

Nicole Brose

Weiterbildung für alle?

1. Ausgangsdiagnose

Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung sozialer Teilhabe. Über das Bildungssystem werden die Weichen für den zukünftigen Berufserfolg gestellt und gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten vermittelt. Gleichwohl lässt die bisherige Forschung keinen Zweifel daran, dass die Erreichbarkeit höherer Bildungsabschlüsse wesentlich durch die soziale Herkunft vorgegeben ist (vgl. Becker/Lauterbach 2008, S. 12). Die über das Herkunftsmilieu vermittelten Anfangsausstattungen im Bildungsniveau hinterlassen zudem langfristige Spuren im Lebensverlauf, weil Bildungsbenachteiligungen im Erwachsenenalter kaum ausgeglichen und sogar verstärkt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch vom „Matthäus-Effekt“ bzw. von einer „doppelten Selektivität“ der Weiterbildung die Rede (vgl. Bremer 2006a, S. 186; Düll/Bellmann 1999, S. 72; Faulstich 2011, S. 214; Schiener 2006, S. 127). Personen mit geringer Bildung haben demnach nur beschränkte Teilhabechancen am lebenslangen Lernen. Ein Grund dafür ist, dass ein großer Teil der Weiterbildung in Unternehmen angesiedelt ist und betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen auf gut ausgebildete Beschäftigte konzentriert sind. Geringqualifizierte, Arbeitslose und atypisch Beschäftigte sind von der betrieblichen Weiterbildung weitgehend ausgeschlossen (vgl. BMBF 2012, S. 17, 24f., 30ff.; Friebel 2008, S. 69ff., 121ff.; Hartmann/Kuwan 2011; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010, S. 350f.; Schiener 2006, S. 178ff.).

Die Volkshochschulen sind durch ihr außerbetriebliches Kursangebot besonders für Personen relevant, die nur einen beschränkten Zugang zur betrieblichen Weiterbildung haben (vgl. DVV 2013, S. 13). Sie zählen zudem zu den führenden Anbietern im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (vgl. DVV 2013, S. 12f.). Die Volkshochschulen nehmen daher eine herausragende Position ein, wenn es um die Teilhabe am lebenslangen Lernen geht. Die Volkshochschulen haben ihre Aufgabe immer darin gesehen, allen Bevölkerungsschichten den Zugang zu lebenslanger Bildung zu ermöglichen (vgl. Süßmuth/Sprink 2010, S. 473). Seit ihrer Gründung verstehen sie sich als Weiterbildungseinrichtungen, deren Ziele die Inklusion weniger privilegierter Gruppen und die Kompensation von Bildungsbenachteiligungen sind (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 192f.). Gleichwohl wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Personen eine besondere Herausforderung ist. Sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung fällt die Beteiligung dieser Gruppe unterdurchschnittlich aus (vgl. BMBF 2012, S. 30f.).

Insbesondere die Forschungsarbeiten der 1960er und 1970er Jahre haben auf die Schwierigkeiten der Volkshochschulen verwiesen, „bildungsferne“ Schichten zu erreichen (vgl. Schulenberg u.a. 1979; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Tietgens 1978). In der

jüngeren Literatur wird ebenfalls auf dieses Problem aufmerksam gemacht (vgl. Bremer 2011; Faulstich 2011; Mania 2013, S. 51). In der gegenwärtigen Forschung finden sich zahlreiche Studien, die sich mit dem Einfluss der Bildung und sozioökonomischer Faktoren auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen beschäftigten (vgl. Hartmann/Kuwan 2011; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010; Schiener 2006). Speziell für die Teilnahme an VHS-Kursen gibt es jedoch kaum aktuelle Zahlen. Hinweise auf die Unterrepräsentanz bildungsbenachteiligter Gruppen finden sich im Erlanger Bildungsbericht 2010: Laut einer Bürgerbefragung verfügen 12,2 Prozent der Erlangerinnen und Erlanger, die zwischen 2006 und 2008 an Kursen der Volkshochschule teilgenommen haben, höchstens über einen Hauptschulabschluss; 26,0 Prozent haben die mittlere und 61,1 Prozent die (Fach-)Hochschulreife erworben. Innerhalb der Erlanger Gesamtbevölkerung liegt der Anteil der Personen mit maximal Hauptschulabschluss dagegen bei 21,2 Prozent; 22,9 Prozent verfügen über eine mittlere und 54,4 Prozent über eine (Fach-)Hochschulreife (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse für Erlangen deuten darauf hin, dass bildungsbenachteiligte Gruppen von den Volkshochschulen weniger gut erreicht werden als Personen mit mittlerer und hoher Schulbildung. Allerdings existieren auch gegenläufige Hinweise. So kommen Sozialraumanalysen für die Stadt Bochum zu dem Ergebnis, dass die Beteiligungsquote an VHS-Kursen in weniger privilegierten Stadtteilen nicht geringer ist als in Quartieren, die durch eine gebildete und gut situierte Bevölkerung geprägt sind (vgl. Feldmann/Schemmann 2008, S. 235f.; Wittpoth 2010, S. 199ff.). In einem der am stärksten benachteiligten Stadtteile sind sogar die höchsten Beteiligungsquoten zu beobachten (vgl. Wittpoth 2010, S. 199). Allerdings sind diese Befunde nur bedingt belastbar, da keine individuellen Soziallagen betrachtet werden. Die Ergebnisse für Bochum kommen vor allem durch die günstige Lage und Erreichbarkeit von VHS-Einrichtungen in den benachteiligten Quartieren zustande (vgl. Feldmann/Schemmann 2008, S. 235f.; Wittpoth 2007, S. 200f.). Sie können nicht auf andere Städte und Regionen übertragen werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Forschungsstand zum Grad der Offenheit der Volkshochschulen gegenüber allen Bevölkerungsschichten beschränkt und mehrdeutig ist. Für die 1960er und 1970er Jahre lassen sich zwar zahlreiche Veröffentlichungen anführen. Allerdings gibt es kaum aktuelle Forschungsarbeiten.

2. Bildungspolitisches Leitbild der Volkshochschulen

Der Anspruch, allen Bevölkerungsgruppen die Teilhabe an lebenslanger Bildung zu ermöglichen, ist im Selbstverständnis der Volkshochschulen tief verwurzelt. Bis nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Arbeiterbildung als Hauptaufgabe betrachtet (vgl. Faulstich 2011, S. 212). Angesichts der Prosperität der Nachkriegszeit und dem Aufstieg der Arbeiterklasse in die besser gebildeten, mittleren Soziallagen geriet das Bild der Arbeiterschaft als „gesonderte, unterprivilegierte Gruppe“ jedoch ins Wanken und das Engagement für die Arbeiterbildung wurde infrage gestellt (vgl. Faulstich 2011, S. 212ff.).

Die gesellschaftlichen Umbrüche der letzten vier Dekaden haben zu einer Neuausrichtung der Volkshochschulen und veränderten Themenschwerpunkten geführt, wie Gender, Migration und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. DVV 2011). Das Leitbild gleicher Bildungschancen ist in der VHS-Programmatik jedoch nach wie vor stark verankert:

Den Volkshochschulen geht es gleichermaßen um einen Zuwachs an Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie auch um einen qualitativen Zuwachs an Teilhabenden und Zugang zur Bildung. Priorität haben Aufgaben, die von besonderem öffentlichen Interesse sind: solche, die dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit dienen wie die Weiterbildung einkommensschwacher und bildungsbenachteiligter Gruppen, die Grundbildung, das Nachholen von Schulabschlüssen, aber auch andere gemeinwohlorientierte Angebote wie die der politischen, interkulturellen und ökologischen Bildung“ (DVV 2011, S. 29).

Wie wichtig das Ziel „Bildung für alle“ für die Volkshochschulen ist, zeigen auch qualitative Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Volkshochschulen in Berlin und Hamburg. Demnach sehen sich die Volkshochschulen zunächst dafür zuständig, „möglichst alle Leute irgendwie zu inkludieren (I1, Z. 135f.)“ (Mania 2013, S. 51).

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Frage untersucht, welche sozialen Gruppen das VHS-Angebot nutzen. Am Beispiel der zwölf Berliner Volkshochschulen wird ermittelt, wie stark Personen mit niedriger Schulbildung unter den VHS-Teilnehmenden vertreten sind.

3. Barrieren der Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Gruppen

Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen sind mit widersprüchlichen Anforderungen und zunehmenden marktwirtschaftlichen Zwängen konfrontiert (vgl. Mania 2013; Meisel 2011). Stagnierende und sinkende Zuschüsse von Ländern und Kommunen haben dazu geführt, dass die Volkshochschulen mehr und mehr gezwungen sind, ihre Teilnahmeentgelte zu erhöhen, und Marketingstrategien an Bedeutung gewonnen haben (vgl. DVV 2011, S. 13; Faulstich 2011, S. 217). Die Volkshochschulen geraten dadurch unter Druck. Denn einerseits sehen sie sich dem Leitbild gleicher Bildungschancen verpflichtet, andererseits müssen sie ihre Ausgaben zunehmend rechtfertigen und sollen möglichst hohe Teilnehmerzahlen erreichen. Durch die Orientierung an ökonomischen Maßstäben werden Programme für benachteiligte Gruppen faktisch negativ sanktioniert, da diese vergleichsweise kostenintensiv sind.

Insgesamt steht die Finanzierung der öffentlichen Weiterbildung im Verdacht, Ausgrenzungserscheinungen zu begünstigen (vgl. Hebborn 2011). Mit Blick auf die Weiterbildungskosten zeigt sich, dass die VHS-Kursgebühren von den Angehörigen verschiedener Sozialmilieus trotz der Ermäßigungen für einkommensschwache Personen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Während die Teilnahmeentgelte

von den sozial höhergestellten Milieus¹ häufiger als moderat oder sogar preiswert beschrieben werden, stellen diese für weniger privilegierte Gruppen eine größere Hürde dar (vgl. Barz/Tippelt 1997, S. 25f.).

Die Frage, ob finanzielle Eigenressourcen eine eigenständige Weiterbildungsbarriere darstellen oder lediglich als Rechtfertigung für persönliche Prioritäten fungieren, wird in der aktuellen Forschung kontrovers diskutiert (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2009). Da in den ökonomisch benachteiligten Soziallagen kaum finanzielle Spielräume bestehen, sind von steigenden Kursgebühren dennoch negative Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen zu erwarten.

Neben finanziellen Aspekten sind für die Teilnahme an organisierten Lernformen auch individuelle Bildungsorientierungen relevant. Angestoßen durch die Milieu- und Lebensstilforschung der 1980er Jahre findet seit den 1990er Jahren eine verstärkte Auseinandersetzung mit den subjektiven Sichtweisen und Präferenzen in Bezug auf das lebenslange Lernen statt (vgl. Barz/Tippelt 2003, 2004; Bremer 1999). Dabei wurden verschiedene Sozialmilieus herausgearbeitet, die durch spezifische Lernmotivationen und -interessen gekennzeichnet und eng mit sozioökonomischen Merkmalen (Alter, Bildung, Einkommen) verknüpft sind. Die Studien lassen erkennen, dass in den bessergestellten Sozialmilieus häufig ein anspruchsvoller, über die unmittelbare Verwertbarkeit hinausgehender Bildungsanspruch besteht (vgl. Barz/Tippelt 2010, S. 126ff.; Bremer 2006b, S. 200ff.). Die kontinuierliche Wissensaneignung wird hierbei als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags betrachtet und selbstgesteuerte Lernformen nehmen einen hohen Stellenwert ein. Dagegen sind in den mittleren und sozial benachteiligten Milieus pragmatische Lernmotive verbreitet (vgl. ebd.). Nicht die umfassende allgemeine und auf persönliche Selbstentfaltung abzielende Bildung steht im Mittelpunkt, sondern der Erwerb konkreter Handlungskompetenzen, die von beruflichem oder alltagspraktischem Interesse sind.

Bremer (2006b) hat darauf verwiesen, dass sich die Lehrenden in der Erwachsenenbildung an einem zweckfreien, auf persönliche Selbstentfaltung ausgerichteten Bildungsideal orientieren und hohe Anforderungen an die Selbstlernfähigkeit stellen – was dem Bildungshabitus gehobener Milieus entspricht (vgl. ebd., S. 46f.). Dies kann Ausgrenzungserfahrungen begünstigen, da die Lernorientierungen und -interessen weniger privilegierter Milieus nicht ausreichend berücksichtigt werden. Hinweise darauf finden sich in einer Forschungsarbeit von Zimmer (2012). Die Untersuchung demonstriert, dass Selbstlernfähigkeiten von den Lehrenden weitestgehend vorausgesetzt werden, was als Konfrontation mit einer fremden Lernkultur und Überforderung erlebt werden kann (vgl. ebd., S. 132). Die Orientierung am Bildungshabitus gehobener Milieus kommt auch in den Selbstbeschreibungen der Volkshochschulen zum Ausdruck. Be-

1 Gemeint sind Sozialmilieus, die sich im Bereich der oberen Mittelschicht verorten lassen – nicht die gesellschaftlichen Eliten. Dies gilt auch, wenn im Folgenden von den „oberen“, „gehobenen“, „bessergestellten“ oder „privilegierten“ Milieus die Rede ist.

griffe wie „ganzheitliche Bildung“, „Kreativität“ und „Selbstreflexivität“ tauchen dort häufig auf (vgl. DVV 2011, S. 11, 17; Süsmuth/Sprink 2010, S. 473ff.). Dennoch ist das Bild der Volkshochschulen als Klienteleinrichtungen der bessergestellten bürgerlichen Milieus fragwürdig.

So kommen Barz und Tippelt (1997) zu dem Ergebnis, dass die oberen Gesellschaftsschichten („die ganz oben“) nicht als Zielgruppen der Volkshochschulen wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 23f.). Außerdem finden sich Hinweise darauf, dass Angehörige gehobener Milieus VHS-Veranstaltungen oftmals als oberflächlich und anspruchslos einschätzen und die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte kritisch beurteilen (vgl. ebd., S. 24f.). Auch das große Engagement der Volkshochschulen im Bereich der Grundbildung, Alphabetisierung und Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten lässt Zweifel daran aufkommen, dass sie als Klienteleinrichtungen der oberen Sozialmilieus agieren.

4. Projekthintergrund und Datengrundlage

Die nachfolgenden Analysen erfolgen im Rahmen des explorativen Projekts *Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung* (LIQ), das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) angesiedelt ist. Ausgangspunkt des Projekts bilden die Erkenntnisse der Stadtforschung (vgl. Häußermann/Kronauer 2005), wonach Quartiere einen zusätzlichen Benachteiligungseffekt ausüben können, aber auch Ressourcen und Potentiale beinhalten.

Die vorliegende Untersuchung schließt an die Ergebnisse von Experteninterviews an, die zur Erschließung des Forschungsfeldes durchgeführt wurden. Hierbei wurden Vertreterinnen und Vertreter von Volkshochschulen in Berlin und Hamburg interviewt. Diese beschreiben die soziale Selektivität des offenen VHS-Programms und fehlende Übergänge aus dem Zielgruppenprogramm in offene Programmbereiche als besondere Herausforderung der Volkshochschulen (vgl. Mania 2013, S. 51).²

Ausgehend von den Resultaten der Experteninterviews wird im Folgenden die Frage untersucht, wie stark bildungsbenachteiligte Personen unter den Teilnehmenden der Berliner Volkshochschulen vertreten sind. Hierbei wird auf Auswertungsergebnisse des VHS-Berlin Kundenmonitors 2011 zurückgegriffen. Beim Kundenmonitor handelt es sich um eine jährliche Teilnehmerbefragung, die von den Berliner Volkshochschulen seit 2005 durchgeführt wird, um die Qualität des Angebots zu bewerten. Dabei werden neben der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, räumlichen Rahmenbedingungen usw. auch personenbezogene Merkmale wie Alter, Geschlecht und

2 Unter dem offenen VHS-Programm werden hier Veranstaltungen verstanden, die sich an einen breiten Adressatenkreis wenden und nicht auf besondere Zielgruppen (z.B. Personen mit Migrationshintergrund, Arbeitslose, Ältere) beschränkt sind.

Schulbildung erfasst. Für die nachfolgenden Analysen wurden die im Kundenmonitor erhobenen Angaben zum höchsten erreichten Schulabschluss verwendet. Die Teilnehmenden „regulärer“ VHS-Programmbereiche³ wurden drei Gruppen zugeordnet:

- kein Schulabschluss/Hauptschulabschluss,
- mittlere Reife oder
- (Fach-)Hochschulreife.

Für die Teilnehmenden von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten wurde im Kundenmonitor ein anderes Befragungsinstrument genutzt, um die Schulbildung zu erheben. Diese werden in folgende drei Gruppen eingeteilt:

- unter acht Schuljahre,
- acht bis zehn Schuljahre,
- Hochschulreife/Universitätsabschluss.

Im Kundenmonitor existiert keine adäquate Antwortmöglichkeit für Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden. Unklar ist, ob diese sich entsprechend ihres angestrebten Schulabschlusses einstufen oder ihre bisherigen Schuljahre angeben. Im letzteren Fall würde der Anteil von Personen mit geringer Schulbildung unterschätzt. Die Angaben zur Schulbildung sind daher nur eingeschränkt valide. Da die jüngeren Altersgruppen (unter 25 Jahre) innerhalb der VHS-Teilnehmerschaft vergleichsweise selten anzutreffen sind,⁴ dürften eher moderate Verzerrungen zu erwarten sein.

Für die Untersuchung wurden deskriptive Auswertungsergebnisse verwendet, die dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) für das Projekt *Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung* (LIQ) zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Henning 2011a; 2011b). Die Ergebnisse der VHS Tempelhof-Schöneberg sind in diesen Materialien nicht enthalten. Sie sind über das Internet frei zugänglich (vgl. Bartsch 2011; Stephan 2011). Damit liegen für alle zwölf Berliner Volkshochschulen Angaben zur Schulbildung der Teilnehmenden vor.

Bei der Bewertung der Resultate ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Besucherinnen und Besucher des Programmbereichs „Grundbildung/Schulabschluss“ im Kundenmonitor unterrepräsentiert sind. Da diese Gruppe über eine insgesamt geringere Schulbildung verfügt, wird der Anteil Bildungsbenachteiligter unterschätzt. Die Verzerrungen sind jedoch als gering einzustufen, da der Bereich „Grundbildung/Schulabschluss“ im Gesamtangebot der Berliner Volkshochschulen einen vergleichs-

3 Unter „regulären“ Programmbereichen werden im Folgenden alle offen angebotenen VHS-Kurse ohne Integrations- und Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten verstanden.

4 In den Berliner Volkshochschulen machen die unter 18-Jährigen 3,0 Prozent, die 18- bis 24-Jährigen 9,6 Prozent aller Belegungen aus (Angaben für das Jahr 2009) (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 41).

weise geringen Stellenwert (2,3 Prozent der Kurse)⁵ einnimmt (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 30).

Trotz der genannten Beschränkungen hat der VHS-Berlin Kundenmonitor verschiedene Vorteile gegenüber anderen Datenquellen. So stehen in der VHS-Statistik⁶ nur wenige personenbezogene Merkmale durchgängig zur Verfügung (Alter, Geschlecht). Angaben zur Bildung sind in diesen Daten nicht enthalten. Gegenüber repräsentativen Bevölkerungserhebungen verfügt der VHS-Berlin Kundenmonitor über den Vorteil, dass aufgrund der hohen Fallzahlen differenzierte Analysen möglich sind. Sowohl im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) als auch im Adult Education Survey (AES) ist die Anzahl der Befragten, die an VHS-Kursen teilgenommen haben, gering (vgl. DVV 2013, S. 12; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010, S. 357). Aussagen über die Schulbildung von VHS-Teilnehmenden sind daher nur beschränkt möglich. Für die vorliegenden Analysen ist der VHS-Berlin Kundenmonitor daher besser geeignet als repräsentative Erhebungen wie das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) oder der *Adult Education Survey* (AES).

Die Teilnehmenden der Erwachsenenbildung rekrutieren sich überwiegend aus dem unmittelbaren Umfeld (vgl. Kil/Kronauer 2011, S. 44). Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Vergleich zwischen dem Bildungsstand der Teilnehmenden der Berliner Volkshochschulen und dem der Bevölkerung Berlins im Alter zwischen 25 und 65 Jahren durchgeführt. Dadurch kann beurteilt werden, ob bildungsbenachteiligte Personen unter den VHS-Teilnehmenden unterrepräsentiert sind.

5. Werden bildungsbenachteiligte Schichten erreicht?

Im Folgenden wird am Beispiel der zwölf Berliner Volkshochschulen untersucht, inwieweit die Volkshochschulen für alle gesellschaftlichen Gruppen anschlussfähig sind. Tabelle 1 gibt die Schulbildung der VHS-Teilnehmenden ohne die Besucherinnen und Besucher von Integrations- und Deutschkursen für Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Bevölkerung an. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Angaben für die VHS-Teilnehmerschaft auf Durchschnittsanteile aller zwölf Berliner Volkshochschulen beziehen.⁷

Zunächst ist festzustellen, dass die Einwohnerinnen und Einwohner Berlins eine überdurchschnittliche Schulbildung aufweisen, wenn man diese mit der gesamtdeut-

5 Angaben für das Jahr 2009.

6 Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit Mitte der 1960er Jahre geführte VHS-Statistik beinhaltet administrative Prozessdaten über die Aktivitäten und die Teilnehmerstruktur deutscher Volkshochschulen. Darin sind Informationen zum Kursangebot, zum Personal, zur Finanzierung und andere Organisationsmerkmale enthalten. Darüber hinaus stehen für die Teilnehmenden an VHS-Veranstaltungen ausgewählte personenbezogene Eigenschaften zur Verfügung.

7 Das ist erforderlich, weil die Rücklaufquoten des Kundenmonitors zwischen den VHS-Einrichtungen stark abweichen (ca. 30 bis 60 Prozent).

schen Bevölkerung vergleicht: Der Anteil der 25- bis 65-Jährigen mit (Fach-)Hochschulreife liegt in Berlin bei 39,9 Prozent, in Gesamtdeutschland bei nur 28,9 Prozent (vgl. Tabelle 1).⁸

Im Vergleich zur Bevölkerung Berlins fällt das schulische Bildungsniveau der VHS-Teilnehmenden „regulärer“ Programmbereiche (ohne Teilnehmende von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten) außerordentlich hoch aus: In dieser Gruppe beträgt der Anteil von Personen mit (Fach-)Hochschulreife durchschnittlich 72,2 Prozent und ist somit fast doppelt so hoch wie innerhalb der 25- bis 65-jährigen Stadtbevölkerung (39,9 Prozent) (vgl. Tabelle 1). Personen mit niedrigem und mittlerem Schulabschluss sind hingegen deutlich unterrepräsentiert. Besonders problematisch gestaltet sich die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Personen: Lediglich 5,0 Prozent der Teilnehmenden „regulärer“ VHS-Programmbereiche verfügen maximal über einen Hauptschulabschluss. Bei den 25- bis 65-jährigen Berlinerinnen und Berlinern liegt dieser Anteil dagegen bei 24,0 Prozent (vgl. Tabelle 1).

	VHS-Teilnehmende ¹⁾	Bevölkerung Berlin zwischen 25 und 65 Jahren ²⁾	Bevölkerung BRD zwischen 25 und 65 Jahren ²⁾
kein Schulabschluss/Haupt- schulabschluss	5,0%	24,0%	36,6%
mittlere Reife	22,8%	36,2%	34,5%
(Fach-)Hochschulreife	72,2%	39,9%	28,9%

¹⁾ ohne Teilnehmende von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten, Datengrundlage: VHS-Berlin Kundenmonitor 2011 (N = 20231), Quellen: Henning 2011b, S. 156ff.; Bartsch 2011

²⁾ Datengrundlage: Mikrozensus 2009, ohne Personen in schulischer Ausbildung, Quelle: ISQ 2010, S. 277f. (keine Angaben zu den absoluten Fallzahlen in der Quelle)

Tabelle 1: Höchster allgemeiner Schulabschluss der Berliner VHS-Teilnehmenden im Vergleich zur Bevölkerung

Neben den genannten Programmangeboten engagieren sich die Volkshochschulen zunehmend für die Sprachförderung und Integration von Migrantinnen und Migranten. Bildungsbenachteiligungen treten bei Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf. Mit Blick auf den Schulabschluss ist die Berliner Migrationsbevölkerung allerdings heterogen. Unter den in Berlin wohnhaften Migrantinnen und Migranten im Alter zwischen 25 und 65 Jahren sind Personen mit hoher Schulbildung ((Fach-)Hochschulreife) mit 39,3 Prozent fast genauso stark vertreten wie Personen

8 Dies liegt wesentlich darin begründet, dass Berlin über eine im gesamtdeutschen Vergleich „junge“ Altersstruktur verfügt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 32). Ähnlich wie in anderen Metropolen und Hochschulstandorten verlagern vor allem junge Menschen ihren Wohnsitz nach Berlin.

mit maximal Hauptschulabschluss (42,2 Prozent) (vgl. Abbildung 1). Von einer generellen Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe kann daher nicht die Rede sein.

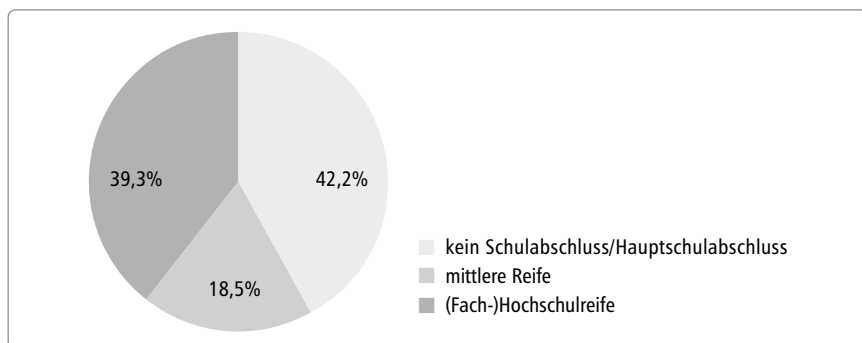


Abbildung 1: Höchster allgemeiner Schulabschluss der Bevölkerung Berlins zwischen 25 und 65 Jahren mit Migrationshintergrund (ohne Personen in schulischer Ausbildung),
Quelle: ISQ 2010, S. 280 (keine Angaben zu den absoluten Fallzahlen in der Quelle)

Zugewanderte mit hoher Schulbildung sind in den Integrations- und Deutschkursen der Volkshochschule sehr häufig anzutreffen. Aus Abbildung 2 geht hervor, dass durchschnittlich 71,3 Prozent der Integrations- und Deutschkursteilnehmenden der Berliner Volkshochschulen über eine Hochschulreife oder einen Universitätsabschluss verfügen. Dies sind deutlich mehr als in der Berliner Migrationsbevölkerung zwischen 25 und 65 Jahren, wo dieser Anteil bei 39,3 Prozent liegt (vgl. Abbildung 1). Die Integrations- und Deutschkurse werden somit eher von „bildungsaffinen“ Migrantinnen und Migranten besucht als von Zugewanderten mit mittlerer oder niedriger Schulbildung.

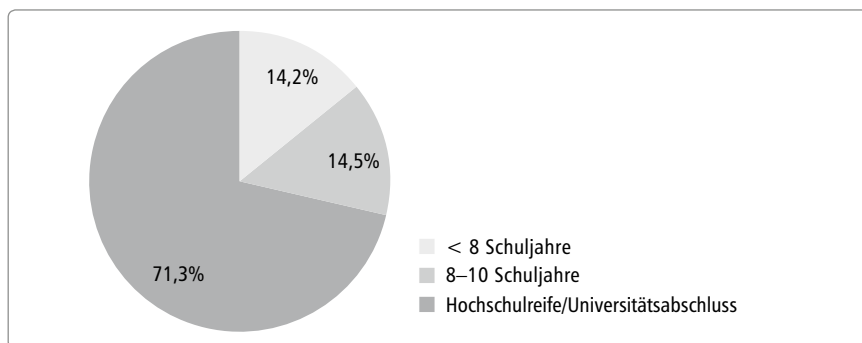


Abbildung 2: Schulbildung der Berliner VHS-Teilnehmenden von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten (N = 3490) (Quellen: Henning 2011a, S. 231ff.; Stephan 2011)

6. Resümee

Die Volkshochschulen haben seit ihrem Bestehen den Anspruch formuliert, allen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu lebenslanger Bildung zu bieten. Für die Berliner Volkshochschulen zeigt sich jedoch, dass Bildungsbenachteiligte innerhalb der VHS-Teilnehmerschaft unterrepräsentiert sind. Dies gilt sowohl für die „regulären“ Programmbereiche als auch für die Integrations- und Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten. Im Unterschied zum Erlanger Bildungsbericht (vgl. Abschnitt 1) zeigt sich außerdem, dass Personen mit mittlerer Schulbildung unter den VHS-Teilnehmenden ebenfalls seltener vertreten sind.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern Anhaltspunkte dafür, dass die Berliner Volkshochschulen Schwierigkeiten haben, das Ziel „Bildung für alle“ erfolgreich umzusetzen. Ein möglicher Grund dafür sind ökonomische Barrieren. Die Volkshochschulen räumen für einkommensschwache Personen zwar Gebührennachlässe ein. Dennoch stellen die Kursentgelte gerade für weniger privilegierte Gruppen eine finanzielle Belastung dar (vgl. Barz/Tippelt 1997, S. 25f.).

Um sozial Benachteiligte besser zu erreichen, bieten die Berliner Volkshochschulen bestimmte Kurse entgeltfrei an.⁹ Diese Kurse machen allerdings nur einen kleinen Anteil des Gesamtangebots aus. Kostenlose Veranstaltungen können nur begrenzt durchgeführt werden, da die dafür erforderlichen Ressourcen nicht ausreichend vorhanden sind. Im Vergleich zu anderen großstädtischen Volkshochschulen sind die Berliner Volkshochschulen finanziell unterdurchschnittlich ausgestattet (vgl. SenBildWiss Berlin 2008, S. 19). Hauptverantwortlich dafür sind mangelnde öffentliche Zuschüsse, aber auch niedrige Einnahmen aus den Teilnahmeentgelten, die aus den ökonomischen Rahmenbedingungen der Hauptstadt resultieren (vgl. ebd.).

Neben ökonomischen Faktoren sollten auch die in der Erwachsenenbildung etablierten Bildungsorientierungen berücksichtigt werden. Die Orientierung an bürgerlich-humanistischen Bildungsidealen, die Nähe der Lehrenden zu den „bildungsaffinen“ Schichten und hohe Anforderungen an die Selbstlernfähigkeit tragen möglicherweise ebenfalls dazu bei, dass bildungsbenachteiligte Personen in Weiterbildungskursen weniger häufig anzutreffen sind.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Bereich der Erwachsenenbildung ein Umdenken erforderlich ist. Dies betrifft nicht nur die in diesem Feld vorherrschenden Bildungsleitbilder, sondern auch die Steuerung und Finanzierung der öffentlichen Weiterbildung. Die Berliner Volkshochschulen beklagen: „Zur Zeit gibt es in finanzieller Hinsicht eine Übersteuerung der Volkshochschulen, in bildungspolitischer Hinsicht dagegen eine *Untersteuerung*“ (SenBildWiss Berlin 2008, S. 23, Hervorhebungen i.O.). Bei der Steuerung der Volkshochschulen nehmen wirtschaftliche Aspekte derzeit

⁹ Dazu zählen insbesondere zielgruppenspezifische Angebote für Personen mit Migrationshintergrund, Jugendliche und Frauen sowie Alphabetisierungskurse.

einen übergeordneten Stellenwert ein. Bildungs- und sozialpolitische Ziele werden hingegen vernachlässigt. Damit die Volkshochschulen ihren öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen können, sind bildungspolitische Zielvereinbarungen sowie die Bereitstellung entsprechender Ressourcen notwendig.

Neben Politik und Praxis ist auch die Wissenschaft gefragt, sich mit dem Thema stärker als bisher auseinanderzusetzen. Die Aufgabe einer „nutzeninspirierten Grundlagenforschung“ ist es, die Herausforderungen von Politik und Praxis aufzugreifen und Erkenntnisse zu generieren, damit Weiterbildungseinrichtungen ihre Ziele besser bewältigen können (vgl. Schrader/Goeze 2011, S. 67ff.). Eine solche Forschung sollte in der Lage sein, die Bedingungen anzugeben, unter denen VHS-Einrichtungen das Ziel „Weiterbildung für alle“ erfolgreich umsetzen können.

Der Vergleich zwischen Berlin und Erlangen lässt vermuten, dass die Volkshochschulen unterschiedlich erfolgreich sind, wenn es um die Erreichbarkeit aller Bevölkerungsgruppen geht. So liegt der Anteil von Personen mit maximal Hauptschulabschluss unter den Berliner VHS-Teilnehmenden bei durchschnittlich fünf Prozent (ohne Teilnehmende von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten). Unter den Besucherinnen und Besuchern der VHS Erlangen ist dieser Wert mit 12,2 Prozent mehr als doppelt so hoch, obwohl diese Gruppe in der Erlanger Bevölkerung mit 21,2 Prozent weniger stark vertreten ist als in Berlin (24,0 Prozent) (vgl. Stadt Erlangen 2011, S. 124; ISQ 2010, S. 277f.).

Da die Ergebnisse für Berlin und Erlangen auf unterschiedlichen Datengrundlagen, Befragungsinstrumenten und Erhebungszeitpunkten beruhen, sind die Zahlen allerdings kaum vergleichbar. Die Berliner Resultate beziehen sich auf eine Kundenbefragung der Volkshochschulen im Jahr 2011 mit über zwanzigtausend Befragten. Dagegen basieren die in Abschnitt 1 vorgestellten Ergebnisse für Erlangen auf einer lokalen Bevölkerungsumfrage aus dem Jahr 2008 mit insgesamt 2519 Befragten, von denen 514 Personen angaben, in den vergangenen zwei Jahren an VHS-Kursen teilgenommen zu haben (vgl. Stadt Erlangen 2008, S. 6). Es kann kaum beurteilt werden, ob die Erlanger Bevölkerungsumfrage ein repräsentatives Abbild der Teilnehmerstruktur der VHS Erlangen liefert, da dazu keine systematischen Analysen vorliegen.

Letztendlich bleibt unklar, ob die Unterschiede zwischen den Volkshochschulen Berlin und Erlangen durch Besonderheiten der Datengrundlage zustande kommen oder auf variierende finanzielle Gestaltungsspielräume, Schwerpunktsetzungen und regionale Gegebenheiten zurückzuführen sind. Die deutschen Volkshochschulen sind mit Blick auf ihre Finanzierung und Ressourcenausstattung ausgesprochen heterogen (vgl. Weiland 2012). Welchen Einfluss dies auf die Erreichbarkeit benachteiligter Gruppen hat, ist nach wie vor unbeantwortet.

Es sind weiterführende Forschungsarbeiten notwendig, um Aussagen darüber zu treffen, welche Maßnahmen seitens Politik und Praxis erforderlich sind, damit VHS-Angebote von sozial Benachteiligten stärker in Anspruch genommen werden. Durch eine Teilnehmerbefragung in Volkshochschulen, die auf einheitlichen Erhebungs- und

Befragungsinstrumenten beruht, könnten vergleichbare Angaben zur Teilnehmerstruktur von VHS-Einrichtungen gewonnen werden. Dadurch könnte ermittelt werden, ob zwischen den Volkshochschulen Unterschiede im Grad der Erreichbarkeit aller Bevölkerungsschichten bestehen und welche Faktoren dafür ursächlich sind. Hierbei könnte auch das Potential vorhandener Datenquellen ausgeschöpft werden. Durch die Verknüpfung einer VHS-Teilnehmerbefragung mit den Einrichtungsmerkmalen der VHS-Statistik könnte bspw. untersucht werden, welche Rolle die finanzielle und personelle Ressourcenausstattung von VHS-Einrichtungen für die Erreichbarkeit aller Bevölkerungsgruppen spielt.

Literatur

- Bartsch, K. (2011): Präsentation der Befragung zum Kundenmonitor 2011. Berlin: Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhofshoeneberg/abtschubiku/vhs/publikationen/kundenmonitor_2011_vhs_ts_allgemeine_kurse.pdf?start&ts=1323345059&file=kundenmonitor_2011_vhs_ts_allgemeine_kurse.pdf
- Barz, H./Tippelt, R. (1997): Zum Wandel von Nachfragestrukturen – „Bildung“ und „Volkshochschule“ aus Sicht sozialer Milieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 16–27
- Barz, H./Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 323–340
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (2010): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 117–136
- Becker, R./Lauterbach, W. (2008): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 11–45
- BMBF (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/trendberichtweiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. Hannover
- Bremer, H. (2006a): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 186–211
- Bremer, H. (2006b): Milieus und soziale Selektivität von Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, S. 36–50
- Bremer, H. (2011): Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig an die VHS kommen. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.): Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin, S. 219–227
- Düll, H./Bellmann, L. (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 68–84
- DVV (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Bonn. URL: www.iiz-dvv.de/files/standortbestimmung.pdf
- DVV (2013): Jahresbericht 2012 des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Bonn. URL: www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_data/PDF/Aktuelles/Aktuelles_2013/Jahresbericht_2012.pdf

- Faulstich, P. (2011): Weiterbildungsbeteiligung: Volk – Stand – Klasse – Schichten. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.): Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin, S. 211–218
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim u.a.
- Feldmann, H./Schemmann, M. (2008): Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 227–240
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg
- Hartmann, J./Kuwan, H. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis der deutschen AES. Bielefeld, S. 70–79
- Häußermann, H./Kronauer, M. (2005): Inklusion – Exklusion. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 597–610
- Hebborn, K. (2011): Kommunalität und öffentliche Daseinsfürsorge in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 51–60
- Henning, P. (2011a): Vergleich der Berliner Volkshochschulen. Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache. Unveröffentlichtes Paper zu den Ergebnissen der VHS-Kundenmonitor-Befragung 2011
- Henning, P. (2011b): Vergleich der Berliner Volkshochschulen. Unveröffentlichtes Paper zu den Ergebnissen der VHS-Kundenmonitor-Befragung 2011
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul-Statistik 48. Arbeitsjahr 2009. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
- ISQ (2010): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ), Berlin. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/bildungsbericht_isq_2010.pdf?start&ts=1302080419&file=bildungsbericht_isq_2010.pdf
- Kil, M./Kronauer, M. (2011): „Inklusion“ und „Exklusion“ – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–46
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52
- Meisel, K. (2011): Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 61–68
- Offerhaus, J./Leschke, J./Schömann, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 345–375
- Reich-Claassen, J./Hippel, A. v. (2009): Kosten von Weiterbildung und Selektivität. Weiterbildungsfinanzierung aus Sicht von Adressat/innen und Weiterbildner/innen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 323–334
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden
- Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report, H. 2, S. 67–76
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- SenBildWiss Berlin (2008): Leistungs- und Qualitätsentwicklungsbericht Volkshochschulen gemäß §123 (6) Schulgesetz für Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBildWiss Berlin), Berlin. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/fort_und_weiterbildung/volkshochschulen/volkshochschulbericht_web.pdf?start&ts=1214386776&file=volkshochschulbericht_web.pdf
- Stadt Erlangen (2008): Ergebnisse der repräsentativen Bürgerbefragung „Leben in Erlangen 2008“, Tabellenanhang. Erlangen. URL: www.erlangen.de/Portaldata/1/Resources/080_stadtverwaltung/dokumente/statistik/305_B_2008_07a.pdf
- Stadt Erlangen (2011): Erlangener Bildungsbericht 2010. Amt für Recht und Statistik, Erlangen. URL: www.erlangen.de/Portaldata/1/Resources/080_stadtverwaltung/dokumente/statistik/305_b_Bildungsbericht_Erlangen_2010.pdf

- Statistisches Bundesamt (2012): Statistisches Jahrbuch 2012, Kap. 2: Bevölkerung, Familien, Lebensformen. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/GesellschaftundStaat/Bevoelkerung.pdf?__blob=publicationFile
- Stephan, E. (2011): Kundenmonitor 2011. Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache. Berlin: Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhofschoneberg/abtschubiku/vhs/publikationen/pr__sentation_dafdz_2011_ts.pdf?start&ts=1324302917&file=pr__sentation_dafdz_2011_ts.pdf
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Süssmuth, R./Sprink, R. (2010): Volkshochschule. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 473–490
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174
- Weiland, M. (2012): Einrichtungstypen bei Volkshochschulen. Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 10. bis 12.09.2012 in Bielefeld
- Wittpoth, J. (2007): Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, S. 197–206
- Wittpoth, J. (2010): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788
- Zimmer, V. (2012): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Dissertation, Münster. URL:http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6700/diss_zimmer_veronika.pdf