhellten, dass der Zusammenhang in der Gruppe vor allem über die gemeinsame Problematik gesundheitlicher Einschränkungen in Folge langer Erwerbslosigkeit hergestellt wurde. Diese steht in Zusammenhang mit der sozialen Lebenslage, ist aber nicht identisch mit Milieuzugehörigkeit.

Lebenslagen sind sozioökonomisch, soziokulturell und soziobiologisch beeinflusst (Engels 2008). Frauen leben in anderen Lagen als Männer und neu zugewanderte Frauen und Männer abermals spezifisch. Junge Erwachsene stehen vor anderen (biografischen) Fragen als ältere Erwerbstätige oder Rentner*innen. Die KVHS Groß-Gerau berücksichtigt unterschiedliche Lebenslagen, indem sie sich (neben der inhaltlichen Konzeption) bspw. um stimmige Alterszusammensetzungen der Gruppen sowie um spezifische Bildungsangebote beispielsweise für neu eingewanderte Frauen, verbunden mit Spracherwerb, bemüht. Für die weiteren Überlegungen wird hier vorgeschlagen, die Diskussion über einen milieuspezifischen Profilierungsbedarf zu ergänzen durch die Auswertung der Erfahrungen und des Potentials lebenslagenorientierter Bildungskonzepte.

„2050“ – Unter welchen Bedingungen kann die KVHS für Bildungsbenachteiligte geöffnet werden?

Bei den realistischen Zukunftsszenarien der Programmverantwortlichen spielen Bildungsbenachteiligte eine nachrangige Rolle – allenfalls im Kontext Inklusion und implizit als Personengruppe, die über Programme und Aufträge bedient werden könnte/müsste. Im Vordergrund steht der verschärfte Wettbewerb mit „Schnell- und Billiganbietern“ auf dem Bildungsmarkt (P3), mit Verschiebungen vom offenen Kursangebot zu Angeboten im Auftrag des Jobcenters und zu programmfinanzierten Projekten (P4).

Der Leiter sieht die KVHS im Jahr 2050 vergrößert, Programmverantwortliche sehen sie „deutlich verkleinert“ (P5) bzw. wünschen sich, dass sie noch existiert (P3). Die zukünftige Struktur der KVHS wird nicht als gesetzt angesehen: „ob es dann VHS heißt oder irgendwie anders“ (P2). „Und ich würde mir wünschen, dass wir weiterhin, wir sind ja ein Eigenbetrieb, 'ne gewisse Autonomie haben“ (P4).

Nichts steht fest, aber diese Offenheit wird auch als Ausgangspunkt für Neues gesehen. Eine Programmverantwortliche (P1) wünscht sich den Austausch verbindlicher Ideen aller Mitarbeiter*innen, wie die Gruppe der Bildungsbenachteiligten den Weg in die KVHS finden oder dorthin erleichtert bekommen kann. Sie würde den Austausch zwischen den Fachbereichen fördern wollen, damit die Fachbereiche vom Wissen der jeweils anderen profitieren und um die ganzheitliche Kompetenz der KVHS zu stärken, die sie von anderen Unternehmen auf dem Bildungsmarkt unterscheidet.

Gefragt, wie sie sich die KVHS im Jahr 2050 wünschen, spielen Bildungsbenachteiligte für die Programmverantwortlichen und den Leiter eine bedeutsame Rolle (s.o). Für den Veränderungsprozess müssten jedoch Voraussetzungen gegeben sein:

Finanzierungsvorbehalte

Die KVHS kann nicht anbieten, was sie konzeptionell für sinnvoll hält, sondern nur, was auch von Mittelgebern finanziert wird. Der Leiter verweist am Beispiel funktionaler Analphabet*innen auf die fehlende Bildungsinfrastruktur und fehlende Finanzen, Bildungsbenachteiligte tatsächlich erreichen zu wollen:

„Wir bekommen hier vom Kreis Groß-Gerau 1,2 Millionen Euro jährlich und da bräuchten wir 10 Millionen zusätzlich, wenn alle Analphabeten zu uns kämen und sagten: ‚Macht uns einen Kurs‘. Also da sieht man dann, wenn man die Bildungsbenachteiligten wirklich erfolgreich erreicht, dann sind wir bankrott, weil wir das, was da dann gemacht werden muss, nicht mehr bezahlen können.“ (L)

Auch für eine Verstärkung des erfolgreichen lebensweltorientierten Kooperationsprojektes „food literacy“ wären Ressourcen außerhalb der Programmroutine nötig gewesen.

Eine Programmverantwortliche (P5) wünscht sich die KVHS politisch präsenter. Allerdings würden die Kurse teurer, wenn das Angebot diesbezüglich verbindlicher gestaltet würde. Die Finanzen erweisen

sich als Hürde, die Zukunft der KVHS zu denken. So bleibt auch der Wunsch einer größeren politischen Präsenz schemenhaft.

Zwei Programmverantwortliche (P2 und P1) halten mehr Geld für nötig. Kürzlich sei für ein großes Projekt ein Kurzkonzept für das erste Auswahlverfahren eingereicht worden, welches ohne Angabe von Gründen abgelehnt wurde. Hätte die KVHS genügend verfügbare Mittel, dann würde P2 dieses Projekt dennoch anbieten.

Als Programmverantwortliche mehr selbst ausprobieren & unterrichten

Eine Programmverantwortliche (P3) würde einen Projektantrag stellen, *„um Dinge auszuprobieren. Die [Zeit] habe ich in meinem Alltag nicht. Da muss ich einfach organisieren, mit den Kursleitungen sprechen und nachher fragen. Ich habe noch nicht mal Zeit, jedes Mal in die Sitzung mitzugehen, in den Debattierklub zum Beispiel. Früher glaube ich, hat der Fachbereichsleiter bei uns im Haus politische Bildung je d e Sitzung selber mitgestaltet, neben dem Referenten“*.

Eine andere Programmverantwortliche (P4) fände es *„super“*, wenn *„dieses strenge Korsett der Administration, dieses sich kümmern um Verwaltung, dieses sich kümmern um Fördermittel, dieses sich kümmern um Konzepte, wenn das nicht mehr so wäre“*. Gerne würde sie (wenn alle Möglichkeiten offen stünden) *„vielleicht auch mit unterrichten, eigentlich mag ich das gerne, mit Menschen zu arbeiten“*.

Identifikation mit dem Bildungsauftrag, auch durch mehr Festangestellte

Um das anspruchsvolle pädagogische Ziel einer Öffnung für Bildungsbenachteiligte zu verfolgen, müsse nach Auffassung einer Programmverantwortlichen (P3) noch viel für die Identifikation im Haus getan werden, vor allem, was den Begriff der Bildung angehe. Ebenso wie eine andere Programmverantwortliche (P1) meint sie dabei auch festangestellte Mitarbeiter*innen. Allerdings ergäben sich bei den Honorarkräften besondere Herausforderungen und auch Grenzen, sie in Prozesse der Gesamteinrichtung einzubeziehen.

Die zunehmende Verlagerung der pädagogischen Arbeit an Volkshochschulen auf freiberufliche Dozent*innen (aus finanziellen Gründen und nicht zur Verankerung der Volkshochschulen in der Gesellschaft, wie es noch demokratischer Gründungsgedanke war²) erschwert die Identifikation mit dem anspruchsvollen Bildungsziel der Öffnung für Bildungsbenachteiligte sowie dessen Umsetzung.

² Die Bildungsarbeit an Volkshochschulen wird zum größten Teil durch Honorarkräfte geleistet. Der Anteil des hauptberuflichen pädagogischen Personals brach insbesondere in der Dekade um das Jahr 2000 ein (Kraft 2006, S. 3). Obwohl die Volkshochschulen im letzten Jahrzehnt die Anzahl der Veranstaltungen, Belegungen und durchgeführten Unterrichtsstunden steigerten, sank im gleichen Zeitraum die absolute Zahl der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (Meisel/Sgodda 2018, S. 401). Die Honorarkräfte sind immer weniger neben einem existenzsichernden sozialversicherungspflichtigen Beschäf-

Teil 7 : Fazit & Ausblick

Bildungsbenachteiligung entsteht aus gesellschaftlicher Ungleichheit und kann durch Bildung nicht behoben werden. Volkshochschulen handeln in Strukturen der sozialen Benachteiligung. Ihre Funktion als „Reparaturbetrieb“, der für die Reparatur aber keine Werkzeuge hat, kann diejenigen in der Einrichtung nicht zufrieden stellen, für die gleichberechtigte (Bildungs-)Teilhabe ein gesellschaftliches Ziel ist. Die Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit ist keine konkrete Utopie, so dass sich der Umgang mit Bildungsbenachteiligung als Aufgabe der Kreisvolkshochschule stellt. Zwei unterschiedliche Zielrichtungen der Bildungspraxis der KVHS Groß-Gerau zeigten sich: den Bildungsaufstieg *aus* Benachteiligung zu ermöglichen und die Bildung *in* Benachteiligung, also in sozial belasteten und individuell kaum überwindbaren Lebenslagen zu unterstützen.

Die Volkshochschulen sind finanziell nicht hinreichend dafür ausgestattet, Bildungsbenachteiligte umfassend zu erreichen und Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. Exemplarisch wurde dies am Beispiel von Alphabetisierungskursen durchgerechnet, die Finanzierungsproblematik zeigt sich aber insbesondere in allen Überlegungen für eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit. Der Rückgang öffentlicher Förderung betrifft die gesamte Erwachsenenbildung, allerdings ergibt sich für die Volkshochschulen hieraus ein spezifisches Dilemma. Anders als freie Träger befinden sie sich in öffentlicher Trägerschaft und haben den Auftrag, Bildungsangebote für diejenigen zu unterbreiten, die aus dem zunehmend selektiven und marktförmigen System der Weiterbildung herausfallen (und für die im Bildungssystem die wenigsten Steuermittel ausgegeben wurden). Diesen Anspruch nicht oder nur teilweise einlösen zu können, betrifft die Identität der Einrichtung, die Identifikation der Mitarbeiter*innen, in letzter Instanz allerdings die Menschen, die zugängliche Bildungsangebote benötigen.

14 empirische Erhebungen, darunter sechs studentische Teilforschungsprojekte setzten sich mit Erfahrungen und Ansätzen der KVHS auseinander, die Angebote für bildungsbenachteiligte Menschen zu öffnen. Vier Entwicklungslinien konnten dabei identifiziert werden: (1) Die KVHS bietet erwerbslosen Menschen spezifische, an ihrer Lebenslage anknüpfende Kurse an, die durch das Jobcenter beauftragt und finanziert werden. (2) Die KVHS arbeitet am Abbau potentieller Barrieren der Bildungsteilhabe (Kosten,

tigungsverhältnis tätig, sondern zunehmend solo-selbständig – ohne dass die Honorare dem entsprechen würden (zur prekären Lage von Honorarkräften in der Weiterbildung vgl. auch Kraft 2006). Vor diesem Hintergrund wird erklärbar, dass Volkshochschulen den formalen pädagogischen Qualifikationen ihrer Lehrkräfte keine wesentliche Bedeutung beimessen: „Kursleitende (sind) an Volkshochschulen überwiegend nebenberuflich auf Honorarbasis tätig. Von diesen als professionell anzusehende zertifizierte Qualifikationen zu erwarten, dürfte derzeit einen überhöhten Anspruch darstellen.“ (Koscheck 2018, S. 175)

Bauten, Vereinbarkeit mit Kindern, Sprache, Interkulturelle Öffnung/Nicht-Diskriminierung, „Akademikerclub ist einfach nicht das richtige Level“, Verstehen und Bearbeiten sozialer Fremdheit). (3) Die KVHS will gute Gründe für die Bildungsbeteiligung Bildungsbenachteiligter schaffen (Lebensweltorientierte Bildungsarbeit, Bildung und Beratung, als Mensch gut aufgehoben sein). (4) Zwei Felder strategischer Alternativentscheidungen werden erörtert: Ist die VHS eine Hochschule für das Volk? Müsste die Volkshochschule eine Holding mit Firmen für unterschiedliche Milieus werden?

Abschließend stellen wir einige Überlegungen zur Diskussion, die durch die empirische Untersuchung angeregt wurden bzw. sich daraus ergeben haben: über Bewältigung, Kurs und Gruppe, die Sozialpädagogisierung der Volkshochschulen, eine mögliche neue Rolle des Jobcenters und über Bildungswiderstand.

Bewältigung als Ausgangspunkt für Reflexion und Gestaltung

Der Sozialisationsforscher Lothar Böhnisch kritisiert die sozialpolitische Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte vehement dafür, die Gerechtigkeitsperspektive aufgegeben zu haben. Der Mensch gelte nicht mehr als Gestalter sozialer und ökonomischer Prozesse, sondern als Träger marktförmiger Ressourcen und Kompetenzen. „Humankapital muss punktgenau zur Verfügung stehen. Es geht deshalb auch nicht um Entwicklung des Menschen in diesem Prozess.“ (1992, S. 67) Lebensläufe seien zunehmend entgrenzt, Übergänge riskant und das Risiko stets privat zu tragen. Bewältigung wird zu einer Lebensaufgabe. Und da das Lebenslange Lernen als Antwort auf die biografischen Risiken propagiert wird, wird Bildung selbst zu einer Anforderung, die bewältigt werden muss. Der Vorstellung von Bildung als Autonomieentwicklung sei der Boden entzogen. Vor diesem Hintergrund konzipiert Böhnisch Bildung als (erweiterte) Bewältigung. Er erinnert daran, dass auch ein Bildungsverständnis, das auf Autonomie, Mündigkeit und das Aufschließen menschlichen Vermögens zielt, von sozialer Sicherung getragen war.

„Gerade in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit können wir uns einen sozial abgehobenen Bildungsoptimismus nicht leisten. Bildung zielt auf Gestaltung, aber – wenn wir die Lebensumstände unserer KlientInnen anschauen – ‚auf Gestaltung einer als einschränkend erfahrenen Wirklichkeit‘ (Faulstich). (...) Das sozialpädagogisch inspirierte Bildungskonzept stellt sich in diesem Sinne als Konzept erweiterter Bewältigung dar, als das lebensweltliche Korsett einer Kompetenzentwicklung, die selbst nicht funktional einschränkend ist, sondern das ganzheitliche wie eigensinnige Vermögen des Menschen thematisieren kann.“ (Böhnisch 2012, S. 69)

Böhnisch wurde für sein bewältigungsorientiertes Bildungsverständnis kritisiert. Gerade der Überschuss über die Problembewältigung mache Bildung aus: das Potential, die Welt zu verstehen, um sie zu gestalten und zu verändern.

Der im Brennpunkt empirisch untersuchte Kurs „Bewegung und Ernährung“ lässt sich als bewältigungsorientiertes Bildungskonzept fassen, denn die Einzelnen werden unterstützt, schwierige Lebens-

umstände zu bewältigen. Die Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden des Kurses zeigen, dass es dabei auch um die Gestaltung des eigenen Lebens geht. Aber auch die Gestaltung von Welt kommt ins Spiel: im Ringen um Rahmenbedingungen und Konzept des Kurses, um Fortsetzungs- und Erweiterungsmöglichkeiten. In die bildungs- und sozialpolitische Welt interveniert nicht nur die KVHS in Aus handlungsprozessen mit dem Jobcenter, sondern auch die Teilnehmer*innen, wenn sie ihre Interessen artikulieren und einbringen. Die bestehenden Restriktionen zu kritisieren und das Angebot beispielsweise als selbstbestimmtes und sanktionsfreies weiterzudenken, kann als utopischer Überschuss entstehen, wenn hierfür Reflexionsräume geöffnet werden.

Kurs und Gruppe

Die KVHS Groß-Gerau erreicht bildungsbenachteiligte Menschen selten im Rahmen ihres offenen Kursangebotes, aber sie erreicht sie mit spezifischen Angeboten und dies ausgesprochen erfolgreich. Beispielhaft sind der durch das Jobcenter beauftragte Kurs „Bewegung und Ernährung“ und das Angebot zu „food literacy“ in Kooperation mit dem Tafelcafé. Auch diese Angebote werden durch die Verantwortlichen allerdings am Ziel gemessen, Teilnehmende in das offene Kursangebot zu überführen. Der offene Kurs erscheint zweifach als Maß der Dinge: Er gilt als wichtiges Kriterium der Bindung an die KVHS und er ist die organisatorische und finanzielle Norm. Für außergewöhnliche Formate wie „food literacy“ stehen der KVHS Ressourcen nicht selbstverständlich zur Verfügung, selbst wenn sie exakt diejenigen erreichen, die sonst nicht erreicht werden, aber erreicht werden sollen.

In der realistischen Aussicht der meisten Programmverantwortlichen auf das Jahr 2050 ist die *offene* Kursform eher die Ausnahme als die Regel. Allerdings ist die Sozialform des Kurses nicht nur in den offenen Kursen gegeben, sondern z.B. auch in den Kursen im Auftrag des Jobcenters. Die als positiv hervorgehobenen Beziehungen zur Gruppe und zur Kursleitung sind auf diese verbindliche Sozialform angewiesen – dies sollte bei Überlegungen zum Ersatz von Kursen durch Begegnungsorte bedacht werden.

Aufgrund des allgemeinen Trends zu selbstorganisiertem Lernen – ökonomisch begründet und forciert durch eine konstruktivistische Erwachsenenbildungstheorie – werden in Zukunft reale Gruppen, menschliche Lehrende und Seminarräume vielleicht keine Selbstverständlichkeit mehr sein, sondern in Weiterbildung und Hochschulen nur noch eine punktuelle Ergänzung zum Standard digitaler Lernräume. Für die Teilnehmer*innen des Kurses „Bewegung und Ernährung“ wäre der Aufruf zu selbstgesteuertem Lernen fatal gewesen. Die Sozialform des Gruppen-Kurses war für sie ebenso unverzichtbar wie die inhaltlich-konzeptionelle und professionelle Gestaltung der Lernumgebung, die das lernende Individuum mit seinen einzigartigen Erfahrungen und spezifischen Lerninteressen didaktisch in den Mittelpunkt stellt (Forneck 2005).

Sozialpädagogisierung der VHS-Arbeit oder Bildungsarbeit als Soziale Arbeit?

In der KVHS Groß-Gerau ist als Anspruch umstritten und hinsichtlich der Rahmenbedingungen mit vielen Fragezeichen versehen, was Ulrich Klemm (Sächsischer Volkshochschulverband) als „neue Sozialpädagogisierung der VHS-Arbeit“ bezeichnet (Klemm 2014, S. 5). Bei der Begegnung von Weiterbildung und Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik wird zunächst deutlich, dass für wesentliche Sachverhalte keine gemeinsamen Begriffe existieren. Als Beispiele der Sozialpädagogisierung nennt Klemm Alphabetisierung, Willkommenskultur und Integrationsangebote. Bei näherer Betrachtung ist in keinem dieser Bildungsbereiche automatisch die Sozialpädagogik gefordert. Zwar sind die Adressat*innen auf die eine oder andere Weise benachteiligt und auf strukturelle Teilhabeangebote angewiesen. Keineswegs lässt sich daraus ableiten, dass sie sich in einer als problematisch empfundenen Lebenssituation befinden, die sie durch pädagogische Hilfe ändern wollen. Das gilt auch für funktionale Analphabet*innen, die in ihrer Mehrzahl erwerbstätig sind und mit einer Familie aktiv im Leben stehen. Warum werden sie als Klient*innen sozialpädagogischer Interventionen gedacht?

Die KVHS Groß-Gerau hat bildungsbenachteiligte Menschen in Kooperation mit Trägern Sozialer Arbeit erreicht (z.B. food-literacy-Projekt mit dem Tafelcafé) und erwägt die Ausweitung der Zusammenarbeit. Im Kurs „Bewegung und Ernährung“ wird die Einzelberatung auch als Sozialarbeit betrachtet. Umstritten ist, wie sehr die Bildungsarbeit der KVHS selbst Sozialarbeit ist bzw. sein darf. Die KVHS diskutiert dies aus der Sicht eines Erwachsenenbildungsträgers. Bei der Abgrenzung von der Sozialen Arbeit sind auch gesellschaftlich verengte Vorstellungen Sozialer Arbeit wirksam, die Empowerment-Ansätze oder Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit immer weniger mitdenken. In diesen aber sind Bildungsprozesse integral. Um Kooperationen auszuloten, wäre ein interprofessioneller Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit nötig, der sich auf das jeweilige Selbstverständnis erstreckt und gemeinsame Arbeitsbegriffe entwickelt. Insbesondere lebenswelt- und gemeinwesenorientierte Bildungskonzepte Sozialer Arbeit wären bedeutsam (z.B. Thiersch 2008; Kunstreich/May 1999).

Eine neue Rolle des Jobcenters?

Aus den Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden des Kurses „Bewegung und Ernährung“ wird deutlich, dass das Jobcenter eine wichtige Bedeutung haben kann, erwerbslosen Menschen Bildungsangebote zu eröffnen und zu finanzieren, die von vielen ausgesprochen positiv und hilfreich beurteilt werden (siehe Teil 3). Auch kann das Jobcenter eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Kurskonzepten spielen (siehe Teil 6, Entwicklungslinie 1). Deutlich wurden aber auch schlechte Erfahrungen mit dem Jobcenter, die unter anderem Widerstand gegen Weiterbildung hervorriefen.

Das gegenwärtig geringe Vertrauen von erwerbslosen Menschen in das Jobcenter ist auch auf dessen Sanktionierungsmöglichkeiten bzw. -androhungen zurückzuführen, die zu einem tiefgreifenden Kontrollverlust führen. Eine finnische Studie zur Gewährung eines bedingungslosen Grundeinkommens unter der Leitung von Olli Kangas, Professor für Erwerbsleben der Universität Turku, kommt zu dem vorläufigen Ergebnis, dass ein bedingungsloses Grundeinkommen „weder besser noch schlechter“ dazu beitragen könne, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Jedoch konnte ein positiver Einfluss auf das Wohlergehen nachgewiesen werden: Stresssymptome, Konzentrations- und gesundheitliche Probleme traten weniger häufig auf als in der Kontrollgruppe, der Leistungen zum Leben nicht bedingungslos gewährt wurden. Zudem zeigten die Empfänger*innen des Grundeinkommens stärkeres Vertrauen in ihre Zukunft, in ihre eigenen Beschäftigungsmöglichkeiten und darüber hinaus in ihre eigenen gesellschaftlichen Mitwirkungsmöglichkeiten (Kela/Ministry of Social Affairs and Health 2019). Ohne Sanktionsdruck werden also die gesundheitlichen Voraussetzungen für eine Erwerbstätigkeit deutlich verbessert.

Notwendig ist ein (sozial-)politisches Umdenken. Vielversprechender als eine Arbeitsmarktvermittlung um jeden Preis sind Investitionen in bedarfsgerechte und aussichtsreiche Qualifizierungsmöglichkeiten. Damit würden die „neuen sozialen Risiken“ (Olk 2008), der fehlende Zugang zu Wissen und Bildung sowie Bildungsarmut nicht gänzlich individualisiert. Durch Finanzierung von Qualifizierungen, die als hilfreich und sinnvoll erlebt werden, könnten die Adressat*innen der Jobcenter diese als unterstützend, nützlich und vertrauenswürdig erleben. Dies könnte die folgenden positiven Effekte haben:

- Angst- und Stressreduktion bei Adressat*innen der Jobcenter, wie auch bei deren Mitarbeiter*innen (positive Auswirkungen auf Gesundheit, verbesserte Arbeitsfähigkeit, Entlastung der Krankenkassen),
- Annahme bedarfsorientierter Unterstützung auf Grundlage ganzheitlicher Beratung,
- Annahme sinnvoll erlebter Kurse, die auch helfen, den Tag zu strukturieren und an der Gesellschaft teilhaben zu können,
- Anerkennung des Jobcenters als hilfreiche Institution bei akuten Problemlagen und beruflichem Orientierungsbedarf,
- Zunahme von gesellschaftlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten (denkbar ist in diesem Kontext auch eine Kooperation der Jobcenter mit Agenturen bürgerschaftlichen Engagements).

Im Jahr 2018 begannen diejenigen Parteien, die einst die sog. Hartz-Gesetze beschlossen hatten, die Sanktionierung öffentlich in Frage zu stellen, indem sie die negativen Folgen anerkannten. Zeitgleich startete Rainer Wieland vom Wuppertaler Institut für Unternehmensforschung und Organisationspsychologie eine Langzeitstudie über Auswirkungen sanktionierender und im Vergleich sanktionsfreier Grundsicherung auf Gesundheit, soziale Beziehungen und die Arbeitssituation (<https://hartz-plus.de/studie>). Sollte das Existenzminimum künftig bedingungslos gewährt werden, würde sich das Jobcenter grundlegend in eine Instanz wandeln, die – freiwillig – nur aufgesucht wird, wenn sie subjektiv

als unterstützend wahrgenommen wird. Dies hätte auch weitreichende Auswirkungen für die Vermittlung von Bildungsangeboten. Da Kund*innen des Jobcenters grundsätzlich selbst und sanktionsfrei über die Teilnahme an Bildungsangeboten entscheiden würden, könnte das Jobcenter seine Kompetenz zur Bildungsberatung und –finanzierung neu entfalten. Die Arbeit der Mitarbeiter*innen des Jobcenters würde qualitativ anspruchsvoller und sinnstiftender werden, indem sie Menschen ganzheitlich beraten und unterstützen.

Bildungswiderstand

Drei studentische Forschungsgruppen ermittelten durch Beobachtungen und Interviews mit Dozent*innen Bildungswiderstand von Teilnehmenden des Kurses „Bewegung und Ernährung“. Es war möglich, fehlende sprachliche Voraussetzungen als Barriere zu ermitteln und die große Altersdiskrepanz als mögliches Motivationshindernis. Mit den gegebenen Ressourcen war es allerdings nicht möglich, den Sinn des (je konkreten) Weiterbildungswiderstandes zu rekonstruieren. Es blieb offen, welches Bedürfnis sich im Bedürfnis zeigt, sich nicht (so) weiterzubilden. Auch mögliche Schlussfolgerungen für die KVHS konnten daher nicht gezogen werden. Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten konnten nur ansatzweise im Rahmen der Gruppendiskussionen erörtert werden (siehe Teil 3).

Um den Eigensinn des Bildungswiderstandes anzuerkennen, sollen hier zwei Reflexionsfragen von Daniela Holzer (2010, S. 4) vorgeschlagen werden – für Weiterbildungspraxis und -wissenschaft:

- Wie können wir dazu beitragen, vielfältigere Lebensentwürfe lebbar zu machen, auch Lebensentwürfe, in denen Weiterbildung nicht vorkommt?
- Sehen wir Erwachsene nur als potenziell Teilnehmende? Oder können wir den Gedanken zulassen, dass Weiterbildung auch sinnlos sein kann?

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972 [1959]): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bilger, Frauke; Gnahs, Dieter; Hartmann, Josef; Kuper, Harm (Hrsg.) (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann
<https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf>
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremer, Helmut (2012): Die Milieuspezifität von Bildung. In: Ullrich Bauer; Uwe Bittlingmayer; Albert Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 829–846.
- Bremer, Helmut (2011): Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen. In: Wiltrud Gieseke und Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/3059/173.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bundschuh, Stephan (2016): Bildung als Versprechen und Illusion – zur Ambivalenz von individueller Emanzipation und struktureller Diskriminierung durch Bildungsprozesse. In: Stephan Bundschuh, Ehsan Ghandour und Esra Herzog (Hrsg.): Bildungsförderung und Diskriminierung – Marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–45 (mit einem Anhang von Ralph Klingberg)
- Engels, Dietrich (2008): Lebenslagen. In: Bernd Maelicke (Hrsg.): Lexikon der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 643–646. <http://www.isg-institut.de/download/Artikel%20Lebenslagen.pdf>
- Forneck, Hermann J. (2005): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Hermann Forneck, Ulla Klingowsky und Peter Kossak (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 6–47.
- Heinemann, Alisha M.B. (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: Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, Halit Öztürk und Nicolas Engel (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–164.
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript. Open Access: <http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3958-2/weiterbildungswiderstand>
- Holzer, Daniela (2010): (Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen. In: Rosemarie Klein (Hrsg.): „Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung. Göttingen: Verlag Institut für angewandte Kulturforschung e.V. Göttingen. <http://www.giwa-grundbildung.de/HolzerGO5.pdf>.

- Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT.
- Käpplinger, Bernd; Kulmus, Claudia; Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>
- Kela; Ministry of Social Affairs and Health (2019): Preliminary results of the basic income experiment: self-perceived wellbeing improved, during the first year no effects on employment. https://www.kela.fi/web/en/news-archive/-/asset_publisher/LN08GY2nIrZo/content/preliminary-results-of-the-basic-income-experiment-self-perceived-wellbeing-improved-during-the-first-year-no-effects-on-employment
- Klemm, Ulrich (2014): Situation und Perspektiven hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter/-innen an Volkshochschulen. Vortrag zur Weiterbildungsakademie: Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil GEW Hauptvorstand/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 23.10.2014 in Halle. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24035&to-ken=9641be3a94b6e0788a990e60fc9306789b608917&sdownload=&n=Praesentation_Klemm.pdf
- Koschek, Stefan (2018): Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In: Rolf Dobischat, Arne Elias und Anna Rosendahl (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-183.
- Kraft, Susanne (2006): Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf
- Kühl, Jana (2016): Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen. In: Europa Regional. 23.2015(2). S. 35-48.
- Kunstreich, Timm; May, Michael (1999): Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche 73, S. 35-52.
- Meisel, Klaus; Sgodda, Regine (2018) Betriebliche und verbandliche Personalentwicklung bei unvollendeter Professionalisierung am Beispiel der Münchner Volkshochschule. In: Rolf Dobischat, Arne Elias und Anna Rosendahl (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS, S. 399-420.
- Olk, Thomas (2008): Soziale Arbeit und Sozialpolitik – Notizen zu einem ambivalenten Verhältnis. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 287-298.
- Pongratz, Ludwig (2006): Lebenslanges Lernen. In: Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 162-171.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-252.
- Tietgens, Hans (1978 [1964]): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Wolfgang Schulenberg (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174

Tippelt, Rudolf, Reich, Jutta; von Hippel, Aiga; Barz, Heiner; Baum, Dajana (Hrsg.) (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: W. Bertelsmann <https://www.die-bonn.de/doks/2008-marketing-01.pdf>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Ergebnisse Nadelstich-Untersuchung	32
Abbildung 2 - Nicht-Teilnahme an Weiterbildung	34
Abbildung 3 - Bildung kann, Widerstand gegen Bildung kann	34

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Übersicht studentische Teilforschungsprojekte.....	9
Tabelle 2 - Übersicht zentrale Untersuchungen.....	10
Tabelle 3 - Ergebnisse der sozialräumlichen Beobachtung.....	33