

Journal

01/19

Gesellschaft zur
Förderung der
Volkshochschulen in Berlin e. V.



Volkshochschulen in Berlin

Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

Ausgabe 1/2019

Was uns verbindet, was uns unterscheidet. Das Personal der Berliner Volkshochschulen

- **Johannes Tews:** Zweimal zehn Gebote für Vortragende und für Leiter von Volksbildungsvereinen
- **Prof. Matthias Alke:** „Generationenwechsel“ in den Volkshochschulen
- **Brigitte Forestier:** Das Leben als freiberufliche Lehrerin und Kursleiterin an der Volkshochschule
- **Holger Kühne:** 20 Jahre Programmbereichsleitung im Gesundheitsbereich – Rückblick auf einen Berufsweg
- **Bernd O. Hölters:** „Hübendrüben“ – Volkshochschule als Sidekick der Wende. Vergewisserung über die Berliner VHS-Zeit im historischen Wind of Change
- **Burkhard Steinke** und **Dr. Eduard Jan Ditschek:** „Mitte und Wedding – ein partnerschaftlicher Weg in die Volkshochschul-Fusion“, mit Beispielen aus der Kulturellen Bildung in Ost- und Westberlin. **Stephanie Iffert** im Interview über VHS-Fusion nach der Wende und das Zusammenwachsen beider Volkshochschulen
- **Dr. Jürgen Beselin:** Es wuchs zusammen, was zusammengehörte, Ein biografischer Essay über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Volkshochschularbeit rund um die Wiedervereinigung
- **Prof. Bernd Käßlinger:** Was uns trennt, was uns eint – Einige Empirischen Einblicke und Überblicke über Pauschalurteile hinaus
- **Vier Autorinnen** der Berliner VHS Dozent*innen-Vertretung: Vier Artikel zur Situation der Dozent*innen an den Berliner Volkshochschulen
- VHS-Kursleiter*innen fest einstellen? Ein Chat zum Thema von **Stefan Bruns** und **Michael Weiß**
- Bilder einer Volkshochschule. Teil 1: Lehrkräfte. Ein Beitrag von **Anne Nguyen**, **Hannah Vesper** und **Thabo Thindi**
- **Uwe Krzewina:** Kulturelle Bildung an der Volkshochschule, Berufs- und Selbstbild heute
- **Dr. Audris Alexander Muraitis:** Digitale Kommunikation im Kontext von Weiterbildung in den Volkshochschulen in der modernen Gesellschaft – ein Diskussionsbeitrag

- **Vanessa Trampe-Kieslich:** Ein Beitrag zur Integration? Inter- und transkulturelle Angebote an Berliner Volkshochschulen
- **Martina Dehmer:** Abstract zur Masterarbeit „Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Folgen“ – eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule in Berlin Mitte

Volkshochschulen in Berlin

Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

Ausgabe 01/2019

Was uns verbindet, was uns unterscheidet –

Das Personal der Berliner Volkshochschulen

Während die Volkshochschulen in Deutschland sich ihrer 100 Jahre langen Tradition vergewissern und (nicht ohne guten Grund) feiern, vollzieht sich ein intensiver Generationenwandel. Dieser ist in Berlin, das gerade Jahrzehnte der Personaleinsparung hinter sich lässt, von besonderer Vehemenz. Zum Schwerpunktthema dieser zweiten Ausgabe des neuen online-Journals der „Gesellschaft“ haben wir deshalb diejenigen gewählt, die die Berliner Volkshochschulen bisher getragen haben, aktuell und in die Zukunft tragen: die Mitarbeitenden. Wir haben im Ansatz Dichotomien gebildet und dazu Autor*innen angefragt, die für gegensätzliche Positionen stehen oder diese untersuchen:

Ost und West, Früher und Heute, Lange im Geschäft oder Neu als Quereinsteiger, Fest oder Frei, Berufsbild als Entwicklungsziel oder -folge, und so fort. So wie sich aber die Welt nicht binär erklären lässt, ließ sich auch unser Schwerpunktthema nicht in schematische Gegensätze auflösen. Entstanden ist ein Journal, das aus vielschichtigen Perspektiven die Arbeit an der VHS und diejenigen, die sie leisten, beleuchtet: Was sie unterscheidet, was sie verbindet.

In seinem Beitrag für das Online-Journal geht **Matthias Alke** der Frage nach, inwieweit der „Generationenwechsel“ als eine spezifische Übergangssituation in Volkshochschulen betrachtet werden kann. So erscheint ihm der gegenwärtige „Generationenwechsel“ als Folgeerscheinung der Expansionsphase der öffentlichen Weiterbildung. Er sei kein singuläres Phänomen einzelner Einrichtungen, sondern als ein historisch bedingter kollektiver personeller Wandlungsprozess zu verstehen.

Alke zeigt, wie sich die Generationen der hauptamtlichen Mitarbeiter*innen in ihren Prägungen unterscheiden lassen, gleichwohl eint sie der Umstand, dass sie festangestellte Mitarbeiter*innen sind. Das wiederum unterscheidet sie von den Lehrkräften der Berliner Volkshochschulen, die allesamt freiberuflich tätig sind. 200 feste VHS-Mitarbeiter*innen stehen 4000 freiberuflich Lehrenden gegenüber. Wenn von Personal an den Volkshochschulen

die Rede ist, wird häufig nur an das feste Personal gedacht: die Freiberufler*innen geraten schnell aus dem Blick, sind aber doch für die Teilnehmer*innen das Gesicht der Volkshochschule.

Brigitte Forestier erlaubt uns in ihrem Beitrag „Das Leben als freiberufliche Lehrerin und Kursleiterin an der Volkshochschule“ einen sehr persönlichen Einblick in ihre Arbeitsbiografie und ihre Sichtweisen auf den Alltag einer Kursleiterin an Berliner Volkshochschulen und privaten Bildungsträgern. Als Freiberuflerin reflektiert sie dabei Aspekte wie die Zusammenarbeit mit Programmbereichsleitungen oder die Beratung von Teilnehmenden und macht sichtbar, womit sich VHS-Dozent*innen herumschlagen müssen, vergisst aber nicht, auch die schönen Seiten ihrer Arbeit aufzublättern - und welchen Wert dieses Angebot für die Teilnehmer*innen hat.

Während Brigitte Forestier seit 1997 eine Lehrtätigkeit als Dozentin an Berliner Volkshochschulen ausübt, blickt **Holger Kühne** in seinem Beitrag auf die gleichen zwanzig Volkshochschuljahre zurück. Nun aber aus der Sicht eines Programmbereichsleiters für den Gesundheitsbereich, als Qualitätsmanagementbeauftragter und später als stellvertretender Direktor. Es ergibt sich ein in vielfacher Hinsicht anderes Bild: andere Fragen, andere Perspektiven, Sorgen und Gefühle.

Was Brigitte Forestier und Holger Kühne trennt, ist die Art des Anstellungsverhältnisses. Was sie verbindet, ist, dass beide West-Biografien haben. Anders als **Burkhard Steinke**, den heutigen stellvertretenden und **Eduard Jan Ditschek**, den ehemaligen Leiter der VHS Mitte: Beide haben als ehemalige Mitarbeiter einer Ost- bzw. West-Volkshochschule die Fusion ihrer Einrichtungen erlebt und mitgestaltet.

Im Interview mit Burkhard Steinke und Eduard Jan Ditschek spürt **Stephanie Iffert** dem Zusammenwachsen der beiden Volkshochschulen Mitte und Wedding nach, was die beiden gestaltenden Akteure als einen „partnerschaftlichen Weg in die Volkshochschul-Fusion“ empfanden.

Bis zur Wende leitete als Pädagoge eben diese Volkshochschule Mitte **Jürgen Beselin**, der 1927 geboren ist. Unter dem Titel „Es wuchs zusammen, was zusammengehörte“ erinnert er sich an die Volkshochschularbeit in der DDR. Sein Blick richtet sich auf Gemeinsamkeiten, aber auch auf „Unterschiede in der Volkshochschularbeit rund um die Wiedervereinigung“.

Kurz nach der Wende 1990 ging Beselin in den Ruhestand, und in einem anderen östlichen Bezirk übernahm **Bernd O. Hölters**, der sich als aktiver West-Mitgestalter der VHS-Wendezeit versteht. Er leitete von 1992 bis 2009 die Geschicke der VHS Friedrichshain in „Ostberlin“, später des Fusionsbezirks Friedrichshain-Kreuzberg. „Hübendrüben – Volkshochschule als Sidekick der Wende. Vergewisserung über die Berliner VHS-Zeit im historischen Wind of Change“ nennt er seinen Beitrag, in dem er Spuren von VHS-Umbrüchen im Institutionentransfer folgt, und auf den Systemwandel an der VHS Friedrichshain (Ost) bis zur Fusion mit der VHS Kreuzberg (West) schaut. Er fokussiert auf die abschließende Frage: „Wieviel Gegenwart steckt in der VHS-Wende-Geschichte?“

Während Bernd O. Hölters auf kulturelle Bildungsarbeit an der VHS bis 2009 zurückblickt, widmet sich der Beitrag von **Uwe Krzewina** dem Berufs- und Selbstbild des Programmbeereichsleiters für Kulturelle Bildung an der Volkshochschule im Hier und Jetzt des Jahres 2019. Nach der Klärung des Begriffs der Kulturellen Bildung geht er der Frage nach, welche Grundbedingungen hinsichtlich der Erreichbarkeit der Zielgruppe(n) bestehen, um schließlich auf die historisch gewachsenen Besonderheiten der Kulturellen Bildung an Volkshochschulen sowie auf das Berufsbild der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden einzugehen. Welche Bedingungen finden sie an Volkshochschulen vor, welche Möglichkeiten ergeben sich für eine nachhaltige kulturelle Bildungsarbeit und welche Aufgaben stellen sich in Bezug auf die Programmplanung?

Ebenso wie Uwe Krzewina nimmt **Audris Alexander Muraitis** die konkrete Arbeitswelt in der Volkshochschule in seinem Diskussionsbeitrag „Digitale Kommunikation im Kontext von Weiterbildung in den Volkshochschulen in der modernen Gesellschaft“ unter die Lupe. Sein Artikel wagt den Versuch, Digitalisierung nicht nur technisch, sondern im Kontext der Arbeitswelt und des Unterrichts der Volkshochschule zu verstehen. Unterschieden wird dafür sowohl zwischen Daten, Informationen und Wissen (nach Willke) als auch zwischen analoger und digitaler Kommunikation (nach Watzlawick). Der Fokus liegt auf der beruflichen Weiterbildung. Mit welchen Auswirkungen für die Unterrichtskommunikation gerechnet werden kann, auf was sich die Volkshochschule einstellen wird und wie sich die Volkshochschule bereits als günstiger Kontext für diese Veränderungen erweist, sind drei Fragen, die sich der Text vorlegt.

Aus einer teilweise eher statistischen Perspektive betrachtet **Bernd Käßplinger** das Personal an den Volkshochschulen. Käßplinger arbeitet in seinem Beitrag einige „empirische Einblicke und Überblicke über Pauschalurteile hinaus“ heraus. Jenseits aller Kontraste in der Erwachsenen-/Weiterbildung, die in den Dimensionen der Erwerbstätigkeit, dem Einkommen, der Arbeitszeit und den Arbeitsbedingungen über das Ausmaß an Hauptberuflichkeit und Beschäftigungssicherheit bis zu den Qualifikationen aufscheinen, offenbart sich eine enorme Vielfalt. Im Trennenden erkennt Käßplinger aber keinen Grund zum Entzweien und regt schließlich zu mehr Solidarität und wechselseitigem Verständnis an, um die Erwachsenenbildung als Ganzes nicht zu schwächen.

Solidarität mit ihrer Situation fordern auch die drei Autorinnen **Beate Streng**, **Linda Guzzetti** und **Sabine Heurs** der Berliner VHS Dozent*innen-Vertretung mit ihrem Beitrag „Vier Artikel zur Situation der Dozent*innen an den Berliner Volkshochschulen“. Sie erinnern eindrücklich an ihre prekären Lebenslagen und tragen Beispiele bedrückender und als erniedrigend empfundener Arbeitssituationen vor, wie sie sie als freiberufliche Kursleitende erleben müssen.

Die Frage der Situation der Kursleitenden aus Sicht von zwei Direktoren von Berliner Volkshochschulen, greifen **Stefan Bruns** und **Michael Weiß** in ihrem Chat zur Frage „VHS-Kursleiter*innen fest einstellen?“ auf. Sie wägen die Vor- und Nachteile, Haken und Ösen einer Festanstellung von Freiberuflichen ab und bleiben dabei nicht bei der Frage der Festanstellung stehen, sondern diskutieren auch, was jenseits von Festanstellung für die Kursleitenden verbessert werden könnte.

Bei aller Gegensätzlichkeit verbindet viele feste und freie, alte und junge Mitarbeiter*innen in den Berliner Volkshochschulen eine Leidenschaft für die Erwachsenenbildung. Das zeigen auch die Fotos des Fotografen Thabo Thindi. Im ersten Teil der Reihe „Bilder einer Volkshochschule“ setzen **Anne Nguyen**, **Hannah Vesper** und **Thabo Thindi** die Lehrkräfte einer Volkshochschule ins Bild. Stimmungsvoll führt dieser Bildbeitrag nah an die Bildungsprozesse und an den Berufsalltag der Dozent*innen heran, die ganz persönliche Antworten auf die Fragen geben, was ihnen besonders an ihrer Arbeit gefällt und worauf sie stolz sind.

In der neuen Rubrik „Aktuelle Studien“ stellen **Vanessa Trampe-Kieslich und Martina Dehmer in Kurzform** die Inhalte ihrer wissenschaftlichen Arbeiten zu Themen der Erwachsenenbildung vor.

Vanessa Trampe-Kieslich untersucht inter- und transkulturelle Angebote an Berliner Volkshochschulen und plädiert dafür, dass das Thema Integration nicht als zielgruppenspezifisch, sondern als gesamtgesellschaftlich relevant betrachtet werden sollte. In ihrer Masterarbeit „Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Folgen“ führt **Martina Dehmer** eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule in Berlin Mitte durch.

Abgerundet wird das diesjährige Journal durch den oftmals zitierten, jedoch im Original kaum bekannten Beitrag des Erwachsenenbildners und Pädagogen **Johannes Tews** (1860-1937) mit seinem Artikel: „Zweimal zehn Gebote für Vortragende und für Leiter von Volkshochschulvereinen“. Rein sprachlich mag einiges altmodisch klingen, und „eine tiefere seelische Wirkung“ würde man heute inhaltlich von Lehrenden eher nicht erwarten. Bei dem Gebot „Für jeden Vortrag müssen auch die äußeren Behelfe (Vortragstisch, Lampe, Glasbilder, Bildwerfer, Bildwerferbedienung, Anschlüsse, Klavierbegleitung usw.) sorgsam vorbereitet und vor Beginn der Veranstaltung geprüft werden“ muss man die Begriffe in der Klammer jedoch vielleicht nur durch Beamer, Smartboard, Laptop ersetzen, um auf zeitlose Herausforderungen zu stoßen.

Wir als Redaktion bedanken uns sehr herzlich bei allen, die zu diesem Heft einen Beitrag geleistet haben (ohne jegliches Honorar, wohlgemerkt). Wir sind gespannt auf die Resonanz - kritische wie zustimmende Anmerkungen. Vielleicht führen kritische Anmerkungen ja zu neuen und weiteren Beiträgen, Kommentierungen oder Leserbriefen, von Zustimmung, Lob bis Empörung, da wir diese Zeitschrift als kurzweilige Dialogform weitergestalten wollen. Wir freuen uns schon auf die nächste Ausgabe dieser Zeitschrift - wofür wir gerne fortlaufend Themenvorschläge oder Beitragseinreichungen - zunächst als Skizze - begrüßen.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre

Die Redaktion

Stefan Bruns, Emma Fawcett, Stephanie Iffert, Bernd Käßlinger, Michael Weiß

Diese Online-Zeitschrift ist eine Wiederbelebung eines Formats, welches vor rund 20 Jahren bereits einmal über Jahre hinweg existierte und im Rahmen der Friktionen rund um die Bezirksfusionen und die Sparjahre nach dem Berliner Bankenskandal nicht mehr fortgeführt wurde und so nahezu in Vergessenheit geriet. Wir denken, dass es nun ein sehr guter Zeitpunkt ist, dieses Format neu zu entdecken und in zeitgemäßer Form weiterzuführen.

Tews, Johannes (1932): Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Mit einem Essay von Horst Dräger: Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews 1850-1937. Stuttgart 1981. Schriften zur Erwachsenenbildung: Materialien zur Erwachsenenbildung, S. 192-194.

„Zweimal zehn Gebote für Vortragende und für Leiter von Volksbildungsvereinen.

1. Wer lehren und vortragen will, muss seine Wissenschaft und seine Zunft bis zur vollen Klarheit und Vollendung beherrschen. Halbwisser und Stümper gehören nicht an den Vortragstisch.

2. Zur Beherrschung einer Wissenschaft oder einer Zunft muss Liebe zum Gegenstande, Mitteilungsbedürfnis und Mitteilungsgeschick hinzukommen: es müssen also die seelischen Voraussetzungen einer tiefer wirkenden Lehrerpersönlichkeit erfüllt sein.

3. Der Vortragende spreche die Sprache des Volkes in edelster Form: klar, bestimmt, allgemeinverständlich, anschaulich, möglichst rein deutsch, hüte sich aber dabei, Klarheit im Ausdruck und in der Darstellung mit Volkstümlichkeit zu verwechseln.

4. Stille Feierlichkeit in allen, in wissenschaftlichen wie in künstlerischen Vorträgen! Auch bei heiteren Darbietungen soll man künstlerischen Ernst und künstlerische Höhe wahren. Gewöhnlichen Ulk brauchen die Zuhörer nicht zu bezahlen, auf diesem Gebiete ist die Selbstversorgung ausreichend.

5. Wenn die Zuhörer nur belehrt, oder nur die künstlerische Leistung bewundernd nach Hause gehen, hat der Vortrag nicht das geleistet, was ein guter Vortrag bieten soll. Jeder Vortrag muss tiefere seelische Wirkung erzielen: dauernde Teilnahme und reine, in den Alltag folgende Freude.

6. Werbung für Lebens- und Staatsauffassungen und für Weltanschauungen verträgt sich nicht mit wissenschaftlichen und künstlerischen Vorträgen. Wer für eine Sache werben will oder gar geschäftliche Zwecke verfolgt, muss es in seiner Ankündigung unzweideutig sagen, damit die Zuhörer wissen, um was es sich handelt. Wer dann kommt, kann an nicht aufdringlicher Werbung dieser Art keinen Anstoß nehmen.

7. Auch der Wissenschaftler und der Künstler müssen sich auf jede einzelne Darstellung sorgsam vorbereiten. Vollendete Form ersetzt zwar nicht den Inhalt, hebt ihn aber und bringt ihn erst ganz zur Geltung.

8. Jeder Vortragende verschaffe sich Kenntnis von dem zu erwartenden Zuhörerkreise, passe sich ihm in allem an, was die Lehr- und Zunftwirkung erhöhen kann, ohne aber niederer Einstellung und einseitiger Auffassung nachzugeben.

9. Für jeden Vortrag müssen auch die äußeren Behelfe (Vortragstisch, Lampe, Glasbilder, Bildwerfer, Bildwerferbedienung, Anschlüsse, Klavierbegleitung usw.) sorgsam vorbereitet und vor Beginn der Veranstaltung geprüft werden. Eine Darbietung, von deren Vorbereitung die Teilnehmer etwas sehen oder die sonstwie unter äußeren Störungen leidet, erzielt nie die volle Wirkung.

10. Kein Vortragender sollte in diesen Dingen unnötige Zugeständnisse an die Anspruchslosigkeit der Vereinsleitungen machen und keine Vereinsleitung berechnete und erfüllbare Ansprüche des Vortragenden unberücksichtigt lassen.

11. Der Vortragende sollte möglichst nicht mit dem letzten Zuge ankommen und auch nicht unmittelbar nach dem Vortrage abfahrenden den Vortragskreis verlassen! Ruhige Vorbereitung, keine zerstreute Geselligkeit vor dem Vortrage, aber nachher, soweit die nächste Verpflichtung es gestattet, Teilnahme an freundlicher Geselligkeit, auch Besuche, die angenehm sind und erwartet werden. Die Veranstalter wollen auch den Menschen, von dem sie geistigen Gewinn erwarten oder gehabt haben, kennenlernen. Keine Teilnahme an ausgedehnten Gelagen oder Trinkereien!

12. Frühzeitiger Versand der neuen Ankündigungen an einen möglichst weiten Kreis von Beteiligten, rechtzeitige briefliche Anfragen an nächstliegende Kreise, keine aufdringliche Werbung. Vereinsleitungen sollen ebenso frühzeitig und pünktlich anfragen bzw. antworten.

13. Rechtzeitige Vorbereitung von geschlossenen Vortragsreihen. Für ihr Zustandekommen sind voll befriedigte Vereinsleitungen gern behilflich.

14. Da der Einzelvortrag die Zeit und ihre Bedürfnisse, jede wichtige neue Erscheinung in seinem Gebiete berücksichtigen muss, so werden von dem Vortragenden in jedem Jahre neben Gegenständen, die andauernd Anteilnahme finden, auch neue Vortragsstoffe erwartet. Die Kleinstadt insbesondere verlangt Türmer- und Pfadfinderdienste, sie will von den Vorgängen und Errungenschaften hören, die sich in der Wissenschaft, der Zunft und dem großen Weltgeschehen ankündigen oder bereits durchgesetzt haben. Einzelvorträge müssen also zeitgemäß sein und Neues bieten, aber beleuchtet vom Urteil des Kenners.

15. Das Äußere des Vortragenden sei den Verhältnissen entsprechend. Vor geistig anspruchsvollen Kreisen ist vornehme Einfachheit am Platze, aber auch in volkstüm-

lichen Veranstaltungen keine Vernachlässigung der äußeren Erscheinung erlaubt. Für Vorträge, die in erster Linie gesellschaftlichen Zwecken dienen, braucht hier keine Regel aufgestellt zu werden.

16. Als Wohnung für den Vortragenden wähle man in der Regel einen guten (mittleren) Gasthof. Einladungen zur Einkehr in Privathäuser sollte der Vortragende nur dann annehmen, wenn sie keine Opfer sind und er sicher ist, dass seine Vorbereitung auf den Vortrag darunter nicht leidet, sich aber besonders hüten, die Gastfreundschaft zu ausgedehnt in Anspruch zu nehmen.

17. Niemand kann es einem Vortragenden verargen, daß er seinen Beruf auch wirtschaftlich auffasst. Er muss zwar bestrebt sein, für die Zukunft zu sorgen, darf aber trotzdem nie rein kaufmännisch verfahren. Die Vergütung darf nicht nur nach der Leistung, muss vielmehr auch nach dem Zuhörerkreise, nach oben und nach unten, bemessen werden, darf also verschieden sein, wie etwa beim Arzte.

18. Für gute, insbesondere Wohltätigkeits- und Wohlfahrtszwecken dienende Veranstaltungen muss ein echter Jünger der Wissenschaft und Zunft, wenn seine Verhältnisse es ihm gestatten, auch ohne Entgelt zu haben sein.

19. Und der Lohn? Vertrauen, Verehrung und Dankesgefühl bei den Zuhörern. Wer das nicht erstrebt, bleibe dem Vortragstische fern, und wer es erreicht, kann sich zu den vom Glück Begünstigten zählen.

20. Und Vereine und Vereinsleitungen sollten mit einem großen Lehrer und guten Menschen, der sie, wenn auch nur eine Stunde lang, zu geistigen Höhen emporgeführt hat, sich verbunden fühlen und das ihre tun, ihn dauernd seinem Berufe zu erhalten.“

„Generationenwechsel“ in Volkshochschulen

1. Einleitung: „Generationenwechsel“ als Folgeerscheinung der Expansionsphase der öffentlichen Weiterbildung

Seit einigen Jahren vollzieht sich im Bereich der öffentlichen Weiterbildung ein sogenannter „Generationenwechsel“. Damit ist das gegenwärtige altersbedingte Ausscheiden einer großen Anzahl von Einrichtungs-, Fach- und Programmbereichsleitungen und weiteren hauptberuflichen Mitarbeitenden gemeint, von denen viele ihre berufliche Laufbahn in der öffentlichen Weiterbildung vor gut 30 Jahren begonnen haben. Insbesondere an Volkshochschulen als zentrale Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung findet derzeit ein „Generationenwechsel“ statt (Dust 2012; Meisel/Sgodda 2018). Auch im Hinblick auf die Berliner Volkshochschulen wird im zweiten Qualitäts- und Leistungsbericht (2014, S.17) auf einen aktuellen und weiterhin zu erwartenden „Generationenwechsel“ verwiesen.

Zwar stehen die damit verbundenen personellen Veränderungsprozesse im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Diskussion um demografische Veränderungen und den daraus hervorgehenden Fachkräftemangel. Gleichwohl lässt sich dieser umfassende personelle Wandlungsprozess als eine Folgeerscheinung der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsphase der öffentlich verantworteten Weiterbildung in den 1970er und frühen 1980er Jahren einordnen (Alke 2015; Ehses/Seitter 2015). In diesem Zeitraum wurden auf Basis eines breiten gesellschafts- und bildungspolitischen Konsens die wesentlichen politisch-rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für den systematischen organisatorischen Ausbau von Weiterbildungseinrichtungen und hauptberuflichen Stellen geschaffen, so z. B. durch

- die Etablierung von Weiterbildungsgesetzen und dazugehörigen Förderungsmöglichkeiten in vielen Bundesländern,
- die Implementierung von Weiterbildung als kommunale Versorgungsaufgabe, die an die Volkshochschule übertragen wird,
- sowie die akademische Aufwertung und Professionalisierung der hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit in der Weiterbildung durch die Gründung von entsprechenden Studiengängen an deutschen Hochschulen (vgl. Nittel 2000, S.106 ff.).

Während in den 1970er-Jahren der Stellenumfang von kommunalen Volkshochschulen sowie von Einrichtungen in konfessioneller und gewerkschaftlicher Trägerschaft ausgebaut wurde, etablierten sich auf Basis einer dauerhaften öffentlichen Förderung bis in die frühen 1980er-Jahre hinein Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft, die im Zu-

ge der Neuen Sozialen Bewegungen entstanden waren (Beyersdorf 1990; Seitter 2007, S.28f.). Begleitet wurde diese Entwicklung durch eine professionsbezogene Diskussion innerhalb der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung, die u. a. der Abgrenzung eines eigenen Handlungs- und Zuständigkeitsraumes als Profession dienten. In den 1980er-Jahren stagnierte schließlich der institutionelle Ausbau der öffentlichen Weiterbildung und es kam zu einem allmählichen Rückgang der finanziellen staatlichen Zuwendungen (Nittel 2000, S.133f.). Ab den 1990er-Jahren kam es zu einem Stellenabbau, so dass in diesem Zeitraum nur wenig neues Personal in die öffentliche Weiterbildung einmündete (Gieseke 2009).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der gegenwärtige „Generationenwechsel“ als Folgererscheinung der Expansionsphase der öffentlichen Weiterbildung erklären. Zudem wird deutlich, dass die personellen Veränderungen kein singuläres Phänomen einzelner Einrichtungen sind, sondern als ein historisch bedingter kollektiver personeller Wandlungsprozess betrachtet werden können. Dies bestätigen auch einige bundeland-, träger- oder verbandsbezogenen Erhebungen zur Altersstruktur des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals, die verdeutlichen, dass sich aktuell und in naher Zukunft ein personeller Wandel vollzieht (Überblick: Alke 2017). Exemplarisch sei hier auf zwei Erhebungen verwiesen: Kühn et al. (2015) erfassten im Rahmen einer Studie zu erwachsenenpädagogischen Funktionsprofilen in der öffentlichen Weiterbildung in Niedersachsen die soziodemografischen Daten von Einrichtungsleitungen, hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden. Die Ergebnisse spiegeln wider, dass das Durchschnittsalter des Weiterbildungspersonals bei ca. 55 Jahren liegt sowie 76 Prozent der Befragten über 50 Jahre und älter sind. In Anbetracht dieser Ergebnisse erwarten die Autor*innen der Studie einen umfassenden „Generationenwechsel“ in der öffentlichen Weiterbildung in Niedersachsen (Kühn et al., 2015, S.7). Ein ähnliches Resümee zieht auch Pfszter (2018), der die soziodemografischen Daten von 199 hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden an Mitgliedseinrichtungen des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg im Rahmen einer Befragung erhoben hat. Darüber hinaus lässt sich der personelle Wandlungsprozess auch daran ablesen, dass seit einigen Jahren eine deutliche Zunahme von Stellenanzeigen in überregionalen Zeitungen, Online-Stellenbörsen und auf den Internetseiten von Volkshochschulverbänden zu verzeichnen ist. Diese Zunahme mag einerseits Ausdruck des gegenwärtigen „Generationenwechsels“ sein, andererseits aber auch mit dem gestiegenen Bedarf an Weiterbildungspersonal im Kontext von Integrationsmaßnahmen zusammenhängen, der im Zuge von Flucht und Migration entstanden ist. Insgesamt zeigt sich darin, dass ein „neuer“ Arbeitsmarkt im Kontext der öffentlichen Weiterbildung entstanden ist,

den es seit der Professionalisierungsphase in den 1970er und frühen 1980er-Jahren in dieser Reichweite nicht gab (vgl. WILA Arbeitsmarkt 2017).

Der vorliegende Beitrag möchte den gegenwärtigen „Generationenwechsel“ in der öffentlichen Weiterbildung und insbesondere in Bezug auf die Volkshochschulen näher beleuchten. Zunächst wird unter einer begriffs- und professionstheoretischen Perspektive und auf der Grundlage empirischer Befunde der Frage nachgegangen, ob es sich bei den aktuellen personellen Veränderungsprozessen nicht eher um einen Kohortenwechsel handelt und ob sich überhaupt generationale Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen des hauptberuflichen pädagogischen Personals festmachen lassen (Kapitel 2). Im Anschluss werden aus einer organisationsbezogenen Perspektive die für die Einrichtungen spezifischen Problemstellungen und Herausforderungen in den Blick genommen, die mit den personellen Veränderungsprozessen einhergehen. Hier zeigt sich, dass der „Generationenwechsel“ als eine spezifische Übergangssituation in Volkshochschulen betrachtet werden kann (Kapitel 3).

2. „Generationenwechsel“ oder Kohortenwechsel?

Der Generationenbegriff gehört zu den selbstverständlichen Begriffen des Alltags, der sich vielerorts antreffen lässt und zunehmend inflationär und häufig „alltagstheoretisch“ verwendet wird. So wird er beispielsweise herangezogen, um auf Phänomene bestimmter gesellschaftlicher Milieus (z. B. „Generation Golf“ oder „Generation Y“) oder um auf strukturelle Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen (z. B. „Generation Praktikum“). Inwieweit es sich dabei tatsächlich um theoretisch als auch empirisch fundierte *generationenspezifische* Phänomene handelt, bleibt zuweilen unklar.

Eine Auseinandersetzung mit „Generationen“ von Erwachsenenbilder*innen sowie mit Fragen eines „Generationenwechsel“ ist in Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung nicht neu (Überblick: Schäffer 2012). So wurde beispielsweise das Ausscheiden der „Gründergeneration“ der Weiterbildungswissenschaft mit Rekurs auf die eingangs skizzierte Institutionalisierungs- und Professionalisierungsphase (Weinberg 2005) oder Unterschiede im Leitungshandeln von Volkshochschulen im Vergleich zwischen den Anforderungen der ersten und zweiten „Leitungsgeneration“ zum Thema gemacht (Schöll 2005). Im Vordergrund steht dabei vor allem ein historisch-soziologischer Generationenbegriff, der sich auf bestimmte historische Phasen und Ereignisse bezieht, die Generationen gemeinsam erlebt oder ähnlich verarbeitet haben. Davon abgrenzend wird in der Erziehungswissenschaft auch ein genealogischer bzw. familiensoziologischer Generationenbegriff herangezogen sowie ein pädagogischer Generationenbegriff verwendet, der sich auf

Aspekte von Erziehung, Bildung und Lernen zwischen unterschiedlichen Generationen bezieht (Franz 2014, S. 46-49; Worf 2012, S. 46-52).

Schäffer (2012; 2015) hat in Bezug auf die Verwendung des Generationenbegriffs in Praxis und Wissenschaft der Weiterbildung konstatiert, dass diese bislang eher essayistisch geprägt gewesen sei. So werde beispielsweise der „Wechsel von Personal in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oft mit genealogischen und manchmal auch historisch-soziologischen Versatzstücken als ‚Generationenwechsel‘ beschrieben“ (Schäffer 2015, S.121). Die aktuellen kollektiven personellen Veränderungsprozesse in der Weiterbildung betrachtet er deshalb vornehmlich als den Wechsel einer Alterskohorte, die über den Rekurs auf die Generationensemantik thematisiert wird. Kritisch merkt er diesbezüglich an, dass dadurch andere Dimensionen (z. B. Alter, Geschlecht, Milieu) in den Hintergrund geraten (ebd.). In Anlehnung an das Generationenkonzept von Karl Mannheim plädiert Schäffer dafür, Generation als kollektive Erfahrungskategorie zu begreifen und als eine sozialwissenschaftlich fundierte Analysedimension (neben anderen) zu etablieren, um die Generationenzugehörigkeit empirisch in den Blick nehmen zu können.

Somit lässt sich der gegenwärtige personelle Wandel wohl eher als ein „Kohortenwechsel“ beschreiben. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass das Personal in Volkshochschulen und anderen Einrichtungen durchaus unterschiedliche generationalen Prägungen aufweist, die aus je altersspezifischen Werten und Einstellungen, Erfahrungen und Bedürfnissen, aber auch Fähigkeiten und Verhaltensweisen bestehen, die sich mit einer gewissen zeitlichen Stabilität von den anderen Altersgruppen abgrenzen lassen (Oertel, 2007, S. 94). Daran anknüpfend hat Pfszter (2018) die generationsspezifischen Prägungen und Veränderungen im professionellen Selbstverständnis von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen im Rahmen einer Fallstudie in Baden-Württemberg empirisch untersucht. Ausgangspunkt bildete dabei die Frage, ob der gegenwärtige kollektive personelle Wechsel im Volkshochschulbereich mit einem Wandel im professionellen Selbstverständnis des hauptberuflichen Personals einhergeht. Auf der Basis von Ergebnissen aus problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen mit Leitenden und Programmplanenden unterschiedlicher Altersgruppen hat Pfszter vier Generationentypen herausgearbeitet, die auf generationsspezifische Veränderungen im professionellen Selbstverständnis verweisen:

- Die politisch-aufklärerische Generation der Gruppe der Älteren, dessen professionelles Selbstverständnis sich im Kern auf gesellschaftsbezogene, „missionarische“

Veränderungsabsichten und ein klassisch-humanistisches, emanzipatorisches Bildungsverständnis bezieht.

- Die pragmatisch-innovative Generation der Angehörigen im mittleren Lebensalter, die sich in ihrer pragmatischen und auf organisationsbezogene Modernisierungsprozesse ausgerichteten Auffassung vom Selbstverständnis der Älteren abgrenzen.

Die Gruppe der Jüngeren tritt hinsichtlich ihres professionellen Selbstverständnisses als „gespaltene Generation“ auf:

- Einerseits als pädagogisch orientierte Generation der Jüngeren, deren Selbstverständnis die Bemühung kennzeichnet, die strukturellen Spannungen zwischen normativen Bildungsansprüchen und markt-/betriebswirtschaftlichen Logiken unter dem Primat der Pädagogik auszubalancieren.
- Andererseits als betriebswirtschaftlich orientierte Generation der Jüngeren, die im Selbstverständnis als Bildungsmanager und bezogen auf organisationsbezogene Modernisierungsprozesse ihre Arbeit einer effizienten Produktgestaltung unterordnen (ebd. S.399-401).

Vor diesem Hintergrund dieser Befunde resümiert Pfszter, dass „die biografischen und soziohistorischen Erfahrungen generationsübergreifend als relevant und prägend für das professionelle Selbstverständnis der Generationsangehörigen zu erachten sind. Das bedeutet, über ein gemeinsames Geburts- und Eintrittsjahr (...) hinaus zeigen sich im Untersuchungsfeld kollektiv geteilte Orientierungen auf der Grundlage bewusstseinsprägender gemeinschaftlicher Erfahrungen“, die das professionelle Selbstverständnis beeinflussen und sich generationsspezifisch zurückbinden lassen (ebd. S.396f.). Somit ist der gegenwärtige personelle Wandel nicht nur als ein Kohorteneffekt einzuordnen, denn es zeigen sich entlang der vier skizzierten Generationentypen auch generationsspezifische Veränderungen im professionellen Selbstverständnis, die über die Altersdimension hinausgehen (ebd. S.397). Inwieweit die von Pfszter erhobenen Generationentypen in ihrer Zuspitzung auf einzelne Angehörige einer Generation zutreffen oder den gesamten Volkshochschulbereich repräsentieren, bleibt zwar eine offene Frage, gleichwohl öffnen sie den Blick auf die generationenspezifischen Differenzen des hauptberuflichen Personals in den Volkshochschulen. Dabei liegt es nahe, dass sich die unterschiedlichen professionellen Selbstverständnisse je spezifisch z. B. auf Prozesse des Einrichtungsmanagements oder der Programmplanung auswirken. Darüber hinaus kann der aktuelle „Generationenwechsel“ auch als eine Situation betrachtet werden, in dem eingespielte professionelle Routinen aufgebrochen werden und das professionelle Selbstverständnis von Ausscheidenden,

Verbleibenden und Nachfolgenden in Frage gestellt wird. Dadurch kann es zu konflikthaf-ten Auseinandersetzungen kommen, die zugleich auch für die Organisations- und Profes-sionalitätsentwicklung produktiv genutzt werden können. Dies deutet sich auch einigen empirischen Studien an, die sich mit personellen Wandlungsprozessen aus einer organi-sationsbezogenen Perspektive beschäftigt haben, die im folgenden Kapitel vertieft werden.

3. „Generationenwechsel“ als eine besondere Übergangssituation in den Ein-richtungen

Personelle Veränderungen gehören einerseits zum Alltag einer jeden Organisation. Andererseits verursacht vor allem das parallele oder in naher zeitlicher Abfolge Ausscheiden mehrerer Leitungskräfte und Mitarbeitender eine besondere Dynamik, da nicht nur lang-jährige Mitarbeitende in den Ruhestand gehen und neues Personal einsteigt, sondern zu-gleich auch bestehende Mitarbeitende neue Funktionen und Aufgaben übernehmen, die vorher bei den Ausscheidenden lagen. In dieser Hinsicht stellt der gegenwärtige „Genera-tionenwechsel“ eine besondere Übergangssituation in Volkshochschulen dar, die nicht nur für diese selbst, sondern die zugleich auch Auswirkungen auf Kooperationen, Netzwerk- und Verbandsstrukturen im Feld der Weiterbildung hat. In diesem Kapitel werden einige der mit dieser Übergangssituation verbundenen zentralen Probleme und Herausforderun-gen, aber auch Chancen und Entwicklungspotentiale beleuchtet.

Wie eingangs skizziert, scheiden aktuell u. a. jene Leitungskräfte und Mitarbeitenden aus den Volkshochschulen aus, die diese im Zuge der Expansionsphase der Weiterbildung in den 1970er und frühen 1980er-Jahre als Pioniere*innen maßgeblich aufgebaut und ge-prägt haben. Oftmals sind Erwerbs- und Organisationsbiographien untrennbar miteinander verbunden, so dass den Pionieren*innen das Ausscheiden durchaus schwerfällt und teils auch hinausgezögert wird. Einige Forschungsarbeiten geben Einblicke darin, dass es für die Ausscheidenden von zentraler Bedeutung ist, dass sie „ihre“ Einrichtungen in gute Hände übergeben, die ihr „Erbe“ oder ihr „Vermächtnis“ weiterführen (Alke 2014; Kade 2004). Anders als z. B. in Familienunternehmen, in denen ein materielles Erbe weiterge-reicht wird, handelt es sich im öffentlich Weiterbildungsbereich allerdings eher um die Fort-führung einrichtungsspezifischer Missionen oder um die Weitergabe bestimmter Werte und Traditionen, die für Pioniere*innen prägend waren. Die damit verbundenen Erwartun-gen an die Nachfolgenden werden in einer Interviewstudie von Alke (2014) von den Aus-scheidenden durchaus problematisiert, indem sie darauf verweisen, dass es sich bei der Weitergabe von Werten auch um eine „Erblast“ handeln kann. Vor dem Hintergrund dieser Forschungsbefunde erscheint es mehr als plausibel, warum viele Einrichtungen den an-

stehenden personellen Veränderungen als Anlass zur Organisationsentwicklung betrachten. So begegnen viele Einrichtungen den bevorstehenden Veränderungen und den damit verbundenen Erwartungen, Befürchtungen und Ängsten mit entsprechenden Maßnahmen, wie z.B. eine externe Prozessbegleitung und Beratung, Teamentwicklung, oder Supervision. Hierhin verdeutlicht sich zugleich, dass viele Einrichtungen den anstehenden „Generationenwechsel“ auch als Chance für ihre Organisations- und Professionalitätsentwicklung begreifen. Dies spiegelt sich auch in einigen wissenschaftlichen Begleitprojekten zum „Generationenwechsel“ wider: So zeigt sich, dass einige Weiterbildungseinrichtungen den bevorstehenden personellen Wandel offensiv und frühzeitig angehen und dabei für Organisationsentwicklungsprozesse nutzbar machen, indem sie z.B. Veränderungen im Angebotsprofil, in der Ansprache von Zielgruppen oder im Einrichtungsmarketing einleiten (Jostmeier 2015).

Insbesondere das Ausscheiden der „Gründergeneration“ stellt für viele Einrichtungen eine Zäsur dar, denn mit ihrem Ausscheiden verlässt auch ein erheblicher Teil des Handlungs- und Organisationswissens die Einrichtung, das existenziell für die Leitungserbringung ist. Dadurch wird im „Generationenwechsel“ ein Wissenstransfer zwischen ausscheidenden, verbleibenden und neuen Mitarbeitenden notwendig. In Volkshochschulen stellt der Wissenstransfer eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar: Der Umgang mit Kursleitenden und Teilnehmenden, der Aufbau und die Pflege von Kooperationen und Netzwerken oder auch die politische Gremienarbeit beruhen vielfach auf Erfahrungswissen, das sich über Jahre hinweg angehäuft hat. Die Besonderheit von Erfahrungswissen liegt darin, dass es sich überwiegend aus impliziten Wissensbeständen zusammensetzt, das anders als z. B. dokumentiertes Fachwissen, zunächst expliziert werden muss. Oftmals weiß eine Person gar nicht, „dass sie dieses Wissen hat, und sie muss auch nicht erklären können, wie sie kann, was sie kann“ (Willke 2004, S.35). Um dieses implizite Wissen bewusstzumachen, zu explizieren und dann an Nachfolgende zu übertragen, bieten sich Methoden und Instrumente aus dem Wissensmanagement an, wie z. B. Wissenslandkarten oder Wissenstagebücher (vgl. Alke 2017, S.98ff.).

Ob es nun um die Weitergabe und den Austausch von Erfahrungswissen oder um die Suche nach geeigneten Nachfolgenden geht, in der Übergangssituation des „Generationenwechsels“ entstehen immer auch Konflikte zwischen den Beteiligten. Dies lässt auch aus der generationenspezifischen Prägung des professionellen Selbstverständnisses und des Erfahrungswissens erklären. Gerade in der konkreten Ausgestaltung des Übergangs kann es zu Konflikten zwischen ausscheidenden, verbleibenden und neuen Mitarbeitenden kommen. Denn „wo Altes überwunden und Neues entstehen soll“, ist die Kombination und

Integration unterschiedlichen Wissens notwendig. Dieses Wissen ist nicht nur verschieden, es ist mitunter widersprüchlich und damit prinzipiell konflikthaltig, wenn sich Wissensträger mit ihrem Wissen identifizieren und die Erarbeitung des Neuen einbringen und vertreten“ (Vollmer/ Wehner 2010, S.12f.).

Aus einigen Studien zum „Generationenwechsel“ in Organisationen ist bekannt, dass vor allem die fehlende Anerkennung unterschiedlichen Wissens zu Problemen führt. So hat Kade (2003) dargelegt, dass zwischen den beteiligten Generationen Anerkennungsproblematiken sichtbar werden, die nicht nur einen Wissenstransfer behindern – sie können auch zu einer Abwertung des Wissens der jeweils anderen Generation führen. Während die älteren Generationen das Neue nicht als Neues anerkennen und als „alten Wein in neuen Schläuchen“ abtun, bewerten die Jungen mit dem Wissen der Nachgeborenen, was in der institutionellen Vergangenheit versäumt, verpasst und verkannt wurde. Im Hinblick auf die mittleren Altersgruppen resümiert Kade, dass diese zu Abschließungstendenzen gegenüber der jungen Generation neigen, da sie ihre Rolle als Repräsentanten des Fortschritts verlieren. Diese Befunde zeigen, dass gerade im „Generationenwechsel“ das organisationsspezifische Dilemma zwischen Innovation auf der einen Seite und Tradition auf der anderen Seite relevant wird. In dieser besonderen Übergangssituation in Organisationen können sich „Selbstbehauptung und Unabhängigkeitsstreben sowie Innovationsdrang und Traditionsbewusstsein“ (Oertel 2007, S.129) zwischen den Generationen konflikthaft gegenüberstehen (unabhängig davon, welche Position hier von welcher Generation tatsächlich eingenommen wird). Dabei lässt sich dieses Dilemma nicht auflösen. Jedoch können für konkrete Problemstellungen im Übergang situationsspezifische Entscheidungen getroffen werden, in denen die wesentlichen Momente von Innovation und Tradition aufgehoben sind und gerade dadurch Handlungsfähigkeit erzeugt wird (Vollmer/Dick 2012, S. 78). Traditionen und Innovation stehen dann nicht mehr als zwei unvereinbare Gegensätze konflikthaft gegenüber, sondern sie entfalten an konkreten Situationen ihr produktives Potential für die Zukunftsfähigkeit der Organisation.

4. Schluss: „Was uns verbindet – was uns unterscheidet“

Anknüpfend an den Titel dieser Ausgabe erscheint der aktuelle „Generationenwechsel“ eine besondere Situation des Übergangs zu sein, wo das „was uns verbindet – was uns unterscheidet“ an die Oberfläche gerät und zum Gegenstand der Kommunikation wird. So zeigen die vorangegangenen Ausführungen, dass durch die parallelen Ein- und Ausstiege und die damit verbundenen Dynamiken sowie durch das Unterbrechen von Routinen der Zusammenarbeit eben das Verbindende und das Unterscheidende emporkommen lässt.

Einerseits wird dabei das professionelle Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen und andererseits die Organisation als Ganze tangiert. In beiden Hinsichten kann eine offensive und konstruktiv genutzte Auseinandersetzung mit dem Verbindenden und Unterscheidenden einen Beitrag für die professionelle als auch institutionelle Selbstvergewisserung und Weiterentwicklung leisten. Dabei kann es auch lohnenswert sein, den Blick über die professionell Tätigen sowie die einzelnen Einrichtungen hinausgehend auf das gesamte Feld der öffentlichen Weiterbildung zu lenken. Auch hier führt der gegenwärtig und weiterhin zu erwartende „Generationenwechsel“ zu Veränderungen, der sich auf die Ausgestaltung von Formen der Zusammenarbeit (bei zumeist gleichzeitiger Konkurrenz) und die langfristige Etablierung kooperativer Strukturen auswirken wird. Eine reflexive Auseinandersetzung über Verbindendes und Unterscheidendes bezüglich des professionellen und institutionellen Selbstverständnisses sind hier gleichermaßen notwendig.

Literaturverzeichnis:

Alke, Matthias (2014): Aufbruch zum Neuen? Generationenwechsel in der Weiterbildung aus einer organisationspädagogischen Perspektive am Beispiel von Bildungswerken in freier Trägerschaft. In: Susanne M. Weber et al. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S.173-182.

Alke, Matthias (2015): Generationenwechsel in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 Jg. H.2, S.106-15.

Alke, Matthias (2017): Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten. Bielefeld: wbv.

Beyersdorf, Martin (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichen Bildungssystemen. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hannover.

Dust, Martin (2012): Führung an Volkshochschulen. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Thema der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 20 Jg. H.2, S.69-81.

Ehse, Christiane/ Seitter, Wolfgang (2015): Generationenwechsel in Weiterbildungsorganisationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 Jg. H.2, S.103-105.

Franz, Julia (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen und Angebote entwickeln. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, Wiltrud (2009). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.385-403.

Jostmeier, Friedhelm (2015). „Gelingender Generationenwechsel“ – Herausforderungen und Chancen für die Weiterbildungsorganisationen. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 48 Jg. H.3, S. 14.

Kade, Sylvia (2003): „Manus manum lavat“ – Anerkennungsbeziehungen in alternden Institutionen. In: Nittel, Dieter/ Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.185-205.

Kade, Sylvia (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kühn, Christian/ Brandt, Peter/ Robak, Steffi/ Pohlmann, Claudia & Dust, Martin (2015): Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsverhalten-01.pdf>

Meisel, Klaus/ Sgodda, Regina (2018): Die Zukunft der Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung 71.Jg. H.2, S.229-240.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Oertel, Jutta (2007): Generationenmanagement in Unternehmen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Pfiszter, Frank (2018): Professionelles Selbstverständnis im Wandel der Generationen. Intergenerationelle Veränderungen im Selbstverständnis von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Schäffer, Burkhard (2012): Eine Analysekategorie für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Budrich: Opladen/ Berlin/ Toronto, S.473-488

Schäffer, Burkhard (2015): Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Generationen- oder Kohortenwechsel? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 Jg. H.2, S.116-125.

Schöll, Ingrid (2005): Leiten früher und heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12.Jg. H.2, S.33-35.

Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Weiterbildung, lebenslanges Lernen. Zweiter Leistungs- und Qualitätsbericht Volkshochschulen. Berlin.
- Vollmer, Albert/ Wehner, Theo (2010): Konfliktbearbeitung in Innovationsprozessen. Zeitschrift Führung + Organisation, H.1, S.12-17.
- Vollmer, Albert/ Dick, Michael (2012): Konstruktive Kontroverse. Das produktive Potenzial des Konflikts in Innovationsprozessen. KMU Magazin, H.9, S.78-80.
- Weinberg, Johannes (2005): Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12.Jg. H.2, S.28-30.
- Willke, Helmut (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- WILA Arbeitsmarkt – Infodienst für Berufe in Bildung, Kultur und Sozialwesen (2017): Generationenwechsel in Volkshochschulen. Ausgabe 20/2017, S.4-8.
- Worf, Maria (2011): Treffen der Generationen – Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lern- und Planungskulturen in Sachsen und Niedersachsen. Chemnitz: Universitätsverlag.

Brigitte Forestier

Das Leben als freiberufliche Lehrerin und Kursleiterin an der VHS in Berlin

Im folgenden Text benutze ich die Abkürzungen VHS (Volkshochschule), KL (Kursleitende-n), PBL (Programmbereichsleitende-n), TN (Teilnehmende-n), UE (Unterrichtseinheit-en).

Französisch ist meine Muttersprache. Es war neben Altgriechisch und Latein auch mein erstes Studienfach an der Universität Blaise-Pascal in Clermont-Ferrand. Noch während meines Studiums zog ich mit einem Stipendium weg aus Frankreich nach Deutschland. Die Universität zu Köln bot mir die Möglichkeit, Veranstaltungen zu besuchen, die ich in Clermont-Ferrand nicht hatte: Ägyptologie, klassische Archäologie und Alte Geschichte. Ich war 22, konnte schon genügend deutsch. Es war ein richtiges Vergnügen, so viel machen zu dürfen. Da ich zu jener Zeit immer noch an meiner Uni in Frankreich angemeldet war, durfte ich mich für ein Schuljahr als Sprachassistentin im Ausland bewerben. Ich wählte Berlin aus, eine für mich völlig fremde Stadt, um das Leben in der Großstadt zu genießen. Drei Jahre zuvor war der Eiserne Vorhang gefallen; ich hatte mich bei den Fernsehbildern sehr gefreut und hatte an meine verschiedenen Gastfamilien in Hagen (NRW) aus den Achtzigern gedacht.

Die Arbeit in einem deutschen Gymnasium überraschte mich sehr: Wie anders die Lehrer mit den Klassen umgingen! Ich kannte diesen Unterrichtsstil kaum. In Frankreich war außer in Sport, Kunst, Musik und Sprachen Frontalunterricht vorherrschend. Naturwissenschaften, Mathematik, Erdkunde, Geschichte und Französisch hatte ich jahrelang ohne eigene Beteiligung über mich ergehen lassen. Stundenlang hatte ich von der Tafel, später unter Diktat der Lehrkraft aufgeschrieben, was ich für die Klassenarbeit auswendig lernen musste. Eine solch eintönige Arbeitsmethode wollte ich als Lehrerin nie anwenden. Der Unterricht mit kognitiver Aktivierung hatte in meiner Vergangenheit in Frankreich wenig Befürworter, war aber für mich die richtige Lernmethode, wie ich schon damals festgestellt hatte: Nirgendwo war ich besser als in Altgriechisch, weil ich dort im Unterricht sehr aktiv sein konnte, indem ich selbst die alten Texte übersetzte.

Meine Eltern waren Beamte. Die Sicherheit bis zur Pension und das regelmäßige Einkommen hatten starken Einfluss auf ihre Berufswahl gehabt. Wäre ich in Frankreich geblieben, hätte ich mich auf eine Stelle als Lehrerin in einer Gesamtschule

beworben. Ich aber wünschte mir kein Schulamt, das entscheidet, wann ich welches Programm mit welcher Klasse durchzuführen habe. Am Anfang meines Berufslebens wollte ich nicht dahin geschickt werden, wo Bedarf ist, d. h. da wo andere Lehrkräfte nicht bleiben möchten, weil sich an manchen Orten die Probleme häufen und vor allem Unerfahrene sich damit abfinden müssen.

In meiner neuen Heimat studierte ich viele Jahre weiter, u. a. Didaktik, während ich für eine Sprachschule in Steglitz und die TU Berlin arbeitete. Ich bot meine Dienste auch an zwei Bildungszentren für angehende Touristikassistenten an, fühlte mich dort aber fehl am Platz. Mir wurde aufgezwungen, eine schlechte, veraltete Unterrichtsmethode anzuwenden: das wörtliche Übersetzen vom Deutschen ins Französische. Das Üben von Kundengesprächen in Form von Rollenspielen kam bei diesem Träger nicht vor. Ein Mitrederecht bekam ich als Freiberuflerin dort nicht.

Ab meinem 26. Lebensjahr begann ich für unterschiedliche Träger zu arbeiten, wurde aber nie in der Erwachsenenbildung angestellt. Ich biete meine Dienste an oder werde gefragt, ob ich einen Auftrag übernehmen möchte, z. B. in einer kleinen Steglitzer Sprachschule, in der die Arbeit meistens auf Einzelunterricht basiert. Firmen und Privatpersonen leisten sich den hohen Beitrag. Es ist für eine einzelne Person Luxus, allein mit einer Lehrkraft zu sein und alle Fragen beantwortet zu bekommen. Die Arbeitsbedingungen schienen mir optimal zu sein, und ich mochte diese Art Arbeit. Aber die Aufträge waren selten, davon allein konnte ich nicht leben.

Anders sah die Arbeit an der TU Berlin aus: Bis zu 20 Studenten sehr unterschiedlicher Studienfächer mit dem theoretisch gleichen Kenntnisstand saßen hier zusammen. Lehrbücher wurden zu dem Zeitpunkt in den Kursen nicht benutzt. Allein die Richtlinien im Programm gaben einen Hinweis auf die Kompetenzen, die vom einzelnen verlangt wurden. Sechs Jahre arbeitete ich für diese Universität, meiner Ansicht nach jedoch unzureichend vergütet. Ich war ein Rädchen im großen System und durfte nicht mehr als 8 UE pro Woche unterrichten, damit ich keine Ansprüche auf Festanstellung erwarb. Stundenlange Korrekturen schriftlicher Arbeiten wurden nicht bezahlt, waren aber Pflicht. Nach wie vor empfinde ich dieses System als Ausbeutung der FreiberuflerInnen.

Als mich ein französischer Bekannter hier in Berlin anrief, damit ich mein Glück an einer VHS versuche, wusste ich nach sieben Jahren in Deutschland gar nicht, was eine VHS ist! Mein erstes Treffen mit einem PBL war ausschlaggebend: Er war in

meinem Alter, sehr freundlich, schien vom ersten Augenblick an unkompliziert zu sein. Er bot mir sofort das Du an, schaffte dadurch Vertrauen, erzählte präzise in wenigen Worten von der sehr gemischten Kundschaft und den zwei Zielen der VHS: Weiterbilden und Menschen dazu bringen, sich einander näher zu kommen. Mit beiden Zielen war ich völlig einverstanden. Nicht nur das Wissen war wichtig, sondern auch die zwischenmenschlichen Beziehungen. Persönlich finde ich, dass die VHS als Ort des Austausches eine wunderbare Idee darstellt, die gepflegt werden muss.

Ich fing mit einem zweistündigen Abendkurs als Vertreterin an. Die Kollegin hatte eine feste Arbeitsstelle in Cottbus angenommen und den Vertrag mit der VHS plötzlich gekündigt. Der Kurs sollte aber weitergehen, sodass ich einsprang. Es waren Anfänger, keine Studenten, sondern TN, die ihre ganz persönlichen Gründe hatten, Französisch zu lernen. Von jedem Einzelnen wollte ich wissen, wofür er diese Sprache brauchte, was ihn antrieb, was er konkret suchte. Nach wie vor erfrage ich diese Informationen, um mir ein Bild davon zu machen, wer vor mir sitzt. Ich notiere die Antworten: Susanne plant eine romantische Reise nach Paris, Lutz möchte etwas Neues kennen lernen, Marlies will ihre Töchter in der Schule unterstützen, Helga hat eine deutsch-französische Enkelin in Grenoble, Jenny hat vor, eines Tages in der französischsprachigen Schweiz zu arbeiten, Klaus kann schon Italienisch und weitere Sprachen und will mit 75 wissen, ob es ihm schwer fällt, eine neue Fremdsprache zu lernen, Ettore ist Italiener, er freut sich auf den Unterricht mit anderen Erwachsenen, Katrin fand den Klang der Sprache immer so schön, hatte aber in der DDR keine Chance sie zu lernen.

Was ich in der Erwachsenenbildung unglaublich schön finde, ist die Vielfalt und die Ehrlichkeit der TN. Sie haben Erwartungen, Wünsche, Schwierigkeiten. Das äußern sie meist offen. Sie sagen fast immer, was ihnen passt und was nicht. Sie haben in der Großstadt wenig Zeit im Leben und wollen etwas Konkretes lernen. Wie ich sie verstehe! Jede/r einzelne hat einen Vertrag mit dem Träger abgeschlossen, erwartet eine Leistung, die ich erbringen muss. Aber es sind meine, zum größten Teil selbst ausgesuchten Inhalte, die ich beibringe. Die Lernziele habe ich klar definiert, meine Methoden haben für das breite Publikum vielfältig zu sein und die Kurse müssen Vergnügen bereiten, denn keiner möchte sich quälen, wenn er freiwillig etwas tut.

Ich höre jedem aufmerksam zu, versuche allen entgegenzukommen. Wenn ausnahmsweise jemand viel besser oder schwächer als die anderen in der Gruppe ist,

führe ich nach der ersten UE ein Gespräch: „Wie fanden Sie den Kurs heute? Entsprach er Ihren Erwartungen? Ich hätte vielleicht ein passenderes Angebot für Sie. Was halten Sie davon, hier weiterzumachen?“ Ich zeige im Programm einen anderen Kurs. Ein Wechsel ist manchmal wünschenswert, damit der gesuchte Lernerfolg auch erreicht werden kann. Aber nicht überall kann man einen Wechsel anbieten: dafür ist eine große Auswahl an Kursen an einer der zwölf VHSn notwendig, denn die Kündigung eines Vertrags an einer VHS ist eigentlich nur vor dem Anfang eines Kurses möglich. In der Sache ist immer wieder Aufklärungsarbeit zu leisten, meistens in der Beratung.

Neben dem eigentlichen Unterricht im Kurs ist die Einstufungsberatung eine wichtige, separate Aufgabe für Fremdsprachen-KL. Eine Sprechstunde wird von manchen VHS in Berlin angeboten, meistens im Hauptgebäude, an einem Tag, an dem die Kasse geöffnet hat. Als Beratende für Interessenten auf der Suche nach einem Französischkurs an der VHS finde ich sehr wichtig, viel über meine Kollegen und deren Schwerpunkte und Methoden zu wissen, um ihre Kurse gezielt vorschlagen zu können. Auch über schon bestehende Gruppen bin ich gern informiert, damit die Interessenten von mir erfahren, worauf sie sich ggf. einlassen. Nach der Bestimmung der Stufe und der Klärung, ob ein Lehrbuch sinnvoll ist, ist für mich das Thema Politik ausschlaggebend: Ist ein zukünftiger TN bereit, darüber zu sprechen, oder wünscht er eher andere Gesprächsthemen wie Reisen, Hobbys oder Kochen? Manche bevorzugen das Thema Wölfe in Frankreich, andere die letzte Schulreform. Wichtig ist, dass jede/r zufriedengestellt wird und den Kurs besucht, der ihr/ihm letztendlich auch gefällt.

Für mich bedeutet die Beratung drei Dinge: die Einstufung des Einzelnen, das konkrete Angebot für eine oder zwei Kurse in Rücksprache mit den Vorlieben meines Gegenübers und die Klärung des Anmeldevorgangs, falls nötig. Zehn bis zwanzig Minuten dauert bei mir eine Beratung. Zuerst stelle ich viele Fragen auf Französisch: Sprechen Sie Französisch? Warum wollen Sie jetzt ihr Französisch auffrischen? In welchem Kiez wohnen Sie? Wo und wann haben Sie Französisch gelernt? Wie fanden Sie den Unterricht damals? Würden Sie lieber mit einem Lehrbuch mit CDs arbeiten, oder ohne? Haben Sie tagsüber Zeit? Wie oft in der Woche hätten Sie Zeit für einen Sprachkurs? Schnell weiß ich, welche Stufe der Befragte erreicht hat. Ich brauche all diese Informationen, um den passenden Kurs vorzuschlagen und auf dem Beratungsschein zu notieren. Extrem selten muss ich zugeben, dass ich nach

der Einstufung keinen Kurs anbieten kann. Meistens gehen die Menschen, die ich beraten habe, mit einem schnell umsetzbaren Vorschlag nach Hause.

Ich bin zwar selbstständig, arbeite inzwischen aber seit vielen Jahren fast ausschließlich für einen Träger, die Stadt Berlin in Form der verschiedenen VHSn. Völlige Freiheit genieße ich nicht, wenn ich Verträge mit einer VHS abschließe. Wer versucht denn, eine neue Kursreihe ab der allerersten Stufe starten zu lassen? Der PBL, der eine potenzielle Kundschaft in einem Kiez an einem Tag zu einer bestimmten Uhrzeit vermutet, oder der Freiberufler, der eine Lücke in seinem Stundenplan füllen möchte? Beide Berufsgruppen arbeiten im besten Fall eng zusammen. Von beiden Seiten kommen Vorschläge, die mit mehr oder weniger Erfolg verwirklicht werden. Das finanzielle Risiko trägt immer der Freiberufler, der mehr Freizeit genießen darf und weniger Geld sieht, wenn ein Kurs ausfällt. Deswegen muss die Planung sorgfältig durchdacht sein. Wer könnte sich für dieses oder jenes Programm begeistern? Was ist gescheitert? Warum konnte ein Angebot so wenig Menschen überzeugen? Was soll ich ändern, um erfolgreicher zu werden?

Die Planung für VHS-Kurse bedeutet manchmal weiterzumachen, wo ich zuletzt aufgehört hatte, z. B. meine fortgeschrittene Konversationsgruppe ist stabil, einige neue TN werden bestimmt dazu kommen, weil meine Sprache in der Welt wichtig ist und mein Vaterland anziehend wirkt. Beispielsweise bekommt Frankreich einen neuen Präsidenten, eine neue Regierung, Reformen sind im Gespräch, die Opposition wird zum Streik aufrufen. Hier in Berlin wird an den verschiedenen VHSn anhand von Preetexten darüber debattiert. Meine Kollegen und ich informieren, moderieren Streitgespräche über Gott und die Welt, wenn man es so formulieren will. Wir helfen mit dem Vokabular, manchmal mit der Rhetorik, korrigieren die größten Fehler, ohne zu übertreiben, im besten Fall. Diskutiert wird selbstverständlich auf Französisch!

Die Planung bedeutet aber auch immer wieder: Was kann ich ausprobieren? Vielleicht wage ich einen für mich neuen Inhalt in einem kurzen Sommerkurs. Falls der neue Vorschlag nicht auf die erhoffte Resonanz stoßen sollte, möchte ich doch vermeiden, für Monate leer auszugehen. Wie wäre es mit Lektüren von Ausschnitten aus Theaterstücken, die Texte zu besprechen und dann ein bisschen Theater zu spielen? Oder Humoristen aus Frankreich, One-man-shows von Bedeutung in französischer Sprache? Oder eine Schreibwerkstatt zu Autoren der letzten Jahrzehnte? Ideen, die vielleicht nicht auf den ersten Blick attraktiv sind... Wer weiß, was gut ankommen wird? Wer wäre so verrückt und möchte seine finanzielle Zukunft mit Expe-

rimenten dieser Art riskieren? Sicher ist, dass ein klassischer Anfängerkurs mit einem Lehrbuch mehr Chancen hat, genügend TN zu finden, als Themenkurse für Fortgeschrittene, die vielleicht im Programm attraktiv aussehen, aber keine sieben oder acht TN zusammenbringen!

Semester für Semester haben sich Gruppen gebildet. Für viele ist der Termin des Kurses im Stundenplan fest eingebaut. Manche TN wechseln den Bezirk für einen Kurs, weil das Angebot nebenan besser gefällt. Auch wegen einer Freundschaft fährt man weit, um mindestens einmal pro Woche zusammensitzten. Ich schätze, dass nicht einmal ein Drittel meiner circa 120 TN in einem normalen Semester (mit im Durchschnitt neun Kursen pro Woche) meinetwegen kommt! Diese Feststellung macht eine/n, finde ich, bescheiden.

Zwischen 1997 und 2018 war ich schon an sieben der zwölf Berliner VHSn tätig, u. a. als Vertreterin, und hatte insgesamt mit 13 verschiedenen PBLn zu tun. Nicht mit jedem konnte ich gut arbeiten und nicht immer sind sie der Grund, weswegen ich bleibe: Die Lernenden spielen für mich eine zentrale Rolle. Was ich mag, finde ich bei politisch interessierten MitbürgerInnen, die gerne über Soziales sprechen. Ich biete ein Programm an und warte auf die Anmeldungen, informiere auch am Ende eines Kurses über eine mögliche Fortsetzung.

Das Material für Kurse mit fortgeschrittenen TN suche ich fast immer allein aus. Je besser die Themen ausgesucht wurden, desto einfacher wird der Kurs laufen. Die Stunden, die ich mit der Suche nach Texten, Karikaturen, Fotos, Videos und Übungen verbringe, kann ich nicht zählen. Es sind sehr viele! Wenn ich mich mit KollegInnen austausche, stelle ich fest: Wir lesen viel und wollen interessante Kurse vorbereiten. Diese Zeit wird nicht extra vergütet. Auch die Zeit, um Vorschläge einzureichen, Formulare auszufüllen, Unterlagen zu kopieren, bleibt unbezahlt. Nur der durchgeführte Unterricht bringt Geld. Alles drum herum ist Arbeit, die nötig ist, aber nicht in Rechnung gestellt werden kann.

Nur für eine einzige VHS zu arbeiten, stellt ein Risiko dar, letztendlich nicht genug Arbeit zu haben, um davon zu leben. Ein PBL macht sich nicht von einem einzigen KL abhängig. Er gibt mehreren Menschen Aufträge. Es ist sein gutes Recht und die TN haben unterschiedliche KL zur Auswahl. Wir KL unterrichten aber mit der ständigen Konkurrenz vor Augen: Eine langjährige Kollegin hat einen besonders guten Ruf, ein alter Kollege hat seine gewohnte Kundschaft, eine neue ist sehr überzeugend,

ein erfahrener Kollege hat immer viel Erfolg. Manche KL gehen aber nach wenigen Semestern weg; andere bleiben Jahrzehnte und gehen trotzdem, weil sie andere Pläne haben, sich woanders besser aufgehoben fühlen, die Selbstständigkeit nicht wünschen, woanders leben wollen. Wer ist eigentlich mit dem Status als Freiberufler an der VHS wirklich glücklich? Wahrscheinlich nur wenige, aber eine Festanstellung ist nach wie vor nicht in Sicht! Man muss viel planen und viele UE durchführen, um davon zu leben. Wichtig ist auch gesund zu bleiben. Wer länger krank ist, kann verarmen.

Sehr oft denke ich an meine Zukunft: Werde ich genug Anmeldungen in meinen nächsten Kursen haben? Wird ein Kurs abgesagt? Wie komme ich an mehr Geld? Kann ich in den Ferien etwas anbieten? Wie viel Rente werde ich bekommen? Als freiberufliche Lehrkraft bin ich verpflichtet, in die gesetzliche Rentenversicherung einzuzahlen. Einige der zwölf Berliner VHSn sind seit langem eindeutig mein Hauptarbeitgeber, zeitlich und finanziell. Die wichtigste Entscheidung in meinem Berufsleben als Freiberuflerin war, mich hier in Berlin von den VHSn abhängig zu machen, u. a. weil ich dadurch Zuschüsse für die Kranken- und Rentenversicherung sowie Urlaubsgeld erhalte. Aber die Sorge um die Rente verschwindet deswegen nicht. Es ist schon viel besser als bei vielen Kollegen, die nur wenig für eine Berliner VHS, aber mehr für andere Träger arbeiten, weil sie fast immer weniger pro UE verdienen. Ich weiß, dass ich mit circa 30 UE pro Woche im Semester viel weniger als eine fest angestellte Lehrerin im Gymnasium monatlich erhalte und später eine viel kleinere Rente zu erwarten habe, aber ich spare einen Teil meiner Honorare und lege das Geld an.

Ich hoffe sehr, dass ich mein Lebensende nicht in Armut verbringen muss. Schon sehr früh musste ich einfach an die weite Zukunft denken: Was passiert mit mir, wenn ich 65 oder 70 bin? Werde ich gezwungen sein, in hohem Alter weiterzuarbeiten? Werde ich das können? Viele meiner KollegInnen sind deutlich älter als ich und geben weiter viele Kurse. Ist es das, was ich will? Als Freiberuflerin weiß ich, dass ich nicht besonders gut abgesichert bin, und das trotz meines Status als arbeitnehmerähnliche Selbstständige. Eine Arbeitsunfähigkeitsversicherung habe ich nicht abgeschlossen, eine Zusatzrente auch nicht. Eines steht fest: Ich muss mich selbst um meine finanzielle Zukunft kümmern.

Meine Weiterbildung scheint den VHSn sehr wichtig zu sein und Informationen über geeignete Veranstaltungen kommen immer wieder von den PBLn. Circa jedes dritte Jahr muss ich eine Tabelle mit von mir besuchten Weiterbildungen ausfüllen und bestimmen, welche Kompetenzen ich erworben habe. Jahr für Jahr belege ich Seminare der Senatsverwaltung und der VHS und besuche Veranstaltungen, wie etwa die neuen Buchpräsentationen im Verlag. Ich lerne mit einer interaktiven Tafel zu arbeiten, einen Online-Kurs zu gestalten, den Unterricht besser vorzubereiten und die Nacharbeit effektiver zu nutzen. Ich lerne auch einige Methoden, um mit Stresssituationen besser umgehen zu können. Auch weitere neue Nebentätigkeiten kann ich bei der Gelegenheit auflisten, wie z. B. die Herstellung pädagogischen Materials oder den Erwerb der Lizenz als Prüferin bei Examen, so dass meine Qualifikation als KL im Laufe der Zeit angepasst wird.

Viele Themen in meinem Alltag erscheinen brandaktuell: Die Nutzung des Internets, das E-Learning und die VHS-Cloud sind Beispiele dafür. Die Arbeit an der VHS bereichert mich persönlich, die TN geben viel zurück und die gute Zusammenarbeit mit der Verwaltung hilft sehr. Ein vielfältiges Programm wird mindestens jährlich mit dem PBL zusammengestellt, das gute Chancen auf Erfolg hat. Dass ich die Sprachschule, die Bildungszentren und die TU Berlin aufgegeben habe, hatte einen sehr guten Grund: Die Arbeitsbedingungen, die regelmäßige Erhöhung der Honorare und das Weiterbildungsangebot für KL an den Berliner VHSn erwiesen sich bei weitem als die beste Option für mich.

Ob es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Berliner VHSn gibt, wollen einige wissen. Auf jeden Fall!, ist meine Antwort. Die Gemeinsamkeiten sind z. B. die Stufen des Europäischen Rahmens für Sprachen und das Anmeldeverfahren. Auch das Angebot der Einstufung und Beratung durch KL scheint sich weitgehend durchgesetzt zu haben, auch wenn sie an manchen VHSn selten vorkommt und eigentlich in Französisch fast nie obligatorisch ist. Interessenten kommen zur Beratung, wenn sie sich unsicher sind, was sie schon können oder wenn die Vielfalt der Angebote im Programm für sie ein Problem darstellt. Denn trotz relativ präziser Beschreibungen der Kursinhalte gelingt es dem Außenstehenden nicht immer, zu verstehen, was den einen Kurs von dem anderen unterscheidet.

Die Unterschiede in den Berliner VHSn für die KL sind für das Publikum nicht sichtbar: Wie und bei wem meldet sich ein KL krank? Wann, wie schnell und wie oft wird gezahlt? Welche Kurse werden wann abgesagt, wenn zu wenig Anmeldungen vorlie-

gen? Gibt es Planungskonferenzen, in denen wir Freiberufler über die neuen Trends und die Änderungen informiert werden, in denen wir neue Kollegen begrüßen und uns austauschen? Wer in der Verwaltung ist unser-e AnsprechpartnerIn, wenn wir einen Schlüssel für einen Unterrichtsraum, den Bogen für die Zuschüsse für die Kranken- und Rentenversicherung oder für die Befreiung von der Umsatzsteuer brauchen? An welcher VHS hat ein PBL eine/n Assistenten/in, mit dem man Nachholtermine verhandelt? Welche VHS bietet Sommerkurse an? Berlin hat zwölf VHSn und jede arbeitet nach ihren eigenen Regeln! Es sind unterschiedliche Verwaltungen. Ein Blatt über die wichtigsten GesprächspartnerInnen bekommt man ab und zu, nicht immer mit allen Informationen, aber immer ist der PBL der erste Ansprechpartner der KL. Und mit dieser einen Person muss ein Freiberufler zusammenarbeiten können.

Mit einigen PBL hat sich ein sehr gutes Verhältnis entwickelt. Wir schätzen einander, arbeiten im Sinne der TN und schmieden zusammen Zukunftspläne für neue Kurse. Auch diese pädagogischen MitarbeiterInnen, wie PBL auch genannt werden, haben Kontakt zu TN, oft durch Beschwerden, wenn etwas schief gelaufen ist, aber auch manchmal, um die Arbeit der KL zu loben. Die PBL wissen von dem sehr gemischten Publikum, haben ein Ohr für Reklamationen und Verbesserungsvorschläge. Ich als KL an den Berliner VHSn bin nicht allein vor meinen Gruppen, sondern habe eine/n Ansprechpartner/in, die/der für meine Belange da ist.

Eine Hospitation kam in meinem Berufsleben nur ein einziges Mal vor. Scheinbar aus Zeitmangel seitens der PBL wurde meine Arbeit auf diese Weise kein zweites Mal evaluiert. Feedback dieser Art ist jedoch eine Hilfeleistung, die durch die Evaluation und das Coaching eindeutig die Qualität des Unterrichts verbessert. Oft liegt die gute Zusammenarbeit zwischen dem PBL und mir in der offenen Kommunikation und in nicht zu knappen Erläuterungen über die Entscheidungen, die getroffen werden. Diskussionen über neuere Inhalte, über Bücher, die Ausstattung im Unterrichtsraum, über Erfolg und Misserfolg, bringen KL und PBL näher und schaffen Vertrauen zwischen beiden.

Das Gefühl, dass manchmal Willkür seitens eines PBL herrscht, entmutigt sehr. Auch Vorwürfe im Krankheitsfall oder die Drohung, komplett ersetzt zu werden, weil schon wieder Kurse verschoben werden müssen, wurmen. Gelegentlich habe ich den Eindruck, dass Festangestellte nicht wissen, wie es sich anfühlt, ein Freiberufler zu sein. Wahrscheinlich wäre die Lage besser, wenn die VHS wie eine Universität oder eine

Musikschule arbeitete, nämlich mit angestellten Dozenten, die nicht um ihre Existenz fürchten müssen.

Mit der Verwaltung ist es eine Sache für sich: Ein PBL oder ein Geschäftsführer hört auf und wird ersetzt. Wenn der Wechsel glückt, kann ich wie zuvor reibungslos weiterarbeiten. Wenn mir etwas in der Verwaltung wirklich nicht passt, reiche ich mehr Vorschläge dort ein, wo es mir besser gefällt und ich ein besseres Gefühl habe. Ich bewerbe mich auch noch an weiteren VHSn in Berlin, z. B. nachdem ich kurz davor die Vertretung eines kranken Kollegen übernommen habe. Mein Name ist schon bekannt, weil ich gefragt worden war, damit Stunden nicht ausfallen mussten. Gerne habe ich geholfen und mir dadurch vielleicht eine kleine Brücke gebaut, um an weitere Kurse zu kommen.

Kann ich mit der Arbeit als Freiberuflerin mittendrin in meinem Berufsleben aufhören und eine feste Stelle irgendwo finden? Will ich eine Arbeit, die ich mag und gut mache, aufgeben, um mehr Sicherheit zu haben? Viele KL verlassen die VHS, weil ihre Angebote nicht ausreichen oder nicht völlig überzeugen. Die geplanten Kurse fallen aus, manchmal mehrere in einem Semester, ganz plötzlich. Und wie kann man ganz schnell diese Stunden ersetzen? Die Kosten bleiben unverändert und das Geld muss von irgendwoher kommen. Privatunterricht? Nachhilfestunden? Ein Lehrauftrag von einer Universität? Eine ganz neue Nebentätigkeit, um die Zeit mit weniger Kursen zu überbrücken? Was bleibt vom Vertrauen des PBL, wenn mehrere Kurse abgesagt wurden? Darf ich im nächsten Jahr genauso viel anbieten? Zum Glück habe ich bis jetzt nie viele Kurse verloren. Ich übernahm in mehreren Fällen auch Fortsetzungen von Kursen, die sich bewährt hatten, von Kollegen, die aufhörten. Ich sprang ein und konnte bleiben, weitermachen und Jahr für Jahr viele UE durchführen.

Die Fragen häufen sich, wenn der Erfolg ausbleibt: War meine Planung nicht überzeugend? Wollen jetzt so wenig Menschen meine Muttersprache lernen? Wie viele Kurse haben meine Kollegen? Wie läuft es bei ihnen? Teilen sie mein Schicksal? Wurden zu viele Angebote von der Leitung ins Programm genommen, so dass wir uns gegenseitig Konkurrenz machen, ohne es zu wollen? Wo und wann ist es für mich schief gelaufen? Was wünschen sich jetzt die Interessenten? Immer wieder muss ich mich das fragen, weil ich weiß, dass mein Erfolg von den Antworten auf diese Fragen abhängt.

Ich muss besser informiert sein, um herauszufinden, was Menschen dazu bringt, zur VHS zu kommen. Gleichzeitig bin ich gezwungen, mich mit den PBLn, auch mit den

überforderten, den autoritären, den gleichgültigen und den unrealistischen, zu arrangieren, mit der Hoffnung, wir wollen das Gleiche: Viele durchgeführte Kurse! Manchmal muss ich kämpfen, damit ein Kurs nicht vorzeitig abgesagt wird. Um zu überzeugen, muss ich gute Argumente vorbringen. Das ist auch Teil meiner Arbeit. Nie hätte ich gedacht, dass in meinem Fall Verhandlungen so wichtig sind! Vielleicht bin ich eine ganz gewöhnliche Geschäftsfrau, die mit Bildung ihr Geld verdient. Zumindest konnte ich in den letzten Jahren gut von meiner Arbeit an verschiedenen VHSn leben, aber ich weiß, dass es viele meiner Kollegen anders erlebt haben und immer noch erleben. So viele haben sich umentschieden! Zum Teil sehr gute KL, die nicht genug unterrichteten, um davon zu leben, die es satt waren, um jeden Kurs zu kämpfen und sich mit einem PBL arrangieren mussten, der sehr brutal sein konnte. Schade um all diese kompetenten Kollegen, denen es nicht gelang, sich in dem Milieu durchzusetzen.

Aber manche Kollegen erkannten ihrerseits trotz Erfolgs, dass die langen Semester, das breite Publikum an den VHSn und die Ungewissheit mit den Anmeldungen für sie ein zu großes Problem darstellten. Auch solche KL verließen die VHS. Wären sie geblieben, wenn man ihnen eine Festanstellung angeboten hätte? Sehr wahrscheinlich! In einer Hierarchie angebunden zu sein, hat Vorteile wie Nachteile. Als Angestellte hätte ich beispielsweise im Krankheitsfall keine Angst mehr, zu verarmen. Andererseits müsste ich das tun, was mir aufgetragen wird. Die Frage stellt sich zurzeit nicht, man spricht davon, wie an den Musikschulen zu arbeiten, aber bis jetzt ist, soviel ich weiß, kein KL hier in Berlin von einer der VHS angestellt worden.

Zum Schluss möchte ich noch ein paar Worte über meine Person sagen, um klarzustellen, dass ich auch meine eigenen Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen, meinem aktuellen Beruf, aus umgekehrter Perspektive gemacht habe. Mit 11 - 14 Jahren war ich eine sehr schlechte Schülerin im Deutsch- und Englischunterricht. Die damals angewandte audiovisuelle Methode brachte mir nichts. Ich verstand kaum ein Wort von dem, was ich hörte, musste ganze Sätze wiederholen, ohne ein Schriftbild als Unterstützung benutzen zu dürfen. Ich litt sehr unter meiner Unfähigkeit, eine lebendige Fremdsprache zu lernen, und bewunderte jeden, der drei Wörter in einer Fremdsprache von sich geben konnte. Jetzt lerne ich kontinuierlich neue Wörter auf Deutsch, Wörter für meine Arbeit, meine Hobbys, mein Privatleben.

Ich denke, wenn ich aufhöre, neugierig zu sein, werde ich endgültig alt sein. Und fit im Alter zu bleiben, ist mir sehr wichtig, um eine gute Lebensqualität genießen zu können. Neben meinem geliebten Kleingarten helfen mir dabei wiederum Kurse, die ich selbst an der VHS besuche: Kunstkurse, die für relativ wenig Geld meinen Horizont erweitern, mein Können unter guten Bedingungen verbessern, mich mit neuen Techniken vertraut machen und den Umgang mit netten Menschen, TNn und KLn, fördern. Die VHS ist eine sehr gute Adresse, um etwas zu lernen und sich mit anderen auszutauschen, wie ich schon 1997 vom meinem ersten PBL hörte.

„Da es sehr förderlich für die Gesundheit ist, habe ich beschlossen glücklich zu sein“ (Voltaire)

20 Jahre Programmbereichsleitung im Gesundheitsbereich: Rückblick auf einen Berufsweg

Holger Kühne

Als ich vor 20 Jahren meine Tätigkeit als Programmbereichsleiter an der VHS Steglitz begonnen habe, waren die legendären Anmelde-Sonntage vor dem Semesterbeginn bereits Geschichte. Die Klappstühle und Thermoskannen konnten zu Hause bleiben und Warteschlangen vor dem Anmeldebüro waren eher kürzer als vor der Aldi-Kasse. Das Angebot der Volkshochschulen konnte ausgebaut und verstetigt werden und entsprach damit besser den wachsenden Bedarfen der interessierten Hörschaft¹. Die Kurse begannen nicht mehr nur zum Beginn eines Semesters und damit konnte sich die Anmeldesituation entspannen. (Dienst-) Ältere Kolleg*innen sprachen aber mitunter noch gern von den turbulenten Zeiten, in denen der Ansturm vor dem Programmstart mit Sondereinsätzen gemanagt werden musste.

In Berlin gab es 23 Bezirke und somit 23 Volkshochschulen, die in ihrer Ausstattung und Größe sowie ihrem Marktauftritt an Verschiedenheit nichts zu wünschen übrig ließen. Wir befanden uns noch vollkommen im analogen Zeitalter.

Zwei Ereignisse aus der historischen Entwicklung davor sollen hier erwähnt werden:

- Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung und damit der Erwachsenenbildung in der BRD seit den 1970er-Jahren sowie
- der Fall der Mauer im Jahr 1989 und das Zusammenwachsen der Stadt Berlin mit erheblichen Änderungen der Arbeits-, Wohn- und Lebenswelten insbesondere für die Menschen aus der DDR.

Die gesellschaftlichen Veränderungen durch die Wiedervereinigung und Zusammenführung der unterschiedlichen Systeme bildeten sich in Berlin sicherlich am deutlichsten ab. Sie fanden eine weitere Zuspitzung in der Neuorganisation der Bezirksstruktur im Jahr 2002. Außer den Bezirken Neukölln und Reinickendorf wurden jeweils zwei oder drei Bezirke zusammengelegt, in zwei Fällen fusionierten auch Bezirke aus dem Osten und dem Westen. Seit dieser Zeit hat Berlin nun 12 Volkshochschulen. Die kommuna-

¹ Die Bezeichnung „Kursteilnehmer*in“ setzte sich erst später durch. „Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

len Einrichtungen wurden ebenfalls zusammengeführt. Damit mussten die Teams von zwei bzw. drei Volkshochschulen neu gebildet werden. Ein ohnehin nicht leichtes Unterfangen, das in den Bezirken sicherlich besonders schwierig war, in denen Ost- und Westsozialisierte Kolleg*innen aufeinander trafen. Für Bewegung war also gesorgt!

Die Volkshochschulen blicken in Deutschland inzwischen auf eine 100-jährige Geschichte zurück. Die Professionalisierung der Weiterbildung entwickelte sich jedoch erst in den 1970er-Jahren. Mit einer allgemeinen Bildungsoffensive sollte damals die Chancengleichheit vergrößert werden. Die Möglichkeiten der Schulischen und Beruflichen Bildung wurden verbessert, der Zugang zu Gymnasien erleichtert. Auch die Weiterbildung rückte in den Blickpunkt des Interesses. Die Entwicklung der Wissenschaft im Bereich Pädagogik wurde gefördert, an Universitäten wurden u. a. Diplom-Studiengänge für Erwachsenenbildung eingerichtet. Mitte der 1970er Jahre wurden die ersten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter*innen (HPM) in Volkshochschulen eingestellt.

Ende der 1990er-Jahre hatten die Berliner Volkshochschulen dann einen Standard erreicht, der auch aus heutiger Sicht positiv gewürdigt werden muss. Neben der Leitung gab es jeweils eine Geschäftsführung, mehrere HPMs sowie Verwaltungskräfte. Der Unterricht wurde damals wie heute von Kursleitenden durchgeführt, die als Honorarkräfte tätig sind. Alle Volkshochschulen hatten - trotz unterschiedlicher Größe - ein breit gefächertes Programm mit wohnortnahen Angeboten für die Menschen des Bezirks. Die Breite des Bildungsangebots ist ja auch heute noch ein Alleinstellungsmerkmal von Volkshochschulen auf dem Markt der Weiterbildung.

Die Vielfalt des Kursangebots und der Aktivitäten der Volkshochschulen basierte schon damals auf einer professionellen Handlungsweise. Dazu steht nicht im Widerspruch, dass die Erwachsenenbildung immer auch ungewöhnliche Berufswege möglich macht und informell erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen ebenso gewürdigt werden wie formale Qualifikationen. Es zählen nicht nur Diplome und Zertifikate, sondern auch Leistungen, die jenseits der klassischen Laufbahnen erbracht worden sind. So kann eine Sinologin Programmbereichsleiterin für Kulturelle Bildung oder Deutsch als Fremdsprache sein und ein Historiker VHS-Direktor.

Im Rahmen des Qualitätsmanagements wurden auch Anforderungsprofile für die Kursleitenden entwickelt und Verfahren festgelegt, wie der Prozess für die Beauftragung neuer Kursleitender erfolgen soll. Die Anforderungen an die Kursleitenden formulieren

u. a. die fachlichen und erwachsenenpädagogischen Kompetenzen, die für eine Tätigkeit an der VHS erforderlich sind, legen aber nicht die Wege im Detail fest, wie diese erworben werden müssen. Das ermöglichte Spielräume, die auch heute noch für ein qualitativ hoch stehendes Angebot nutzbar sind.



Foto und Montage: Holger Kühne

Im Folgenden beziehe ich mich auf meine Erfahrungen als Programmbereichsleiter für die Gesundheitsbildung in der VHS Steglitz-Zehlendorf. Nach dem Abitur habe ich an der FU Berlin Pädagogik, Psychologie und Soziologie studiert und als Diplom-Pädagoge abgeschlossen. Bevor ich vor 20 Jahren meine Tätigkeit in der VHS begon-

nen habe, war ich zunächst zwei Jahre in der Behindertenhilfe und dann 17 Jahre im Gesundheitsbereich tätig. Dort habe ich in einer damals neuartigen ambulanten Einrichtung, einer Kontakt- und Beratungsstelle, psychisch kranke erwachsene Menschen betreut. Daneben habe ich in der Fortbildung gearbeitet und war Lehrbeauftragter an einer Fachhochschule für Sozialarbeiter*innen.

Als ich in der Volkshochschule anfang, hat man mir (etwas lächelnd) gesagt, es sei nicht direkt Einstellungsvoraussetzung, vorher in der Psychiatrie gearbeitet zu haben, aber im Alltag bestimmt nützlich. Na ja, dachte ich mir, ein netter Spruch. Später habe ich aber manchmal gedacht, so blöd war das nun auch wieder nicht. Ich hatte ja in der vorherigen Tätigkeit gelernt, wie wichtig es ist, Menschen freundlich und bestimmt, vor allem aber mit Respekt zu begegnen. Auch und vor allem immer dann, wenn Menschen sich anders als erwartet oder ungewöhnlich verhalten. Heute sagt man dazu gern "Begegnung auf Augenhöhe" - und das ist etwas, was man sicher in der VHS ebenfalls gut gebrauchen kann. Denn auch hier hat man es mit vielen Menschen zu tun und die sind natürlich ebenfalls in ihrer Art sehr, sehr unterschiedlich. Neben den direkten Kolleg*innen in der Volkshochschule arbeitet man ja zusammen mit den Kursleitenden, einer Vielzahl von Kooperationspartnern, den Mitgliedern von Fachgremien usw. und nicht zuletzt gibt es natürlich immer wieder zahlreiche Kontakte zu den Kursteilnehmenden. Eine Grundhaltung, die verbindlich, zugewandt und freundlich ist, den richtigen Ton trifft, ist auch hier angebracht und hat mir geholfen, manch schwierige Situationen zu meistern.

Der Programmbereich Gesundheitsbildung hat seit jeher einen wichtigen Platz im Rahmen des Angebots der Volkshochschulen. "Die qualitätsorientierte Gesundheitsbildung an Volkshochschulen fördert präventives Verhalten und bringt gesundheitsrelevantes Wissen in den Alltag."² Gesundheitsvorsorge und Prävention haben neben der individuellen Bedeutung und dem Wohlbefinden für jeden Einzelnen eine hohe Bedeutung auch in Bezug auf gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Kosten. Die Volkshochschulen leisten damit einen bedeutsamen Beitrag für den Aufbau und Erhalt von Ressourcen,

² Bildung für Gesundheit. Gemeinsam Zukunft gestalten, Herausgeber Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 2008, S. 1.

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

sie fördern die Arbeitsfähigkeit und Gesunderhaltung der immer älter werdenden Bevölkerung.³

Gesundheit ist jedoch kein absoluter Begriff und wird entsprechend unterschiedlich verwendet. Das eigene Erleben hat dabei eine wichtige Bedeutung. Es gibt kranke Menschen, die sich gesund fühlen und gesunde Menschen, die sich krank fühlen.⁴ Das Selbstverständnis der Gesundheitsbildung an Volkshochschule stützt sich auf die Grundsätze der Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Jahr 1986. Gesundheitsbildung wird danach als Prozess verstanden, der darauf abzielt, „allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“.⁵ Gesundheit wird nicht allein durch die Abwesenheit von Krankheit definiert, sondern als Zusammenspiel von körperlichen, sozialen und seelischen Faktoren begriffen. Zentrales Anliegen der Gesundheitskurse ist die Stärkung gesundheitsfördernder Lebensweisen und der eigenverantwortliche Umgang mit Gesundheit.⁶

Grundlage dieser Sicht von Gesundheit ist das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky. Er formulierte damit eine Abkehr des pathogenetischen Ansatzes, der die Krankheit im Zentrum der Aufmerksamkeit hat, und untersuchte stattdessen die Faktoren, die trotz vielfältiger Belastungen und Risiken im Alltag dazu beitragen, dass Menschen gesund bleiben. Wichtige Faktoren der Gesunderhaltung sind nach Antonovsky die "generalisierten Widerstandsressourcen" gegen die gesundheitsbedrohenden Belastungen. Darunter versteht er unter anderem einen guten körperlichen Zustand, Intelligenz, Kenntnisse und Fertigkeiten, Gesundheitswissen, Selbstvertrauen, Optimismus und sozialen Rückhalt. Von der Anzahl dieser Ressourcen ist die Ausprägung des "Kohärenzgefühls" abhängig. Dieses Grundvertrauen setzt sich zusammen aus dem Vertrauen in die Verstehbarkeit und Erklärbarkeit der inneren und äußeren Anforderungen, denen eine Person ausgesetzt ist, dem Vertrauen in die Handhabbarkeit dieser Heraus-

³ Vergl. „Gesundheitsbildung an Volkshochschulen - Individuelle Gesundheitsförderung und gesellschaftliche Bedeutung“, Standortpapier der Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen, April 2014

⁴ Beate Blättner, „Gesundheit lässt sich nicht lehren“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1998, Seite 76ff

⁵ Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, 1986 (<http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policydocuments/ottawa-charter-for-health-promotion,1986>).

⁶ vergl. Annegret Schaal, Herausforderungen in der Gesundheitsbildung der Berliner Volkshochschulen, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V., 1/2018
„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

forderungen und der Überzeugung, dass die Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen sinnvoll und zielführend ist.⁷

Der Programmbereich Gesundheitsbildung war schon Ende der 1990er-Jahre in Berlin gut entwickelt und nach dem Bereich Fremdsprachen der zweitgrößte Fachbereich der Volkshochschulen. In den folgenden Jahren sollte er sich rasant weiter entwickeln. In den zehn Jahren von 2004 bis 2014 verdoppelte sich die Zahl der durchgeführten Kurse (+52 %), die Zahlen für Unterrichtsstunden (UE) und Belegungen steigerten sich ebenfalls beträchtlich. Das Angebot konnte sich in den Folgejahren trotz zunehmender Konkurrenz durch private Anbieter und Sportvereine auf diesem Niveau stabilisieren.⁸

Die Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen für die Volkshochschulen verlief insgesamt jedoch konträr zu dieser Entwicklung.

Dadurch hat erstens eine enorme Arbeitsverdichtung stattgefunden. Einzig die Zahl der 12 VHS-Leitungen ist in den Jahren bis 2014 konstant geblieben. Obwohl auch hier anzumerken ist, dass mit Einführung der neuen Ämterstruktur in den Bezirksämtern im Jahr 2011 einige VHS-Direktor*innen zusätzlich zu ihrer bisherigen Tätigkeit die Leitung des Amtes für Weiterbildung und Kultur übertragen bekommen haben und damit eigentlich zwei Stellen ausfüllen müssen. Die Anzahl der Stellen für HPM ist entgegen dem stark gestiegenen Angebot der Volkshochschulen von 75 auf 60 gesunken, die der Verwaltungsmitarbeiter*innen von 91 auf 87 Kolleg*innen. Die Ausgaben für das hauptberufliche Personal haben sich trotz aller Preis- und Einkommenssteigerungen lediglich um 4,5 % erhöht von 8,8 Mio. auf 9,2 Mio. Euro. Bei einer Inflationsrate von ca. 15 % in den Jahren von 2004 bis 2014 bedeutet dies faktisch eine Kürzung der Ausgaben. Ein Indiz für die gestiegene Arbeitsbelastung ist die Größe des Kursangebotes, das von jedem HPM geplant und in der Durchführung betreut wird. Die Zahl der realisierten UE pro HPM ist von 7 051 im Jahr 2004 gestiegen auf 11 449 im Jahr 2014.⁹ Eine ähnlich ungünstige Entwicklung hat es in anderen vergleichbaren Volkshochschulen in Deutschland nicht gegeben. Die Personalausstattung in den Großstädtischen Volks-

⁷ Seine Hauptwerke zur Salutogenese erschienen 1979 und 1987. Antonovsky, Aaron: Health, Stress and Coping, San Francisco 1979; Antonovsky, Aaron: Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well, San Francisco 1987.

⁸ vergl. Berliner Volkshochschulstatistik, Herausgeber Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
2004: 2.652 Kurse, 47.125 UE, 39.451 Belegungen
2014: 4.031 Kurse, 65.830 UE, 51.810 Belegungen
2017: 3.891 Kurse, 66.015 UE, 47.152 Belegungen

⁹ ebenda. Diese Angaben beziehen sich auf alle Berliner Volkshochschulen, sie sind also Durchschnittswerte. Die Anzahl von UE pro HPM ist in den einzelnen Programmbereichen unterschiedlich.

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

hochschulen in Deutschland ist heute durchschnittlich doppelt so groß wie die in Berlin.¹⁰

Eine allgemeine und bedauerliche Folge dieser Entwicklung ist zweitens die unvermeidliche Aufgabenverschiebung insbesondere bei den HPM in allen Programmbereichen. Die zur Verfügung stehende Zeit für Planung und Entwicklung des Programms ist deutlich reduziert, da immer mehr Aufgaben für die Organisation des Programms und die Aufrechterhaltung des Kursbetriebs erledigt werden müssen. Die Erledigung von anfallenden Verwaltungsaufgaben durch HPM reduziert zwangsläufig die Zeit, die für die Entwicklung neuer Kurse und Kurskonzepte zur Verfügung steht. Die Akquise von neuen und der intensive Austausch mit den bereits vorhandenen Kursleitenden leidet darunter. Auch die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, die Planung von Projekten oder programmbereichsübergreifenden Angeboten ist deutlich erschwert. Die Digitalisierung und Einführung einer EDV für Kursplanung und Verwaltung konnten diese Entwicklung nicht verhindern.

Trotz dieser im Grunde misslichen Lage hat sich die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen in Berlin im weiteren Verlauf nicht nur im Umfang, sondern auch hinsichtlich der Qualität ihrer Angebote positiv entwickelt. Regelmäßig tagende Gremien in Berlin (Fachkommission Gesundheitsbildung der Programmbereichsleitenden) und im Bundesgebiet (Bundesarbeitskreis Gesundheit mit Vertreter*innen aus allen Bundesländern) sichern den fachlichen Austausch, beraten über die Entwicklung des Programms, legen verbindliche Maßstäbe für Angebote und Weiterentwicklungen fest und verabschieden Stellungnahmen sowie Grundsatzpapiere. Alle zwei Jahre veranstaltet der Bundesarbeitskreis (BAK) Bundesfachkonferenzen für Programmplanende und -verantwortliche.¹¹

Bereits im Jahr 1985 hat der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) den "Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen" vorgelegt, der grundsätzliche Aussagen zur Planung und Durchführung von Kursen enthält. Er fand in der Erwachsenenbildung

¹⁰ vergl. Zweiter Leistungs- und Qualitätsbericht Volkshochschulen, Herausgeber Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014, Seite 20

¹¹ 2005: „Bildung für Gesundheit - gemeinsam Zukunft gestalten“

2008: „Privileg Gesundheit - Gesundheitsbildung zwischen Chancengleichheit und Entsolidarisierung“

2010: „In Zukunft alt? Gesundheitsbildung vor neuen Herausforderungen“

2012: „Seele gut - alles gut? Psychische Gesundheit als Thema der Volkshochschulen“

2014: „Moderne Zeiten - Ressourcen stärken in der digitalen Gesellschaft“

2016: „Qualität vor Ort: Die Rolle der Volkshochschulen in der kommunalen Gesundheitsförderung“

2019: „Was uns schmeckt! Essen, Trinken & viel mehr in der vhs“

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

starke Beachtung und gilt auch heute noch als konzeptionelle Basis für die Gesundheitsbildung. Bemerkenswert ist, dass der Rahmenplan bereits vor der Verabschiedung der Ottawa-Charta veröffentlicht wurde, die dann für viele Akteure der Gesundheitsbildung zum Maßstab wurde.¹²

Im Jahr 2001 wurden vom BAK die "Qualitätsbausteine für die Gesundheitsbildung" verabschiedet. Die Broschüre enthält ein Leitbild, eine Selbstdarstellung und Formulierung von Zielen für die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Weiterhin sind dort Anforderungen an Kursleitende und die Ausstattung von Räumen definiert sowie Empfehlungen für Planung und Ausschreibung von Kursen und Fragebogen zur Evaluation von Kursen beschrieben. Gegenwärtig wird eine aktualisierte Fassung erarbeitet. In den folgenden Jahren wurden in Kooperation mit dem Klett-Verlag Kurskonzepte und Teilnehmermanuale entwickelt. Im Jahr 2013 wurde ein Thesenpapier zur Seriosität der VHS-Angebote verabschiedet, 2014 formulierte der BAK die "Empfehlungen zur Programmstruktur in der Gesundheitsbildung", um die Angebotsplanung und Qualitätssicherung bundesweit zu unterstützen.¹³

Vor 15 Jahren machten sich die Berliner Volkshochschulen auf den Weg und führten ein systematisches Qualitätsmanagement (QM) ein. Der Umgang mit Instrumenten zur Qualitätssicherung war den Programmbereichsleiter*innen für die Gesundheitsbildung im Alltag vertraut und daher ist es nicht ganz zufällig, dass viele von ihnen wie ich zu Qualitätsbeauftragten in ihrer VHS ernannt wurden.¹⁴ Nach einer Beratung über das Vorgehen hat die AG der Direktor*innen entschieden, dass wir das Verfahren der "Lernorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung" (LQW) einführen. Die ersten Volkshochschulen wurden im Jahr 2003 testiert und seitdem in regelmäßigen Abständen alle vier Jahre erneut überprüft und retestiert. Insbesondere durch die gemeinsame Arbeit an Instrumenten und Verfahren des QM wurde die Zusammenarbeit in vielen Bereichen der Berliner Volkshochschulen intensiviert und ausgebaut.

Um den gewachsenen Strukturen Rechnung zu tragen - und auch, um unnötige Parallelarbeit zu vermeiden - wurde schließlich vor drei Jahren beschlossen, eine gemeinsame Testierung der Berliner Volkshochschulen vorzunehmen. Dabei wurde ein Mo-

¹² Beate Blättner, „Gesundheit lässt sich nicht lehren“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1998, Seite 231

¹³ Diese Unterlagen werden vom DVV auf der Webseite zur Verfügung gestellt: www.dvv-vhs.de

¹⁴ Es gab z.B. bereits den „vhs Qualitätsring Gesundheit“; vergl. „Bildung für Gesundheit“ Broschüre des DVV 2008

dellwechsel vollzogen und das System EFQM¹⁵ ausgewählt. Nach der ersten Validierung im Januar 2017 erhielten die Berliner Volkshochschulen die Auszeichnung "Committed to Excellence". Um zukünftig auch Maßnahmen der Arbeitsförderung durchführen zu können, wurde die Zulassung gemäß AZAV beantragt und nach einem externen Audit im Januar 2018 erfolgreich abgeschlossen.¹⁶ Damit sind die Berliner Volkshochschulen für ihre weitere Entwicklung gut vorbereitet.

"Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen." (Alte chinesische Weisheit) Trotz - nicht immer freiwilliger - Veränderungen in den letzten 20 Jahren sind die Volkshochschulen in Berlin modern geworden und gleichzeitig verlässlich und beständig in ihrem Angebot für die Teilnehmenden geblieben. Die Breite des Kursprogramms wurde erhalten und ausgebaut, neue Entwicklungen fanden und finden sich in den Angeboten wieder. Auch die kommunale Ausrichtung mit "Kursangeboten um die Ecke" konnte trotz Kostendruck und Einsparungszwang erhalten bleiben.

Gleichwohl hat sich vieles geändert, nicht zuletzt die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter*innen. Ende der 1990er Jahre waren Telefon, Fax und Briefpost die üblichen Kommunikationsmittel. Bei kurzfristigen Nachrichten an Teilnehmende ("Leider fällt Ihr Aqua-Fitness-Kurs morgen aus, da es ein technisches Problem im Schwimmbad gibt.") freute man sich, wenn der eine oder andere Kursteilnehmende zu Hause einen Anrufbeantworter hatte. In der VHS gab es einzelne PCs mit Office-Anwendungen auf der Basis von Windows 3.11, die jedoch intern nicht vernetzt waren. Der Dateientransfer von einem Raum in den nächsten wurde daher per Hand und mittels Disketten abgewickelt.

Trotzdem ist in jedem Jahr pünktlich ein gedrucktes Programm erschienen. Nach und nach stellten sich die Berliner Volkshochschulen dabei auf ein dem großstädtischen Standard gemäßes DIN A4-Format um. Die Trauer um die alten damenhandtaschenkompatiblen Hefte bei Teilnehmenden und auch Mitarbeiter*innen konnte überwunden werden. Jeder hatte sein persönliches Exemplar auf dem Tisch, in dem im Verlauf des Unterrichtsjahres Änderungen im Programm, Wechsel bei Kursleitungen, Kurs-

¹⁵ European Foundation für Quality Excellence, siehe www.efqm.de

¹⁶ Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung, siehe <https://azwv.de>

absagen, neue Kurse, Buchungszahlen usw. handschriftlich notiert wurden. Unikate, die aus heutiger Sicht merkwürdig anmuten.

Die Zusammenarbeit zwischen den damals noch 23 Volkshochschulen war wenig entwickelt. Es gab Fachkommissionen für alle Programmbereiche, die jedoch mehr oder weniger gut organisiert waren. Nicht alle Kolleg*innen sahen einen Sinn darin, dort teilzunehmen. Mitunter wurde die Teilnahme sogar durch die VHS-Leitung unterbunden. Die Unterschiede zwischen den Kolleg*innen aus dem Osten und den Westes wurden nicht offen thematisiert, beeinflussten jedoch die Zusammenarbeit. Manch einer verstummte lieber und schluckte den Ärger herunter. Die Arbeitsgemeinschaft der Direktor*innen (AG Dir) war teilweise geprägt von dynamischen Prozessen, die für inhaltliche Beratungen oder Beschlüsse nicht förderlich waren. Ein Kollege unkte, er habe mitunter den Eindruck, in der AG Dir sei schon die Verständigung über die Uhrzeit kaum möglich. Auch die Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung war nicht frei von Irritationen auf beiden Seiten.

Die Bezirksfusion im Jahr 2002, bei der (mit Ausnahme von Reinickendorf und Neukölln) jeweils zwei oder drei Bezirke und damit auch die Volkshochschulen zusammengelegt wurden, hat zusätzlich für beträchtliche Unruhe gesorgt. Jeweils eine VHS-Leitung und Geschäftsführung musste sich einen neuen Aufgabenbereich suchen, auch für HPMS gab es teilweise keine zukunftssichere Perspektive. Nicht immer war die gute alte Zeit wirklich gut!

Nachdem sich die 12 Volkshochschulen dann aber konsolidiert hatten, begann eine Zeit des Aufbruchs zu neuen Ufern. Mit der Einführung eines einheitlichen Qualitätsmanagements wurden vielfältige gemeinsame Projekte initiiert, die Einführung einer gemeinsamen EDV für Planung, Durchführung und Abrechnung des VHS-Programms setzte neue Maßstäbe, schließlich hielt auch die Digitalisierung Einzug in die Volkshochschulen, Internet und E-Mail schufen neue Möglichkeiten. Für immer mehr Aufgaben wurden gemeinsame Arbeitsweisen und Lösungen gefunden (VHS-IT, Marketing, Prüfungszentrale, Kundenmonitor usw.). Die Zusammenarbeit in den verschiedenen AGs und Gremien gestaltete sich zunehmend auf einer vertrauensvollen Grundlage. Die kommunale Struktur mit kurzen Wegen zu den Bürger*innen in den Bezirken und Stadtteilen mit ihren besonderen Strukturen und Bedarfen sollte dabei aber immer erhalten bleiben. Bis heute ist dieser Spagat gelungen und die Einrichtung des neuen VHS-Servicezentrums

lässt hoffen, dass hier eine dauerhafte Lösung für die Bewältigung gemeinsamer Aufgaben gefunden wurde, die die bezirkliche Struktur nicht in Frage stellt.

Vor allem durch die Einführung der gemeinsamen EDV für die Programmplanung und das Management des Kursbetriebs hat sich auch die Arbeitsweise von Programmleiter*innen stark verändert. Die schon beschriebene prekäre Personalausstattung bei gleichzeitigem starkem Ausbau des Programms führte und führt zu einer Arbeitsverdichtung, die nicht immer mit Engagement und Freude an den Möglichkeiten, gestaltend auf die Prozesse einzuwirken, ausgeglichen werden kann. Eine Fülle von bürokratischen Arbeiten und Tätigkeiten aus dem Verwaltungsbereich muss inzwischen von den HPMS selber erledigt werden. Kurze Kommunikationswege ermöglichen schnelles und effizientes Arbeiten, generieren aber auch Erwartungen, die den Zeit- und Arbeitsdruck erhöhen, ohne wirkliche Fortschritte zu erzielen. Beispielsweise führt die per E-Mail nachts vorgetragene Beschwerde eines Teilnehmers schnell zum nächsten Vorwurf, wenn sie nicht unverzüglich am Folgetag beantwortet wird. Allein der elektronische Posteingang nimmt schon nach wenigen Tagen Abwesenheit vom Schreibtisch ungeahnte Größen an und kann nicht wie früher die Briefpost in vergleichsweise kurzer Zeit in die drei Haufen "sofort - später - wenn ich mal Zeit habe" sortiert werden.

Trotz der geschilderten (und hier nicht erwähnten) Widrigkeiten möchte ich aber betonen: die Arbeit als Programmbereichsleiter in der Volkshochschule ist weiterhin eine vielseitige Aufgabe, die neben viel Arbeit auch Freude machen kann! Die Zusammenarbeit zwischen den Bezirken und den verschiedenen Ebenen ist professionell entwickelt und findet auf hohem Niveau statt. Volkshochschulen haben die Zeichen der Zeit erkannt, kooperieren erfolgreich mit den unterschiedlichsten Partnern, entwickeln die eigene Arbeit und erproben in Projekten neue Formen des analogen und digitalen Lernens. Die Mischung aus erprobten und bewährten Angeboten und der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen stellt immer wieder eine Herausforderung dar, die bereichernd ist und manche Misslichkeiten des Alltags in den Hintergrund stellt.

Trotz aller Belastungen gibt es immer wieder Möglichkeiten, gestaltend tätig zu sein, neue Wege zu beschreiten und mit anderen Akteuren für die Weiterbildung der Zukunft zu arbeiten. Die Entwicklung eines Kohärenzgefühls nach Antonovsky kann hier ganz praktisch erfolgen. Man versteht die Zusammenhänge, vertraut darauf, Lösungen zu finden und erkennt die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns. Immer wieder geschätzt

habe ich, dass meine Arbeit als Programmbereichsleiter zu so vielfältigen persönlichen Begegnungen geführt hat mit Kolleginnen und Kollegen, Kursleitern und Kursleiterinnen, Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Kooperationspartnern usw. Nicht alle Kontakte sind erfreulich gewesen, missen möchte ich davon jedoch nur ganz wenige.

Nach 20 Jahren blicke ich gern zurück auf die Zeit in der Volkshochschule. Es gab sicher Situationen, in denen die Anforderungen und Belastungen mich stark gefordert haben. Sie waren aber oft auch verbunden mit Momenten der Freude und Zufriedenheit. Zum Glück gibt es Lotto, zum Glück ist man letztlich aber doch auf die eigene Lebenseinstellung angewiesen.



Foto: Aenne Burghardt

Autor

Holger Kühne, Jahrgang 1952, von 1998-2018 Programmbereichsleiter, Qualitätsmanagementbeauftragter und später Stellv. Direktor der Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf, langjähriger Sprecher der Fachkommission Gesundheit der Berliner Volkshochschulen und Vertreter Berlins im BAK Gesundheitsbildung des DVV, seit 2011 Jurymitglied des Grimme-Preises

E-Mail holix.kuehne@t-online.de

Hübendrüben -

Volkshochschule als Sidekick der Wende. Vergewisserung über die Berliner-VHS-Zeit im historischen Wind of Change¹

von Bernd O. Hölters

Vorschau

Mit 30-jährigem Abstand vom turbulenten Einigungsprozess bewegt ein Zeitzeuge und aktiver Mitgestalter der VHS-Wendezeit das antike VHS-Erinnerungsdepot. Verfolgt werden die Spuren von VHS-Umbrüchen im Institutionentransfer, fokussiert auf den Systemwandel an der VHS Friedrichshain (Ost) bis zur Fusion mit der VHS Kreuzberg (West).

Dabei ist die Rede vom „Deutschen Theater“ und dem Drama des Personals im Wende-Manöver, von Landnahme, Land-Wechsel, Arbeitsplatz-Wechsel und „Radwechsel“ zwischen den Berliner VHSn im Nahen Osten und dem Wilden Westen. Erinnert wird an die Erschütterung traditioneller Sicherheiten, an differente Deutungsmuster, an die Rollenumstellung des Ostberliner Personals vom schulischen Lehrgangssystem zum Programmplanungshandeln.

In einer Verflechtung von VHS-Autobiographie und zeitgeschichtlicher Verortung des Wandels, wie er in die VHS „eingewandert“ ist, werden die Lesenden bis zu den abschließenden Fragen begleitet: „Wer werden wir gewesen sein?“ und „Wieviel Gegenwart steckt in der VHS-Wende-Geschichte?“.

1. Annäherungen

„Wenn ein Jahrhundert endet, muss man Bilanz machen. Eine Bilanz, die überhaupt nicht aus Zahlen besteht, wie im Geschäftsverkehr, sondern sie besteht aus Metaphern, aus Behältern, Flächen, Tiegeln, Kannen, in denen man menschliche Erfahrung durch die Wüste transportieren kann“ (Alexander Kluge 2011).

„Wir bewegen uns also im großen Feld der Widersprüche, Paradoxien und Unzulänglichkeiten. Das ist der Alltag. Aber dieser Alltag verändert sich gerade nachhaltig, und es kommt darauf an, herauszufinden, welchen Platz man einnehmen will“ (Wiltrud Gieseke 2010a).

¹ Die „Hymne der Wende“ WIND OF CHANGE ist eine Rockballade der Scorpions (Album Crazy World 1990), im Februar 1991 als erfolgreichste Single aus deutscher Produktion veröffentlicht.

„Im großen und spannenden Feld der Individualisierung von Wünschen und Möglichkeiten und in der gegenwärtigen Spannung zwischen Erwartung und Ungeduld, zwischen Ängsten und Leistungswillen können Sie sich vertrauensvoll an Ihre Volkshochschule als Partner und Begegnungsort wenden.

Initiativen zur bürgerfreundlicheren Anmeldung und Verwaltung korrespondieren mit neuen inhaltlichen und methodischen Akzenten, die insgesamt darauf gerichtet sind, dem gegenwärtigen Entwicklungsdruck mit Entwicklung zu begegnen. Mit einem Mehr an geistiger und körperlicher Bewegung. Damit wir alle noch eher das herausfinden und tun, was für uns wesentlich ist.

Und gerade weil vieles noch drunter und drüber geht in Berlin und deutschlandweit, liegt im vorliegenden Angebot die optimistische und positive Orientierung auf das, „was geht“ (Volkshochschule Friedrichshain 1992).

2. „Die Bühne liebt Auferstehungen zu Lebzeiten“: Postdramatisches Deutsches Theater und Bewegung im VHS-Erinnerungsdepot

Am 4. November 1989 fand auf dem Alexanderplatz die größte nicht staatlich gelenkte Demonstration in der Geschichte der DDR statt. Sie gilt als der entscheidende dramatische Treiber zum „Wind of Change“, zur historischen Wende. Die Veranstaltung wurde organisiert von mehreren Ostberliner Bühnen. Auch auf der abschließenden Kundgebung, die live im DDR-Fernsehen übertragen wurde, sprachen Theaterleute: vom Deutschen Theater, vom Berliner Ensemble, von der Volksbühne Berlin; ein Mitarbeiter vom Maxim Gorki Theater moderierte. Alles nur Theater? So wie Hunderttausenden in Berlins Mitte und Millionen an den Bildschirmen damals gehen mir noch heute die Ansprachen von Ulrich Mühe, Jan Josef Liefers, Heiner Müller, Christoph Hein, Stefan Heym, Christa Wolf und besonders der Ausruf der Schauspielerin Steffie Spira unter die Haut: „Ich wünsche mir, für meine Urenkel, dass sie aufwachsen ohne Fahnenappell, ohne Staatsbürgerkunde, und dass keine Blauhemden mit Fackeln an den hohen Leuten vorübergehen“.

Die alte DDR kannte ich nicht nur vom Transit (vgl. Schöll/Hölters 2008). Ich war ständiger Gast im Berliner Ensemble, war bereits 1973 zu den Weltfestspielen der Jugend und Studenten als Leiter der Westberliner Kulturdelegation in Ostberlin dabei, natürlich auch zu Meetings auf dem Alexanderplatz und im Deutschen Theater. Vor der Wende hatte ich als kommunaler Kulturveranstalter Kontakt zu Helga Hahnemann, Frank Schöbel, Wolfgang Stumpf, auch zu Gunther Emmerlich mit seiner Semper House Band in Dresden und zu den Geschwister Weisheit in Gotha, eine tolle Hochseiltruppe – ich holte sie alle in den

Jahren 88/89/90 nach Berlin-Tempelhof zum „Internationaler Kulturlustgarten“, damals ein legendäres Open-Air-Festival im Volkspark Mariendorf.

Kontakte „nach drüben“ hatte ich auch in der Phase vor dem Einigungsvertrag in Verbindung mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) und expliziten Förderprojekten seiner damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Die Aktivitäten sollten in dieser Phase Voraussetzungen zur gegenseitigen Annäherung von Verbänden schaffen, die Arbeit der Volkshochschulen in der DDR stärken, die Implementierung von rechtlichen und organisatorischen Veränderungen und die Beteiligung am DVV als Bundesverband einleiten. Ich blieb fortgesetzt involviert im Erfahrungsaustausch des Transformationsprozesses mit einer überregional und bildungspolitisch agierenden DVV „Kontaktstelle“ (August 1990 bis Dezember 1993). Unter dem Motto „Gesellschaft im Umbruch – Transformationsprozesse und Probleme der Erwachsenenbildung“ holten wir 1993 die Tagung des Arbeitskreises Großstädtischer VHSn und die Leiterin der DVV-Kontaktstelle Felicitas von Kuchler nach Berlin und in die VHS Friedrichshain, die ich seit 1992 leitete.

Welche Geschichten von der Wende erzählen sich die Volkshochschulen (VHSn), um ihren Zusammenhalt zu wahren? Waren sie 1990 voll im Zeitgeist von „Wir sind das Volk“ und, etwas später, „Wir sind ein Volk“, involviert? Ganz am Rande des Einheitstaumels der großen Einheitsdemonstrationen machte sich auch zivilgesellschaftliche Skepsis bemerkbar, so satirisch sichtbar auf einem vereinzelt Schild mit der Aufschrift „Ich bin Volker“, auch wenn das massive damalige „Volksempfinden“ und die „Volksempfänger“ daran Anstoß nahmen. Welche Haltung und welches Potenzial hatten die Ostberliner VHSn in dieser Zeit? Wie gravierend war der Strukturbruch der VHS Friedrichshain im Übergang von einer Institution der DDR zur westlichen Organisationsform? Wie tickte die VHS?

Geschichte ist das, was wir aus der Vergangenheit machen. Ich reise jetzt hier in die VHS-Antike.

Soviel Einheit war nie: Die Reise in das Früher seitlich der großen Einheitsfeiern führt in die Turbulenzen der Zusammenführung von Berliner Ost- und West-VHSn.

In meinem Bewusstsein als Hinterbliebener der VHS-Wendezeit haben die Vorgänge aus dieser Vergangenheit nicht unbedingt eine Chronologie, weil ich sie auch als etwas Jetzi-

ges erinnern kann. In meiner Erinnerung ist die Zeit aufgehoben. Das Gestern und die Gegenwart werden ausbalanciert. Im Gepäck habe ich 30 Jahre hauptamtlich organisierte Aufmerksamkeit und gelebtes Wissen im Berufsfeld VHS. Die Zeitmaschine arbeitet. Zwischen Kopfkino und Reenactment. Praxisgesättigt.

3. Das Drama des Personals im Wendemanöver oder

„So wie es bleibt, ist es nicht“ (Heiner Müller)

Die Wende stürzte das Ostberliner Personal der Volkshochschulen zunächst in eine existenzielle Krise. Das Hinüberwechseln einer ganzen Bevölkerung in ein anderes Gesellschafts- und Wirtschaftssystem war auch für die in Ostberlin an VHSn Beschäftigten ein Normenkollaps. Lebensentwürfe und soziale Bindungen gingen in die Brüche, familiäre Strukturen wurden durcheinandergewirbelt. „Wessis in Weimar“², eine „kapitalistische Landnahme“ (Tietgens), aber auch ganz praktisch die angekündigten Nichtanerkennungen von Berufsabschlüssen, neue fachliche Rollenanforderungen und die Angst vor Arbeitsplatzverlust zogen bei den Beschäftigten Verunsicherungen in mehrfacher Hinsicht nach sich.

Die Gefahr einer falschen Frontenbildung war angelegt. Zugleich wurde die Auflösung der DDR auch euphorisch verstanden als „Krönung der Bundesrepublik“. Die BRD war zunächst für viele Ostberliner auch eine Projektion auf Verheißung, Zukunft, Perspektive. Der Fahnenwechsel der DDR raubte der BRD ihre Selbstzweifel und entzog ganz nebenbei ihrer Systemopposition den Boden. Dabei war doch die zunehmende Marktförmigkeit der gesamten Weiterbildung, die wachsende Arbeitslosigkeit in den westlichen Bundesländern, auch betrieblich orientierte Formen der Abläufe an VHSn, mit Umstrukturierungen von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung längst schon in die bundesdeutsche VHS-Realität eingesickert (vgl. Küchler 2008). Manche Kommunen im Westen wollten die VHSn in eine Art Notaufnahmelager für Anpassungsfortbildung umwandeln oder sie ganz aus der öffentlichen Verantwortung entlassen. In den VHSn des Westens war es doch vor der Wende schon über weite Strecken gelungen, die Distanz zwischen progressivem, emanzipatorischen Entwurf und Ernüchterung in einem verblüffenden Ausmaß zu verringern. Sachzwänge, Etatkürzungen und Verknappung der öffentlich zur Verfügung stehenden Räume konnten als Euphemismus für Unvernunft und Verwerfungen gelten und legten in

² Schauspiel von Rolf Hochhuth, das am 10. Februar 1993 von Einar Schleaf am Berliner Ensemble uraufgeführt wurde.

manchen VHSn den Kurzschluss vom Sein aufs Sollen nahe. Das Gegebene wurde zum Aufgegebenen, zum Seinkonformismus. Das beinhaltete zwischen Ost und West eine, wenn auch nicht lancierte, willkommene Wiederentdeckung einer widerständigen VHS-DNA, in der bekannte gemeinsame Interessen der progressiven Institutionenform VHS gespeichert waren. Gegen eine diese Realitäten ausblendende allzu idealtypische und widerspruchsfreie Überbringung der westdeutschen VHS-Muster boten Selbstzweifel und der widerständige Bruch mit Gewissheiten den Akteuren des Wendemanövers hüben und drüben die Chance auf eine neue Form der Selbstorganisation. Auch eine neue Sicht auf die Erwachsenenbildung und auf die Institution VHS. Das verlangte aber ein erhebliches Maß an Offenheit wie zugleich Resistenz gegenüber den normativen Imperativen, den alten und den neuen. Zudem hatten nicht alle der zur Wendezeit in den Ostberliner Volkshochschulen hauptamtlich Beschäftigten den Sozialismus in der DDR als Hoffnung auf das Andere erfahren, sondern als deformierte Realität. Der Weg aus der Enttäuschung war für manche weit vor der Wende schon die Flucht. Für andere war es explizit die Arbeit an der Enttäuschung im eigenen Land. Ostberlin mit ihren VHSn war definitiv kein Tal der Ahnungslosen.

Um eine aktive Bewältigung des Systemwandels an den Ostberliner VHSn zu unterstützen, hatten wir in Berlin bereits von Westberliner Seite aus mit der zuständigen Senatsfachverwaltung und VHSn zum kollegialen Austausch und zu Fachtagungen eingeladen. Institutionelle Akteure wurden hüben und drüben identifiziert. Die Westberliner VHSn übernahmen Patenschaften zu jeweils einer VHS im Ostteil der Stadt. Diese unmittelbaren Kontakte zwischen den VHSn beider Stadthälften stießen zusätzliche Einladungen von Ostberliner Seite und geregelte Kooperationen an. 1990 veranstalteten wir mit dem damals leitenden Personal aus Ost und West in der Heimvolkshochschule Schloss Glienicke gemeinsame „Lockerungsübungen“ (vgl. Schürmann 1990). Wir versuchten, vom Zwischenstaatlichen zum Zwischenmenschlichen zu kommen. Fachlich wollten wir in den Modus eines Programmplanungshandelns gelangen, in das Prinzip der Orientierung auf Angebot-Nachfrage, auf Merkmale wie Freiwilligkeit und Offenheit im Hinblick auf die Teilnehmenden, die Zeitstruktur, die Lehrenden, die Inhalte und die didaktischen Konzeptionen. Dies bedeutete für die KollegInnen der Ostberliner VHSn, sich mit der Abkehr der von ihnen gewohnten Vermittlung vor allem curricular organisierten Wissens anzufreunden.

Das Fachpersonal der Ostberliner VHSn war bis dahin überwiegend als Lehrkräfte eingesetzt. Mit dieser Berufssozialisation verfügten sie über anders gestaltete Fachbiographien

als das Leitungspersonal im Westen der Stadt. Gerade die Anforderungen an ein neues Rollenhandeln der planend-disponierenden pädagogischen Mitarbeitenden konnten irritieren und erschütterten manche traditionelle Sicherheit und manches Deutungsmuster. Es zeichnete sich bald ab, dass die Umstellung des Rollen- und Kompetenzprofils von überwiegend Lehrenden zu überwiegend Planenden eine Hürde auf dem Weg zur Akzeptanz der neuen Strukturen werden würde. Und dass nicht alle bisherigen Beschäftigten an den Ostberliner VHSn diesen Weg mit gehen würden. Neue Zuschnitte der Arbeitsteilung und Verantwortlichkeiten von Leitenden, mit indirekter Steuerungsfunktion und notwendiger Kompetenz zur Personalführung von nicht festangestellten Kursleitenden waren angesagt. Auch die Abkehr von objektivierten curricularen Vorgaben hin zu einer eher situativen Passung von Angebotsform und Adressaten. Schließlich ging es auch um das Balancieren zwischen pädagogischen und wirtschaftlichen Relevanzanforderungen mit einer selbst zu verantwortenden Kostenrechnung.

Erfolgreiche und erfolgversprechende Beispiele westlicher VHSn erleichterten den Ostberliner KollegInnen – bei allen Mentalitäts-, Interessen- und Wahrnehmungsunterschieden – die Chancen-Perspektive einer attraktiven neuen fachlichen Entwicklung zu erkennen.

Neben den professionsinternen Übereinkünften in Bezug auf die bildungspolitischen oder erwachsenenpädagogischen Ansprüche waren die Versuche fast noch wichtiger, vom „ihr“ zum „wir“ und vor allem zum „ich“ zu kommen. In die erste Person. Die in der Heimvolkshochschule gesetzten Maßstäbe zeigten Wirkung.

4. Vom Besser-Wessi und Besser-Ossi zum Team-Teaching im Ost-West-Tandem

Als Leiter der VHS Friedrichshain mit großem Optimismus gestartet, fand ich zunächst einmal, etwas überspitzt formuliert, abgenagte Bleistifte, alte Radiergummis, ein Telefon, wie ich es aus alten „Polizeiruf 110“-Sendungen des DDR-Fernsehens kannte, eine Sitzgarnitur mit dem Charme der späten 1950-er Jahre. Und ein verunsichertes bis neugieriges Restteam. Neugierig war ich aber auch. Ich wollte zuhören, Kontakte knüpfen, Weiterbildung mit Freude verbinden. Ich wollte von Beginn an mehr Freundlichkeit in die VHS bringen. Und Entscheidungen treffen. Ostdeutsche Alltagsroutinen habe ich erstmal interessiert zur Kenntnis genommen.

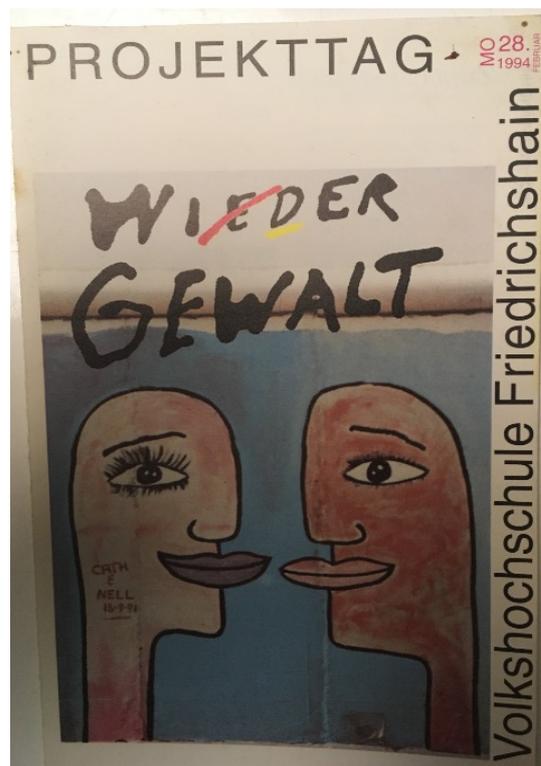


© FOTAC/Archiv der VHS Friedrichshain-Kreuzberg

Der Umstrukturierungsprozess zum Modell einer VHS im Verbund des westlichen DVV mit den entsprechenden Veränderungsanforderungen an das Personal lag auf zwei Ebenen: der Wandlung der Angebotsprofile und der Etablierung der neuen Institution. Darauf reagierten KollegInnen, Kursleitende und Teilnehmende zunächst mit unterscheidbaren Handlungsstrategien: (1) weitermachen wie bisher; (2) alles ändern; (3) die goldene Mitte suchen zwischen (1) und (2); (4) nicht auffallen, so gut wie möglich über die Runden kommen (so tun als ob); (5) das Leben als Glücksspiel betrachten. Unabhängig von dem, was eintreffen würde oder nicht, war es für einige auch wunderbar, in der Erwartung zu leben.

Mit meinen Vorstellungen für das erste, neu zu gestaltende Programmheft brachte ich gezielt Irritation in die VHS: Eines meiner ersten Ziele war es, das beste Programmheft aller Berliner Volkshochschulen – also nicht nur der Ostberliner – zu produzieren, inhaltlich und auch optisch. Entwürfe brachte ich mit, auch eine Abbildung für ein Logo: zwei Köpfe aus dem Bild „Tolerance“ von Mary Mackey (USA), gemalt 1990, auf der Mauer zwischen Friedrichshain und Kreuzberg am östlichen Spreeufer, der nach der Wende benannten East-Side-Gallery. Das Motiv erschien mir besonders für eine Einrichtung wie der VHS wie geschaffen, es konnte Kontaktaufnahme, Interesse, Neugier, Verständigung symbolisieren. Durch solche sprechenden Bilder suchte ich – unter anderem – nach neuen Kommunikationsformen. Kommentar eines damaligen Mitarbeiters: „Herr Hölters, das wollen unsere Menschen nicht, so sehen unsere Menschen nicht aus“. Am Anfang gab es eben auch Killerphrasen.

Selbst wenn man niemanden bekehren wollte, wurde man in eine Art Missionarsrolle gedrängt. Nicht selten machten Ostberliner KollegInnen dem Westpersonal Omnipotenzangebote. Sie erklärten zunächst unaufgefordert und aufwendig, die Westberliner wüssten schon besser Bescheid, um ihnen bei gegebenem Anlass in aller Deutlichkeit nachzuweisen, dass sie von den neuen Ländern keine Ahnung haben. Der westdeutsche Kollege oder Seminarleiter rief trotz seiner lockeren, antiautoritären, ja partnerschaftlichen Verhaltensweise Erinnerungen an frühere Autoritäten wach. Das anfängliche Verhältnis war natürlich in hohem Maße affektiv besetzt und von



© Bernd O. Hölters

widersprüchlichen Erwartungen geprägt. Ein Seminarverlauf von damals aus der Sicht eines westdeutschen Teamers macht das noch deutlich: Zunächst waren alle Teilnehmer begierig, neue westliche Methoden kennenzulernen. Dann aber brachte ein Teilnehmer eine Lawine ins Rollen, indem er behauptete, dass all das, was wir „Geschichtswerkstätten“ nennen, in der DDR immer schon existiert habe. Die Feststellung wurde von der Gruppe bestätigt, das Eis war gebrochen, der überlegene Seminarleiter war „entmachtet“ (vgl. Siebert 1992).

Von „deutschen Dialogen“ aus den Anfängen der Wendezeit ist hier die Rede, von Mechanismen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung: Die Ostberliner sahen nicht selten

ihre Vorurteile bestätigt, dass alle Wessis arrogant sind, die Westberliner stellten fest, dass die Osis genauso initiativlos und penetrant waren, wie sie es immer schon gewusst hatten (vgl. Hölter 1994). Es gab ja auch vor der Wende wenig Gelegenheit zur Übung, unterschiedliche Auffassungen anzuhören, zuzulassen, auszuwählen, „Wahrheit“ und „Bildung“ nicht als etwas Feststehendes und Objektives, sondern als Auszuhandelndes im kommunikativen Prozess zu erfahren.

Die Ostberliner VHSn wurden vor der Wende sehr eng geführt, vom Ministerium, von Oberschulräten. Die drei klassischen Angeboteschwerpunkte waren: das Nachholen von Schulabschlüssen, technische Lehrgänge (Informatik – in sogenannten Computerkabinetten – Steno, Maschinenschreiben) und ein eher kleinerer Bereich Fremdsprachen. Neben diesen curricular vorgegebenen, von hauptamtlichem VHS-Lehrpersonal in schulischer Form durchgeführten Lehrgängen gab es durchgängig einen randständigen Angebotsteil, der dem Nachfrage-Angebotsverfahren folgte. Beispiel dafür war ein ausdifferenzierter Bereich Kunst/Kultur mit Schwerpunkt Hochkultur. Der Hauptanteil der kulturellen Bildung wurde im Ostteil der Stadt in den gut ausgestatteten Kulturhäusern der jeweiligen Stadtbezirke angeboten. Vorträge waren in der Institution Urania etabliert, die ein bildungsaffines Publikum anzog. Die berufliche Weiterbildung war ganz überwiegend in den Betrieben angesiedelt. Ein weiterer Beleg für die Marginalisierung der VHS alten Typs: Noch 1990 erschien für alle 11 Ostberliner VHSn eine vor der Wende vorbereitete und noch nach Plan gedruckte dürftige 58-seitige Sammelbroschüre als standardisiertes 2-Jahresprogramm. Die Implementierung der westlichen Organisationsform der VHS konnte in Berlin durch positive Ausgangsbedingungen, wie einheitliche Verwaltungsstrukturen eines Stadtstaates mit kurzen Kommunikationswegen, unter besonders günstigen Bedingungen stattfinden. Für meine Begriffe kamen die Ostberliner VHSn so schnell aus ihrer vom Bildungsministerium der DDR vorgegebenen Randstellung, Selbstmarginalisierung und Profilverengung heraus und in die attraktivere, auf Expansion und Bedeutungszuwachs gerichtete westliche Organisationsform hinein. Die VHSn konnten im Wendemanöver als fast einzige Institution aus dem Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungssystem der DDR überleben (vgl. Kuchler 2008 und Robak 2008).

Obwohl die Institutionenordnung der westlichen VHSn übernommen werden sollten, und auch die nötigen Experten für ihre Implementierung schon verfügbar waren, wurde es kein einseitiger Akt. Dazu trugen die Infrastruktur von unmittelbaren persönlichen Kontakten zwischen den Akteuren in beiden Stadthälften und daraus folgende wirksame Kooperatio-

nen bei. Das verlässliche Orientierungshandeln der VHS-Partner aus dem Westen und die eingebrachten Ressourcen der Ostberliner Akteure mit ihren Erfahrungen, Mentalitäten und ihrem erhaltenen professionellen Handlungskern erzeugten die entscheidenden Anschlussmöglichkeiten und Anerkennungseffekte. Die innovativen Schübe, aber eben auch Interesse, Offenheit und Neugier, überwiegend des jüngeren und neu gewonnenen Ostberliner Personals, brachten Spezifizierungen in den Angebotsentwicklungen der Programmbereiche. Diese geweitete Perspektive lenkte den Blick auf eine institutionelle und individuelle Selbstaufklärung. Die zügige strukturelle und personelle Anerkennung des neuen institutionellen Selbstverständnisses an den Ostberliner VHSn wurde bald strukturell und personell greifbar in praktischen Handlungsperspektiven. Deutlich wurde das u. a. an der Fähigkeit des Personals zu individueller Eigeninitiative in den Stadtbezirken. Das waren aus meiner Sicht die wesentlichen Faktoren, die schließlich auch zur gegenseitigen gesamtstädtischen Stärkung aller Berliner VHSn beitrugen.

5. Vom Land-Wechsel zum Arbeitsplatz-Wechsel, vom positiven „fremdeln“ zum Modernisierungsschub an Ost- und Westberliner Volkshochschulen

Ich wollte jedenfalls nicht der Westimport sein, der alles besser weiß. Und habe mich deshalb auch nicht in alles eingemischt. Der Vereinigungsprozess bot nach meinem Verständnis auf jeden Fall die Chance, nicht nur eine nachholende Modernisierung der Ostberliner VHS, sondern auch eine Reformierung überlebter Strukturen im Westteil der Stadt zu erreichen, z. B. Marketing zu einem gemeinsamen Auftritt, Professionalisierung eines einheitlichen IT-Verfahrens und Reformierung der Verwaltung. Ich kam voller Energie und Konzentration, aber nicht als Eiferer, eher gelassen, mit klaren Zielvorstellungen und gut gelaunt.

Es ging mir von Beginn an darum, das Wendemanöver zu nutzen, um insgesamt weitere Handlungs- und Autonomiespielräume für die VHSn Berlins zu eröffnen. In dieser „Sternstunde der Menschheit“ sah ich die Chance, an die Stelle der Feindschaft als Organisations- und Mobilisierungsprinzip die Akzeptanz von qualitativ neuen Herausforderungen und solidarischen Anstrengungen zu setzen. Auf dem Wege zu nachhaltiger Entwicklung der stadtweiten VHS-Strukturen. Es ging um „Inspiration, Motivation, Innovation“ (vgl. Hölters 1998).

Zunächst ging es bei unserem VHS-Personal im Vereinigungsprozess weder um ein Votum gegen die DDR noch für die BRD, sondern es war zunächst auch, etwas runtergedimmt, ein Arbeitsplatz-Wechsel. Ich hatte in Friedrichshain den Vorzug, durch die Auflö-

sung der Akademie der Wissenschaften der DDR „freigesetztes“ promoviertes Personal aus der akademischen Warteschleife einstellen zu können. Das Dilemma aber musste mit doppeltem Horizont bewältigt werden: strukturell und individuell. Das bessere Deutschland blieb eine Formel der Romantik. Zunächst und auf längere Sicht war das eine jeweils das andere des anderen. Die Vergleiche waren das Elend der Ideologie oder die Fortführung des Kalten Krieges, wonach dann die Sieger überheblich und taub werden, und die Besiegten stumm. Das konnte nicht unser Weg sein. Die Beschreibung der Ohnmacht war der Beginn ihrer Überwindung. Alles stand auf Wechsel-Kurs. Das Unternehmen Einheit ließ sich nicht – auch nicht wegen zu geringer Gewinnerwartung – wieder absagen. Das Leben ging weiter, als wir alle gedacht haben.

Die Hereinnahme der Unsicherheit in unser Denken und Tun brachte dann genau die Verkleinerung der Zwecke, die Langsamkeit, die Revidierbarkeit, Sorgfalt, Rücksichtnahme, Ironie, die wir in dieser Übergangszeit nötig brauchten. Gegensätze ließen sich da nicht mehr so einfach zu Feindschaften dogmatisieren. Man lachte vertrauensvoll zusammen, oder wir begegneten uns mit ziviler Gleichgültigkeit. Auch das gab es. Jedenfalls gehörten Absolutheitsnostalgien bald zu unseren Unterlassungstugenden.

Wir haben experimentiert: Mit den ersten Sonntagsanmeldungen, mit Tagen der Offenen Tür. Wir haben Modernisierungen durchgeführt, im Service, mit der Einführung der bargeldlosen Anmeldung. Wir haben dem Haus eine neue Farboptik gegeben und uns damit ganz schnell von der in der DDR-Zeit im Haus wie republikweit dominierenden grauen Farbe verabschiedet. Unser Schulgebäude hatten wir uns schon während der ersten Zeit der „Runden Tische“ erobert. Ich hatte ganz schnell ein großes beleuchtetes Transparent anbringen lassen mit der Aufschrift: „Haus der Volkshochschule“, deutlich sichtbar im öffentlichen Raum der neuen Stadtgesellschaft. Ich erinnere mich daran, dass während des Umbruchs in unserer Belegschaft die Ost-West oder West-Ost-Pendler diejenigen mit dem höchsten persönlichen und beruflichen Zufriedenheitsgrad waren. Das Pendeln zwischen den beiden Welten aus einer Stadt, die sich langsam aufeinander zu bewegte, war für alle Beteiligten wohl ein sehr positives „fremdeln“. Es war einfach spannend, sich dem „Leben der Anderen“ selbst zuzuwenden. Der Aufbruch an der VHS Friedrichshain sprach sich auch bald bei interessierten und interessanten neuen Kursleitenden herum, die vielfältigen aus aller Welt kommenden Offerten waren sicherlich begünstigt durch unseren mittigen Standort.



Foto von der Veranstaltung „Jung gewesen 1968“ –
8. Mai 1993 in der Volkshochschule Berlin-Friedrichshain
Im Podium von links nach rechts:
Fritz Teufel, Wiltrud Gieseke, Bernd O. Hölters, Ulf Kadritzke, Juppi Becher

© FOTAC/Archiv der VHS Friedrichshain-Kreuzberg

Die VHSn im Ostteil Berlins hatten in historisch kurzer Zeit enorm an Profil und Professionalität zugelegt. Burkhard Steinkes „Erfahrungen beim Aufbau des Fachbereichs kulturelle Bildung an der Volkshochschule Berlin Mitte“ zeigten trotz einer „beispiellosen Demontage der kulturellen Basis... die Chance in einer Volkshochschule neuen Typs“ (Steinke 1992, S. 18).

Allerdings konnte das Personal aus der DDR-Zeit nur teilweise übernommen werden; auch einige Abschlüsse wurden nicht anerkannt. Das bot zugleich die Chance für eine personelle Erneuerung.

Die Schulabschlüsse haben wir regionalisiert und unsere VHS Friedrichshain wurde zunehmend insgesamt wie im Westteil der Stadt durch die im Stadtbezirk dominierenden Milieus geprägt. Der Wettbewerb um Unterrichtseinheiten, Infrastruktur, Qualität und insbesondere um kreative Mitarbeitende hatte hüben und drüben alle VHSn erfasst. Im Kampf um knapper werdende Ressourcen – des öffentlichen havarierenden Budgets und der Kaufkraft der Teilnehmenden – wurde mehr den je nach Sinn und Adressat gefragt. IT-Verfahren, Marketing und alle wesentlichen Geschäftsprozesse standen auf dem Prüfstand.

Wir boten mit unserem ersten Programm an der VHS Friedrichshain „unverzüglich“ Orientierung, schafften flache Hierarchien und ermunterten kreative Initiativen auf kurzem Wege, schafften eine einladende Aufenthaltsqualität und Platz für Austausch, Anschluss, Dialog. Die VHS öffnete sich jetzt als Forum, in dem vielfältige Erfahrungen, Begabungen, Stärken und Talente aufeinander trafen und allein daraus Potenziale geschöpft, Reserven erschlossen und für den Stadtbezirk wichtige Impulse gesetzt werden konnten. Es ging darum, dem Einzelnen, der dabei war, sich mit seiner Wirkungslosigkeit abzufinden, jene Würde eines Tätig-Planenden und Erinnerungsmächtigen wiederzugeben, der sich für das Überleben und Besserleben einsetzt.

Es gab – trotz des Sargnagelwortes vom „Einsparen“ mit der neuen Variante „Kosten der Einheit“, trotz populistischer Geisterfahrer und geistigem Regionalismus um diese Wirklichkeit herum an Ostberliner Volkshochschulen eine neue Institutsidentität und eine erweiterte Nachfrage durch dynamische Umstrukturierung. Das Beispiel der VHS Berlin-Friedrichshain zeigte Expansion in der neuen Berliner Mitte: in der Qualität, im Anspruch und in der Wirkung. Die Stimulationsrate für das, was „VHS“ sein konnte, wuchs in Friedrichshain erheblich: zwischen Wildem Westen der Weiterbildung und volkseigener Erfahrung, zwischen Modernisierungsschock und Standortmarketing, zwischen Organisation, Kommunikation, Verhalten und Erscheinungsbild. Das Erscheinungsbild unterzogen wir einem gesamtstädtischen neuen Verfahren in einem Prozess von Corporate Identity (vgl. Hölters 1993).

In einem kollegialen Aushandlungsprozess aller Beschäftigten unserer VHS formulierten wir ein Leitbild und entschieden uns für das Motto: VHS = mehr als Wissen. Ich weiß noch genau, was wir damit verbunden haben: Eine inspirierende Ansprache, die über den üblich eng geführten Wissensbegriff einer damals sogenannten „Wissensgesellschaft“ hinausgeht, die Kenntniszuwachs organisiert, ohne mit Kompetenzversprechungen zu blenden, die ohne Drohkulisse und Krisenbewältigungs-Einschüchterungsrhetorik auskommt und die Lust macht auf Neues, auf Entdecken und Wiederentdecken, auf Begegnung, Verständigung und Zuwendung. Im interaktiven, räumlichen, körperlichen, atmosphärischen Handel bildete sich das tiefer gelegte Handlungswissen, intuitives Wissen, gefühltes Wissen, Alltagswissen, das ganz ausdrücklich mit Emotionen zu tun hatte. In den Kursen und Seminaren wurde die neue VHS-Lernkultur beobachtbar und erlebbar: in den institutionellen Handlungen und Entscheidungen, im Umgang des Personals miteinander, in der Kommunikation der Kursleitenden mit den Teilnehmenden. Hier wurden die Grundlagen

gelegt und Fragen situiert, die an gelebte Kontexte anknüpften, die öffneten, die interessierten und involvierten.

Es wurde viel ermuntert und gelobt an unserer VHS. Von einem Personal mit Fach- und Medienkompetenz, von fantastischen, exzellenten, famosen und köstlichen VHS-Lehrbeauftragten an ebensolche Teilnehmenden – und in der Schleife wieder zurück. Diese hohe psychische Dynamik und emotionelle Anfälligkeit des Seminarhandelns in der Wendezeit machte den freundlichen Umgang miteinander so wichtig: Sozialer Takt, Einfühlung, Humor, höfliche Aufmerksamkeit, das aufmunternde Wort, der interessierte Blick, der freundliche Gruß, die hilfreiche Geste, das ansteckende Lachen – das waren die alltäglich gelebten Facetten unserer „VHS = mehr als Wissen“. Das war unsere Identität, und es blieb, auch im sich anschließenden Fusionsprozess mit der VHS Kreuzberg, bei aller Vereinheitlichung, die Suche nach ihrer Akzentuierung. Das Publikum der VHS wurde dabei jenes Regulativ, das sich schon an der VHS Friedrichshain zunehmend Respekt und Einfluss auf das Angebot verschafft hatte.



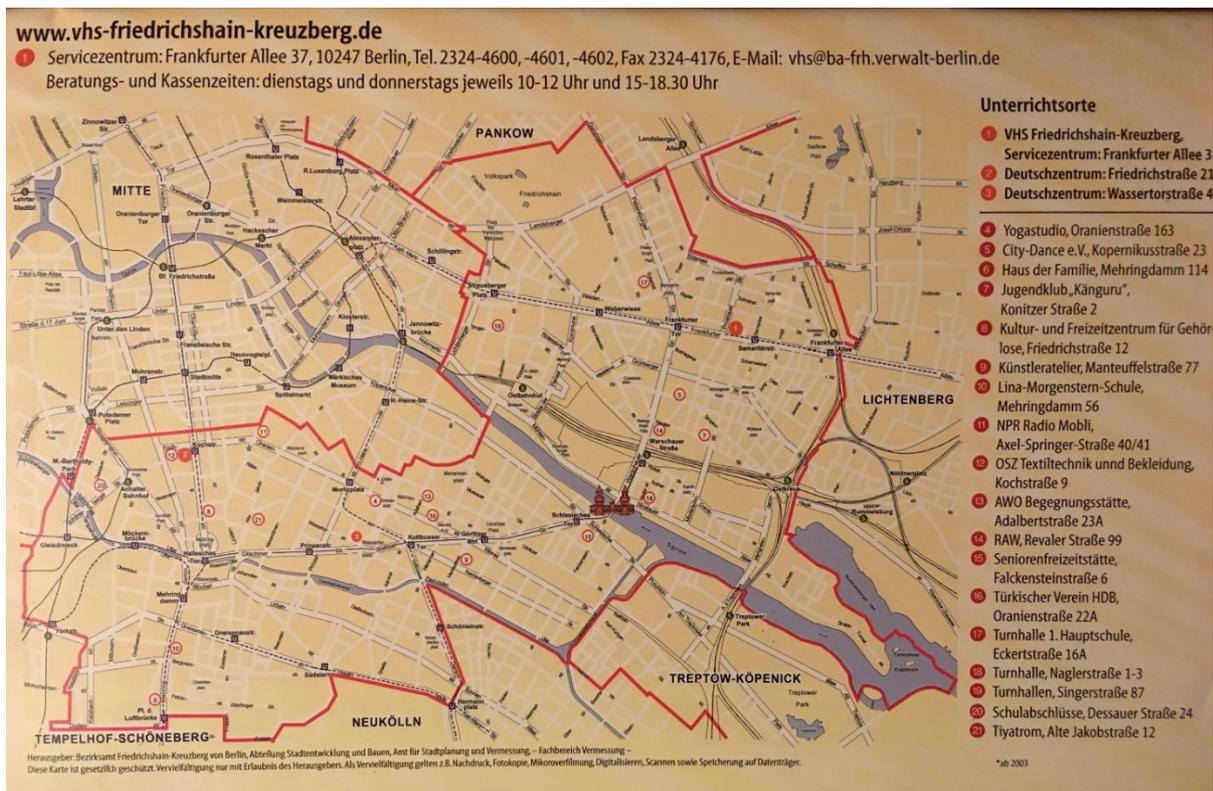
© Bernd O. Hölters

Als globalen und lokalen Lernanlass thematisierten wir im Jahresprogramm 2000 - 2001 das Fremde und das Eigene. „Ossi, Wessi, Noddi, Süddi: Immer diese Fremden“ nannten

wir unsere Ausstellung, mit der wir im November 1999 unser Jahresprojekt starteten. Die Stichwörter waren: der wandelnde Kontinent und die wandernde Hauptstadt, Fremd im eigenen Bezirk oder auf zum neuen Ufer, Wandlungen des „Wir-Gefühls“ an der Spree zwischen Friedrichshain und Kreuzberg. Mit dem bundesweit ausgestrahlten Funkkolleg „Deutschland im Umbruch“ boten wir eine Lernbrücke ins nächste Jahrtausend. Mit dabei waren neben der Lokalen Agenda und der sich damals in Gründung befindenden Rosa-Luxemburg-Stiftung die Bundeszentrale für politische Bildung, das Deutschlandradio, die Berliner und Potsdamer Hochschulen und die Vereinigung „Ostwestpolis“ vom RAW-tempel e.V.: Großer „Dialogue for the Future“ an der VHS Friedrichshain, an der Nahtstelle zu und auch mit Blick auf Kreuzberg.

6. „Der Radwechsel“ und die Fusion zwischen Friedrichshain (Ost) und Kreuzberg (West)

Mit der Fusion 2001 - 2002 zwischen den Stadtbezirken Friedrichshain und Kreuzberg, und damit auch einer Ost- und einer West-Volkshochschule, aus dem Bezirk, in dem ich als Student und Theatermacher lange gelebt hatte, gab es noch einmal eine Art „Wiedervereinigung“, auch „Wiedererkennung“, eine Art Neuauflage des Fremden auf institutioneller Basis. Vereint wurden zwei Mythen: Der Mythos Kreuzberg, als Inbegriff einer multikulturellen Gesellschaft im Berliner Westen und der Mythos: „Wir aus dem Osten“. Das hatte zum Teil wirklich komische Züge, zumal die Friedrichshainer Volkshochschule inzwischen längst reformiert war und dadurch einen selbstbewussten Modernisierungsvorsprung einbrachte. Die bis dahin verbreitete Maxime, umstürzender Wandel sei den ehemals staatssozialistischen Ländern vorbehalten, während im Westen alles bei jenem Hergebrachten bliebe, das denen im Osten nur noch beizubringen sei, brachte als Ironie der Geschichte dieser Fusion zwischen Friedrichshain und Kreuzberg reichliche Lernanstöße mit sich.



© Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg, Abt. Stadtentwicklung u. Bauen, Amt für Stadtplanung u. Vermessung

Die Einführung eines mit der Fusion gleichlaufenden neuen Managementsystems in der Berliner Verwaltung brachte dann noch einmal turbulente Chancen und Risiken für die Volkshochschulen. New Public Management hieß auch für die Berliner VHS: Paradigmenwechsel und Prozess-Optimierung. Natürlich brauchten wir zur Ressourcensteuerung Kennzahlen. Weiterbildungsdichte war so eine, also die Anzahl der Unterrichtseinheiten der VHS pro 1 000 Einwohnern. Und Honorarkostendeckung durch Einnahmen. Und Gesamtkostendeckung. Gefordert war eine Finanzsteuerung, die mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Ökonomie und Pädagogik ausgleichend umgehen konnte. Schnell wurde die Gefahr sichtbar, durch evidenzbasierte Übersteuerung den Kern des Bildungsgeschehens an den Volkshochschulen aus dem Auge zu verlieren. Produktkonferenzen und Output waren angesagt. Es gab eine doppelte Dominanz der Zahlen: betriebswirtschaftliche Steuerungslogik drang in die Bildungspraxis ein, und die Politik hatte ihre eigene Steuerungslogik entwickelt. Die Entscheidungen der Politik hatten mit den Zahlen in der Regel weitgehend nichts zu tun. Die in den öffentlichen Verwaltungen eingeführte KostenLeistungsrechnung verkam zur Kostenrechnung. Die verlässliche Sicherung von Fachlichkeit und Infrastruktur gingen im Strudel von überzogener Unternehmungssteuerung mit Konzernausrichtung verloren. Im Alltagsgeschäft traf die Ernsthaftigkeit der Anfrage von

Brechts „Radwechsel“ ziemlich genau den allgemein vorherrschenden Gemütszustand an den VHSn:

„Ich sitze am Straßenrand.

Der Fahrer wechselt das Rad.

Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.

Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.

Warum sehe ich den Radwechsel mit Ungeduld?“

(Brecht 1988, S. 310).

Egal, ob das Personal der Berliner VHSn Brechts „Radwechsel“ parodierte oder ob es den „Radwechsel“ politisch, psychologisch, allgemein menschlich oder buddhistisch verstand – die Verwaltungsreform setzte Energien frei. Zunächst aber wurden entgegen besserer Einsichten und Verabredungen, noch „kurz vor der Angst“, ungehindert täglich von Querschnittsverwaltungen in Senats- und Bezirksamtern den Reformansatz diskriminierende Vorschriften erlassen und torpedierende Praktiken intensiviert. Auch im „Reformhaus“ selbst gemachte „Not to do´s“ beförderten Sollenshypertrophie und Seinsvermiesung, u. a. mit falschen Fährten wie dem inflationär und politisch weichgespülten Gebrauch von „Führungskräftezirkeln“ und „Kompetenzcentern“, inhaltsleer und beliebig besetzbar. Odo Marquardt hat das schon früh kommen sehen und die Sache treffend mit dem ihm eigenen Humor auf den Begriff von der „Inkompetenzkompensationskompetenz“ gebracht. Die differenten Erwartungen an Zielvereinbarungen und Datenerhebungen betrafen sämtliche Organisations- und Entscheidungsstrukturen der Volkshochschulen (vgl. Hölters 1995a).

Unsere wichtigste Ressource im Fusionsprozess war eine motivierende, konkrete und positive Haltung zur Institution VHS und zu den Menschen, die darin wirkten. Wie in der Wendezeit ging es auch hier wieder um biographische Neugierde als Anfang des Wissens über sich selbst. Es war auch der Anfang der Sorge für sich selbst – eine für den VHS-Berufsalltag des Personals damals wichtige Lebens- und Überlebensfähigkeit. Es waren ja nicht nur kognitive Dissonanzen zu ertragen. In den Aushandlungsprozessen zwischen den Belegschaften von Friedrichshain und Kreuzberg mussten Standards zur Personalentwicklung, zur Qualitätssicherung, zur organisatorischen Struktur, zu den verwaltungstechnischen Ablaufprozessen und zur Finanzierung definiert werden. Wieder stand alles auf dem Prüfstand, zwischen differenten erwachsenen-pädagogischen, organisatorischen

und wirtschaftlich anders verlaufenden Entwicklungen. Eine Art Kassensturz unseres beruflichen Wissens und Verstehens im internen Dialog, inklusive einer Quellenkritik.

Von Fusionsturbulenzen zwischen den VHSn konnten die Teilnehmenden an unseren Kursen wenig bemerken. Beide Einrichtungen gehörten zu den nachfrageintensiven kommunalen Angeboten. Die jeweiligen Unterrichtsstätten blieben erhalten, mit einer kompletten ehemaligen Schule in der Kreuzberger Wassertorstraße konnten wir in einen neuen attraktiven Standort investieren. Leitung und Geschäftsstelle wurden in Friedrichshain angesiedelt. Mit dem ersten gemeinsamen Jahresprogramm 2001-2002 hatten alle Interessierten, Mitarbeitenden und Lehrbeauftragten Planungssicherheit. Für uns war die Fusion ein hochspannender Prozess und eine zweite historische Chance nach der Wende, durch Differenzerfahrungen einen qualitativ auf Zugewinn gerichteten Prozess zu bewältigen.

Schließlich konnten wir uns verbinden in der Abwehr von schlichten Anpassungskonzepten an behördliche Codes, die zeigten, dass unsere genuin institutionellen und fachlich-pädagogischen Maßstäbe gefährdete Güter waren. Es konnte uns auch schlechteres passieren, als in eine berufskulturelle Selbstreflexion und Selbstbeschreibungslogik zu kommen. Umwege erhöhten dabei die Ortskenntnis in den beiden lange voneinander getrennt gehaltenen Stadthälften an der ehemaligen Staatsgrenze, am jeweils anderen Ufer der Spree. Auch das haben wir schließlich erkannt: Nicht die Erfahrung schaffte Abwehr und Ressentiments, sondern das Vorurteil fälschte die Erfahrung. Wie zehn Jahre zuvor, beim Wendemanöver, war die Erkenntnis tragend, dass wir zusammen besser sein können als allein. Wir waren mehr als wir uns vorstellen konnten. In einem Klima der zunehmenden Anerkennung haben wir geübt, empfangsbereit zu sein, verschieden verlaufende Biographien wertzuschätzen, Feedback zu geben und zu nehmen, auch einander zu vergeben. Die Fusion wurde zu Lernanlässen gewendet, was anzog und überzeugte war das Lebendige, das um die Chancen des Zuwachses werbende und ins Gelingen verliebte.



Foto © Bernd O. Hölters. Titel/Layout Umschlag VHS-Programm: Gabriela Burda.

Nachdem wir die bezirklichen Selbstbehauptungs- und Revierkämpfe hinter uns gelassen hatten, gab es im Volkshochschulalltag der fusionierten VHS Friedrichshain-Kreuzberg auch wieder mehr Witz, Humor und Gelassenheit. Verbesserungen erreichten wir eben nicht nur durch institutionelle Maßnahmen, sondern auch durch menschliches Verhalten. Und so hieß es folgerichtig im ersten gemeinsamen Jahresprogramm einleitend: „Nehmen Sie das Programm als anregende einstweilige Verführung mit Ausblicken auf entkrampfende Lockerungsübungen für Geist und Körper. Das Schönste an dieser Versuchung ist, ihr nicht zu widerstehen“ (VHS Friedrichshain-Kreuzberg 2001-2002).



Das VHS-Team

Foto: Peter Held

© Peter Held/Archiv der VHS Friedrichshain-Kreuzberg

7. Wer werden wir gewesen sein?

Und wieviel Gegenwart steckt in der VHS-Wende-Geschichte?

Was sind die Reste von Gestern und Vorgestern? Was bleibt vom Vermessen der VHS-Wendezeit? Sich erinnern ist gegen den Strom schwimmen. In der Erinnerung drängt sich die Gegenwart ein.

In einer pluralen Gesellschaft bedeutet Einheit nicht, eine einzige Geschichte zur gültigen zu erklären. Wenn wir die Ereignisse der Wende zuerst in ihrer Zeit sehen, können wir den Widerspruch von Erzählzeit und erzählter Zeit aushalten. Wie hätte sich das Personal der Ostberliner VHSn verhalten, wenn sie geahnt hätten, wie kurzlebig ihr Staat ist? Wir machen unsere Geschichte, jedoch nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. Das in den 68-er bekannte Adorno-Aperçu, es gäbe kein richtiges Leben im falschen, würde viele Lebensverläufe derer in Frage stellen, die mit Hoffnungsschmerz in der DDR geblieben sind. Wir stecken doch dauernd im falschen Leben und versuchen, das Beste daraus zu machen. In der Vergangenheit war das nicht anders.

Längst sind die Ostberliner VHSn weg vom Paradigma des Einholens, der Angleichung. Der Nachbau West ist vorbei. Längst werkelt wieder praktizierter Eigensinn, indem die Unterschiede der Ost- und West-VHS-Geschichte nicht nivelliert, sondern genutzt wurden.

Die für Teile des Personals krasse Wende-Erfahrung bleibt bestehen als Erfahrungsvorsprung beim Verarbeiten von verschwundenen Dingen, nicht „nur“ des Staates: In unserer Belegschaft an der VHS Friedrichshain wurde das Verschwinden vom Palast der Republik, aber auch die aufgelösten Polikliniken als „Willkür der Sieger“ quittiert.

Wer werden wir VHS-Wende-Aktivisten gewesen sein? Wer wird sich noch an uns erinnern? Wir haben Trends gesetzt, partnerschaftlich, unaufgeregt, ermutigend und auf wohlwollende Umstände zielend den Konsens gesucht. Mit Augenhöhe zwischen dem Personal der beiden Stadthälften aus dem „Nahen Osten“ und dem „Wilden Westen“. Jenseits von neoliberal gepushter Selbstoptimierung. Wir haben uns auch nicht verkämpft, wir wollten nicht zentralisieren, eher harmonisieren. Wir suchten in der Balance die Chance.

Mit einem Blick auf die VHSn der Zukunft hat Bernd Käßlinger in einem Vortrag „Die VHS 2030 – Ein Szenario und der Weg dahin“ (vgl. Käßlinger 2017) eine Fiktion mit offenen Fragen entwickelt: Wie wird das nachfolgende Personal verhindern, dass die „VHS mehrheitlich ein Sprachanbieter mit Extras“ wird? Wie werden sie mit der „Kluft zwischen offenen und geschlossenen Kursen“ umgehen? Und wie mit dem „süßen Gift der Bamf-Kurse“? VHSn als von Nürnberg, also vom Innen- und Heimatministerium aus gesteuerten „Beschulungs- und Kontrollinstanzen?“. Erfolgt „2029... im Rahmen einer 110-Jahr-Feier die Umbenennung der VHSn in Erwachsenenenschule für Alphabetisierung und Grundbildung“? Mit der „Spezialisierung Profiling und Casemanagement an Volkshochschulen“ (vgl. ebd.)?

Diese Kritik des ambivalenten Bestehenden in Form einer Groteske legt ein Ende der Gewöhnung nahe. Es könnte ja sein, dass die VHS im Strom des Bestehenden treibt wie in einem alternativlosen Milieu. Dass es Zukunft gibt, kann ja auch heißen, dass die Chance, dass es so nicht weitergeht, sondern anders, nicht ausgeschlossen ist. Grunddisposition: die VHS ist Teil des Problems und Teil der Lösung.

In seiner letzten Rede „Wer wir waren“ betrachtete auch Roger Willemsen unsere Gegenwart aus der Zukunft heraus, ein etwas melancholisches Resümee, aber vor allem ein Plädoyer für die Selbstermächtigung, aus der Rasanz der Zeit herauszutreten (vgl. Willemsen 2016).

Einen erfrischenden Weckruf setzt ausdrücklich die Leiterin des Programmbereiches Sprachen an der VHS Mitte, Hannah Vesper, die der Gesellschaft im Online-Journal Nr.1 „Im Hamsterrad die Welt retten - 18 unverschämte Fragen zur Zukunft der Berliner Volks-

hochschulen“ eingeschenkt hat. Neben mehr digitaler Erreichbarkeit und Aufenthaltsqualität hat sie mit ihren queren Einsprüchen auch eine Haltung zu mehr Teilhabe und zur wehrhaften Demokratie im Blick. Jeden Tag wie Hannah Vesper mit dem Gefühl in der VHS tätig sein, ein bisschen die Welt zu retten (vgl. Vesper 2018). So könnte das wandelnde Kontinuum VHS selbstbewusst in die nächste Runde gehen.

Epilog

Die Fähigkeit und das Potenzial der Wende als gesellschaftlich aufschlussreiche Situation zu nutzen, darauf kam es bei der Zusammenführung der Berliner VHSn aus Ost und West an. An Gelegenheit, diese Fähigkeit unter Beweis zu stellen, hat es den Zeitzeugen und Akteuren der Wendezeit nicht gefehlt. Die mit dem Ende der DDR einhergehende plötzliche Abwesenheit ihrer Institutionen und ihrer Eliten bei gleichzeitiger Anwesenheit seiner Hinterlassenschaften vom Personal bis zu den Gebäuden mit ihren speziellen Gerüchen erforderte Handlungen, deren Bedeutung ihren bloßen Zweck überstieg. Es waren Verhältnisse, um über sich und die erlebten Situationen hinauszuwachsen, in „eine dritte Sache“, wie Brecht es dialektisch nannte, mit einer „Perspektivenverschränkung... den Blick phänomenologisch genauer zu richten, sich nicht von Aversionen treiben zu lassen“ (Gieseke 2010b, S. 59) um „die versteinerten Verhältnisse durch den Nachweis ihrer Grundlagen im menschlichen Handeln ins Wanken zu bringen“ (Joas 1978, S. 9).

Die Erinnerung an das „postheroische“ Change-Management der VHS-Wendezeit setzt sich nicht einfach fort. Solange es noch Zeitzeugen und Betroffene mit konkreten Affekten, Ansprüchen, Einsprüchen gibt, bleibt Bewegung im Erinnerungsdepot. Es ging ja hier um nichts geringeres, als die konkreten Lebensvollzüge des Personals der VHS-Wendezeit in den Blick zu rücken und die umfassenden Deutungssysteme „Wende“, „Ost-West“, „Einheit“ und „Change Management“ zugleich mit zu defetischisieren. Gerade diese Vergangenheit, von der wir uns zeitlich einen Generationssprung entfernt haben, geht nicht vollends in die Obhut professioneller Historiker über. Sie drückt in Gestalt von rivalisierenden Ansprüchen und Aufregungsaltbedarf auch weiterhin auf die Gegenwart.

„Einheit hat nur dann einen Wert, wenn sie mit Recht, Freiheit und Solidarität einhergeht“ (Yücel, Festrede zum 3. Oktober 2018). Die Freude daran mitzuwirken, hat sich bei mir mit dem Interesse verbunden, als Akteur in diesem (Vereinigungs-)Prozess scheinbar unüberbrückbare Gegensätze zu vereinen und mich Situationen zu stellen, für die ich noch keine vorgefertigten Antworten hatte. Immer involviert mit der ganzen Person in Beziehung

zu anderen, immer auf ein Gegenüber angewiesen. „Freude ist ein Gefühl, verstanden zu werden, selbstvertraut zu sein, geliebt zu werden, vertrauensvolle Beziehungen zu haben, gebraucht zu werden, etwas zu können, mitten dabei zu sein...Freude unterstützt die Offenheit gegenüber allem Neuen und geht mit einer individuellen Dynamik einher“ (Gieseke 2010b, S. 64). Genau so habe ich es empfunden.

Nach der Wende ist vor der Wende, die Anschlussaufgaben sollten nicht aus dem Blick geraten, denn die bevorstehenden Großkonflikte kommen schon ums Eck: Datenkolonialismus, autoritäre Versuchungen, die Diktatur der Konzerne mit der Tendenz zur Umwelt- und Demokratiezerstörung werden die Berliner VHSn in Zukunft nicht unberührt lassen. Die Gesellschaft kann nicht in einem sich radikalierenden Populismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit immer rassistischer, nationalistischer und zugleich gerechter werden. Es wird am Ende das eine oder das andere sein: „Es ist eine Sache, das Bewusstsein der Entfremdung aufzuheben, und eine andere, die Entfremdung selbst aufzuheben“ (Heller 1978, S. 114, vgl. auch Heitmeyer 2018 und Bode 2018).

Es wird auch weiterhin der Mut benötigt, nicht so zu tun, als sei alles in Ordnung. Die Spuren bezeugen, dass die Berliner VHSn sich in den Umbrüchen der Wendezeit und mit der Fusion deutlich verstärkt haben, sie müssen „nur“ weiterhin neben einer aufsuchenden Solidarität und der Bemühung um entgegenkommende, demokratische Verhältnisse „die wahre Herausforderung: Zuversicht“ (Habeck 2018, S. 127) annehmen.

Als Autor freue ich mich auf Reaktionen:

E-Mail: bernd.hoelters@gmx.de

Zitierte Literatur

Baecker, Dirk (1994): Postheroisches Management. Ein Vademecum. Berlin, Merve.

Bode, Thilo (2018): Diktatur der Konzerne. Wie globale Unternehmen uns schaden und die Demokratie zerstören, Frankfurt/M., S. Fischer.

Brecht, Bertolt (1988): Werke. Bd. 12. Gedichte. Bd.2, Frankfurt/M., S. 310, Suhrkamp.

Gieseke, Wiltrud (2010a): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Vater, S. (Hrsg.): Eine Konferenz der anderen Art. Frankfurt/Main, S. 130-147.

Gieseke, Wiltrud (2010b): Atmosphäre in Bildungskontexten. Beziehungstheoretische Überlegungen. In: Hackl, Bernd; Eger, Rudolf (Hrsg.): Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen Situierung und reflexivem Anspruch, Wiesbaden, S. 57-70, VS-Verlag.

Habeck, Robert (2018): Wer wir sein könnten. Warum unsere Demokratie eine offene und vielfältige Sprache braucht. Köln, Kiepenheuer & Witsch.

Heitmeyer (2018): Autoritäre Versuchungen – Signaturen der Bedrohung 1, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Heller, Agnes (1978): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Hans Joas (Hrsg.), Frankfurt/M., Suhrkamp.

Hölters, Bernd O. (1993): Aktuelle Transformationsprozesse und Corporate Identity. In: Volkshochschule in Berlin, Zeitschrift der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V. (Hrsg.), Nr. 1, S. 17-18.

Hölters, Bernd O. (1995a): Ber-lean im Kontraktmanagement. Volkshochschulen vor neuen Organisations- und Entscheidungsstrukturen. In: DVVmagazin Volkshochschule, H. 3/95, S. 41-44.

Hölters, Bernd O. (1998): Inspiration – Motivation – Innovation. Neues Lernen für neue Herausforderungen. In: Volkshochschulen in Berlin, Zeitschrift der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V. (Hrsg.), H. 1, S. 31-36.

Joas, Hans (1978): Einleitung, S. 7-23. In: Agnes Heller. Das Alltagsleben, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Käpplinger, Bernd (2017): Mehr als Bildung – Bedeutung und Nutzen der Volkshochschulen für die Stadtgesellschaft. Vortrag beim 2. Kaminesgespräch am 21.06.2017. In: Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V., www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de, abgerufen am 14.02.2019.

Kluge, Alexander (2011): Trauerrede zu Heiner Müller. In: Müller MP3, Audiobuch, Begleitheft, Berlin, Alexander.

Küchler von, Felicitas (2008): Implementationen und Strukturentwicklungen in den neuen Bundesländern. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4/2008, S. 315-329.

Marquardt, Odo (2003)(1974): Inkompetenzkompensationskompetenz. In: ders., Zukunft braucht Herkunft. Stuttgart, Reclam.

Robak, Steffi (2008): Volkshochschule als Transformationsinstitution. Abschürfungen und Angleichungen im empirischen Rückblick. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H.4/2008, S. 330-336.

Schöll, Ingrid; Hölter, Bernd O. (interviewte Person) (2008): „Die alte DDR kannte ich nicht nur vom Transit“. Ein Gespräch mit dem Leiter der Volkshochschule Berlin-Friedrichshain, Bernd O. Hölter. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 365-370.

Schürmann, Ewald (1990): Lehrer raus, Dozenten rein. Berliner Volkshochschulen nach der Vereinigung. In: Der Tagesspiegel, Feuilleton vom 14.12.1990.

Siebert, Horst (1992): Umerziehung und Umschulung statt Dialog und Emanzipation? Aus der Sicht eines Westdeutschen. In: Kuchler von, Felicitas; Kade, Sylvia (1992), Erwachsenenbildung im Übergang, PAS (Hrsg.), Frankfurt/M., S. 120-133.

Steinke, Burkhard (1992): Vom künstlerischen Volksschaffen zur kulturellen Weiterbildung. In: VHS Kurs- und Lehrgangsdienst, 38. Lieferung, Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 17-20.

Tietgens, Hans (1992): Die Politik, die Moral und das Volk. In: Nuissl u.a. (Hrsg.), REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 29/1992, Bonn, S. 179-195.

Vesper, Hannah (2018): Im Hamsterrad die Welt retten – 18 unverschämte Fragen zur Zukunft der Volkshochschulen. In: Volkshochschulen in Berlin, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V., 1/2018, www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/Journal, abgerufen am 14.02.2019.

Volkshochschule Friedrichshain (1992): Einleitung Programmheft 2. Semester 1992.

Volkshochschule Friedrichshain-Kreuzberg (2001): Einleitung zum Jahresprogramm 2001-2002.

Willemsen, Roger (2016): Wer wir waren. Frankfurt/M, S. Fischer.

Yücel, Deniz (2018): Ein Lob der Zerrissenheit zum Tag der Einheit. Festrede zum Tag der Deutschen Einheit. Stadthalle Flörsheim, Volltext veröffentlicht 03.10.2018, <https://www.welt.de/ausland>, abgerufen am 14.02.2019.

Weitere Literatur zum Thema

Grass, Günter (1992): Rede vom Verlust. Über den Niedergang der politischen Kultur im geeinten Deutschland. Göttingen, Steidl.

Gieseke, Wiltrud (2010c): Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichts-verbundenheit im Spannungsfeld von Habitus und professionellem Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 105-116.

Kade, Sylvia (1992b): Deutungsblockaden - Verständigungsbarrieren im innerdeutschen Dialog. In: Pluralisierung des Lernens, Nuissl u.a. (Hrsg.), Bonn, S. 129-155.

Käpplinger, Bernd; Robak, Steffi; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden, Springer VS.

Küchler von, Felicitas; Kade, Sylvia (1992): Erwachsenenbildung im Übergang, Pädagogische Arbeitsstelle (Hrsg.), Frankfurt/M..

Schalansky, Judith (2018): Verzeichnis einiger Verluste. Berlin, Suhrkamp.

Schäffter, Ortfried (Hrsg.)(1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, Springer VS.

Tietgens, Hans (1989): Vorbemerkungen. In: Hölters, Bernd O. u.a.: Theaterarbeit in der Volkshochschule; Deutscher Volkshochschul-Verband. Pädagogische Arbeitsstelle (Hrsg.), Frankfurt/M., S. 3.

Weitere Texte des Autors

Hölters, Bernd O. (1985): VHS plus. In: Phantasie und Volkshochschule, Berliner Kulturplätze, Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hrsg.), Berlin, S. 50-56.

Hölters, Bernd O. (1988): Video, Fernsehen und Stadtkultur. In: Neue Medien und kulturelle Bildung, Deutscher Volkshochschul-Verband, Sonderheft, Frankfurt/M., S. 19-24.

Hölters, Bernd O. (1989a): Faszination Theater. In Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Pädagogische Arbeitsstelle (Hrsg.), Frankfurt/M., S. 52-55.

Hölters, Bernd O. (1989b): Sehnsucht Theater – Meditationen über Defizite im Überfluß. In: Bernd O. Hölters u.a.: Theaterarbeit in der Volkshochschule. Deutscher Volkshochschul-Verband. Pädagogische Arbeitsstelle (Hrsg.), Bonn, S. 11-18.

Hölters, Bernd O. (1994a): Zwischen Lifestyle-Kick und Cyberspace. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1, S. 8.

Hölters, Bernd O. (1994b): The Party Is Over. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft II, S. 25-28.

Hölters, Bernd O. (1995b): A new institutional identity and great demand through dynamic restructuring. In: The roles and functions adult education in the general education system. European Association for the Education of Adults (Hrsg.), Amersfoort, S. 172-187.

Hölters, Bernd O. (2006): Aktives Erinnern zwischen „Forever Young“ und „Asbach“. Die Kreuzberger Theaterszene der 70-er Jahre. In: Jürgen Henschel. Bilder aus Kreuzberg 1967-1988, Berlin, Story Verlag, S. 130-159.

Hölters, Bernd O. (2010): Potenziale von Tracking Happiness und Planungshandeln an Volkshochschulen. Unveröff. Vortrag. Humboldt-Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften/Weiterbildung.

Hölters, Bernd O. (2012): Ein Leben ohne Volkshochschule ist möglich – aber sinnlos. Aufmerksamkeitsorganisation und gelebtes Wissen im Berufsfeld VHS. Unveröff. Handout zum Gastvortrag im Rahmen der Vorlesung „Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zum Lebenslangen Lernen, zeitgeschichtliche Entwicklungsverläufe“. Leitung: Prof. Dr. Wiltrud Gieseke. Humboldt-Universität zu Berlin.

Hölters, Bernd O. (2013): Und plötzlich ist später jetzt: Ein Ende finden. Einen Anfang setzen. In: Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden, S. 275-285, Springer VS.



Bernd O. Hölters, Jahrgang 1946, kam als Jugendlicher vom Niederrhein nach Berlin, hatte Schriftsetzer gelernt, war auf der Werkkunstschule, ließ sich in Berlin zum Schauspieler ausbilden. Im April 1969 war er Mitbegründer des Arts Laboratoriums „Theater Zentrifuge“, mit dem er jetzt 50-jähriges Bestehen feiern kann. Nach dem Begabtenabitur nahm er sein Studium der Erziehungswissen-

© Bernd Hölters

schaft/Schwerpunkt Erwachsenenbildung auf und beendete es Anfang 1976 an der Freien Universität Berlin als Diplompädagoge. Er leitete Seminare und Werkstätten in Jugendbildungseinrichtungen, an der PH Berlin und an VHSn und unterrichtete 10 Jahre als Lehrbeauftragter für Theater/Interaktionspädagogik an der Staatl. FHSS, der heutigen Alice Salomon Hochschule. 1980 begann er als Fachbereichsleiter Kultur an der VHS Berlin-Tempelhof, organisierte das jährliche Open-Air-Festival „Internationaler Kulturlustgarten“ im Volkspark Mariendorf und war Bezirksbeauftragter für die 750-Jahr-Feier Berlins. Als Kulturveranstalter und in Verbindung mit Projekten des DVV/PAS hatte er bereits vor der offiziellen Einheit Kontakte „nach drüben“. Ab 1992 leitete er die VHS Friedrichshain in Ostberlin, war Mentor der Berliner Verwaltungsreform und Amtsleiter Bildung/Kultur bis 2009. Über ein Jahrzehnt war er im Tandem Sprecher der AG der Berliner VHS-DirektorInnen und der AG der AmtsleiterInnen. Im Fusionsprozess führte er die VHSn Friedrichshain (Ost) mit Kreuzberg (West) zusammen. Als VHS-Direktor a. D. war er noch 2010-2012 vier Semester als Lehrbeauftragter bei Wiltrud Gieseke am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin engagiert. Seitdem ist er wieder als Darsteller und Theatermacher an verschiedenen Bühnen unterwegs,

u. a. seit 10 Jahren mit dem Ensemble der „Golden Gorkis“ am Maxim Gorki Theater (vgl. Decker, Kerstin: Wie das Leben spielt. In: Der Tagesspiegel. Die dritte Seite, 21.4.2018 2018).

Mitte und Wedding – ein partnerschaftlicher Weg in die VHS-Fusion.

Mit Beispielen aus der Kulturellen Bildung in Ost- und Westberlin

Burkhard Steinke und Dr. Eduard Jan Ditschek im Gespräch mit Stephanie Iffert

Abstract: Burkhard Steinke und Dr. Eduard Jan Ditschek reden über die VHS-Fusion, die sie in ihren jeweiligen Funktionen mitgestaltet haben. Anhand der Volkshochschulen Mitte und Wedding zeigen sie die 1990 vorgefundenen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ausgelegten Verständnisse von Erwachsenenbildung auf (S. 1-4). Sie stellen den partnerschaftlichen Weg während der Vorfusionszeit anhand gemeinsamer künstlerischer Projektarbeit dar und beschreiben, welche Auswirkungen die Verwaltungsreform auf das Zusammenwachsen beider Volkshochschulen hatte (S. 5-12). Sie geben einen Einblick in die Bezirksfusion und deren Folgen für die Volkshochschulen und weisen aktuelle Herausforderungen aus (S. 12 - 16).

Lesehinweis: *Wenn in den Jahren vor der VHS-Fusion von der Volkshochschule Berlin Mitte bzw. Volkshochschule Mitte die Rede ist, bezieht sich diese Bezeichnung auf den ehemaligen Alt-Bezirk Mitte.*

Vor und kurz nach der Wende

Interviewerin: Wie haben Sie Ihren Weg zur Volkshochschule gefunden?

Steinke: Ich bin 1990 als Quereinsteiger mit einem betriebswirtschaftlichen Hochschulabschluss zur Volkshochschule Berlin Mitte gekommen. Über verschiedene Stationen führte mein Weg zunächst zum Kulturhaus Berlin Mitte (Ost). Dort arbeitete ich im Veranstaltungsbereich, d. h. ich organisierte Konzerte und Theatervorstellungen für das Veranstaltungsprogramm des Hauses. Parallel war ich für die „Zirkelarbeits“ zuständig und koordinierte das „Künstlerische Volksschaffen“ (Laienkunst in den Bereichen Grafik, Malerei, Musik, Tanz, Chorgesang). Das Kulturhaus Mitte war ein DDR-typischer Träger der Kulturarbeit (Breitenkultur), mit einem vergleichsweise großen Angebotsspektrum.

Nach der Wende wurde relativ schnell klar, dass im wiedervereinten Deutschland die breitenkulturelle Arbeit – das künstlerische Volksschaffen mit seinen Arbeitsgemein-

schaften und Zirkeln – nicht mehr in den Kulturhäusern und den „Kreiskabinetten für Kulturarbeit“ stattfinden würde, sondern die Volkshochschulen hierfür geradezu ideale Bedingungen boten. In den Westberliner Volkshochschulen hatte die kulturelle Bildung bereits eine lange Tradition. Die Volkshochschulen in den Ostberliner Bezirken hingegen waren wie in der gesamten DDR seit den 1970er-Jahren stark fokussiert auf den Zweiten Bildungsweg, d. h. auf Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen. Zum Programm zählten neben beruflicher Qualifikation auch Fremdsprachenkurse und Deutsch als Fremdsprache.

Um eine dem ganzheitlichen Bildungsbegriff angemessene Programmstruktur an der VHS Berlin Mitte einzuführen, hieß es, in einer engen Kooperation mit dem Kulturhaus Mitte eine Basis zu schaffen, die den Aufbau eines Programmbereiches „Kulturelle (Erwachsenen-)Bildung“ ermöglichte. Und so kam ich, zunächst auf dem Wege der Abordnung vom Kulturhaus Mitte, an die Volkshochschule. Außerdem leistete der Bezirk eine angemessene Anschubfinanzierung und das Kulturhaus unterstützte finanziell und mit Know-how die Öffentlichkeitsarbeit. Im Frühjahr 1991 erschien dann das erste eigenständige Programmheft der Volkshochschule Berlin Mitte.

Ditschek: Bei dem Wort „Quereinsteiger“ muss ich daran denken, dass es, als ich angefangen habe an der Volkshochschule zu arbeiten, nur Quereinsteiger gab. Das heißt, Kolleginnen und Kollegen, die einen Studienabschluss in Erwachsenenbildung hatten, kannte ich gar nicht. Ich hatte in Heidelberg Germanistik und Politologie studiert und kam nach Berlin, um hier in Literaturwissenschaft zu promovieren. Während meines Aufbaustudiums gab ich Literaturkurse an der VHS Wilmersdorf.

Ab 1982 war ich Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der VHS Wedding, wo wenig später eine halbe Programmbereichsleiterstelle ausgeschrieben wurde, allerdings nicht auf dem Gebiet Kultur und künstlerisches Gestalten, sondern für die Bereiche „Deutsch als Fremdsprache“ und „Türkenprogramm“. Ich bewarb mich, bekam die Stelle und hatte die Aufgabe, die beiden Bereiche zu einem „Ausländerprogramm“ zusammenzuführen. Das Wort „Ausländerprogramm“ hat mir überhaupt nicht gefallen, ich nannte mein Programm „Interkulturelle Bildung“. Es war ein Zielgruppenprogramm für Menschen mit Migrationshintergrund mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache, aber auch unter Einbeziehung von beruflicher Bildung und kultureller

Bildung.

Der Programmbereich „Kulturelle Bildung“ war an der VHS Wedding in den Händen von Gisela Weimann. Als sie sich 1987 beurlauben ließ, wurde meine Stelle mit neun Stunden aufgestockt, und ich übernahm zusätzlich den Bereich „Kreatives Gestalten“ mit dem Schwerpunkt Keramikurse. Als Gisela Weimann dann 1991 ganz aufgehört hat, überließ ich den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ dem Kollegen Michael Weiß, dem heutigen Direktor der Volkshochschule Berlin Mitte, und leitete von da an mit einer vollen Stelle das Programm „Kulturelle Bildung“ inklusive der interkulturellen Theaterarbeit an der VHS Wedding.

Interviewerin: Das heißt, in der Anfangszeit nach der Wende gab es an der Volkshochschule Berlin Mitte keine kulturelle Bildung, und der Bereich wurde neu gestaltet, und in Berlin-Wedding gab es einen bestehenden Bereich, der eine neue Leitung bekam und neu zugeschnitten wurde. Wie wurde in Berlin Mitte die kulturelle Bildung an der Volkshochschule eingeführt? Und wie gestaltete sich die Arbeit in der kulturellen Bildung an der Volkshochschule Wedding?

Ditschek: Ich habe den Namen Gisela Weimann schon erwähnt. Sie kam 1983 an die Volkshochschule Wedding, zu einer Zeit als hier die kulturelle Bildung an der VHS noch ein ‚Mauerblümchen‘ war. Die Mauer spielte im Wedding überhaupt eine große Rolle, da diese den Bezirk von drei Seiten umgab. Der alte Arbeiterbezirk war nur noch als Mythos präsent, weil die großen Industrien in den 1980er Jahren schon weitestgehend abgewickelt waren. Die Bevölkerung war aber immer noch größtenteils proletarisch geprägt, wobei nach dem Mauerbau, also seit den frühen 1960er-Jahren, viele Menschen aus dem Ausland, vor allem aus der Türkei, dazugekommen waren. Gisela Weimann war eine Künstlerin, die wie viele Kolleginnen und Kollegen im Wedding wohnte. Es gab hier wegen der vielen Leerstände relativ günstigen Wohn- und auch Atelierraum.

Gisela Weimann machte die Kulturelle Bildung an der Volkshochschule Wedding zu einem Schwerpunkt, was das bezirkliche Kunstamt als Konkurrenz empfand. Die Volkshochschule kümmerte sich um die jungen Künstlerinnen und Künstler, die im Bezirk Wedding lebten und arbeiteten. Der Kunstamtsleiter hatte eine dezidiert an-

dere Position. Er wollte große Kunst, vor allem von Künstlern, die in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt waren, in den Bezirk Wedding holen. Dem rein rezeptiven Ansatz „Kunst für das Volk“ setzte Gisela Weimann zusammen mit Ursula Diehl, der damaligen Leiterin der VHS Wedding, das Konzept künstlerischer Selbsttätigkeit und der Begegnung mit lebenden Profikünstlern entgegen. „Künstler an der Volkshochschule“ wurde zu einem Markenzeichen der VHS Wedding. Als „Best-Practice“-Modell durfte sie dieses Konzept sogar beim VIII. Deutschen Volkshochschultag 1985 in München präsentieren. Das war eine große Ehre für die kleine Volkshochschule Wedding, und auch ich habe von dem, was Gisela Weimann aufgebaut hat, als ihr Nachfolger stark profitiert.

Steinke: In Mitte war die Volkshochschule kein ausgewiesener Kulturstandort. Im Bezirk gab es bis 1990 eine breitgefächerte Kulturarbeit, so wie auch in anderen Ostberliner Bezirken. Die Kulturarbeit fand in Kulturhäusern, in kommunalen Kultureinrichtungen, Kreiskabinetten für Kulturarbeit, Hochschulen, Schulen und gesellschaftlichen Organisationen statt. Die Kulturarbeit stand auf breiten Füßen, es gab sie nur nicht an der Volkshochschule.¹

Nach der Wende wurden viele dieser Träger abgewickelt. Es galt, eine kulturelle Infrastruktur zu bewahren. Das Kulturamt in Berlin Mitte hatte entschieden, schnell den Programmbereich „Kulturelle Bildung“ an der VHS zu gründen. Somit konnte eine Basis geschaffen werden, um einem Großteil der kulturellen und künstlerischen Laienarbeit zu qualifizieren und ein Fortbestehen zu sichern. Und das war dann auch meine erste Aufgabe an der VHS Mitte, Volkskunstarbeit und künstlerisches Laienschaffen an die Volkshochschule zu holen. So gab es z. B. im „Haus der jungen Talente“, dem heutigen Podewil, insgesamt 44 Zirkel, Klubs und Arbeitsgemeinschaften: u. a. Kabarett, Theatergruppe, Keramik, Tanz, Fotografie. Es war schnell klar, dass diese Einrichtung kurz vor der Abwicklung stand. Das „Kleine Theater“ und die Keramik-Werkstatt holte ich an die VHS, und so konnten diese Ensembles und Gruppen weiter bestehen.

¹ Burkhard Steinke hat bereits 1994 einen Artikel zu diesem Thema geschrieben, der 1995 veröffentlicht wurde: Steinke, B. (1995). Vom künstlerischen Volksschaffen zur kulturellen Weiterbildung. Erfahrungen beim Aufbau des Fachbereiches Kulturelle Bildung an der Volkshochschule Berlin-Mitte. In F.v.Küchler (Hrsg), Umbruch und Aufbruch. (S. 147-158). Frankfurt am Main. Online abrufbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1995/kuechler95_01.pdf

Ich bot auch einigen Gruppen und Künstlern anderer Kultureinrichtungen im Bezirk an, ihre Arbeit an der VHS fortzusetzen, mit anderen Strukturen und anderen Zielsetzungen. So konnten wir einen kompletten kulturellen Kahlschlag verhindern. Für viele ergab sich daraus auch ein Neuanfang.

Ditschek: Hier sollte ich vielleicht einen Begriff einführen, der ab den späten 1980er Jahren in den alten Westbezirken eine große Rolle gespielt hat: „Dezentrale Kulturarbeit“ war damals in aller Munde. Dafür gab es 1988 für alle 12 Westberliner Bezirke 600.000 DM zusätzlich, und als im Frühjahr 1989 der erste rot-grüne Senat unter Führung von Walter Momper die Regierungsgeschäfte übernahm, wurde der Betrag verdoppelt. Damit sollte in den Bezirken vor allem die kulturelle Selbsttätigkeit gefördert werden. Entsprechend profitierte im Wedding von diesem Geld nicht in erster Linie das Kunstamt, zusätzliche Mittel bekamen vor allem die anderen Ämter im Bereich Volksbildung (Bibliotheken, Musikschule, Volkshochschule) und die sog. freie Szene, also alternative Projekte, die in den 1980er-Jahren auch im Wedding entstanden waren.

Bernd Schimmler, unser damaliger Volksbildungsstadtrat, nutzte das zusätzliche Geld, um die Veranstaltungsreihe „Weddinger Kulturbogen“ ins Leben zu rufen, in der einmal pro Jahr alle staatlichen und nichtstaatlichen Kultureinrichtungen des Bezirks jeweils unter einem Motto ein gemeinsames Programm gestalten sollten. Der erste „Kulturbogen“ 1988 stand unter dem Motto „Exil“. Die Volkshochschule fühlte sich in dieser Runde der Kultureinrichtungen gut aufgehoben.

Interviewerin: Für mich stellt sich an dieser Stelle die Frage nach Ihrer Ausgangssituation bezüglich des vorhandenen Personals und der Teilnehmenden in der kulturellen Bildung

Steinke: Das war am Anfang nicht einfach, da die Volkshochschule, wie gesagt, kein ausgewiesener Träger für Kulturarbeit war. Ein Teil des Personals kam mit den Zirkeln und Laiengruppen. Initiativbewerbungen von Kursleitenden gab es zu Beginn keine. Es musste sich in der Kunstszene erst rumsprechen, dass man als Künstlerin bzw. Künstler nun auch an der Volkshochschule künstlerisch respektive kunstpäda-

gogisch tätig sein konnte. Ich habe dann mein Netzwerk genutzt, um Künstlerinnen und Künstler direkt anzusprechen. Die VHS Mitte war umgeben von einer breiten kulturellen Infrastruktur. So befand sich in den 1990er-Jahren hier in Mitte das Epizentrum der freien und alternativen Kulturszene. Wir waren quasi umzingelt von der kreativen Hausbesetzerszene und freien Initiativen, wie z. B. dem „Kunsthaus Tacheles“ oder dem „Acud“. Das Kulturrat hat diese „dezentrale Kulturarbeit“ sehr stark gefördert und unterstützt. Gleichzeitig waren wir aber auch mit der Hochkultur verbunden. Hier am Ende der Linienstraße befindet sich z. B. die Volksbühne, das Deutsche Theater, das Berliner Ensemble und das Maxim Gorki Theater – alles in der Nähe. Wir hatten bis zum massiven Stellenabbau in den 1990er-Jahren außerdem noch eine starke kommunale Kulturszene. Diese künstlerisch aufgeladene Atmosphäre rings um die VHS bot ideale Bedingungen, um Kursleiterinnen und Kursleiter für die Volkshochschule zu gewinnen bzw. Kooperationen für gemeinsame Projekte und Lehrveranstaltungen zu initiieren.

Die Teilnehmenden kamen zum einen natürlich aus den ehemaligen Volkskunstzirkeln. Aber auch durch den Zuzug vieler Menschen aus dem Bundesgebiet und den Westberliner Bezirken, für die die Volkshochschule als Bildungsträger für kulturelle Bildung bestens eingeführt war, hatten wir schnell steigende Teilnehmerzahlen. Die Zeit war durchdrungen von einem Pioniergeist. Wir konnten wild experimentieren mit den Programmen. Die bunte Vielfalt, die wir hier in Mitte erlebten, ermöglichte auch, teils exotisch anmutende Kurse anzubieten.

Ditschek: Das hört sich nach „aus dem Vollen schöpfen“ an, davon konnten wir im Wedding nur träumen. Für das Konzept „Künstler an der Volkshochschule“ blieb uns gar nichts anderes übrig, als auch überregional ‚fischen‘ zu gehen. Unser Publikum waren Menschen aus dem Wedding, aber auch zu 50 % Menschen, die außerhalb des Bezirks wohnten, die aber möglicherweise die Künstler kannten oder von deren pädagogischer Arbeit überzeugt waren. Die Künstlerinnen und Künstler, die an der Volkshochschule arbeiteten, machten das nicht nur des Geldes wegen, die pädagogische Arbeit war für sie ein wichtiges Element ihrer künstlerischen Tätigkeit. Sie wollten ihr Können, ihr Kunstverständnis und ihren Umgang mit Kunst gerne an die Teilnehmenden ihrer Kurse weitergeben.

Von der Wende zur Bezirksfusion

Interviewerin:: Ich würde jetzt gerne in die Vorfusionszeit einsteigen und hier nun erfragen, welche Phasen der Zusammenarbeit und der Gestaltung es zwischen Ihnen gegeben hat und dabei auch gerne den Blick erweitern auf Fragen zu wichtigen Ressourcen, wie den Räumlichkeiten in der Kulturellen Bildung

Steinke: 1990 bis 1993, in der Gründungsphase der Kulturellen Bildung an der Volkshochschule Mitte, hatten wir so gut wie keine geeigneten Räume, keine Ateliers und keine Werkstätten. Unsere Kurse fanden in dreißig ‚Fremdräumen‘ statt: Künstlerateliers, Räumlichkeiten vom Kulturamt, soziokulturelle Einrichtungen, Schulen, Probebühnen und Theater. So haben wir Tanzkurse auf der Tanzprozebühne des Friedrichstadtpalastes durchgeführt. Kurse für Holzarbeiten und Dekorationsbau fanden in den Theaterwerkstätten der Komischen Oper statt.

Im Haus der VHS in der Linienstraße wurden bis 1992 zwei Etagen durch eine Ausbildungsstätte für Zahntechniker genutzt. Nach deren Auszug standen der VHS unerwartet und plötzlich Werkstatträume zur Verfügung, die nach geringfügigen Umbauten und Einrichtungen ideale Bedingungen für die Durchführung von Bildhauer-, Keramik- und Schmuckgestaltungskursen boten. So konnten wir nach und nach sichtbar machen, dass sich die VHS Mitte in der Linienstraße zu einem Kulturstandort entwickelte.

Ditschek: Dazu wieder die Parallele aus der Volkshochschule Wedding. Die Volkshochschule hatte in den 1980er-Jahren kein eigenes Haus sondern war Untermieter in einer Hauptschule, und diese versuchte die Volkshochschule loszuwerden, was eine eher konfrontative Situation ergab. Einen Raum für die kulturelle Bildung hatte Gisela Weimann ergattert, den ausschließlich die Volkshochschule bespielen durfte. Das war zu wenig für einen Schwerpunkt „Künstler an der Volkshochschule“. Gisela Weimann und Ursula Diehl versuchten, aus der Not eine Tugend zu machen. Sie wendeten sich an die Firma Schering, eine der wenigen noch im Bezirk Wedding verbliebenen Unternehmen von Weltrang, und konnten den Konzern dafür gewinnen, jährlich einen Betrag zur Verfügung zu stellen, um auf einem stillgelegten Fabrikgelände in Kooperation mit dem Bezirk Wedding eine Werkstattgalerie der Volkshochschule einzurichten. Sie bekam den Namen „Lebendiges Museum“.

Eine andere räumliche Besonderheit war das Freigelände der Gartenarbeitsschule in der Seestraße, das Mitte der 1980er-Jahre der Volkshochschule übertragen wurde. In den Sommermonaten fanden dort Aktionen kreativen Gestaltens statt: Es wurden Keramikbrennöfen im alten Stil gebaut, es wurde getöpft und in diesen Öfen gebrannt, es gab Metallbau und Bronzeguss. Dabei wurde auf höchstem kunsthandwerklichem Niveau experimentiert.

Interviewerin: Und nun zu den Kooperationen ...

Ditschek: Bald nach dem Fall der Mauer, also noch vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Oktober 1990, gab es erste Kontakte zwischen den Bezirken Wedding und (Alt-)Mitte. Über unseren Volksbildungsstadtrat erreichte uns – wahrscheinlich im Winter oder im Frühjahr 1990 – eine Einladung der Volkshochschule Mitte im Altbezirk, und eine Dreierdelegation, zu der ich auch gehörte, machte sich auf den Weg. Wir dachten: Da hat uns der Leiter eingeladen, und dieser wird uns mit zwei, drei Kolleginnen und Kollegen gegenüber sitzen. Wir kamen im Haus der Volkshochschule in der Linienstraße an und in dem größten Raum saß uns ein Kollegium von mindestens zwanzig, wenn nicht sogar mehr Personen gegenüber – alles gestandene Lehrerinnen und Lehrer. Wir kamen aus dem Staunen nicht heraus! Das hatten wir uns unter Volkshochschule in der DDR nicht vorgestellt! Auch in Westberlin gab es den Zweiten Bildungsweg (ZBW), aber dieser war nur rein formal an die Volkshochschule angebunden. Hier in Mitte aber, so hatten wir den Eindruck, bestand die Volkshochschule ausschließlich aus Lehrgängen des Zweiten Bildungsweges.

Steinke: Es gab damals an den Ostberliner Volkshochschulen den festangestellten Lehrer für den Zweiten Bildungsweg. Ihr trift dann somit auf das komplette Lehrerkollegium. Aber Anfang der 1990er-Jahre wurde der Zweite Bildungsweg in Berlin vollkommen umstrukturiert und auf wenige Standorte konzentriert. Nicht mehr jede VHS bot ZBW-Lehrgänge an. Auch in Mitte wurde das Programm eingestellt.

Ditschek: Wie weit die Vorstellungen von Volkshochschule auseinanderlagen, bekamen wir deutlich zu spüren. Wir erzählten von unserer Arbeit, und ich glaube, unsere Gegenüber haben überhaupt nicht verstanden, was wir da machten. Das hielten sie

bestenfalls für Hobbykurse und Freizeitangebote. Sie waren überzeugt – so traten sie jedenfalls uns gegenüber auf –, dass sie die ordentliche pädagogische Arbeit machten und wir im Wedding uns eigentlich mit Nebensächlichem beschäftigten. Aber dann kam der Einigungsvertrag mit der Maßgabe der Angleichung der Verwaltungsstrukturen auch in Ost- und Westberlin. Binnen kürzester Zeit wurde an der Volkshochschule Mitte nicht nur zweimal die Leitung ausgetauscht, sondern auch das Kollegium schrumpfte auf Weststandard zusammen: Leitung, Sekretariat und vier oder fünf Programmbereichsleitungen. Das war ein sehr schwieriger Prozess der Umstrukturierung, bei dem wir ‚Westler‘ in eine Rolle versetzt wurden, die nicht einfach mit Anstand zu bewältigen war. Bei uns blieb alles beim Alten, und für die Volkshochschulen im Ostteil Berlins änderte sich fast alles. Das machte den Austausch für die Kolleginnen und Kollegen in den Ost-Volkshochschulen geradezu zwingend. Die neue Leitung an der Volkshochschule Mitte im Altbezirk hat das dann auch so wahrgenommen.

Steinke: Die Volkshochschule Mitte hatte jetzt den Satus eines Weiterbildungszentrums: kulturelle, berufliche, gesundheitliche und politische Bildung, Fremdsprachen und Deutsch als Fremdsprache waren die tragenden Säulen. Diesen Strukturwandel musste eine stark verschulte Einrichtung wie die Volkshochschule Mitte erst einmal hinbekommen. Wir holten uns Unterstützung bei unserem Partnerbezirk Wedding. Ich besuchte 1991 mit meinem damaligen Volkshochschulleiter die dortige Volkshochschule. Bei dieser Gelegenheit habe ich dann Eddi Ditschek kennengelernt, der uns offen empfing und sofort partnerschaftlich beratend zur Seite stand. Seitdem haben wir uns regelmäßig ausgetauscht, angefangen bei der Programmentwicklung bis hin zu gemeinsamen Projekten.

Ditschek: Die bezirklichen Partnerschaften in Berlin waren angelehnt an die zwischen den West-Bundesländern und den neu entstanden fünf Ländern im sogenannten Beitrittsgebiet. In Berlin hat man aber nicht von Partnerschaften gesprochen, wie es zwischen den West- und Ost-Bundesländern durchaus der Fall war. Dieses Gefühl, ein ‚Pate‘ zu sein, hatte ich glücklicherweise nie. Aber man darf sich das schon mal vor Augen halten. Eigentlich waren wir Westler die ‚Paten‘, die die noch nicht ganz ‚mündigen‘ Verwandten aus dem Osten anleiten sollten. Burkhard und ich haben das anders aufgezogen und zwar von Anfang an, weil ich mich als Partner fühlte und nicht

als Pate und weil wir bald auch persönlich einen intensiven Austausch gepflegt haben. Wir setzten auf Kooperation und es gelang uns, etwas völlig Neues aufzuziehen. Wir haben eine Reihe gemeinsamer Projekte ins Leben gerufen. Eine wesentliche Rolle spielte dabei meine langjährige Arbeit auf dem Gebiet des kreativen Gestaltens: Töpfern, Keramik, Holz- und Metallgestaltung. Es gab da ja auch dieses Freigelände in der Seestraße, und so kamen wir auf die Idee, erstmal in diesem Rahmen ein gemeinsames Ost-West-Projekt zu starten.

Steinke: Ich hatte auch nicht vor, das Programm der Volkshochschule Wedding zu kopieren, aber für mich war wichtig zu sehen, wie die kulturelle Bildung an der Volkshochschule im Zusammenspiel mit den entsprechenden Verwaltungsabläufen und -vorschriften funktionierte. Bei aller ‚Sturm- und Drangphase‘ und Experimentierfreude galt es ja auch, die Anforderungen der Berliner Verwaltung zu kennen und auszuführen. Wie korrespondierten Honorarordnung, Entgeltordnung, AGB, Landeshaushaltsordnung usw. mit der Kulturarbeit und den kreativen ‚Auswüchsen‘ der Dozentinnen und Dozenten? Da war es für mich hilfreich, jemanden an meiner Seite zu wissen, der mit seinem Rat nicht hinter dem Berg hielt. Ja, und dann haben wir unser erstes gemeinsames Projekt gestartet.

Ditschek: Das entwickelte sich – wie gesagt – aus den kreativen Aktivitäten auf dem Freigelände heraus. Dort arbeitete eine Gruppe von Dozenten aus unterschiedlichen Bereichen des künstlerischen Gestaltens, und die lagen mir schon lange in den Ohren damit, dass sie statt vieler paralleler Kurse mal ein gemeinsames Projekt durchführen wollten. Davon habe ich Burkhard erzählt, und im Sommer 1991 starteten wir unser erstes Gemeinschaftsprojekt mit Kursleitenden und Teilnehmenden aus Ost und West.

Der Austausch war in diesem Sommer sehr intensiv, so dass die normale Arbeitszeit bei Weitem nicht ausreichte. Auch die Dozenten haben das mitgetragen und in diese Projektarbeit mehr Zeit investiert als für die Kursvorbereitung normalerweise nötig ist. Unser Projekt hieß „Baum der Wünsche“, und in diese Ost-West-Gemeinschaftsaktion waren alle involviert: Teilnehmende, Kursleitende, zwei Programmbereichsleitungen und sogar die Volksbildungsstadträte von Wedding und Mitte.

Steinke: Und das interessante an dieser Projektarbeit war die interdisziplinäre Ausrichtung. Projektarbeit an der Volkshochschule mit diesen offenen Strukturen war für mich neu. Hierbei verbanden sich kreatives Arbeiten mit Ton, Schmieden und Schweißen mit kunsthistorischen und ethnologischen Inhalten. So wurden neben den Arbeiten am „Baum der Wünsche“ exotische Brennverfahren angewandt und u. a. peruanische Erdöfen gebaut, in denen dann gemeinsam gekocht wurde. Das Dozententeam bestand aus einer Gruppe von fünf Künstlern, die sich regelmäßig trafen und gemeinsam überlegten, wie mit den Teilnehmenden der „Baum der Wünsche“ gestaltet und öffentlich präsentiert werden könnte. Vom Dozententeam kam sehr viel Input, und wir mussten Lösungen finden, diese Ideen organisatorisch umzusetzen. Das alles verlief in einer ausgesprochen angenehmen Atmosphäre. In der intensiven Phase trafen wir uns damals wöchentlich.

Interviewerin: Hierzu habe ich eine Verständnisfrage. Projektarbeit an den Volkshochschulen ist heute in einigen Bereichen ein gängiges Format und wird in der Regel über Drittmittel finanziert. Wie muss ich mir das Anfang der 1990er-Jahre vorstellen? Wie wurde hier finanziert, und wie haben Sie damals in der Zeit vor der Digitalisierung bezirksübergreifend gearbeitet? Welche Kommunikationswege nutzten Sie?

Steinke: Wir konnten auch die kommunale Bildungspolitik für unser Projekt gewinnen, und das Amt für Bildung und Kultur im Bezirksamt Mitte unterstützte uns finanziell. So zählte auch das Kulturhaus Mitte zu den kooperierenden Projektpartnern. Und das mit der Kommunikation ist schnell erklärt: Es wurde viel telefoniert, und wann immer sich die Gelegenheit bot, traf man sich – manchmal auch abends zum Bier.

Ditschek: : Projektarbeit mit einem Team von mehreren Kursleitenden aus verschiedenen künstlerischen Disziplinen war an der Volkshochschule Wedding an sich nichts Neues. Das hatte schon Giesela Weimann in den 1980er-Jahren etabliert. Doch für unser Ost-West-Projekt brauchten wir auch Unterstützung, die über den VHS-Rahmen hinausging. Im Wedding spielte dabei das Engagement von Bernd Schimmler als Stadtrat eine gewisse Rolle. Wenn ich ihn anrief und sagte, wir bräuchten noch Geld für Material, dann hatte er seinen Topf aus der Dezentralen Kulturarbeit und konnte mir etwas zuschießen. So waren wir in der Lage, eine mehr

als drei Meter hohe, schwere Skulptur auf dem Freigelände in der Seestraße aufzustellen. Dieses ausladende Objekt sollte aber nicht da stehen bleiben. Um es einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, musste es bewegt werden. Ein Tief- lader vom Weddinger Gartenbauamt übernahm den Transport und – unter Polizei- schutz mit Einrichtung einiger Straßensperren – wurde unsere Skulptur über eine Strecke von drei Kilometern in den Garten des Heimatmuseums transportiert. Der „Baum der Wünsche“ wurde festlich eingeweiht und für lange Zeit stand er in diesem großen Garten – gut sichtbar und zugänglich für Besucher des Heimatmuseums und auch für Passanten, die gerade die Straße entlangkamen.

Steinke: Zum Projektinhalt gehörte ja auch die öffentliche Präsentation im Stadtraum beider Bezirke. Nach der Ausstellung im Wedding war geplant, die Skulptur im Monbijou-Park in Mitte aufzustellen. Leider erhielten wir dafür nicht die Genehmigung. Schließlich fand die zweite öffentliche Einweihung dann auf dem Gelände des Max-Planck-Gymnasiums in der Singerstraße statt – auch hier sehr feierlich unter Anwesenheit einiger Pressevertreter. Leider wurde dem „Baum der Wünsche“ an diesem Schulstandort nicht mit soviel Respekt wie im Wedding begegnet, und nach und nach wurden Spuren von Vandalismus sichtbar. Eine Beschreibung der Skulptur liest sich so: „Die 3,50 m hohe Skulptur bestand aus einer Eisenarmierung, Jute und Lehm. Bunte Kacheln wurden vom Objekt abgeformt, bemalt, glasiert und gebrannt und befestigt. Objekte aus Bronze, Eisen Keramik und Speckstein schmückten den Lebensbaum.“ Und danach planten wir ein Folgeprojekt mit ähnlichen Dimensionen, das nannte sich „Großstadtdämon“.

Ditschek: Dieses zweite Projekt sollte noch mehr das Zusammenwachsen der beiden Bezirke demonstrieren. Einer unserer Dozenten hatte die Idee, nach den kartogra- phischen Konturen der beiden Bezirke Wedding und Mitte aus Armiereseisen eine Figur zu formen und diese mit verschiedenen Materialien zu behängen. Auch dieses Projekt haben wir durchgezogen. Die Konturen der Figur entsprachen am Ende nicht mehr so ganz dem Entwurf, aber dafür hatte sich das Gestaltungskonzept eines Dozenten aus der VHS Mitte voll durchgesetzt.

Steinke: Er war Metallbildhauer und hatte den Anspruch, die Konturen aus Schrott und Stahl zu gestalten.

Ditschek: Eigentlich war das eine phantastische Skulptur, die aber vom Publikum nicht so recht goutiert wurde. Die Figur entstand wieder auf dem Freigelände in der Seestraße und wurde schließlich auf der Bernauer Straße aufgestellt, direkt an der Stelle, wo heute die Gedenkstätte Berliner Mauer eingerichtet ist. Damals, 1992, befand sich dort noch der Gemeindesaal der Evangelischen Versöhnungsgemeinde, deren Pfarrer uns eingeladen hatte, den „Großstadt-Dämon“ vor seiner Kirche aufzustellen. Zur Einweihung unserer Skulptur kam auch Publikum aus der Nachbarschaft, das sofort anfang, uns zu beschimpfen. Es gäbe schon genug Müll auf der Straße, und dann wird noch ein Müllhaufen zusätzlich aufgestellt. Manfred Fischer, der Pfarrer der Versöhnungsgemeinde, machte allerdings dem Namen seiner Kirche alle Ehre. Er hat sich hingestellt wie zu einer Predigt und mit seinen geschulten rhetorischen Fähigkeiten hat er die Schimpfenden nicht nur beruhigen können, sondern sie bekamen auch noch eine kleine Lektion aus der Bibel zum Umgang mit Dämonen.

Steinke: Es war schon interessant zu erleben, wie damals künstlerische Stilrichtungen aufeinandertrafen. Aus Mitte kommend, mit dem Kunsthaus Tacheles in der Nachbarschaft, war man experimentelle Objektkunst im Stadtraum gewohnt. Das war im Bezirk Wedding in dieser Form offensichtlich nicht der Fall.

Ditschek: Zur 750-Jahrfeier Berlins 1988 gab es auf dem Kurfürstendamm eine hohe Skulptur aus Absperrgittern, die ebenfalls großes Aufsehen erregte. Diese Skulptur war noch wesentlich höher als der fast 5 Meter hohe „Großstadtdämon“, in den Feuilletons wurde sie als Nicht-Kunst oder Anti-Kunst beschrieben. Der „Großstadtdämon“ stand eine Weile vor der Kirchengemeinde, war aber trotz der erklärenden Worte des Herrn Pfarrer nie besonders beliebt. Die Demontage war schließlich ganz schön aufwendig und – zugegeben – nicht ganz preiswert.

Steinke: Unsere Skulptur verlangte durchaus die Bereitschaft, sich auf ein erweitertes ästhetisches Kunstverständnis einzulassen.

Ditschek: Und das vonseiten der Volkshochschule, wo man doch eigentlich nicht so ohne weiteres annimmt, dass von dort Impulse avantgardistischer Kunst ausgehen. Das fanden wir schon ganz gelungen.

Steinke: Einen besonderen Reiz hatte auch ein erweitertes überbezirkliches Projekt, die Nordberliner Kunst- und Kulturtag (NBKK).

Ditschek: Durch unsere VHS-Kooperation kam plötzlich der Altbezirk Mitte zu einem Nordberliner Kulturaustausch. Unsere Partnerschaft sprengte die strenge regionale Zuordnung.

Steinke: Diese partnerschaftliche Zusammenarbeit führte Mitte in einen regionalen Verbund mit den nördlichen Nachbarn des Bezirks Wedding. Die Nordberliner Kunst- und Kulturtag (18. – 20.06.1993) veranstalteten wir im Fontanehaus im Märkischen Viertel. Die vier Volkshochschulen präsentierten sich mit Ausstellungen, Bühnenprogramm und Workshops.

Ditschek: Und damit sind wir schon im Jahr 1993, aber wir sollten noch kurz in die Frühphase zurückgehen. Es gab an der Volkshochschule Wedding traditionell eine Filmreihe, die wir als Kooperationsprojekt auf etwas breitere Füße stellen wollten. Also hatten wir beide die Idee, eine Filmreihe in Mitte zu etablieren.

Steinke: In einer Kooperation mit dem „Klub International“ – einem Jugendclub, der dem Kino „International“ angeschlossen war, – verfügten wir über einen authentischen Veranstaltungsort mit cineastischem Ambiente. Wir nahmen Kontakt zum Bundesfilmarchiv auf, um auch an historisches Material heranzukommen – das wäre heute vermutlich undenkbar. Damals wurden uns aber bereitwillig Filme zur Verfügung gestellt, so dass wir Filmreihen mit Schwerpunktthemen wie „Geschichte des deutschen Films“, „Karrierefrauen im Film“, „Zensurfilme im Dritten Reich“ und „Frauensicksale“ zeigen konnten. Nachdem dann auch der „Klub International“ schließen musste, sind wir in den soziokulturellen Club „JoJo“ mit eigener Filmbühne in die Torstraße umgezogen, und dann war auch bald das Thema durch und die Nachfrage erschöpft.

Ditschek: Ja, das war auch eine interessante Sache für die Frühphase des Zusammenwachsens von Ost und West. Denn es war ja so, dass die westdeutsche und die amerikanische Filmszene in der DDR nicht so bekannt waren. Unsere Filmreihe mit

ausführlichen Einführungen zu jedem Film traf deshalb besonders bei jungen Leuten auf ein gewisses Nachholbedürfnis. Aber ab 1993 flachte das Interesse ab, da sich andere Möglichkeiten entwickelt haben, auch weil neue kommunale Kinos im Ostteil der Stadt entstanden sind. Aber daran kann man ganz gut sehen, wie Volkshochschule auf aktuelle Bedürfnislagen reagiert. Es ist ja ein gängiger Vorwurf an die Volkshochschule, dass dort immer das Gleiche stattfindet. So war es nach der Wende definitiv nicht! Wir haben eine spezielle Zusammenarbeit aufgebaut, die es uns erlaubte, auf die neue Situation sensibel zu reagieren. Und die nachrevolutionäre Zeit hat viele kreative Energien freigesetzt.

Steinke: 1993 war auch in anderer Hinsicht eine Zäsur für die Volkshochschulen, da sich die Rahmenbedingungen dahingehend verschlechterten, dass eine massive Sparpolitik einsetzte. Die Entgelte wurden erhöht und die Honorarmittel gekürzt. Die Zweitkürsermäßigung wurde abgeschafft, was dazu führte, dass die Laufzeiten der Kurse verkürzt wurden und wir die Mindestteilnehmerzahl auf zwölf erhöhten. Das Programm musste verdichtet werden und von den experimentellen Auswüchsen mussten wir uns teilweise verabschieden. Das Programm wurde neu strukturiert.

Ditschek: 1993 brachte auch für die Volkshochschule Wedding einen wesentlichen Einschnitt. Endlich konnte sie ein eigenes Haus beziehen. Ich wurde als Stellvertreter der VHS-Leiter ressourcenmäßig stark absorbiert von der konzeptionellen Ausgestaltung dieses Hauses. Die VHS Wedding beschloss, in einen Organisationsentwicklungsprozess einzusteigen, und ich übernahm die Verantwortung für die Ausgestaltung der Corporate Identity mit neuem Programm-Layout und In-house-Schulungen für alle festangestellten Mitarbeitenden. Dieses neue Arbeitsgebiet hat auch die Kooperation zwischen Burkhard und mir beeinflusst, sie entwickelte sich zunehmend in Richtung Verwaltungsorganisation und weg von gemeinsamen Projekten der kulturellen Bildung.

Steinke: Zu dieser Zeit durchzog ein massiver Reformprozess die gesamte Berliner Verwaltung. Die Grundidee der Verwaltungsreform stieß bei uns auf großes Interesse. Ein unternehmerisches Selbstverständnis als Dienstleister, die Fokussierung auf Kundenorientierung und Qualität führten zu einem komplexen Imagewandel auch im Verwaltungshandeln der Berliner Volkshochschulen. Zu dieser Zeit gaben sich Un-

ternehmensberater namhafter Beraterfirmen in unseren Häusern die Klinke in die Hand.

Ditschek: Ein anderes Schlagwort hierzu ist ‚Entbürokratisierung‘, d. h. die Entwicklung der Verwaltung in Richtung eines modernen Managements. Die Enttäuschung hat aber nicht lange auf sich warten lassen, denn auf den motivierenden Aufschwung und die Modernisierungs-Projektionen der Beraterfirmen folgte nichts als rigide Sparmaßnahmen in der Berliner Verwaltung.

Steinke: Die Volkshochschule hatte sich plötzlich mit betriebswirtschaftlichen Kategorien wie z. B. Kosten- und Leistungsrechnung auseinanderzusetzen. Der Lehrbetrieb wurde in Produkten abgebildet. Eine Dienstleistung als Produkt zu definieren, war eines der nachhaltigsten Ergebnisse in diesem Prozess. Alle Leistungen waren messbar und vergleichbar.

Ditschek: Auch am Produktkatalog der Berliner Volkshochschulen haben wir intensiv mitgearbeitet. Damit konnten wir gut umgehen. Schwieriger waren die Personaleinsparungen und das vom Finanzsenator gesteuerte Personalmanagement. In dem Moment, wo man als Volkshochschule nicht mehr in der Lage ist, das Personal selber auszuwählen, sondern es aus dem städtischen Personalüberhang praktisch zugewiesen bekommt, kann man die pädagogische Arbeit im Grunde genommen einstampfen. Damit setzte eine Demotivierungswelle ein, die sich mit der Zeit durch alle Bereiche zog.

Daneben gab es das alte Spannungsfeld, das ich schon in den 1980er-Jahren als hinderlich für die Entwicklung der Berliner Volkshochschulen empfunden habe. Das war und ist die Konkurrenz oder besser die Konfrontation zwischen Bezirk und Senat. Angesichts voraussehbarer Sparzwänge nach Wegfall vieler Bundes-Subventionen wurde von der Senatsebene die Zentralisierung der Volkshochschulen ins Spiel gebracht. In zwei Etappen bemühte sich die damalige Leiterin der Abteilung Weiterbildung beim Bildungssenat, Frau Dr. Londner-Kujath, darum, eine zentralisierende Marschrichtung vorzugeben. Die erste Etappe war eng verknüpft mit dem Projekt Länderfusion. Berlin sollte mit dem Land Brandenburg ein Bundesland werden. Das ist 1996 gescheitert, aber auch danach gab es – sozusagen in einer zweiten Etappe –

von Seiten des Senats verschiedene Initiativen zu der Frage, ob noch 23 selbstständige Volkshochschulen in 23 Bezirken angemessen sind, oder ob das anders strukturiert werden sollte. Frau Londner-Kujath hatte klar vor Augen, dass es für die Volkshochschulen als kommunale Einrichtungen in den Bezirken sehr schwer werden würde und dass viele VHS-Ressourcen möglicherweise verloren gehen werden. Aber ihre Initiativen zur Strukturveränderung in der Berliner Volkshochschullandschaft hat sie strategisch falsch in die Welt gesetzt. Auf jeden Fall hat es zu einem großen Aufstand der Bezirke und der bezirklichen Volkshochschulen geführt, und die Initiativen des Senats wurden vehement zurückgewiesen. Damit gingen die Volkshochschulen nicht sehenden Auges, sondern ein bisschen blind, auf die Bezirksfusion zu und diese Fusion traf auch uns im Wedding, obwohl wir jahrelang Modelleinrichtung der Verwaltungsreform waren, doch ziemlich wie ein Hammer.

Interviewerin: Welche Strategien haben Sie gefahren als Programmbereichsleitende, damit Sie Ihr Programm in dieser schwierigen Zeit dennoch lebendig planen konnten?

Steinke: Für mich war es wichtig, dem Programm ein deutlicheres Profil zu geben, also weg von der ‚Experimentierkiste‘ und hin zum Setzen von Schwerpunkten. Qualitätsmaßstäbe und die Qualifikation der Kursleitenden spielten zunehmend eine Rolle. Es reichte nicht mehr aus, ein guter Bildhauer zu sein und die eigene Arbeit zu präsentieren, sondern die künstlerische Arbeit musste auch vermittelt werden können. Mir war es auch wichtig, Kursleitende an die Volkshochschule zu holen, die noch nicht in allen Bezirken präsent waren, so dass die VHS Mitte auch ein Alleinstellungsmerkmal durch Kursleitende und Kurse bekam. Ich entwickelte ein Programmsegment mit berufsbezogenen Angeboten speziell für Künstlerinnen und Künstler sowie Tätige in der Kulturwirtschaft zum Aneignen von Methodenwissen und Vermarktungsstrategien. Kurse für Marketing, Präsentationstechniken, Öffentlichkeitsarbeit, Kultur- und Veranstaltungsmanagement oder Projektmanagement haben sich über die Jahre sehr gut etabliert.

Kurse die einen orientierenden Bezug zu Ausbildung und Beruf in Kunst und Kultur ermöglichten, bildeten einen weiteren Profilierungsschwerpunkt, wie z. B. Vorbereitungskurse für Hochschulbewerbungen zu künstlerischen Studiengängen oder Orientierungskurse für Berufsfelder in der Kultur. Profilierung der Programmarbeit wurde

ein Schwerpunktthema. Das war ein Schlüssel zum Erfolg.

Ditschek: Ich habe schon darauf hingewiesen, dass ich sehr von der Arbeit, die Giesela Weimann geleistet hatte, profitieren konnte. Beispielsweise hatte sie mit der regionalen Wochenzeitung im Wedding, dem „Nord-Berliner“, eine Veranstaltungsreihe ins Leben gerufen: Es erschien ein Artikel im „Nordberliner“ über einen Künstler/eine Künstlerin und dann wurde im Rahmen eines VHS-Kurses deren Atelier besucht. Der Zeitungsartikel wurde von einem bekannten Kunstkritiker/einer Kunstkritikerin geschrieben. Diese Person organisierte dann die Veranstaltung und führte die Besuche im Atelier der Künstler und Künstlerinnen durch. Auf diese Weise ergab sich ein unerschöpfliches Reservoir von potenziellen Kursleitenden für den Bereich Malen und Zeichnen, so dass das immer ein Schwerpunkt blieb.

Meine Aufgabe war, die anderen Bereiche dabei nicht verkommen zu lassen. Von meiner interkulturellen Theaterarbeit war schon die Rede. Das Deutsch-Türkische Jugendtheater, das ich Mitte der 1980er-Jahre mitgegründet hatte, war unter dem Namen KULIS auch überregional bekannt. Außerdem hatte ich durch mein Studium ein besonders enges Verhältnis zur Literatur und ich fragte mich, wie man Literaturvermittlung an der Volkshochschule etablieren könnte. Ich kam auf die Idee, mich dem „Funkkolleg Literatur“ anzuschließen und dazu eigene Kurse anzubieten. Dabei war ich auch als Kursleiter beteiligt. Das hat großen Spaß gemacht und tatsächlich kamen immer so zwischen zehn und zwanzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer – meist junge Leute. Weitere Angebote, wie die „Literarischen Spaziergänge“ oder Veranstaltungen zur Literaturgeschichte, konnten im Literaturbereich etabliert werden. Manche Veranstaltungen fanden außerhalb der Volkshochschulräume statt, z. B. in dem alternativen Zentrum „Fabrik Osloer Straße“. Dort hatten wir eine schöne Veranstaltungsreihe zum Thema „Literarische Cafés“, die sehr gut besucht war. Mit dem Umzug in das eigene Volkshochschulhaus erhielt die Volkshochschule Wedding auch eine eigene Keramikwerkstatt. Qualifizierte Dozentinnen und Dozenten gehörten schon zum Team, aber jetzt konnte der Bereich weiter ausgebaut werden.

Die Bezirksfusion und die Folgen

Interviewerin: Kommen wir nun zur Fusionszeit. Was hat sich verändert? Was ist geblieben?

Ditschek: Die Fusion der Volkshochschulen Mitte, Tiergarten und Wedding fand nicht erst im Jahr 2001 statt. Ich weiß nicht mehr wann klar war, dass die Berliner Bezirke fusionieren müssen. Auf jeden Fall war das nach dem Scheitern der Länderfusion, wahrscheinlich schon 1997 oder 1998. Gleichzeitig sollten auch – sozusagen als ein Relikt der Verwaltungsreform – sogenannte Leistungs- und Verantwortungszentren (LuVs) gebildet werden. Das heißt, die Volkshochschulen blieben nicht selbstständig. Die Volkshochschule war ja bis 2001 ein selbstständiges Amt und nach 2001 war sie, und ist sie bis heute, nur noch ein Fachbereich in einem größeren Amt, heute im Amt für Weiterbildung und Kultur, zusammen mit Musikschule, Bibliothek und Kunstamt.

Als klar war, dass die VHS-Fusion kommen würde und fest stand, mit welchen Bezirken Wedding zusammengelegt wird, begannen wir, uns mit den Partnern Volkshochschulen in Mitte und Tiergarten auf die bevorstehende VHS-Fusion vorzubereiten. Für die professionelle Begleitung unseres gemeinsamen Organisationsentwicklungsprozesses konnten wir Mitarbeiter vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, vom DIE, gewinnen, mit denen wir ab 1998 in längeren Abständen mindestens vier oder fünf Seminare als Inhouse-Schulungen für die fest angestellten Mitarbeitenden aus den drei Fusions-Volkshochschulen durchgeführt haben.

Die VHS-Fusion war also gut vorbereitet, aber die Ämterfusion konnte nicht entsprechend vorbereitet werden. Lange Zeit war überhaupt nicht klar, welche Ämter zusammengelegt werden. Im Großbezirk Mitte wurden zwei LuVs gebildet. Die Leiterin der Volkshochschule erhielt als Amtsleiterin auch die Zuständigkeit für die Musikschule. Diese Zusatzaufgabe für die Volkshochschulleitung haben wir immer als eine Fehlkonstruktion angesehen, weil man der Volkshochschule dadurch eine Leitungsstelle zur Hälfte entzogen hat. Heute, im Amt Weiterbildung und Kultur mit vier Fachbereichen, ist der Ressourcenverlust für die Volkshochschule noch größer.

Steinke: Wobei die Ämterfusion kam, glaube ich, etwas später als die Volkshochschulfusion.

Ditschek: Meines Erachtens wurde mit der Bezirksfusion auch die Ämterfusion strukturell vollzogen. Es gab aber lange Zeit noch keine LuV-Leitung. Die Besetzung zog

sich vermutlich bis ins Jahr 2002 hin.

Steinke: Der eigentliche Fusionsstart war Januar 2001. Durch die Fusion ist ein bipolarer Großbezirk entstanden. Der war auf der einen Seite gekennzeichnet durch etablierte und bürgerliche Milieus, mit Hochkultur, edelsanierten Immobilien, Nobelgastronomie usw. Die ganze freie Kulturszene gab es in Alt-Mitte kaum noch. Hier hat sich die Bewohnerschaft komplett ausgetauscht. Auf der anderen Seite des neu fusionierten Bezirks waren die Wohngebiete, die man als „Quartiersmanagementgebiete“ bezeichnete, die Brennpunkt- bzw. Problemkieze. Das waren die Pole des neu entstandenen Bezirks, denen wir in einem Volkshochschulprogramm gerecht werden mussten. Das hat unsere inhaltliche Arbeit und die innere Organisation stark beeinflusst. Als Reaktion darauf bildeten wir drei Programmabteilungen mit dem a) offenen Programm, b) dem sehr starken Integrationsbereich und c) der dritten Abteilung „Bildung im Auftrag“.

Ein weiterer Schritt nach der Fusion war, dass wir uns einen neuen Namen gaben: „City-Volkshochschule“ oder „City-VHS“. Wir wollten uns damals noch nicht Volkshochschule Mitte nennen, da „Mitte“ noch zu sehr mit dem alten (Ost-)Bezirk Mitte assoziiert wurde und das Identifikationsschwierigkeiten mit den neu zusammengekommenen Teams gegeben hätte. Mit der Dachmarke „City-Volkshochschule“ konnten alle leben. Erst um 2011 nahmen wir den Namen „Volkshochschule Berlin-Mitte“ an. Unsere Teams waren dann so eng miteinander verflochten, dass kein Trennungsschmerz mehr von den Altbezirken aufkam und wir uns nun auch namentlich zum Bezirk Mitte bekennen konnten.

Wie bereits erwähnt, hatten wir als Volkshochschulen schon vor dem Jahr 2001 mit der Fusion begonnen und das erste gemeinsame Programm veröffentlicht. Zunächst führten wir additiv die drei Programme der Alt-Volkshochschulen zusammen. Dann begannen wir, Schritt für Schritt dem Programm ein eigenes Profil zu geben. Mit den Kursleitenden wurden neue Konzepte erstellt und eine adressatengerechte Planung rückte in den Vordergrund, die sich an den sozialen Milieus orientierte. Der bereits geschilderten Abteilungsstruktur entsprechend konzentrierten wir die Programmschwerpunkte in unseren Haupthäusern. Das Integrationsbereich hatte seinen Schwerpunkt im Haus Antonstraße und das offene Programm mit seinen vielen

Fachräumen und Werkstätten im Haus Linienstraße.

Ditschek: Im Grunde genommen liefert die fusionierte VHS Berlin Mitte eine gewisse Bestätigung für verschiedene Initiativen und Gedankenspiele, in denen man sich die Volkshochschule in Berlin anders vorstellte als 23 relativ kleine, konkurrierende Einheiten. Immerhin ist es gelungen, drei ehemals selbstständige Volkshochschulen zusammenzuführen. Sogar der Sparzwang war dabei hilfreich. Der Kampf ums Personal half, weil wir ständig überlegen mussten, wie wir überleben und wie wir uns weiter entwickeln können. Wir kamen dabei auf eine Idee, die die fusionierte Volkshochschule strukturell ganz wesentlich veränderte. Wie schon gesagt, gab es praktisch keine Möglichkeit, jemanden einzustellen, der noch kein Arbeitsverhältnis mit dem Land Berlin hatte, und eigentlich sollte man immer neue Mitarbeitende aus dem Überhangpool rekrutieren. Es gab jedoch eine relativ kleine, aber sehr motivierte Personengruppe, nämlich junge Menschen, die neben ihrer Anstellung im Land Berlin ein Studium an der Fachhochschule für Verwaltung absolvierten. Diese Menschen hatten einen Vertrag mit dem Land Berlin, waren jung und sehr engagiert und dem Bereich Bildung und Volkshochschule zugeneigt, so dass wir diese Personengruppe besonders umworben haben, und daraus ist dann geradezu eine Strategie zum Umbau der VHS-Verwaltung geworden.

Wir haben einen ‚Mittelbau‘ kreiert, den es damals an den Volkshochschulen so noch nicht gab. Da waren die Programmbereichsleitungen und ihre Sekretärinnen (wir nannten sie Assistenz), doch was fehlte, war die programmbereichsübergreifende Koordination. Diese Lücke wurde von den neu eingestellten Sachgebietsleitungen gefüllt. Heutzutage spricht man in Volkshochschulkreisen von Organisationsassistenten, die ein ganzes Sachgebiet abdecken. Eine solche moderne Verwaltungsstruktur konnten wir ab 2004 nach und nach etablieren. Dies führte zu mehr Effizienz in der VHS-Arbeit. Die Programmbereichsleitenden können sich stärker auf ihre planenden Aufgaben konzentrieren, wenn die Sachgebietsleitungen bestimmte Bereiche wie Kundenservice und Öffentlichkeitsarbeit eigenverantwortlich abdecken. Diese Sachgebietsleitungen haben zwar in der Regel kein Fachstudium, aber dafür ein Verwaltungsstudium absolviert und sind somit in der Lage, mit den Programmbereichsleitenden auf Augenhöhe zu kommunizieren.

Steinke: Als absoluter Glücksfall für unseren Fusionsprozess erwies sich auch, dass sich parallel dazu ab ca. 2003 die Volkshochschule Mitte einem Qualitätstestierungsverfahren unterzog. Die Arbeit an dieser Qualitätstestierung (nach LQW: Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung) hat den Prozess der Teambildung intensiv befördert. In internen Qualitätszirkeln, die mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus allen Funktionsbereichen besetzt waren, wurde zu definierten Qualitätsbereichen am Selbstreport gearbeitet. Vor allem die gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes trug zu einer weiteren Identifizierung des Kollegiums mit der neuen Volkshochschule Mitte bei. Das pädagogische Team entwickelte eine Definition für „gelingenenes Lernen“. „Mit Lernerlebnis zum Lernergebnis“ hieß unser Motto.

Interviewerin: Zum Abschluss würde ich Sie gerne fragen, was Ihrer Meinung nach die nächsten Anforderungen sind?

Steinke: Aktuell sind wir in eine neue Phase der Organisationsentwicklung eingetreten und bauen unsere Volkshochschule nach dem Modell der Matrix-Organisation um. Eine zwangsläufige Entwicklung nach der von Eddi schon beschriebenen, von Sachgebietsleitungen getragenen, Mittelbaustruktur. Eine weitere Herausforderung leitet sich aus der umfassenden gesellschaftlichen Veränderung durch die Digitalisierung ab. Dieser gesellschaftliche Entwicklungstrend ist von außerordentlicher Relevanz für die Angebotsstruktur der Volkshochschule, und wir haben folgerichtig ein eigenes Sachgebiet „Erweiterte Lernwelten – Digitale Lernwelten“ geschaffen und dies mit einer vollen Stelle besetzt. Es geht in diesem Kontext nicht nur darum, unsere Unterrichtsräume digital auszustatten, sondern auch digitale Unterrichtsformate, wie z. B. Webinare zu forcieren. Auch im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ ist es mir wichtig, Kurse mit digitalen Inhalten zu planen. Filmen mit dem Smartphone, virtuelle Museumsbesuche, Produktion von Podcasts, Blogging-Seminare seien einige Beispiele hierfür.

Weitere Stichworte zu Ihrer Frage liefern Inklusion und Diversity. Bereits Mitte der 2000er-Jahre begannen wir, uns sozialräumlich auf unsere Adressaten zu fokussieren, zu schauen, welche Lernbedürfnisse gibt es in den einzelnen Sozialräumen, und wie können wir auf die Vielfalt in unserem Bezirk mit unseren Bildungsangeboten eingehen. So versuchen wir, mit einem Cross-over-Programm den Übergang von

Teilnehmenden aus den Deutsch- und Integrationskursen ins offene Programm zu erleichtern und Sprachbarrieren gering zu halten. In allen Programmbereichen finden sich inzwischen Kurse, deren Unterricht in einer Fremdsprache gehalten wird, so z. B. Keramikkurse in der Unterrichtssprache Spanisch oder Holz- und Möbelbaukurs in Englisch und Malkurse in Italienisch. Teilnehmenden, die im Gebrauch der deutschen Sprache noch unsicher sind, bieten wir in den deutschsprachigen Kursen an, Nachfragen an die Kursleitenden z. B. auch in Englisch zu adressieren.

Eine besondere Anforderung speziell für die kulturelle Bildung leitet sich aus dem Do-it-yourself-Trend ab. Immer mehr Menschen wollen weg von industriellen Massenprodukten und ihre eigene Kreativität in gestalterischer Form ausdrücken. Wir erfahren zurzeit einen regelrechten Boom in Keramikkursen, Möbelbau und Holzarbeiten, Textilgestaltung, UpCycling, Schmuckgestaltung usw.

Korrespondierend dazu stellen wir uns natürlich auch dem zunehmenden Individualisierungstrend mit neuen Lernformaten und Raumkonzepten. In der kulturellen Bildung erweitere ich systematisch das Programm mit offenen Werkstatt-Formaten. In diesen offenen Werkstätten stellen wir unsere Fachausstattung, Know-how und Beratung für individuelle Projekte zur Verfügung. Zu definierten Zeiten öffnen wir die Werkstätten bzw. erwarten unsere Dozentinnen und Dozenten Interessierte mit Ihren konkreten Anliegen. Offene Werkstätten finden sich u. a. zu folgenden Themen: Keramik, Bildhauerei, kreatives Schreiben, Drehbuchschreiben, Manga und Comic, Filmproduktion, Schneidern.

Ditschek: Burkhard hat das alles wunderbar dargestellt, welche Entwicklungen die Volkshochschule genommen hat und weiter nimmt. Ich bin ja nun schon einige Zeit – fast zehn Jahre – aus dem aktiven Geschäft heraus. Deshalb rede ich mal nicht von Organisations- und Programmentwicklung, sondern von meinem Steckenpferd, das mich tatsächlich schon seit 1995 bewegt. Damals habe ich mit der Kollegin Ursula Diehl das Büchlein „Volkshochschule im Wedding“ herausgegeben. Darin ist auch ein Beitrag von Prof. Ortfried Schäffter, in dem er sich aus Anlass des 50-jährigen Bestehens der Volkshochschule Wedding Gedanken zur Zukunft der Volkshochschule in Berlin macht. Schäffter will die bezirkliche Volkshochschule nicht abschaffen, das Zusammenspiel der Berliner Volkshochschulen aber effizienter gestalten. Das scheint

auch heute noch eine wesentliche Herausforderung zu sein, nämlich für die Großstadt Berlin eine passende Struktur zu finden, in der dezentrale Präsenz und zentrale Effizienz zusammenwirken. Dabei spielt so etwas wie eine punktuelle, aber durchaus strukturierte Kooperation eine ganz wesentliche Rolle.

Es gibt neuerdings das Vorhaben, im Bezirk Spandau eine gemeinsame Geschäftsstelle aller zwölf Berliner Volkshochschulen aufzubauen, von wo aus verschiedene Bereiche von EDV-Verwaltung, über Akquise, bis hin zur Programmentwicklung zentral personell unterstützt werden sollen. So etwas habe ich schon lange für notwendig gehalten und bin eigentlich ganz froh, dass es jetzt eine Entwicklung in diese Richtung gibt. Ich kann aber nicht erkennen, dass es in der Struktur, die das Land Berlin für die zentrale Wahrnehmung bezirklicher Aufgaben vorsieht, tatsächlich gelingen wird, die notwendigen Impulse so zu setzen, wie man das für die Volkshochschulen eigentlich bräuchte. Deswegen halte ich es für notwendig, dass weiter darüber nachgedacht wird, wie man eine andere rechtliche Konstruktion für die zentrale Geschäfts- oder Servicestelle der Berliner Volkshochschulen hinbekommen kann. Es sollte doch möglich sein, der Geschäftsstelle mehr Eigenständigkeit zu verschaffen, indem man sie als Eigenbetrieb des Landes Berlin oder als eine Anstalt des öffentlichen Rechts organisiert. Ja, das wäre mein Wunsch für die Zukunft der Volkshochschulen in Berlin.

Interviewerin und Interviewpartner:



Dr. Eduard Jan Ditschek, Jahrgang 1949, Promotion in Allgemeiner und Vergleichender Literaturwissenschaft, Dozent, Programmbereichsleiter und Stellv. Leiter der Volkshochschule Wedding (ab 2001 der Volkshochschule Mitte), von 2009 bis 2010 Leiter der Volkshochschule Berlin Mitte.

Burkhard Steinke, Jahrgang 1957, Diplom in Verkehrs- und Betriebswirtschaft, Programmbereichsleiter Kultur-Gestalten an der Volkshochschule Berlin Mitte, Stellv. Leiter der Volkshochschule Berlin Mitte.



Stephanie Iffert, Jahrgang 1970, Bildende Kunst und Erwachsenenbildung, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt Universität zu Berlin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Es wuchs zusammen, was zusammengehörte

Ein biografischer Essay über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Volkshochschularbeit rund um die Wiedervereinigung

von Dr. Jürgen Beselin

Als ich 1934 eingeschult wurde, da hießen die Berliner Schulen Volksschulen. Sie waren staatlich gewollt, um dem Volk eine Grundbildung zu vermitteln.

Als ich Ende der 80er-Jahre mein Berufsleben abschloss, leitete ich die Volkshochschule in Berlin Mitte, eine Schule, die zwar staatlich gefördert wurde (vor allem finanziell), aber im System der Volksbildung eine große Selbstständigkeit hatte, denn hier trafen sich erwachsene Menschen, die das lebenslange Lernen praktizierten, die im Laufe ihres Lebens Interessen entwickelt hatten und sich auf ihrem "Spezialgebiet" vervollkommen wollten, aber auch Menschen, die zielbewusst ihr Wissen und damit ihr Können erweitern wollten, um im Leben zu bestehen. Sie mussten nicht mehr die Schulbank drücken, sie wollten es. Das ist das Verbindende der Volkshochschulen in Ost und West.

Im DDR-Schulgesetz von 1965 wird die Volkshochschule ein Teil des einheitlichen Bildungssystems. Von nun an haben Facharbeiterberufe den Abschluss der 10. Klasse als Voraussetzung und damit verbunden war die Vergütung der Arbeit im Beruf. Es ging darum, das einheitliche Bildungssystem allumfassend - auch bei der Qualifizierung der Facharbeiter - die keinen entsprechenden Schulabschluss hatten - diesen als Grundlage für eine weitere Qualifizierung zu fordern, um damit die Einheitlichkeit im Bildungssystem herzustellen und zu gewährleisten, d. h. nachträglich die entsprechenden Schulabschlüsse zu erwerben.

Als 1989 die Wiedervereinigung kam, da stellten wir uns im Kollegium die Frage, wie werden wir diese Wende bestehen? Darum war es für mich als Leiter eine zutiefst existenzielle Frage, wie weit oder wie nah sind wir uns in der Volkshochschularbeit im vereinten Berlin.

Verbindungen und Unterschiede

Bei nun geöffneten Grenzen sah ich meine wichtigste Aufgabe darin, mit der Volkshochschule in Westberlin in Kontakt zu kommen und nahm Verbindung zur Geschäftsstelle der Volkshochschule in Berlin-Charlottenburg auf. Des Weiteren zum Peter-A.-Silbermann-Abendgymnasium in Berlin-Wilmersdorf. Von der dortigen Leitung erhielten wir Unterrichtsmaterialien für die Abiturienten, sodass wir die bei uns laufenden Lehrgänge mit diesen neuen Materialien zu Ende führen konnten.

Der Senat wies uns jedoch die räumlich näher liegende Volkshochschule in Berlin-Wedding zu, um hier eine gewisse Ordnung zu erhalten und nicht doppelte Ansprechpartner zu haben, sodass der Kontakt zur Volkshochschule Charlottenburg von einer anderen Volkshochschule Ostberlins weitergeführt wurde. Demzufolge nahm ich mit der Direktorin in der Ravenéstraße Kontakt auf und wir vereinbarten als erste Maßnahme gegenseitige Hospitationen. Und da wir benachbarte Bezirke waren, gab es einzig mit den noch unterentwickelten Ost-West-Verkehrsverbindungen Schwierigkeiten.

Für die KollegInnen der von mir geleiteten Volkshochschule waren diese Kontakte äußerst wichtig, weil es mit der Wiedervereinigung doch eine allgemeine Verunsicherung auch über die eigene Entwicklung gab, bis man durch die Kontakte beruhigt feststellen konnte, dass pädagogische und psychologische Anforderungen an die Erwachsenenbildung so unterschiedlich nicht waren.

Wie mir allerdings berichtet wurde, empfanden einige DozentInnen der Weddinger Volkshochschule unsere Arbeit zunächst als Kulturschock, weil die Orientierung auf die Facharbeiterqualifizierung als integrativer Bestandteil an allen Ostberliner Volkshochschulen ungewohnt erschien und damit das Prinzip der persönlich ausgewählten und genutzten Kurse der Volkshochschule nicht eingehalten worden war. Für uns gab es keinen Kulturschock, weil das Interesse am allgemeinen Leben im Westen sehr stark ausgeprägt war. Natürlich ist die zielgerichtete Orientierung auf die berufliche Qualifizierung der vielen Kursteilnehmenden bei uns durchaus auf wenig Verständnis gestoßen, weil es ja im Westen für das Abitur das Abendgymnasium gab berufliche Weiterbildung nur an einigen Volkshochschulen, die für das Arbeitsamt

gearbeitet haben, vorkam. Damit ist auch ein gravierender Unterschied zwischen den Volkshochschulen in Ost und West umrissen.

Was mich erstaunte, waren die zahlreichen Bewerbungen von DozentInnen aus Westberlin, die sofort in die Arbeit an unserer Volkshochschule einzusteigen gedachten, weil es ihnen um eine Arbeitsstelle ging, wo sie ihr Wissen vermitteln konnten. Was meinen KollegInnen und mir auffiel, war das viel umfangreichere und bunte Angebotsprogramm an den Westberliner Volkshochschulen, da konnten wir nicht annähernd mithalten. Unser Programm berücksichtigte dagegen ja schwerpunktmäßig die Qualifizierung der Werktätigen, wie ich bereits ausführte. Und dieser Aufgabe haben sich in starkem Maße die Erwachsenen in der DDR selbstständig gestellt, obgleich es für sie nicht einfach war, Beruf, Familie und Weiterbildung zu koordinieren.

Wenn man am Abend die Schulbank drückt: Teilnehmende und Lehrende

So hatten wir in einem Lehrjahr stets rund 2 500 "Schüler auf Zeit", die in fast 150 Lehrgängen erfasst waren, wobei allein die Sprachlehrgänge etwa ein Drittel unseres Angebots ausmachten. Und ganz besonders die Frauen haben sich was zugetraut und auch zugemutet. Die Berliner Zeitung veröffentlichte seinerzeit einen Beitrag von mir mit der Überschrift: "Wenn man am Abend die Schulbank drückt". Dort führte ich u. a. aus, dass die Motive der Teilnehmenden stets sehr unterschiedlich und bei Frauen, besonders Müttern, heroisch sind, sich zwei- bis dreimal in der Woche nach getaner Arbeit der Weiterbildung zu unterziehen. Dafür mussten Motivation und Willensstärke gut entwickelt sein, wenn man selbst bei auftretenden Schwierigkeiten durchhielt. Dennoch waren in einem Jahrgangsstufelehrgang stets über 60 Prozent Frauen. Ich möchte Frau Gabriele Lehmann hervorheben, die einst die Schule nach der 7. Klasse verlassen hatte, inzwischen aber als Operator im VEB Elektroprojekt und Anlagenbau arbeitete und nun - bei größerer Persönlichkeitsreife - unbedingt den Abschluss der 10. Klasse erwerben wollte, um einerseits mit ihren beiden Kindern im Wissen Schritt halten zu können und andererseits eine höhere Qualifikation für ihre verantwortungsvolle Arbeit im Betrieb erlangen wollte. Da sie im Schichtdienst arbeitete, half ihr der Betrieb beim notwendigen Schichttausch, weil letztlich auch der Betrieb an einer qualifizierten Mitarbeiterin interessiert war und sie somit regelmäßig an der Fortbildung teilnehmen konnte. Das Verständnis für die Berufstätigkeit und damit auch finanzielle Unabhängigkeit der Frauen in der DDR war eine Selbstverständlich-

keit und hatte sich im Laufe der Jahre als gegebene Größe verfestigt

Als Leitung haben auch wir auf solche Schwierigkeiten reagiert und künftig Schichtarbeiterlehrgänge eingeführt, sodass mit dem wöchentlichen zeitlichen Wechsel den Teilnehmern wesentlich geholfen werden konnte. Der Vormittagsunterricht erstreckte sich dann über die Zeit von 8:00 Uhr bis 12:15 Uhr und der späte Nachmittagsunterricht auf die Zeit von 16:50 Uhr bis 21:10 Uhr. Das war allerdings auch eine zusätzliche Belastung für die Kursleitenden und auch für uns als Leitung, das alles organisatorisch abzustimmen. Aber im Interesse der motiviert Lernenden haben wir das gern in Kauf genommen.

Überhaupt haben wir bei der Zusammensetzung des Lehrerkollektivs großen Wert auf Menschen mit Berufserfahrung in der Zusammenarbeit mit Erwachsenen gelegt. Unser Kollegium rekrutierte sich aus LehrerInnen, die aus Berufsoberschulen kamen (die in der DDR 1959 aufgelöst worden waren), aus Betriebsakademien oder aus den Erweiterten Oberschulen (Gymnasien) kamen oder sogar als DozentInnen an der Humboldt-Universität zu Berlin arbeiteten. Letzteres war z. B. Voraussetzung dafür, dass auch an den Volkshochschulen der höchste Bildungsabschluss in den Sprachen, die Sprachkundigenstufe III, erworben werden konnte. Es versteht sich, dass die Lehrenden auch über menschliche Qualitäten verfügen mussten, denn sie hatten im besonderen Maße die mehrfache Belastung ihrer Teilnehmenden im Unterricht zu berücksichtigen. Da war stets viel pädagogisches Feingefühl vonnöten, vor allem aber hatten sie die immanente Aufgabe, den Teilnehmenden Mut zu machen und ihnen durch ihre positive Haltung den Sinn ihres Lernens zu bestätigen.

Die besten DozentInnen wurden als BereichsleiterInnen eingesetzt. Eine besondere Stellung nahm bei der Struktur unserer Volkshochschulen (an der von mir geleiteten jedenfalls) die Bereichsleiterin für Allgemeinbildung und Abituraufgaben ein. Dieser Bereich lag meist in den Händen der StellvertreterInnen der Schule. Weitere Bereiche waren Maschinenschreiben und Stenografie sowie die Sprachen, die bei neun an unserer Volkshochschule gelehrt Sprachen mit mehreren BereichsleiterInnen besetzt waren. Durch die engen Beziehungen mit den Kulturhäusern, die es z. B. für Polen, Ungarn und Bulgarien in Ostberlin gab, konnten die Lehrgangsteilnehmenden

in die Programme dieser Häuser integriert werden und beispielweise Filme in Originalsprache sehen und vor allem hören.

Den Fortschritten in Wissenschaft und Technik geschuldet

In den 80er-Jahren wurde ein Bereichsleiter für Wissenschaft und Technik erforderlich, weil das Interesse für diesen Bereich vonseiten der Teilnehmenden immer stärker nachgefragt war. Das betraf vor allem die Computertechnik. So boten wir 1985 zum ersten Mal das Programmierprogramm Basic an. Die beiden Kurse aus unserem Angebot waren sofort ausgebucht, sodass wir das Angebot weiter erhöhten, und obgleich wir zunächst nur Kreide-Basic an der Tafel lehrten, gab es dieses große Interesse. Bald kamen wir durch Hilfe von außen an Computer. Den Computerraum der Charité konnten wir am Sonnabendvormittag nutzen und so wenigstens für jeweils zwei Teilnehmer einen Computer zur Verfügung stellen. Durch unsere engen Beziehungen zur Ingenieurschule für Maschinenbau und Elektrotechnik in Berlin-Lichtenberg, der wir in den Vormittagsstunden Räume für ihre Computerausbildung in unserer Zweigstelle in der Niederwallstraße zur Verfügung stellen konnten und die dort Computer installierten, hatten wir die Möglichkeit diese am Abend für die TeilnehmerInnen der Volkshochschule zu nutzen, und die DozentInnen kamen dann teilweise auch aus der Ingenieurschule. Diese Lehrgänge fielen mit der Wende weg, weil nun der freie Zugang zu Rechnern und Informationsmaterialien möglich war. Die Abiturlehrgänge wurden künftig in einem Abendgymnasium angeboten, das nach dem Wilmersdorfer Beispiel im Bezirk Berlin-Weißensee eingerichtet und mit dessen Aufbau unser erfahrener Kollege Dr. Tenner als Direktor betraut wurde. So hatten wir Raumkapazitäten frei und konnten Kunst- und Kulturlehrgänge anbieten, wodurch immer mehr zusammenwuchs, was zusammengehörte. Aber auch die weiteren Qualifizierungslehrgänge fielen sehr schnell weg, weil die Betriebe, in denen die Teilnehmenden gearbeitet hatten, nun meist geschlossen oder übernommen wurden, wodurch sich die Bedingungen für die Teilnehmenden änderten und sie froh waren, überhaupt noch eine Arbeitsstelle zu haben.

In den 80er-Jahren boten wir sogenannte Touristenlehrgänge an. Das war der Tatsache geschuldet, dass Großeltern ihre Enkel in den Ländern, die im Osten bzw. Südosten von der DDR lagen, besuchen und ein wenig deren Sprachen beherrschen wollten. So kam es dazu, dass in diesen Touristenlehrgängen Menschen lernten, die

sich bereits im Rentenalter befanden. Auch diese Lehrgänge fielen mit der Wende nach und nach ersatzlos weg.

Für unsere Arbeit mit den Erwachsenen hatten wir etwa 20 hauptamtliche Lehrende. Die Anzahl der nebenberuflichen Kursleitenden, die ebenfalls eine hervorragende Arbeit leisteten, lag bei rund 80 DozentInnen. Nach der Wende gab es eine strukturelle Verschiebung. Die hauptamtlichen Lehrenden, die vor allem in der Abiturstufe eingesetzt waren, fanden Aufnahme im Abendgymnasium bzw. gingen in Rente (teilweise vorzeitig), die Anzahl der nebenamtlichen Kursleitenden erhöhte sich allmählich. Mit der Wiedervereinigung gab es durch Umstrukturierungen der Volkshochschulen in der DDR keine signifikanten Brüche. Die Arbeit der Volkshochschulen in Ost- und Westberlin näherten sich weiter stetig an, sodass es auf diesem Gebiet eine sinnvolle Vereinigung gab, die sich positiv auf alle Teilnehmenden wie auf die Dozentinnen und Dozenten auswirkte.

Ausgewählte Literatur zu diesem Thema

Gieseke, W. & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske und Budrich.

Kang, G. S. (2011): Innere Einheit als Herausforderung der deutschen Wiedervereinigung. Bundeszentrale für politische Bildung.

<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/53315/innere-einheit-und-erwachsenenbildung?p=all> [26.01.2019]

Opelt, K. (2004): Volkshochschule in der SBZ/DDR – Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Opelt, K. (2005): DDR-Erwassenenbildung. Münster: Waxmann.



Jürgen Beselin, Jahrgang 1927, trat unmittelbar nach dem Abitur 1947 als Schulhelfer in Berlin-Lichtenberg in den Schuldienst ein und studierte ab 1948 Pädagogik in den Fachrichtungen Deutsch und Geschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ab Ende 1950 war er Lehrer in Berlin-Pankow, bis er 1954 wegen einer offenen Tuberkulose als

Redakteur der Zeitschrift *Elternhaus und Schule* begann, später bei der Zeitschrift *Jugendweihe*. Nach Genesung ab 1963 wieder im Schuldienst in Berlin-Mitte als Direktor der Bertolt-Brecht-Schule, der EOS "Max Planck" und ab 1984 in der Erwachsenenbildung als Direktor der Volkshochschule Berlin-Mitte. Ab 1968 Studium für Leitungswissenschaft an der Päd. Hochschule in Potsdam und anschließend eine außerplanmäßige Aspirantur, 1973 Dr. Päd. Von 1971 bis 1989 nebenberuflich Ausbildung von Nachwuchskadern an der Direktorenschule von Berlin, 1990 vorzeitig in den Ruhestand entlassen.

Was uns trennt, was uns eint – Einige Empirische Einblicke und Überblicke über Pauschalurteile hinaus

Bernd Käßlinger (Justus-Liebig-Universität Gießen)

1. Prolog

Erste Szene: In einer Beiratssitzung artikuliert die ministerielle Vertretung die Meinung, dass doch an Volkshochschulen vor allem pensionierte Lehrende oder Hausfrauen lehren würden, die über ihre Männer sozial versorgt seien. Insofern sei in diesem Bildungsbereich gar keine Notlage vorhanden. Zweite Szene: In der Diskussion um Forschungsergebnisse sieht der gewerkschaftliche Akteur ein erschreckendes Ausmaß an prekärer Arbeit von zumeist eher als Scheinselbstständige einzustufenden Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Dritte Szene: Bei einer Tagung fordert eine Lehrende, eine Art Weiterbildungslehrerin mit Vollzeitbeschäftigung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, es müsse ein Ende haben mit einer Art modernem Wanderlehrerintum, wo Dozentinnen und Dozenten von Einrichtung zu Einrichtung pendeln müssen, um auf ihre Unterrichtsstunden zu kommen und ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Vierte Szene: Ein Dozent beschwert sich über eine hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterin, die mit ihren Nachfragen zur Verständlichkeit des Ankündigungstextes ihm komplett unnötig das Leben erschwere. Das sei doch nur lästige und unnötige Bürokratie für die Lehrenden, die ganz andere Probleme haben. Diese Szenen wurden zwar leicht verfremdet und anonymisiert, sind aber im Kern so tatsächlich passiert. Viele Positionen und viele Meinungen, wer hat empirisch gesehen eher Recht oder Unrecht mit seiner subjektiven Beschreibung der Realität?

2. Personal in der Weiterbildung: Heterogenität als Normalität

Das Personal in der Weiterbildung ist in mehrfacher Hinsicht vielfältig. Dies reicht von dem fachlichen Ausbildungshintergrund und Qualifikationen, dem Habitus/Haltungen über die Beschäftigungsverhältnisse bis zu den Aufgaben/Tätigkeiten, um nur einige Parameter dieser Vielfalt zu skizzieren. Dies ist relativ gut und intensiv erforscht, wenngleich es wie in anderen differenzierten und modernen Gesellschafts-/Bildungsbereichen natürlich auch Forschungslücken zu konstatieren gibt. Die mehrseitige Literaturliste am Ende dieses Beitrags gibt zu dem umfangreichen Forschungsstand einen Überblick, wobei damit kein Anspruch auf Vollständigkeit erho-

ben werden kann und noch viele weitere Beiträge zu ergänzen wären. Allein die beiden umfangreichen Sammelbände von Martin et al. 2016 und Dobischat et al. 2018 versammeln mehrere Duzend Beiträge und ganz aktuelle Forschungsbefunde zum Personal in der Weiterbildung. Studien zum Personal in der Bildungsberatung (vgl. Gieseke/Nittel 2016) müssten noch ergänzt werden und gerade das Personal in der betrieblichen Weiterbildung oder auch sogenannten Einrichtungen der beigeordneten Weiterbildung wie u. a. in Kultureinrichtungen wie Museen, Bibliotheken oder zivilgesellschaftlichen Initiativen ist bei empirischen Studien aus einer Reihe von Gründen untererfasst. (vgl. Käßlinger/Lichte 2012) Würde und könnte man das Personal in der Weiterbildung wirklich komplett und transparent erfassen, wäre es wohl eine der größten Branchen in Deutschland, was so leider nicht sichtbar wird, da die Erwachsenen- und Weiterbildung oft eher einen diffusen und intransparenten Eindruck vermitteln kann. Dies ist in großen Teilen auch Folge politischen Handelns, da oft nur von einer politischen Mitverantwortung gesprochen wird und Weiterbildung tendenziell zumindest von einigen Parteien primär durch Marktprinzipien gesteuert werden soll. Dies scheint sich in den letzten Monaten in Berlin und bundesweit zu verändern, wenn man die Vielzahl an Initiativen und Aktivitäten vom Berliner Weiterbildungsgesetz über dem Qualifizierungschancengesetz¹ bis zu MILLA² aufmerksam verfolgt, denen trotz vieler Unterschiede doch gemeinsam ist, ein aktivere Rolle des Staates bei der Weiterbildung einzufordern. Es muss sich dabei nun erweisen, dass Sonntagsreden auch real substantielle Taten über Lippenbekenntnisse hinweg folgen.

2.1 Vier Beschäftigtentypen in der Erwachsenen-/Weiterbildung

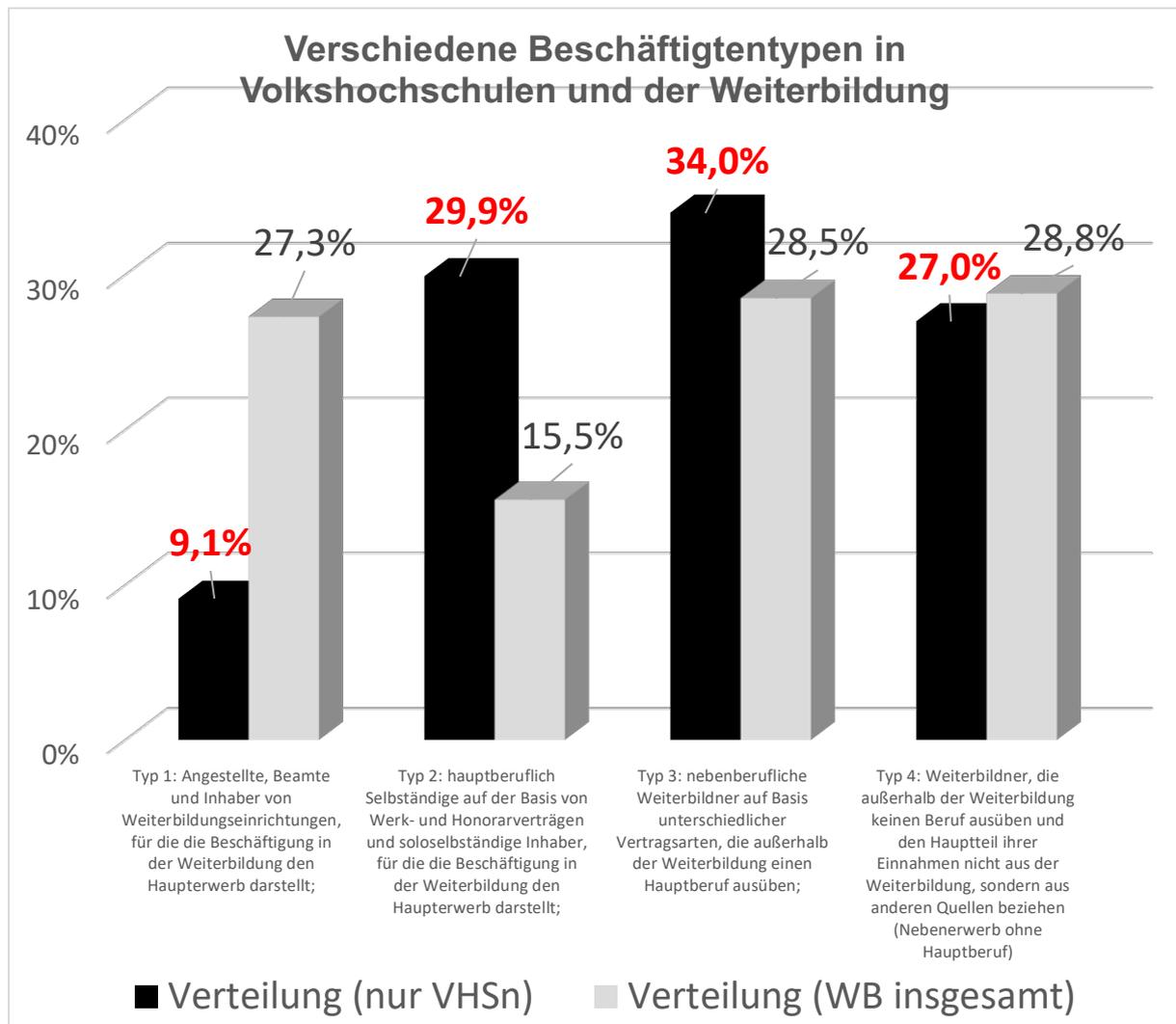
Wendet man sich den im Prolog aufgeworfenen Fragen zu, kann man mit den folgenden Daten eine erste Antwort empirisch verlässlich³ aufzeigen:

¹ <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html> [Abrufdatum: 2. Februar 2019]

² <https://www.cducsu.de/video/milla-die-digitale-lernplattform> [Abrufdatum: 2. Februar 2019]

³ Wie bei jeder empirischen Erhebung gibt es auch methodische Einschränkungen und Untererfassung bei der Studie (Martin et al. 2016) zu beachten. So sind u. a. betriebliche Weiterbildner sowie Weiterbildner in nicht genuinen Weiterbildungseinrichtungen untererfasst. Bildungsberatungsstellen wurden m. W. wohl gar nicht befragt. Die Befragung erfolgte zweistufig über die Weiterbildungseinrichtungen, die Kontakte zu dem Personal herstellten. Dadurch bedingt sich eine gewisse Selektivität des Samples, aber da es kein allgemeines Personalregister oder Akkreditierung des Personals in der Weiterbildung gibt, ist dies eine der bestmöglichen Lösungen zum aktuellen Zeitpunkt.

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019



Quelle: Daten aus dem wb-Personalmonitor, Martin et al. 2016, S. 80-81

Schon bei dem ersten Blick auf die Grafik sieht man, dass es nicht den dominanten Beschäftigentyp in der Weiterbildung oder speziell an Volkshochschulen gibt. In Volkshochschulen überwiegt Typus 3 mit 34,0 %, was fast für die Weiterbildung insgesamt gilt. Dieser Typus 3 bezeichnet Weiterbildner, die nebenberuflich ihrer Tätigkeit nachgehen und außerhalb der Weiterbildung ihren Hauptberuf haben. Dies kann beispielsweise die an der Universität beschäftigte Sekretärin sein, die in ihrer Freizeit abends an der VHS Excelkurse gibt. Dieser Typ 3 kann im besten Fall besonders Lebens- und Arbeitsweltnähe in die Bildungsarbeit einbringen, da hier Menschen in ihrem Beruf verankert sind und zusätzlich lehrend aktiv sind. Problematisch kann jedoch u. a. sein, wenn diese Lehrenden zwar fachlich sehr versiert sind, aber keine oder kaum erwachsenenpädagogischen Kompetenzen in der Lehre haben, sodass sie ihre Inhalte nur schlecht didaktisch vermitteln können.

Außerhalb der Volkshochschulen überwiegt sehr knapp Typ 4 mit 28,8 % (27,0 % an Volkshochschulen). Dies sind oft Personen in Rente oder Pension bzw. in der Familien-

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

enphase. Sie üben (momentan) keinen Beruf aus und beziehen ihr Einkommen primär aus Sozialleistungen oder dem Einkommen ihrer Familienangehörigen. Dies können beispielsweise Hausfrauen/-männer sein, die gerade zwei Kinder erziehen und das Haushaltseinkommen durch Lehrtätigkeit zum einen aufbessern und zum anderen über familiäre Sorgearbeit hinaus vielfältigere nicht-familiäre Tätigkeiten suchen. Pensionierte Lehrkräfte suchen alltägliche Tätigkeitsmöglichkeiten jenseits des ihnen oft zugeschriebenen „Ruhestandes“ oder verfolgen ein Ehrenamt. 61,5 % der Personen in dieser Gruppe sind 60 Jahre oder älter. Es ist wichtig zu erwähnen, dass dies alles nur Beispiele sind und die biografischen/subjektiven Motivlagen für eine Arbeit in der Weiterbildung sehr vielfältig sind und es manchmal ein Zufall oder ein Provisorium/Moratorium in lebenslaufbezogenen Übergangsphasen oder der Stellensuche zwischen Ausbildung und Arbeit sein kann. Gefährlich ist dabei, wenn man durchaus typische Kohortenphänomene wie z. B. befristete Beschäftigung beim Berufseinstieg sofort und ohne Prüfung schnell zum pauschalen Generationslabel à la „Generation Praktikum“ erklärt, was medial Schlagzeilen und Aufmerksamkeit oft garantiert. Prekarität ist sicherlich ein erhebliches Problem auch in der Weiterbildung, aber es stellt sich komplexer dar als oft angenommen. Dies wird in diesem Artikel an späterer Stelle erneut thematisiert.

Der zweitgrößte Typus an Volkshochschulen sind hauptberuflich Selbstständige in der Erwachsenen-/Weiterbildung, die 29,9 % hier ausmachen. In der Weiterbildung insgesamt macht dieser Typus nur 15,5 % aus. Die Volkshochschulen rekurren somit besonders auf diesen Typus, wo Lehrkräfte freiwillig oder aufgrund des Mangels an Festanstellungsmöglichkeiten oft über Werk- oder Honorarverträge arbeiten. Über bekannte Fälle in Medienberichten wie den Lehrkräften am Goethe-Institut wird die Frage fokussiert und immer wieder diskutiert, ob es sich hier um Scheinselbstständigkeiten handelt. Speziell in Berlin findet der Begriff arbeitnehmerähnliche Selbstständige Verwendung. Honorarkräfte an Volkshochschulen haben im Durchschnitt 2,4 Beschäftigungsverhältnisse. (Martin et al. 2016, S. 46) Bei privat-kommerziellen oder kirchlichen Einrichtungen liegt die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse von Honorarkräften mit 2,7 bzw. 2,6 im Durchschnitt sogar noch höher. Mit dieser hohen Zahl an Beschäftigungsverhältnissen ist jedoch keine gute Einkommenssituation verbunden, sondern oft eher das Gegenteil. Zwar gibt es sehr gut verdienende Weiterbildungslehrkräfte („Manager-Gurus“), sodass 8,2 % der Freiberufler mehr als 7.250 EUR monatliche brutto verdienen, aber 31 % der hauptberuflichen Freiberufler ver-

dienen maximal 850 EUR brutto und weitere 23 % maximal 1.750 EUR brutto. Damit kann man rund 54 % der hauptberuflichen Freiberufler einkommensbezogen als prekär beschäftigt im Niedriglohnbereich oder sich zeitlich in Unterbeschäftigung befindend einschätzen. Zeitliche Unterbeschäftigung meint dabei, dass die Lehrkräfte nicht genügend Aufträge haben und/oder in Schließ-/Urlaubszeiten der Bildungseinrichtungen unbezahlter Urlaub genommen werden muss, was das Jahresgehalt entsprechend reduziert, sodass das umgerechnete Monatsgehalt niedriger ausfällt. Prekäre Beschäftigung macht sich nicht allein am Gehalt fest, sondern kann auch Unterbeschäftigung meinen oder ein Mangel an Zugang zu sozialer Absicherung gegen Krankheit und Alter. Das deutsche System der sozialen Absicherung ist zwar viel besser als in vielen anderen, vor allem angelsächsischen Ländern, aber die historisch gewachsene Vielfalt aus gesetzlicher und privater Absicherung sowie Angestellten und Beamten stellt auch für die Weiterbildung ein Rahmen dar, der oft hinsichtlich seiner Angemessenheit für die heutige Zeit hinterfragt wird und wohl auch hinterfragt werden muss. Dass die Einführung des gesetzlichen Mindestlohns sehr stark die Weiterbildung berührt hat, ist einerseits ein Anhaltspunkt für diese Abhängigkeit von größeren Rahmenbedingungen und andererseits ein Indiz für Segmente der prekären Arbeit in der Weiterbildung, die auch mit dem gesetzlichen Mindestlohn nicht komplett verschwunden sind. Erfreulich ist zwar die Bewegung beim Einkommensniveau des Weiterbildungspersonals, aber weitere Bemühungen sind von allen Beteiligten unbedingt notwendig, wozu auch zählt, dass Lohnsteigerungen nicht allein oder auch nicht primär über ansteigende Teilnahmegebühren refinanziert werden dürfen, da dies ansonsten zu sozialen Ungerechtigkeiten an anderer Stelle führt. Wünschenswert ist zugleich bzw. additiv, dass sich auch Teilnehmende dafür engagieren und einsetzen, dass Volkshochschulen und Weiterbildungseinrichtungen öffentlich solide unterstützt werden. Einen solchen Druck der Bevölkerung beobachtet man oft in der frühkindlichen Bildung oder in allgemeinbildenden Schulen, aber wo setzen sich Kursteilnehmende als Wählerinnen und Wähler dafür kommunalpolitisch ein, dass die öffentliche Hand auch die Erwachsenen-/Weiterbildung besser fördert? Vielleicht müsste das früher besser und intensiver genutzte Instrument der HörerInnenvertretung reaktiviert werden, um noch mehr öffentliche Fürsprecher für die Volkshochschulen zu haben. Schließlich könnte man auch Ehrenamtlerinnen und Ehrenamtler in einer weiten Auslegung als Weiterbildungspersonal betrachten, was aber nicht zu einer Deprofessionalisierung führen darf.

Schließlich sind Angestellte, Beamte oder Inhaber an Volkshochschulen mit 9,1 % relativ selten anzutreffen, während sie mit 27,3 % in der Weiterbildung insgesamt durchaus eine große Gruppe stellen. Diese Personalgruppe verdient deutlich besser bzw. am besten von allen vier Beschäftigentypen. Mit durchschnittlich 35 Stunden pro Kopf arbeiten sie auch am meisten in der Weiterbildung von allen vier Gruppen, während der Typus 2 „nur“ 31 Stunden und der Typus 3 oder 4 lediglich 10 Stunden oder 12 Stunden wöchentlich in der Weiterbildung arbeitet. Ca. 22 % der Angestellten in Weiterbildungseinrichtungen haben einen befristeten Arbeitsvertrag. Damit ist die Befristungsquote innerhalb der Weiterbildung auf einem ähnlich hohen Niveau wie diejenige der gesamten Branche Erziehung und Wissenschaft, da u. a. gerade an Hochschulen viele Arbeitsverträge durch Drittmittelprojekte befristet sind. Befristete Beschäftigung kann eine andere Ursache für prekäre Beschäftigung sein. Die medial allgemein oft sehr prominent diskutierten Praktika („Generation Praktikum“) oder Leih-/Zeitarbeit haben dagegen in der Weiterbildung wie schon angedeutet mit weniger einem Prozent eine sehr marginale Bedeutung. Dies sind eher Phänomene im Kulturbereich oder Industriesektor. Vielmehr ist in der Weiterbildung kritisch zu beobachten, ob unterwertige Beschäftigung in der Form stattfindet, wenn E9-Stellen mit Stellen- und Aufgabenbeschreibungen versehen werden, die eher in den Bereich der Hauptamtlichen Pädagogischen Arbeit mit E13 fallen sollten. Leitungskräfte von Volkshochschulen mit Doppelaufgaben in der Leitung weiterer Einrichtungen oder mit verwaltungsbezogenen Doppelfunktionen können auch ein Verlust an Arbeitsstunden für die eigentliche Einrichtung und somit verdeckte Kürzungen bedeuten.

Zusammenfassend können die Fragen im Prolog so beantwortet werden, dass jede der dortigen Positionen und Meinungen weder komplett unsinnig ist noch komplett die Realitäten beschreiben kann. Es gibt in der Erwachsenen-/Weiterbildung schlichtweg sehr vielfältige Beschäftigtenformen und heterogenes Personal, was sich in mehr oder minder stetigen Wandlungsprozessen befindet. Jeder Versuch, diese Vielfalt - subjektiv vom Personal oft sowohl gewollte als auch unfreiwillige - allein mit einem Schlagwort oder eine Charakterisierung bezeichnen zu wollen, muss falsch sein und in die Irre führen. Dies lässt sich empirisch gestützt nicht unternehmen und insofern sollten vielleicht alle Akteurinnen und Akteure in Politik, Praxis und Wissenschaft vorsichtiger damit sein, Pauschalaussagen zu tätigen. Dies meint jedoch auch kein post-modernes oder radikal konstruktivistisches Verständnis, dass alles geht,

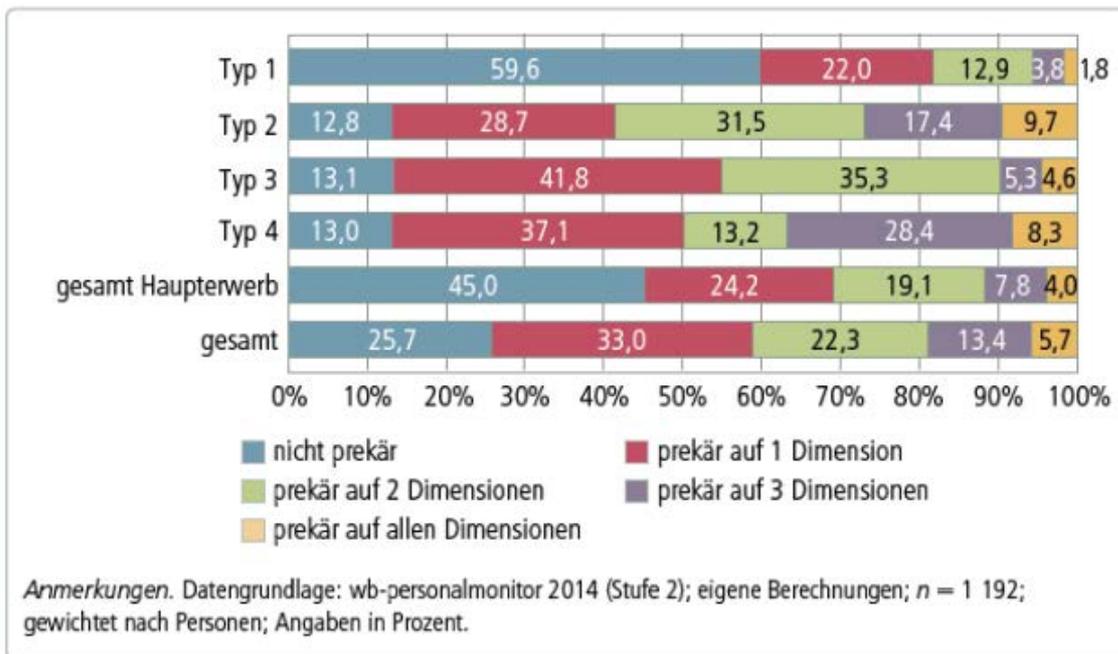
und Problematiken sollen damit nicht kleingeredet werden. Man sollte gleichzeitig nicht negieren, dass es in mehr oder minder großen Teilbereichen durchaus erhebliche Diskussions- und Handlungsbedarfe gibt, die man auch als Missstände bezeichnen kann bzw. muss. Im Gegensatz, man muss dies thematisieren, um Erwachsenen-/Weiterbildung als attraktiven Arbeitsplatz zu erhalten oder sie dazu zunehmend zu machen. Nach rund zwei Dekaden Rückschritt oder Stillstand gibt es hier aktuell wieder erfreuliche Gegenbewegungen hin zu Verbesserungen.

Allerdings sollte man dies nicht generalisieren und man sollte auch erwähnen, was es an erfreulichen Befunden gibt, die es nun weiter zu befördern gilt. Andererseits droht die Gefahr, dass man einen ganzen Bildungsbereich unnötig und unangemessen schlechtredet durch Einzelbeispiele; wie insgesamt das ganze Bildungssystem anscheinend medial und politisch in großen Teilen nur noch über Krisenrhetorik und im Modus der Dauerreformen thematisiert wird. Wer will aber in solchen Bereichen arbeiten, wo angeblich nahezu alles falsch gemacht wird und ständig Reformen von zweifelhaftem Wert gestartet werden? Hier verdienen Publizistinnen und Publizisten oder auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Skandalisierung, da Publikationen zum Untergang sich schon immer viel besser verkaufen und vermarkten lassen als eine Utopie oder eine differenzierte Analyse. Ob aber eine mit diesen Skandalisierungsversuchen verbundene „Neomanie“ (Reichenbach 2016), d. h. die fast schon krankhaften Bemühungen ständig etwas grundlegend zu ändern („Wende“, „Paradigmenwechsel“, etc.), jedoch so vorteilhaft ist, sollte man zumindest einmal hinterfragen. Zumeist stehen diejenigen, die viele Vorschläge zur Bildungsreform haben, nicht viele Stunden in Klassenräumen, sondern verfassen ihre Vorschläge wohlfeil am Schreibtisch und geben diese in Talkshows zum Besten, ohne dies in der Praxis selbst einlösen zu müssen.

2.2 Prekäre Beschäftigung in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Prekarität kann man wie bereits erwähnt nicht nur an einer Dimension festmachen, sondern wie schon angedeutet kann dies mit der Einkommenshöhe, Beschäftigungsumfang, soziale Sicherung (Rente, Gesundheit, etc.) oder Befristung zusammenhängen. Auch kann die nahezu identische Lebens-/Arbeitssituation von der einen Person subjektiv als prekär wahrgenommen werden, während die andere Person damit subjektiv kein oder weniger Probleme hat. Traditionell kann man postulieren, dass in Deutschland ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit oder Gerechtigkeit besteht, wäh-

rend Werte wie Freiheit und Unabhängigkeit nicht immer die gleiche Wertschätzung erfahren. Es ist jedoch sehr davon abhängig, ob prekäre Beschäftigung subjektiv nur ein Übergangsphänomen ist oder ob es eine Dauerkrise ist oder sich zur beruflichen Sackgasse entwickelt. Hier müssten mit Paneldaten die Berufsverläufe von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern eingehender untersucht werden, wenngleich es schon jetzt genügend Verläufe mit Problemcharakter gibt. Empirisch kann man schon jetzt sagen, dass das Ausmaß der prekären Beschäftigung aus der Außensicht sehr wohl erheblich in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist, wenn man sich die folgende Darstellung anschaut:



Quelle: Daten aus dem wb-Personalmonitor, Martin et al. 2016, S. 95

Lediglich bei dem Beschäftigungstyp 1 (Angestellte, Beamte, Inhaber) ist bei der Mehrheit der Beschäftigten nicht prekäre Arbeit mit 59,6 % eher die Regel. Ansonsten ist mindestens in einer Dimension Prekarität bei den anderen Personalgruppen vorhanden. Dies sollte man nicht überinterpretieren, aber auch nicht kleinreden. Bei immerhin erheblichen 9,7 % des Typus zwei der Freiberufler sind bei allen Dimensionen und bei 17,4 % bei drei Dimensionen Prekaritätserscheinungen vorhanden. Auch bei Typ vier sind erhebliche Erscheinungen vorhanden und angesichts ansteigender Altersarmut bei steigenden Lebenshaltungskosten (Miete, etc.) kann die Tätigkeit als Lehrkraft nur begrenzt freiwillig sein und dies sollte nicht pauschal als lediglich eine nette Aufbesserung der Rente oder Abwechslung angesehen werden, sondern kann auf finanzielle Notlagen hinweisen. Anzumerken bleibt, dass dies alles die Zahlen für

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

die Weiterbildung insgesamt sind und die Situation an den Volkshochschulen noch prekärer sein könnte bzw. sein müsste, da hier der Anteil der hauptberuflichen Freiberufler noch größer ist. „Gute Arbeit“ bzw. den Weg hin zu guten, nicht-prekären Arbeitsbedingungen ist ein Thema in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Politik hat in den letzten Jahren sich eher mit der Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen oder im frühpädagogischen Bereich befasst, aber nun sollte die Weiterbildung an der Reihe sein. Allerdings sollte die Praxis nicht nur die Politik schuldig erklären, sondern auch Verbände, Träger und Weiterbildungseinrichtungen sich kritisch hinterfragen, ob sie wirklich selbst alles dafür tun, dass die Arbeitsbedingungen ihres Personals gut sind. Hier gibt es erheblichen Optimierungsspielraum trotz aller ungünstigen Politiken. Es ist leicht und wohlfeil, die eigenen (Un-)Verantwortlichkeiten auszublenden und allein einem Dritten wie der Politik vermeintlich alle Schuld geben zu können. (vgl. Käßlinger 2017) Es droht die Gefahr, dass vom Typus zwei viele ihre beruflichen Wechselwünsche wahrnehmen, da dort immense 56 % sich beruflich gerne verändern würden (Martin et al. 2016, S. 93), während bei den anderen Beschäftigungstypen man sich eher nicht verändern will.

2.3 Arbeitszufriedenheit in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Trotz aller prekären Tendenzen in erheblichen Teilsegmenten ist die Arbeitszufriedenheit relativ groß:

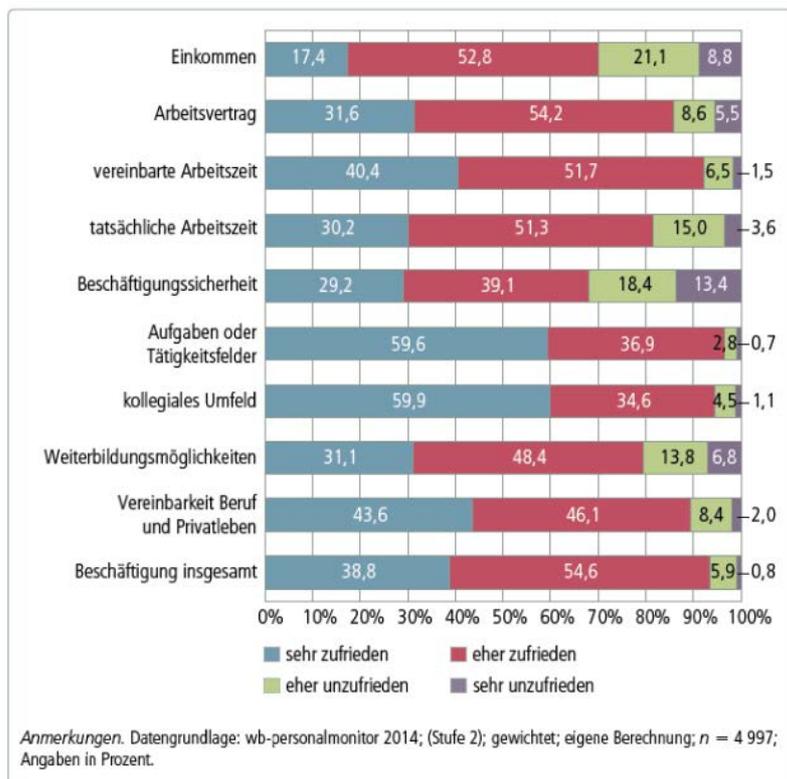


Abbildung 29. Aspekte der Arbeitszufriedenheit (absolute Häufigkeiten)

Quelle: Daten aus dem wb-Personalmonitor, Martin et al. 2016, S. 140

Zwar stehen erneut die relativ hohe Unzufriedenheit mit dem Einkommen und die mangelnde Beschäftigungssicherheit besonders hervor, wenngleich selbst hier die Mehrheit zufrieden ist. Nahezu überwältigend scheint mit über 90 % die Zufriedenheit (sehr zufrieden oder eher zufrieden) mit den „Aufgaben der Tätigkeitsfelder“, der „Arbeitszeit“ oder dem „kollegialen Umfeld“. Knapp 90 % sehen eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben. Dies scheinen deutliche Stärken des Arbeitsfeldes zu sein, welche prekäre Erscheinungsformen partiell kompensieren können. Bei der Personalrekrutierung ist dies ggf. zu bedenken. Mit den eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten sind knapp 80 % zufrieden, was auch Optimierungsbedarfe anzeigt, da man aus allgemeinen Befragungen weiß, dass Zufriedenheitswerte unter 80 % bereits wichtige Mängel andeuten. Zukünftige Forschung oder z. B. Feedbackbefragungen von Kursleitenden sollten fokussieren, was für das Weiterbildungspersonal selbst die subjektiv wichtigsten Faktoren angesichts der eigenen Präferenzstruktur sind. Schließlich sind sicherlich nicht alle abgefragten Aspekte dieser Grafik individuell gleich wichtig, sondern können mit unterschiedlichen Präferenzen/Wertigkeiten zentral oder eher peripher bedeutsam sein.

3. Fazit und Ausblick

In Zeitdiagnosen wird stellenweise von einer „regressiven Moderne“ (Nachtwey 2016) gesprochen. Uns allen bereitet es Mühe sich mit der Komplexität und Differenziertheit unserer Gesellschaft und ihrer Entwicklung zu befassen. Für nahezu jede Perspektive und Erfahrung lässt sich eine Anekdote finden, die sich aber nicht immer generalisieren lässt. Die lockende Verheißung der Populistinnen und Populisten ist es, dass sie uns meinen mit einfachen Botschaften und Pauschallösungen beglückend entlasten zu können. Dies kann aber letztlich nur in eine „regressive Moderne“ führen, wo wir zurückfallen hinter dem erreichten Stand der Ausdifferenzierung und auch Vielfalt. Freiheit und Gleichheit sind zwei Werte, die nicht vereinheitlicht werden können, sondern die es immer wieder neu auszubalancieren gilt. 1919 haben deutsche Revolutionärinnen und Revolutionäre gerade in Berlin für diese Werte gestritten, was wir gerade 2019 nicht vergessen sollten, statt uns mehr bequeme oder auch autoritäre Einfachheit zu wünschen.

Es ist subjektiv gut verständlich, dass sich hauptberuflich Selbstständige nach einem Angestelltenverhältnis in einer Art Weiterbildungslehrerin/-lehrer sehnen. Dieser Weg sollte für eine Teilgruppe ggf. nach Möglichkeit beschritten werden, weil er oft angemessen wäre. Allerdings darf dies nicht zu einer bürokratischen Pauschallösung für alle Beschäftigtengruppen werden, dass wahrscheinlich wesentlich mehr Personen ein solches, monolithisches Beschäftigungsverhältnis aus verschiedenen Gründen (anderer Hauptberuf, gewollte Tätigkeit in verschiedenen Einrichtungen, gewollte Unabhängigkeit durch Freiberuflichkeit, etc.) nicht haben wollen. Ich selbst habe rund eine Dekade neben einer zumeist befristeten Projektteilzeitstelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter freiberuflich in der Weiterbildung gearbeitet und dies nicht als Belastung, sondern eher über das Finanzielle hinaus vielmehr als Bereicherung außerhalb des „Elfenbeinturms Wissenschaft“ erfahren. Wie erwähnt liegt die Brisanz in prekären Arbeitssituationen in der subjektiven Wahrnehmung, aber auch in den Perspektiven. Die ungewollten beruflichen Sackgassen ohne Perspektive sind eher ein zentrales von verschiedenen, anderen Problemen. Erwachsenen-/Weiterbildung ist im Kontrast zu vielen anderen Berufen und Branchen ein relativ untypisches Tätigkeitsfeld oder vielleicht seiner Zeit im Negativen wie Positiven voraus, d. h. auch andere Berufe und Branche könnten sich in die Richtung der Weiterbildung entwickeln. Anzeichen gibt es dafür im Schulbereich, wenn man den dortigen Anstieg von Quereinsteigern oder auch befristeten Beschäftigten sich anschaut. So ist es schon lange

nicht mehr so, dass ein Lehramtsstudium den Zugang zur Profession der Schullehrerin oder -lehrers allein regulieren würde.

Die Kontraste in der Erwachsenen-/Weiterbildung reichen von der Erwerbstätigkeit, dem Einkommen, der Arbeitszeit und den Arbeitsbedingungen über das Ausmaß an Hauptberuflichkeit und Beschäftigungssicherheit bis zu den Qualifikationen. Diese Vielfalt sollte erhalten bleiben. Vielleicht können wir über alle Differenzen und Kontroversen hinweg zumindest darin übereinstimmen, dass wir different sind und dass dies auch gut ist. Dies bedeutet zudem, dass wir wohl auch innerhalb der Erwachsenen-/Weiterbildung mehr Solidarität und wechselseitiges Verständnis brauchen, statt uns intern konkurrenz und missgünstig zu beobachten sowie die begründeten Interessen der jeweils anderen Seiten vorschnell abzuwerten. Ein solche, schwach ausgeprägte Solidarität macht die Erwachsenen- und Weiterbildung eher relativ schwach in der politischen und medialen Lobbyarbeit im Vergleich zu anderen Feldern der Bildungsarbeit. Insofern könnte die Arbeit am Gemeinsamen nach außen über alle internen Differenzen hinweg hilfreich sein, wenngleich es wichtig ist zu wissen und anzuerkennen, was uns trennt.

Der Autor lädt hier nachdrücklich zum Diskurs oder ggf. zu Widerspruch und Gegenrede explizit ein.

Literatur

- Alke, M. (2017). Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten. Bielefeld: wbv.
- Ambos, I., Egetenmeyer, R. & Scheller, F. (2008). *wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern*. Bonn. Zugriff am 25.11.2018 https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20090226.pdf
- Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern*. Zugriff am 25.11.2018 https://www.wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20150331.pdf
- Arabin, L. (1996). *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen*. Hessische Blätter für Volksbildung, Sonderband 1996. Frankfurt/Main: Hessischer Volkshochschulverband.
- Bremer, W. & Seifert, H. (2007). Wie prekär sind atypische Beschäftigungsverhältnisse? *WSI-Diskussionspapier Nr. 156*. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut. Zugriff am 25.11.2018 http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_diskp_156.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (Hrsg.). (2010). *Wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt?* Zugriff am 25.11.2018 https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_ergebnisbericht_23_02_2011.pdf

- Dieckmann, B. (1992). *Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990*. Hannover: Technische Universität.
- Dieckmann, B., Fischer, G., Lange, K., Reichhelm, B. & Reuss, F.-H. (1980). *Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West)*. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018), *Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobischat, R., Fischell, M. & Rosendahl, A. (2010a). Professionalität bei prekärer Beschäftigung? In: A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 163–181). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dobischat, R., Fischell, M. & Rosendahl, A. (2010b). Expertise: Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. In: GEW (Hrsg.): *Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung* (S. 44–80). Frankfurt/Main: GEW.
- Egetenmeyer, R. & Käßlinger, B. (2011): Professionalisation and quality management. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults - RELA 1*, S. 21-35. Zugriff am 25.11.2018 URL: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv
- Franz, J. (2015). Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung 65*, 139–148.
- Gieseke, W. & Käßlinger, B. (2001): Lehren braucht Support. In: U. Heuer, T. Botzat & K. Meisel (Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv (S. 233-270) Zugriff am 25.11.2018 URL: www.die-bonn.de/doks/heuer0101.pdf
- Gieseke, W. (1994). Der Erwachsenenpädagoge. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 282–313). Reinbek: Rowohlt.
- Gieseke, W. (2000). Programmplanung und Bildungsmanagement. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“* (S. 30–58). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2011a). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 385–403). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gieseke, W. (2011b). Generationen der Erwachsenenbildner. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 335–345). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Juventa.
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16*, 79–113.
- Gruber, E. & Wiesner, G. (Hrsg.). (2012). *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: wbv.

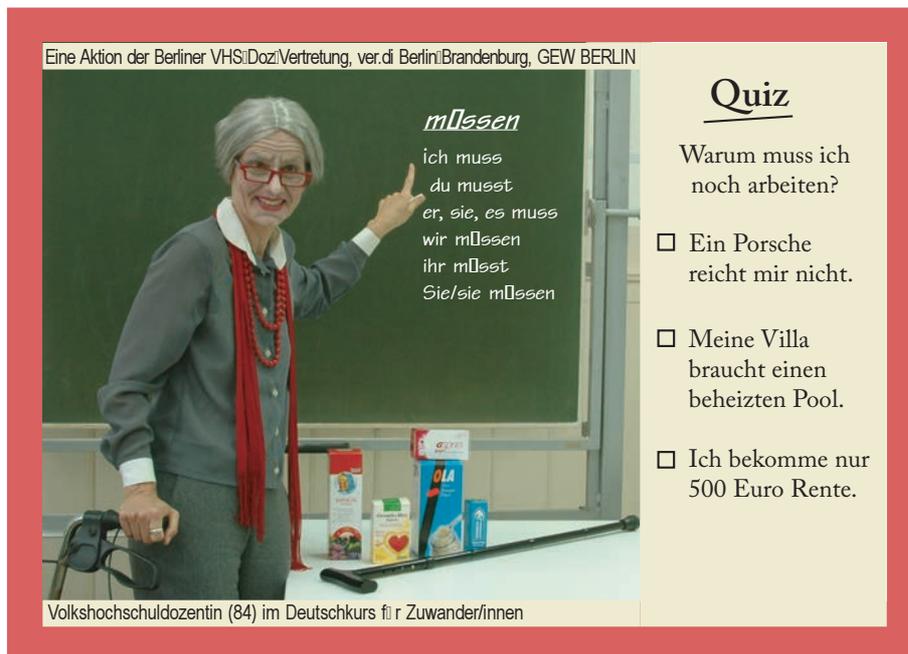
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 268–288). Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von, Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2008). Dozenten sichern Qualität. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 58, 145–156.
- Hof, C., Ludwig, J. & Schäffer, B. (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 126–141. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hohmann, R. (2010). Der Fortbildungsbedarf von Lehrenden aus Sicht der KBE. In: J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit*. (S. 9–24). Bielefeld: wbv.
- Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamp, M. (2015). Mentoring als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 65, 149–158.
- Käpplinger, B. (2017): Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 32, Zugriff am 25.11.2018 URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/06_kaeplinger.pdf
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012): Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. In. *WSI-Mitteilungen* 5, 374-381.
- Käpplinger, B. & Sork, T. (2014): Making program planning more visible - What to do when they don't know what they don't know. In: W. Jütte & S. Lattke (Hrsg.): *Professionalisation of Adult Educators*. Frankfurt/Main: Lang, 183-200.
- Kil, M. & Schlutz, E. (2006). „Dienstleistung Weiterbildung“. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung*. (S. 159–170). Bielefeld: wbv.
- Kraft, S. (2009). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. überarbeitete Aufl., S. 405–426). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.
- von Küchler, Felicitas (2005). Vorläufer und Nachfolgemodelle. Generationenwechsel bei Organisationsstrukturen in Einrichtungen der Weiterbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 12 (2), 36–38.
- Kühn, C., Robak, S., Unruh, B. & Dust, M. (2018): Nachwuchs gewinnen und Professionalisierung unterstützen. Traineeprogramm in der niedersächsischen Erwachsenenbildung, In: *EB Erwachsenenbildung* 3, 136.
- Langemeyer, I. & Martin, A. (2014). Das Personal in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64, 17–28.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23 (4), 40–41.
- Lenk, C. (2010). *Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen*. Bielefeld: wbv.
- Mania, E. & Strauch, A. (2010). Personal in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 75–92). Bielefeld: wbv.

- Martin, A. & Schömann, K. (2015). Das Personal in der Erwachsenenbildung im demographischen Wandel. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65, 126–138.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, S., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung - Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: wbv.
- Meisel, K. (2009). Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation: Ein Ausblick. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 233–246). Wiesbaden: VS Verlag.
- Moraal, D. (2015). Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44 (4), 19–22.
- Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2011b). Freiberufliche Erwachsenenbildner – eine neue Pädagogengeneration? In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 347–359). Wiesbaden: VS Verlag.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: wbv.
- Reichenbach, R. (2016). *Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft*. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 17-28.
- Robak, S. (2004). Management in Weiterbildungsinstitutionen - Eine empirische Studie zum Leistungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Robak, S. (2007): Gender und Management in Weiterbildungsorganisationen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, 232-241.
- Robak, S. & Käpplinger, B. (2015): Zum Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, 46-55.
- Rosenblatt, B. von & Thebis, F. (2004). *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schäffer, B. (2015). Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Generationen- oder Kohortenwechsel? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65, 116–125.
- Schäffter, O. (1985): Kursleiterfortbildung - Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes: Frankfurt/Main.
- Schlögel, P. & Gläser, A. (2015). Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Magazin erwachsenbildung.at* 26. Zugriff am 25.11.2018 http://erwachsenbildung.at/magazin/15-26/03_schloegl_glaeser.pdf
- Schöll, I. (2005). Leiten früher und heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 12 (2), 33–35.
- Schrader, J. (1998). Lehrende in der Weiterbildung. In: R. Brödel (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung* (S. 73–87). Neuwied: Luchterhand.

- Schulenberg, W. (1972). Erwachsenenbildung als Beruf. In W. Schulenberg et al.: *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 7–23). Braunschweig: Westermann.
- Schüßler, I. (2006). Erwachsenenbildung als Lerndienstleistung? In: G. Wiesner, C. Zeuner & H. J. Forneck (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 234–248). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Sgier, I. & Lattke S. (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*. Bielefeld: wbv.
- Stanik, T. (2016). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt/Main: Lang.
- Tietgens, H. (1972). *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen*. Bielefeld: wbv.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 38, 87–94.
- Weinberg, J. (2005). Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 12 (2), 28–30.

Beate Streng, Linda Guzzetti und Sabine Heurs

Vier Artikel zur Situation der Dozent*innen an den Berliner Volkshochschulen



Überblick zu den vier Artikeln

Artikel 1

100 Jahre Volkshochschulen: Unsichere Beschäftigung für Lehrende Eine Sitzung der Berliner VHS-Dozent*innen-Vertretung bei ver.di, Januar 2019

Hier beschreiben wir als VHS-Dozent*innen-Vertretung aktuelle Probleme von Lehrenden mit der VHS, vorgetragen auf einer Zusammenkunft bei ver.di. Darunter fallen insbesondere fehlendes Konfliktmanagement und Unsicherheiten bei Kursausfall.

Artikel 2

Stichwort Tarifvertrag: Unsere Forderungen an das Land Berlin VHS-Dozent*innen werden als Lehrkräfte dritter Klasse betrachtet

Hier erläutern wir unsere Forderung nach einem Tarifvertrag für arbeitnehmerähnliche Kursleitende zur sozialen Absicherung an das Land Berlin und verlangen die Umsetzung des Berliner Regierungsprogramm von 2017. Zudem formulieren wir Forderungen, die die VHS Berlin betreffen. Dazu gehört ein faires Konfliktmanagement sowie die Ermutigung für die Gründung einer Dozent*innen-Vertretung an jeder VHS.

Artikel 3

Kleine Historie: Von der Depression zum Erfolg. Aktionen und Errungenschaften der Berliner VHS-Dozent*innen-Vertretung

Dort berichten wir, warum wir trotz allen Gegenwinds nicht aufgegeben haben und was wir erreicht haben. Mut gemacht für unseren Beruf haben uns vor allem die Teilnehmenden.

Artikel 4

Ausblick: Die Berliner Volkshochschulen 2030. Dozent*innen-Traum von den Tempeln der Weiterbildung

Wir freuen uns über einladende, renovierte Räume mit aktueller technischer Ausstattung und die gute Einbindung, Mitsprache und Bezahlung von VHS-Lehrkräften. Viele Lehrende sind für Daueraufgaben angestellt, arbeitnehmerähnliche durch einen Tarifvertrag geschützt, und weitere freie Mitarbeiter*innen werden auch gut bezahlt und geschätzt.

Zu Artikel 1

100 Jahre Volkshochschulen: Unsichere Beschäftigung für Lehrende

Eine Sitzung der Berliner VHS-Dozent*innen-Vertretung bei ver.di, Januar 2019

Ver.di-Hochhaus am Ostbahnhof, Freitagnachmittag 17 Uhr. Zehn Sprecher*innen der Berliner VHS-Dozent*innen-Vertretung treffen sich mit Bildungssekretär André Pollmann von ver.di. Diese monatlichen Zusammenkünfte sind für alle Berliner VHS-Dozent*innen offen.

Heute haben wir einige Gäste – und leider mal wieder das Gefühl: Die Hütte brennt. Gemeint ist die Lage von Lehrenden. Ausruhen, Erfolge genießen - ist nicht für uns. Sisyphos lässt grüßen.

Freie Mitarbeiter*innen ohne Rechte

Eine Dozentin, die seit 30 Jahren an einer VHS arbeitet, berichtet von der fristlosen Aufkündigung ihrer Kurse, die schon im Programmheft stehen. Ein Konfliktgespräch mit ihrer neuen „PBL“ (Programmbereichsleitung) sei ungünstig verlaufen. Daraufhin habe die Direktorin die Zusammenarbeit mit der Kollegin sofort beendet. Ohne Anhörung der Dozentin. Wir haben selbst in solch schwerwiegenden Fällen keinen Anspruch auf ein Gespräch mit der VHS-Leitung und kein Recht, bei

Konfliktgesprächen eine Person unseres Vertrauens einzubeziehen. Die Möglichkeit einer externen Mediation gibt es für Dozent*innen auch nicht. „Ich verstehe bis heute nicht, was zu diesem Ende geführt hat“, sagt die Kollegin – nach schlaflosen Nächten.

Wir beraten gemeinsam, was man tun kann und welche Rechtsmittel es geben könnte. Es sind nicht viele, denn wir erhalten auch nach jahrzehntelanger Beschäftigung immer nur kurzfristige Honorarverträge und fühlen uns bei Problemen oft unfair behandelt. Ein Personalrat ist für Freiberufliche nach dem Berliner Personalvertretungsgesetz derzeit nicht möglich, auch wenn viele von uns als arbeitnehmerähnlich anerkannt sind. Die Berliner VHS-Dozent*innen-Vertretung wird zwar auf einer jährlichen Vollversammlung gewählt, ist aber eine selbstorganisierte Einrichtung, die keinerlei Rechte hat - ebenso wenig wie lokale VHS-Dozent*innen-Vertretungen, die es in einigen Bezirken gibt. Dennoch haben wir heute einige Ideen für diesen Fall.

Fazit: An jeder VHS muss es ein faires transparentes Verfahren bei Konflikten zwischen VHS und Dozent*in geben. Das ist überfällig und seit langem Beschluss auf unseren Vollversammlungen. Nur von der VHS Mitte sind uns Regeln für ein solches Konfliktmanagement bekannt.

Angst vor der Fachbereichsleitung

Eine weitere Kollegin erzählt ebenfalls von Beunruhigung innerhalb des Lehrkollegiums und würde gern bei ihrer Programmbereichsleitung einen Raum für eine Versammlung buchen. Sie fragt uns, ob sie dadurch ihre Aufträge gefährde. „Bei uns an der VHS Pankow haben wir problemlos einen Raum für eine Dozent*innen-Versammlung erhalten“, entgegnet eine Mitstreiterin, die in Pankow arbeitet. Dort wird derzeit eine lokale VHS-Dozent*innen-Vertretung aufgebaut – mit ausdrücklicher Unterstützung des Direktors. Aber die fragende Kollegin ist unsicher. Sie erwägt ein Raumangebot bei ver.di.

„Nebenflichten“: Sprachberatung und Sprachprüfungen

Eine andere Kollegin spricht von „Nebenflichten“, die im Deutsch-Bereich von der Programmbereichsleitung „mündlich“ verlangt würden, wenn man seine Kurse

behalten möchte. Zu diesen Nebenpflichten gehören Sprachniveau-Prüfungen sowie die Sprachberatung für Deutsch als Zweitsprache. Beide Tätigkeiten verlangen zusätzliche Fortbildung oder Einarbeitung, werden schlecht bezahlt - und die Prüfungen finden oft am Samstag statt. Auch dieses Thema der indirekten Drohung und Verpflichtung kennen wir. Deshalb fordern wir seit langem eine bessere Bezahlung, um diese Arbeiten attraktiver zu machen.

Sprachberatung ist sehr wichtig für den Erfolg der Kurse. Die Sprachberater*innen lotsen die Teilnehmer*innen in die passenden Kurse. Gerade im Deutschbereich sind die Formate zahlreich: u. a. Alphabetisierung, bundesfinanzierte Integrationskurse des BAMF, Kurse mit Berufsorientierung, senatsfinanzierte Eltern- und Flüchtlingskurse.

Die Beratenden sollen mehrere Fremdsprachen beherrschen, Warteschlangen mit Menschen aus aller Welt abarbeiten, über alle Kursarten informiert sein, Spracheinstufungstests abnehmen – und alles korrekt in die EDV eingeben. „Beratung ist deutlich anstrengender als Kursleitung“, schrieb uns kürzlich eine Kollegin. „Es ist oft laut, besonders wenn Kleinkinder dabei sind. Es gibt keine vorgeschriebenen Pausen. Man arbeitet oft stundenlang hintereinander, um die Warteschlange nicht noch weiter zu verlängern.“ Dafür bekommt man derzeit 25 EUR pro 60 Minuten. Wir fordern 40 EUR. Auch von diesem Honorar gehen natürlich Sozialversicherung und Steuern ab.

Mittellos nach Kursausfall

Ein Dozent teilt uns mit, dass ausgerechnet die Aktiven der lokalen Dozent*innen-Vertretung an seiner VHS weniger Kurse bekommen hätten. Er weiß aber nicht, ob es wirklich daran liegt. Wir kennen das Problem, dass den Engagierten mit Kursverlust gedroht wird und werden hellhörig. Der Kollege spricht von einem grundsätzlich „rauen Ton“ der Programmbereichsleitung, die sich oft im Ton vergreife. „Manche Kursleiter*innen haben richtig Angst vor einer unwirschen Reaktion.“ Nun wolle keiner mehr an dieser VHS für die örtliche Dozent*innen-Vertretung kandidieren.

Was die Honorarminderung des Kollegen betrifft – so können wir ihn „beruhigen“. Auch an einer anderen VHS wird von Kursausfällen berichtet. „Ohne Zuschläge sind

es ca. 8.400 EUR, mit Zuschlägen ca.10.600 EUR Honorarausfall“, schrieb uns eine betroffene Kollegin. Die Verträge für sechs Kursmodule seien schon unterschrieben gewesen. Nun steht sie von heute auf morgen ohne diese Einnahmen da. Pro Kurs stehen ihr laut VHS-Ausführungsvorschriften zwei Unterrichtseinheiten (UE) Ausfallzahlung zu, also für sechs Kurse 420 Euro, mit Zuschlägen 530 Euro in diesem Fall. Wir fordern höhere Ausfallzahlungen, die sich an der Länge der Kurse orientieren. Schließlich haben wir unsere Zeit dafür reserviert.

VHS-Tarifvertrag: Lobbyarbeit in der Politik

Nach diesem Notszenario kommen unsere Aufgaben in der Politik. Im Berliner Regierungsprogramm – das haben wir durch Lobbyarbeit erreicht - sind uns „tarifvertragliche Regelungen“ für arbeitnehmerähnliche VHS-Dozent*innen in Aussicht gestellt worden. Wir fordern nun die Umsetzung. Mit einem Tarifvertrag für Arbeitnehmerähnliche – wie bei den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten – könnte man eine gewisse soziale Absicherung schaffen. Derzeit haben wir nicht einmal nach Elternzeit oder Krankheit einen Anspruch auf Wiedereinstieg.

Einige von uns berichten über Gespräche mit Politiker*innen im Berliner Abgeordnetenhaus. Wir diskutieren über weitere Politiktermine und eine Briefaktion. Hausaufgaben werden verteilt. Die guten Kontakte in die Politik haben uns bereits geholfen, deutliche Honorarerhöhungen 2018/19 zu erzielen.

Weiteres Thema an diesem Freitag ist die Jubiläumsfeier des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) „100 Jahre Volkshochschulen“ in Frankfurt am 13.02.2019. Erste Kontakte zum DVV hatten wir 2011 beim Deutschen Volkshochschultag in Berlin, damals allerdings als Demonstrant*innen für eine Ausfallzahlung bei Krankheit. Nun sind zwei von uns als Gäste zum Festakt geladen. Wir haben zudem einen Artikel für die DVV-Jubiläums-Broschüre geschrieben. Wir beraten noch über eine Presse-Erklärung sowie Infos für Gespräche am Rande des Festakts, zu dem auch andere Dozent*innen aus unserem bundesweiten DaF-DaZ-Netzwerk eingeladen sind.

Ver.di zahlt unsere Bahnkarten nach Frankfurt, versichert Bildungssekretär Pollmann. Aber warum nehmen wir den Aufwand mitten in der Woche überhaupt auf uns?

„Lehren ohne Rotstift, lernen ohne Druck. Deshalb arbeite ich an der VHS“, sagt spontan eine Fremdsprachendozentin in unserer Runde. Wir fahren, weil wir die Idee der Volkshochschulen „Bildung für alle“ gut finden und weil wir unseren Beruf als Lehrende lieben. Nur leider sind unsere Beschäftigungsbedingungen nach 100 Jahren Volkshochschulen nicht mehr zeitgemäß und passen nicht zu deren emanzipatorischem Ansatz.

Freitag, 20:30 Uhr. Draußen im Regen reden wir noch ein wenig vor dem ver.di-Hochhaus an der Spree. Dort steht in großen Lettern an der Fassade: „Würde hat ihren Wert. Arbeit hat ihren Preis.“ Das gilt auch für uns.

Zu Artikel 2

Stichwort Tarifvertrag: Unsere Forderungen an das Land Berlin

VHS-Dozent*innen werden als Lehrkräfte dritter Klasse betrachtet

Wir Berliner Volkshochschuldozent*innen arbeiten fast ohne soziale Absicherung und werden ausnahmslos freiberuflich beschäftigt. Wir haben studiert. Wir werden dauerhaft gebraucht. Als Deutschlehrkräfte für die Integration, in Fremdsprachen, in der IT-Weiterbildung – in der Erwachsenenbildung für ein lebenslanges Lernen. Anders als früher leben viele Dozent*innen heute, gerade in der Metropole Berlin, von dieser Arbeit. Das ist meist kein Nebenjob, sondern unser Beruf: Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung und für Deutsch als Zweitsprache.

Etwa 750 der insgesamt rund 3 000 Berliner VHS-Kursleiter*innen sind vom Land Berlin als „arbeitnehmerähnlich“ anerkannt und erhalten gesetzliches Urlaubsentgelt sowie Zuschläge zur Kranken- und Rentenversicherung. Wir Arbeitnehmerähnliche leisten rund 70 Prozent des Berliner VHS-Unterrichts. Dennoch werden wir – nach Beamten und Angestellten – wie Lehrkräfte dritter Klasse bezahlt und behandelt.

Selbst bei jahrzehntelanger Vollzeitbeschäftigung erhalten wir nur Honorarverträge für wenige Wochen. Wir haben keine Personalvertretungs- oder Mitspracherechte. Infolge der jahrelangen Unterbezahlung betragen unsere Rentenaussichten als akademische Lehrkräfte nach 35 Jahren VHS-Vollzeit nur um die 600 Euro. Die meisten Kolleg*innen müssen im Rentenalter weiterarbeiten und viel hinzuverdienen. All dies im öffentlichen Auftrag des Landes Berlin.

Wir verdienen – selbst nach der 35-Euro-Erhöhung – nur halb so viel wie angestellte Lehrer*innen mit vergleichbarer Qualifikation. Als Vollzeit betrachten wir - wie bei angestellten Lehrer*innen - 26 Unterrichtseinheiten pro Woche. Eine Unterrichtseinheit setzt sich zusammen aus 45 Minuten Unterricht und 45 Minuten Vor- und Nachbereitung, beträgt damit 90 Minuten laut VHS-Honorarvertrag.

Verdienst einer Deutsch-Integrationskurslehrkraft 2017

VHS Berlin

Ausbildung: Studium Anglistik/Skandinavistik, Zusatzqualifizierung DaZ/DaF

Berufsjahre 22

Alter 50 Jahre

Arbeitswochen: 44 pro Jahr

Ferien: 8 Wochen - davon honoriert 4 Wochen über das gesetzliche Urlaubsentgelt

Unbezahlt: 4 Wochen unterrichtsfreie Zeit, Feiertage

Arbeitszeit pro Woche: **37,5 Zeitstunden** (mit Vor- und Nachbereitung) =
25 Unterrichtseinheiten (UE / 90 Min.)

Rita Rüstig*	Steuerbescheid 2017
Hinweis	Dieses Verdienst-Beispiel geht davon aus, dass die Dozentin dauerhaft arbeitet und weniger Ferien hat als angestellte Lehrer*innen
Honorarsatz 35 € pro UE	plus VHS-Sozialzuschlägen für Arbeitnehmerähnliche: 44,17 € pro UE
38 903 €	Jahresverdienst 2017 (Arbeitgeberbrutto, inklusive VHS-Zuschlägen)
- 9 633 €	Renten-, Kranken-, Pflegeversicherung
- 5 907 €	Betriebskosten (Bücher, Computer, Fahrtkosten, Arbeitszimmer, Fortbildungen etc.)
- <u>4 030 €</u>	Steuern
19 333 €	Jahresverdienst nach Abzügen
1 611 €	Monatseinkommen nach Abzügen
	Weitgehend unbezahlt sind Konferenzen, Fortbildungen, Beratung von Teilnehmenden
Achtung	Dieses Honorar ist Best-Practice, Dozentin dauerhaft beschäftigt, ohne Krankheit. Die Ausfallzahlung bei Krankheit beträgt 80 % des Honorarausfalls ab dem 4. Tag, für maximal 6 Wochen im Jahr. Bei

jeder neuen Krankschreibung fallen drei unbezahlte Karentztage an. In Ferien gibt es keine Ausfallzahlung, aber möglicherweise keine Kurse nach der Krankheit. Kein Anspruch auf Weiterbeschäftigung nach Krankheit, Elternzeit oder Pflege von Angehörigen. Jederzeit ist Kursausfall oder Stundenkürzung möglich, kein Arbeitslosengeld.

Rentenaussichten	Deutsche Rentenversicherung Bund 2018
Rente mit 67	nach 39 Berufsjahren
791 € pro Monat	Bei einer Rentensteigerung von jährlich 1 % - 930 €
	Quelle: *Name geändert, reales Beispiel: Steuerbescheid, Rentenaussicht der Deutschen Rentenversicherung Bund

Tarifvertrag für arbeitnehmerähnliche VHS-Dozent*innen

Wir fordern – gemeinsam mit ver.di - die Umsetzung des Regierungsprogramms: einen Tarifvertrag für arbeitnehmerähnliche VHS Dozent*innen. Vorbild sind die Tarifverträge für arbeitnehmerähnliche freie Mitarbeiter*innen an öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten.

Generell streben wir die Option auf Anstellung für arbeitnehmerähnliche VHS-Dozent*innen an: Dauerstellen für Daueraufgaben. Aber die 20 Prozent Festanstellungen, wie im Regierungsprogramm bis 2021 zugesagt, würden im Moment eine Zwei-Klassengesellschaft unter den Dozent*innen mit sich bringen. Deshalb wollen wir zunächst Verbesserungen für alle arbeitnehmerähnlichen Kursleitenden erreichen.

Unsere Kernforderungen

- Honorare entsprechend den Gehältern angestellter Lehrer*innen an Schulen mit vergleichbarer Qualifikation (60 EUR pro UE = für 1,5 Zeitstunden)
- erster Schritt: 40 EUR pro UE = 1,5 Zeitstunden, wie z. T. in Alphabetisierungskursen des Bundesamtes für Migrations und Flüchtlinge (BAMF)
- Sprachprüfung: 50 EUR pro Zeitstunde für Prüfungen / u. a. VHS-Prüfungszentrale
- Sprachberatung: 40 EUR pro Zeitstunde, mit Pausenregelung
- 100 % Ausfallzahlung bei Krankheit – ab dem 1. Tag
- Weiterbeschäftigungsanspruch nach Elternzeit, Krankheit oder Pflege von Angehörigen

- Beschäftigungssicherung – Sicherung des Auftragsvolumens
- Ausgleichszahlungen bei einer Jahresverdienstminderung von mehr als 10 Prozent
- Bei Kurswegfall/Kursausfall: Mehr Ausfallhonorar gemäß Kurslänge, Angebote zur Weiterbildung oder zu anderen Kursen
- Bezahlung der Teilnahme an Konferenzen aller Art sowie an Fortbildungen
- 30 Tage bezahlter Jahresurlaub
- zusätzliche Altersvorsorge in der Versorgungskasse Bund Länder (VBL)

Was uns besonders wichtig ist: Verbesserungen für Dozent*innen müssen aus zusätzlichen Haushaltsmitteln finanziert werden und von den Einnahmen der VHS aus Teilnahmegebühren entkoppelt werden.

Außerdem fordern wir Personalvertretungsrechte. Dafür müsste das Personalvertretungsgesetz in Berlin geändert werden. In Hessen und NRW gibt es bereits ein Personalvertretungsgesetz, das auch freie Mitarbeiter*innen einbezieht.

Faire Volkshochschulen: Unsere Forderungen an die VHS Berlin

- Ermutigung zur Wahl einer Dozent*innen-Vertretung in allen Programmbereichen
- Beschwerde- und Anregungsmöglichkeiten für Dozent*innen
- faires, transparentes Verfahren zur Lösung von Konflikten zwischen Lehrenden und VHS.

Dozent*innen sollen im Konfliktfall den Anspruch haben, mit einem Vorgesetzten und mit der VHS-Leitung zu sprechen und dabei eine Person des Vertrauens mitzunehmen. Im Extremfall soll es eine externe Mediationsmöglichkeit geben.

- Bei Beschwerden von Teilnehmer*innen: faires Konfliktmanagement (siehe VHS Mitte)
- Sprachberatung: Bessere Bezahlung, Höchstsatz der VHS-Bandbreite
- Kleingruppenkurse bei drohendem Kursausfall an allen Berliner Volkshochschulen
- Dozent*innen-Raum an jedem Standort
- Kostenloses Kopieren für den Unterricht

Zu Artikel 3

Kleine Historie: Von der Depression zum Erfolg

Aktionen und Errungenschaften der Berliner VHS-Dozent*innen-Vertretung

2008 waren die Berliner VHS-Dozent*innen auf einem Tiefpunkt.

Seit 1991 hatte es keine Honorarerhöhung gegeben: Honorarsatz für Sprachkurse 21,50 Euro pro Unterrichtseinheit - für 1,5 Zeitstunden mit Vor- und Nachbereitung. Vollzeitverdienst nach Abzügen etwa 1.100 Euro pro Monat bei unsicherer Beschäftigungslage. In den 17 Jahren Honorarstillstand stiegen die Lebenshaltungskosten um etwa 40 Prozent. Vorher, bis 1991, waren die VHS-Honorare am Lehrergehalt der damaligen Entgeltgruppe BAT III orientiert. Das waren bessere Zeiten.

2008 hatten wir noch keine Ausfallzahlung bei Krankheit.

VHS-Dozent*innen, selbst die mit Vollzeitbeschäftigung in Deutschkursen, schlichen deprimiert durch ihr Berufsleben. Bei Fieber und Heiserkeit, nach Bandscheibenvorfall oder Hüft-OP schlepten sie sich zur Arbeit, um Verdienstausschlag zu vermeiden. Trotzdem empfanden viele ihren Beruf als sinnvoll. Die Teilnehmenden haben uns vor Hoffnungslosigkeit gerettet.

Dann ging es bergauf. Langsam.

2009 erste einmalige Honorar-Erhöhung von sechs Prozent.

Ab 2012 Ankoppelung der VHS-Honorare an Tarifierhöhungen im Öffentlichen Dienst.

Ab 2014 Ausfallzahlung bei Krankheit für Arbeitnehmerähnliche

Ab August 2019 – 35 EUR Honorarsatz pro UE ...

für alle VHS-Dozent*innen mit akademischer oder vergleichbarer Qualifikation. Dieses Honorar wurde bereits seit August 2016 in Deutsch-Integrationskursen nach BAMF-Vorgaben über Bundesmittel bezahlt. Auch Lehrende in anderen VHS-Programmbereichen profitieren prozentual von dieser Erhöhung.

Und erstmals kommt unsere Honoraranhebung größtenteils aus dem Berliner Landeshaushalt - und nicht nur aus höheren Kursgebühren wie zuvor.

Diese Errungenschaften sind nicht vom Himmel gefallen.

Denn die Gespräche der Dozent*innen-Vertretung mit Berliner VHS-Leitungen und der Bildungsverwaltung verliefen über Jahre ergebnislos. „Von Beamten ist noch nie eine Revolution ausgegangen“, sagte uns 2008 ein VHS-Direktor lapidar. Zuständig für uns fühlte sich auch sonst fast niemand, nicht die Bezirke, nicht die Landespolitik, nicht die Bundespolitik, die die Integrationskurse finanziert. Unsere Situation hatte

bei allen Anstrengungen etwas Kafkaeskes. „2011 standen wir vor der Entscheidung: aufgeben oder durch-starten?“, erinnert sich eine Mitstreiterin. Wir wählten Letzteres. Und dankend möchten wir hervorheben: Es gab damals doch ein paar Einzelne, die uns Mut machten, mal ein Politiker, mal ein VHS-Direktor, mal eine Verwaltungsmitarbeiterin, mal ein Mensch aus der Berliner Bildungsverwaltung.

Aktions-Coming-Out 2011 beim Deutschen Volkshochschultag in Berlin.

Wir kreierten eine Aktionspostkarte und demonstrierten als Kranke verkleidet für eine Ausfallzahlung bei Krankheit. Diese wurde damals von den meisten Berliner VHS-Leitungen und dem Rat der Bürgermeister abgelehnt. Erste Presseerklärung über ver.di, erstes Interviews im Deutschlandfunk. Später folgten viele Interviews.

Wir starteten eine ver.di-Eintritts-Kampagne.

Mit Unterstützung von ver.di schrieben wir Briefe und Infoblätter, traten im Berliner Abgeordnetenhaus auf und führten auch im Bundestag Hintergrundgespräche über das damals extrem niedrige Integrationskurshonorar. Am 5. Oktober, am Weltlehrertag, erinnern wir regelmäßig mit anderen Honorarlehrkräften daran, dass unsere unsicheren Beschäftigungsbedingungen nicht die UNESCO-Standards für Lehrende von 1966 erfüllen. Demnach sollen alle Lehrkräfte - unabhängig von der Schulart - angemessen bezahlt sowie bei Krankheit und im Alter abgesichert sein.

In zwei Berliner Landeswahlkämpfen, 2011 und 2016, waren wir unterwegs. Wir haben Gesicht gezeigt für uns – und für die Volkshochschulen, deren Arbeit wir rühmten. Und wir haben gelernt, dass Politik ein langsames Geschäft ist. Aber es hat sich gelohnt.

2016 schafften wir es schließlich, Verbesserungen für VHS-Dozent*innen im Koalitionsvertrag und im Regierungsprogramm von SPD, Linken und Grünen zu verankern. Ein Versprechen auf Papier, das beinahe auch von dieser rot-rot-grünen Landesregierung vergessen worden wäre. Aber 2017 konnten wir die 35 Euro in den Berliner Doppelhaushalt 2018/19 boxen. Und es geht noch mehr.

Zu Artikel 4

Ausblick: Die Berliner Volkshochschulen 2030

Dozent*innen-Traum von den Tempeln der Weiterbildung

Die Gebäude sind einladend bunt oder hell gestrichen und gut gepflegt. Es gibt keine Dauer-Baustellen mit flatternden Planen, die bei Wind den Unterricht stören, auch keine Fenster, von denen die Farbe abblättert. Siffige Toiletten ohne Seife und Papier sind nur noch eine vage Erinnerung, die wir schon fast vergessen haben, denn gemeinsam mit VHS-Leitungen und einer erstarkenden Lobby für die Berliner Volkshochschulen haben wir im Landeshaushalt Geld locker gemacht.

Die Haustechniker*innen halten Geräte wie elektronische Tafeln in Schuss. Wir haben Interaktive Whiteboards in allen Unterrichtsräumen: Immer technisch problemlos, unempfindlich für Fehlbedienungen oder sonstige Schäden, augenschonend. Aber wir nutzen sie gezielt. Nicht als Dauer-Display, auf das alle unentwegt starren, und dabei aufhören, sich gegenseitig zu beachten. Die Volkshochschulen sind Orte, wo sich Menschen ins Gesicht sehen.

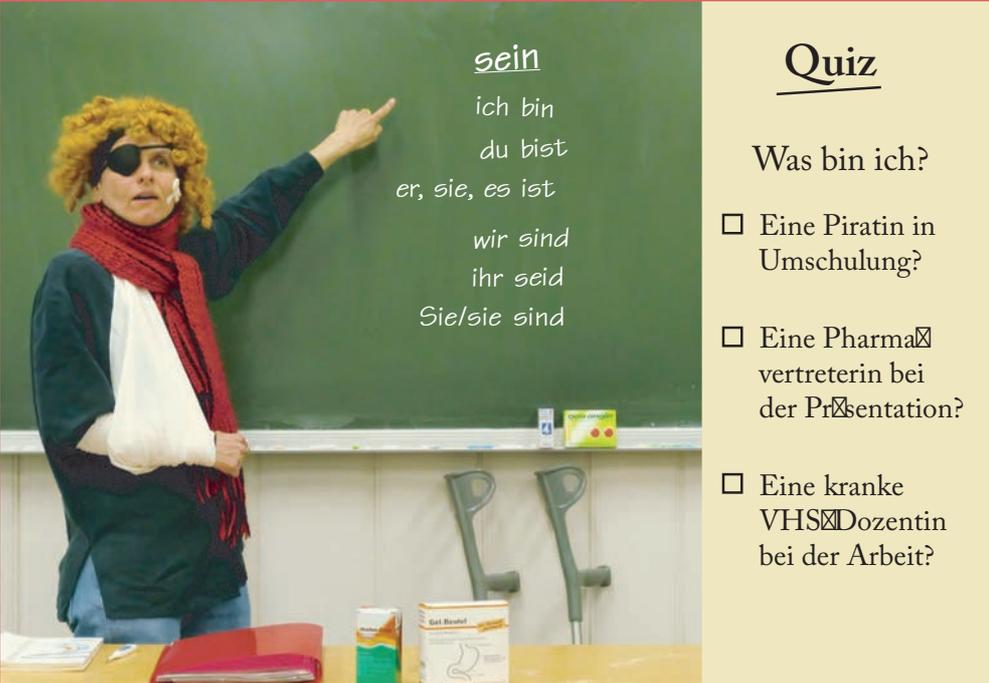
Und selbstverständlich können wir alle für den Unterricht kostenlos kopieren.

Viele von uns, die für Daueraufgaben in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Grundbildung, Fremdsprachen, Gesundheit, EDV und Kunst arbeiten, sind angestellt. Honorarlehrkräfte gibt es auch. Sie werden analog nach Angestelltentarif und ihrer Qualifikation bezahlt, Arbeitnehmerähnliche sind durch einen Tarifvertrag sozial geschützt. Kursleitende, die nur wenige Stunden unterrichten, zum Beispiel Jonglier- oder Kochkurse geben, bekommen ein angemessenes Honorar mit Respekt für ihr freiberufliches Angebot und für Innovationen.

Auf regelmäßigen Konferenzen und im Arbeitsalltag können wir organisatorische und didaktische Probleme besprechen und lösen. An allen Standorten gibt es einen Dozent*innenraum mit Sofa und Kaffeemaschine, an manchen sogar ein VHS-Café. Überall können wir frei, kritisch und konstruktiv unsere Meinung äußern. Denn gesicherte und freundliche Arbeitsverhältnisse bedeuten, dass wir nicht mehr vom Wohlwollen der Vorgesetzten abhängig sind, die uns Kurse geben oder nehmen. Bei Problemen oder Konflikten wenden wir uns direkt an Verwaltungsmitarbeiter*innen und an die Programmbereichsleitung. Längst hat jede Berliner Volkshochschule Richtlinien zur Konfliktbewältigung erarbeitet. In schwierigen Fällen vertritt uns der Personalrat. Wir werden nicht mehr als Außenstehende gesehen, sondern als Kollegium der Volkshochschule.

Wie normale Arbeitnehmer*innen können wir mit 67 in Rente gehen, statt wie früher weiter arbeiten zu müssen. Damals, 2019, erwarteten ältere VHS-Dozent*innen eine Rente von etwa 600 Euro, die nicht zum Leben reichte. Jetzt arbeiten manche freiwillig im Rentenalter weiter und trinken mit den jüngeren Kolleg*innen in der Pause Kaffee - in den Tempeln der Weiterbildung.

.....



sein
ich bin
du bist
er, sie, es ist
wir sind
ihr seid
Sie/sie sind

Quiz

Was bin ich?

- Eine Piratin in Umschulung?
- Eine Pharmavertreterin bei der Präsentation?
- Eine kranke VHS-Dozentin bei der Arbeit?

Autorinnen

Beate Strenge, VHS-Dozentin für Deutsch als Zweitsprache, Integrations- und Elternkurse sowie Mittelstufe Deutsch für Fortgeschrittene (B2 bis C1)

Sabine Heurs, VHS-Dozentin für Deutsch als Zweitsprache, Integrationskurse

Linda Guzzetti, VHS-Alphabetisierungskurse Deutsch des BAMF, ehemals VHS-Dozentin für Italienisch und Lehrbeauftragte für Italienisch an verschiedenen deutschen Universitäten/Hochschulen

VHS-Kursleiter*innen fest einstellen?

Ein Chat zum Thema von Stefan Bruns und Michael Weiß

Was für eine Idee: Kursleitende fest einzustellen! Wäre das nicht ein Sprung nach vorne für die Berliner Volkshochschulen?

Spannend. Klar. Vielleicht auch höchste Zeit, aber ein äußerst schwieriges Unterfangen mit vielen Haken und Ösen.

Die Musikschulen haben auch damit angefangen. Und für die Volkshochschulen steht es so in der Koalitionsvereinbarung für diese Wahlperiode!

Die Situation an den Volkshochschulen ist vielfältiger und zugleich unübersichtlicher als an den Musikschulen. Wir haben große Bereiche wie den Deutschbereich, der zu drei Vierteln aus Fremdmitteln finanziert werden. Die Mittel für Integrationskurse sind Bundesmittel. Hier muss das Geld Kurs für Kurs eingeworben werden. Befristet anzustellen wäre sicher nicht das, was sich die Kursleitenden vorstellen, zumal dies nur für zwei Jahre ginge, um Kettenverträge zu vermeiden.

Ich stelle mir vor, dass unsere Einrichtung dann an Qualität gewinnt, wenn unser Lehrpersonal eine feste, langfristige Beschäftigungsperspektive bekommt. Könnten Volkshochschulen dadurch noch mehr Wert auf Qualifikationen legen bei der Auswahl? Hätten VHSn nicht bessere Chancen bei der Rekrutierung von neuen Lehrkräften, weil sie konkurrenzfähiger wären gegenüber anderen Bildungsträgern? Zum anderen wissen wir doch, dass viele Kursleitende in sozial prekären Verhältnissen leben, obwohl sie hochprofessionell sind und obwohl sie ganz oder überwiegend von ihrer Arbeit an der Volkshochschule leben. Es wäre ein tolles Ziel, hier das Berufsbild des Weiterbildungslehrers-, oder noch spezieller, der VHS-Dozentin, des VHS-Dozenten zu etablieren! Mit klaren Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationen. Wir würden damit zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen, ein soziales Problem lösen und die Professionalisierung weiter vorantreiben. Aber ich ahne neue massive Probleme bei der Umsetzung, die wir uns noch kaum vorstellen können.

Etwa ein Viertel unserer Kursleitenden sind arbeitnehmerähnlich, üben keinen anderen Hauptberuf aus und leben – mehr schlecht als recht von dem, was sie an der VHS verdienen. Es spräche viel dafür, sie einerseits abzusichern und andererseits stärker in die pädagogisch disponierende Arbeit einzubinden und bei der Beratung, Planung und Evaluierung von ihrer Profes-

sionalität zu profitieren. Eine Volkshochschule nur mit Festangestellten kann ich mir allerdings nicht vorstellen, das wäre das Ende der Erwachsenenbildung in seiner Offenheit als Umschlagplatz von Wissen und Kompetenzen.

Ja, ausschließlich Festangestellte ist keine Option! Es ist wichtig, dass auch Lehrpersonen, die in den verschiedensten Berufen tätig sind und nur nebenberuflich unterrichten, ihr Wissen in der VHS teilen können. Oder andere, die nicht entsprechende Abschlüsse vorweisen können und dennoch Know-how vermitteln – diese Chancen muss es immer in der VHS geben! In einer Volkshochschule sollten Menschen mit unkonventionellen Lebensläufen und Berufswegen immer eine offene Tür finden. Aber die, die voll bei uns arbeiten und etwa den Status der „Arbeitnehmerähnlichkeit“ haben – wenn wir die einstellen könnten: Wir gäben ihnen eine echte professionelle Perspektive, würden Altersarmut bekämpfen, und außerdem kämen die VHSs aus dem bedrohlichen Thema der „Scheinselbstständigkeit“ elegant heraus. Es wäre ein toller Schritt der organisatorischen Weiterentwicklung in Richtung Professionalisierung und pädagogischer Qualität.

Gegen Altersarmut werden wir mit Festanstellung vielleicht perspektivisch etwas ausrichten. Die Kursleitenden, die bereits seit Jahrzehnten bei uns arbeiten und zwischen – sagen wir 50 und 60 Jahre alt sind – würden sich mit ein paar Jahren Festanstellung keine auskömmliche Rente mehr erarbeiten können. Es wäre neben der Frage, ob ein Teil der Freiberuflichen zu Festangestellten werden könnte, auch über die Frage der Arbeitsplatzsicherung für Arbeitnehmerähnliche jenseits der Festanstellung zu reden. Aber wie?

Vielleicht gibt es tatsächlich weitere Modelle, um Beschäftigungssicherheit, bessere soziale Absicherung und damit Qualität zu erhöhen. Die müssten noch beschrieben werden und die, die jetzt Festanstellung fordern, davon überzeugt werden, also z.B. der Senat. Der hat es sich ja auf die Fahnen geschrieben. Ich denke, dass es an uns ist, konkreter zu überlegen, wie sich das überhaupt umsetzen ließe, welche Schwierigkeiten auftauchen und überwunden werden müssten. Und ob dann unter dem Strich die Vorteile überwiegen.

Wenn von fester Beschäftigung gesprochen wird – dann denken alle immer vor allem an die DaF/DaZ-Kursleitenden. Mir ist bei dem Modell ganz wichtig, dass es sich nicht auf Deutsch beschränkt, sondern viele (eigentlich fast alle) Bereiche erfasst. Ich stelle mir vor, dass es in einem Bereich jeweils ein Kernkollegium festangestellter Weiterbildungslehrer*innen gibt, darum herum Freie Kolleg/innen. Die Festen stehen

auch für Einbindung in die Institution, zum Beispiel in den Vertretungsplan, aber auch für Beratung, Weiterentwicklung verbindlicher Curricula und so fort. Die Freien stehen vor allem für Innovation, Experimentierfreude und große Programmvierfalt.

Bei Deutsch haben wir aber noch ein ganz spezifisches Problem, das mir erst jüngst deutlich geworden ist. Es handelt sich um den Drittmittelbereich, der nicht langfristig gesichert ist. Wie wollen wir da unbefristet einstellen?

Der Deutschbereich an den Berliner Volkshochschulen wird zu 50 – 80% aus Fremdmitteln bestritten, die einerseits schwanken, andererseits nicht verlässlich dauerhaft zugesagt werden. Es ist der unsichere Boden der Drittmittelfinanzierung, der zur Instabilität der Freiberuflichkeit hinzukommt. Quasi doppelt instabil. Es müsste mindestens ein Teil der eingeworbenen Mittel stabilisiert werden durch Etablierung im Landeshaushalt, um auf dieser Basis feste Verträge schließen zu können. Aber wie gesagt: nur ein Teil wird davon profitieren können, und Verdrängungseffekte „Feste gegen Freie“ wären unvermeidlich. Es geht aber nicht nur um Fremdmittel: Es gibt zentrale Tätigkeitsfelder wie die von dir angesprochene Beratung – ich meine jetzt nicht die Beratung in einen Kurs, sondern eine weitergehende, übergreifende Lernwegeberatung -, die können Volkshochschulen nicht mit Freiberuflichen, sondern nur mit Festangestellten in Angriff nehmen. Damit stehen wir noch sehr am Anfang. Auch im Bereich der Beruflichen Bildung werden wir um eine sozialpädagogische Begleitung, mithin um Festangestellte vermutlich nicht herumkommen.

Siehst Du Chancen, die Integrationskursarbeit in den Landeshaushalt zu überführen? Die Elternkurse können vielleicht als einigermaßen gesichert angenommen werden, aber auch das ist zweifelhaft. Ebenso die Geflüchteten-Angebote. Sicher wäre nur das offene Deutschprogramm, weil aus Landesmitteln finanziert. Wenn wir die jetzt „arbeitnehmerähnlich“ Arbeitenden einstellen würden – wie könnten wir sie auslasten, wie sie bezahlen, falls die Drittmittelfinanzierung wegbricht?

Das kann ich nicht beurteilen, die Mittel für Integrationskurse kommen aus dem Bundeshaushalt und stehen dem Land nicht einfach zur Verfügung. Wir sollten nicht nur über die Festanstellung weniger, sondern die Stabilisierung der Arbeitsplätze vieler sprechen. Was können wir unterhalb der Schwelle der Festanstellung für die Arbeitsplatzsituation von Kursleitenden tun. Da passiert schon viel in Berlin: Sozialzuschüsse zu Kranken- und Rentenversicherung, Urlaubsentgelt und Honorarfortzahlung im Krankheitsfall.

Was ist darüber hinaus noch möglich? Etwa weitergehende Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten? Finden wir vielleicht eine neue Rahmung für die Lehrtätigkeit an der Volkshochschule zwischen dem, was heute ist, und dem, was durch Festanstellung möglich ist? Etwa Honorierung weiterer Tätigkeiten, die nicht Lehre im engsten Sinn sind? Aber vielleicht muss man auch über die Nachteile von Festanstellung für die Volkshochschule und die Kursleiter sprechen, um das Bild abzurunden.

Verdrängung von Freien durch Festbeschäftigte fände in jedem Fall statt. Es stünden viel weniger Honorarmittel für Freie Kursleitende zur Verfügung, insgesamt hätten wir weniger Lehrpersonen. Das finde ich aber nicht prinzipiell negativ. Unsere Kollegien sind riesig und schwer zu strukturieren, viele Freie Kolleg/innen haben Null Beziehungsgeflecht in den Häusern. Wie gesagt, eine gute Mischung von Freien und Festen fände ich erstrebenswert. Interessant fände ich noch die Beurteilung, ob Innovation und Experimentierfreude zu- oder abnehmen.

Offenheit, Freiwilligkeit, Innovation und Vielfalt sind Prinzipien und Merkmale der Volkshochschularbeit: das gilt für Teilnehmer*innen, das spiegelt sich in den Themen, das gilt mit Blick auf Lehrende. Die Freiberuflichkeit in der Lehre ist auch eine Stärke der Volkshochschule, weil sie die Volkshochschule in die Mitte der Gesellschaft stellt. Bürgerinnen und Bürger auf der einen Seite stellen Bürgerinnen und Bürger auf der anderen Seite – um es mal so zu formulieren – ihre Kompetenz, Berufs- und Lebenserfahrung zur Verfügung. Die Volkshochschule ist keine Schule, und eine „Ver-Studienrat-ung“ wäre ihr Ende. Das gilt allerdings nur bedingt für solche Bereiche der Volkshochschule, in denen schulähnliche Kurse laufen mit Lehrkräften, die wir als Arbeitnehmerähnliche bezeichnen und die – weil sie davon leben – sozial schutzbedürftig sind. Hier wäre über eine bessere Absicherung und mehr Schutz nachzudenken.

Ja, ich glaube, die Suche nach anderen Modellen ist noch nicht zu Ende, aber wäre sinnvoll. Im Moment tauchen bei mir im Kopf weitere Schwierigkeiten auf beim Modell der Festanstellung. Wir hätten ja eine Art 2- oder sogar 3-Klassen-Gesellschaft unter den Kursleitenden, jedenfalls mehr als heute. Welche Rechte, welche Pflichten unterscheiden die dann? Und wie wirkt sich das auf die Zusammenarbeit aus? Und die freiberuflichen Lehrkräfte müssten sich einem formalen Bewerbungsverfahren unterziehen - eine Umwandlung von Honorarverträgen in Arbeitsverträge ist formal nicht möglich. Gibt es zu beachtende Weisungsaspekte, wie wirkt sich das auf die Kollegialität aus? Und was wäre eigentlich bei der Eingruppierung zu erwarten? Die jetzt in Berlin

neuerdings festangestellten Musiklehrer*innen sind mit E9 und E10 eingruppiert. Ich glaube, das ist nicht das, was erwartet wird. Die Frage der Kosten, insbesondere auch der Vergütungsstruktur ist genau zu betrachten. Die Programmbereichsleitenden wären weisungsbefugte Vorgesetzte der Lehrenden. Das heutige Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis bedeutet demgegenüber – das mag überraschen – eher mehr Kooperation „auf Augenhöhe“. Was im Übrigen für die Institution nicht nur leicht ist! Die hat ein volatiles, nicht weisungsgebundenes Kollegium ... Bedenken wir die einmalige Besonderheit, dass die Ämter für Weiterbildung und Kultur ihre wesentlichen Einnahmen zur Refinanzierung ihrer Einrichtungen über freiwillige Angebote an die Bevölkerung erzielen müssen, produziert durch nicht-weisungsgebundene Partner*innen bzw. Mitarbeiter*innen: Mit lockeren Banden sind beide auf Gedeih und Verderb aneinander gebunden! Aber da wären wir wieder bei den Vorteilen, die eine engere Einbindung der Kursleitenden mit sich brächte.

Welche anderen Möglichkeiten gäbe es denn?

Michael Weiß und **Stefan Bruns** waren viele Jahre lang erst Kurs-, dann Programmbereichsleitende. Jetzt leiten sie die Volkshochschulen und die Ämter für Weiterbildung und Kultur in den Bezirken Mitte und Tempelhof-Schöneberg.

Bilder einer Volkshochschule

Unsere Teilnehmenden und Kursleitenden kommen aus den verschiedensten Richtungen und sie ziehen in die verschiedensten Richtungen weiter. Dazwischen treffen sie in der Volkshochschule aufeinander – und gehen ein kurzes oder langes Stück des Weges gemeinsam.

An der Volkshochschule Berlin Mitte haben wir sie einen Tag lang begleitet. Heute lassen wir die Kursleitenden sprechen. Wir haben gefragt:

Worauf sind Sie bei Ihrer Arbeit stolz?
Was lieben Sie an Ihrer Arbeit?

Mi404-037H-1 Deutsch Integrationskurs A1.1

Es macht mich jedes Mal stolz, wenn ich sehe, wie meine Kursteilnehmer*innen ihr Leben in Deutschland zunehmend selbstständig leben. Wenn sie anfangen, ihr Leben selbst organisieren zu können, Arbeit finden oder eine Ausbildung beginnen.

Dr. Liudmila Li





Mi209-147H Orientalischer Tanz für Anfängerinnen

Ich freue mich jedes Mal, wenn ich sehe, dass sich die Frauen in meinem Kurs in ihrem Körper wohlfühlen. Das körperliche Wohlbefinden kann man mit dem Orientalischen Tanz besonders gut vermitteln.

Christiane Hausmann

Mi210-061H Das Smartphone als Videokamera

Bei jedem Kurs freue ich mich am meisten auf die Gruppe. An der Volkshochschule habe ich viele spannende Menschen kennengelernt. Alle kommen freiwillig und wollen das Gelernte für etwas Spezielles anwenden. Daher ist die Begeisterung und Neugierde besonders groß. Ein besseres Arbeitsklima kann man sich nicht wünschen!

Anna-Maria Weber



das Bild doch an die Wand!

das Bild doch Wand!

Wand kann man es gut

el Buch

Buch Regal

ia Kamen

stumem

Jürgen (stecken) die Zeit

Zeitung jetzt

Wohin? →	Wo? □
Akk.	Dat.
den	der-dem
	das-dem
	die-der
	die-den-n



Mi404-643H Deutsch A2.1 Elternkurs

Ich bin stolz darauf, seit 17 Jahren viele Menschen dazu befähigt zu haben, sich in deutscher Sprache mit anderen unterhalten zu können, sich am Arbeitsplatz zurechtzufinden, mit ihrer Nachbarschaft zu kommunizieren oder an der Berliner Kultur teilzunehmen.

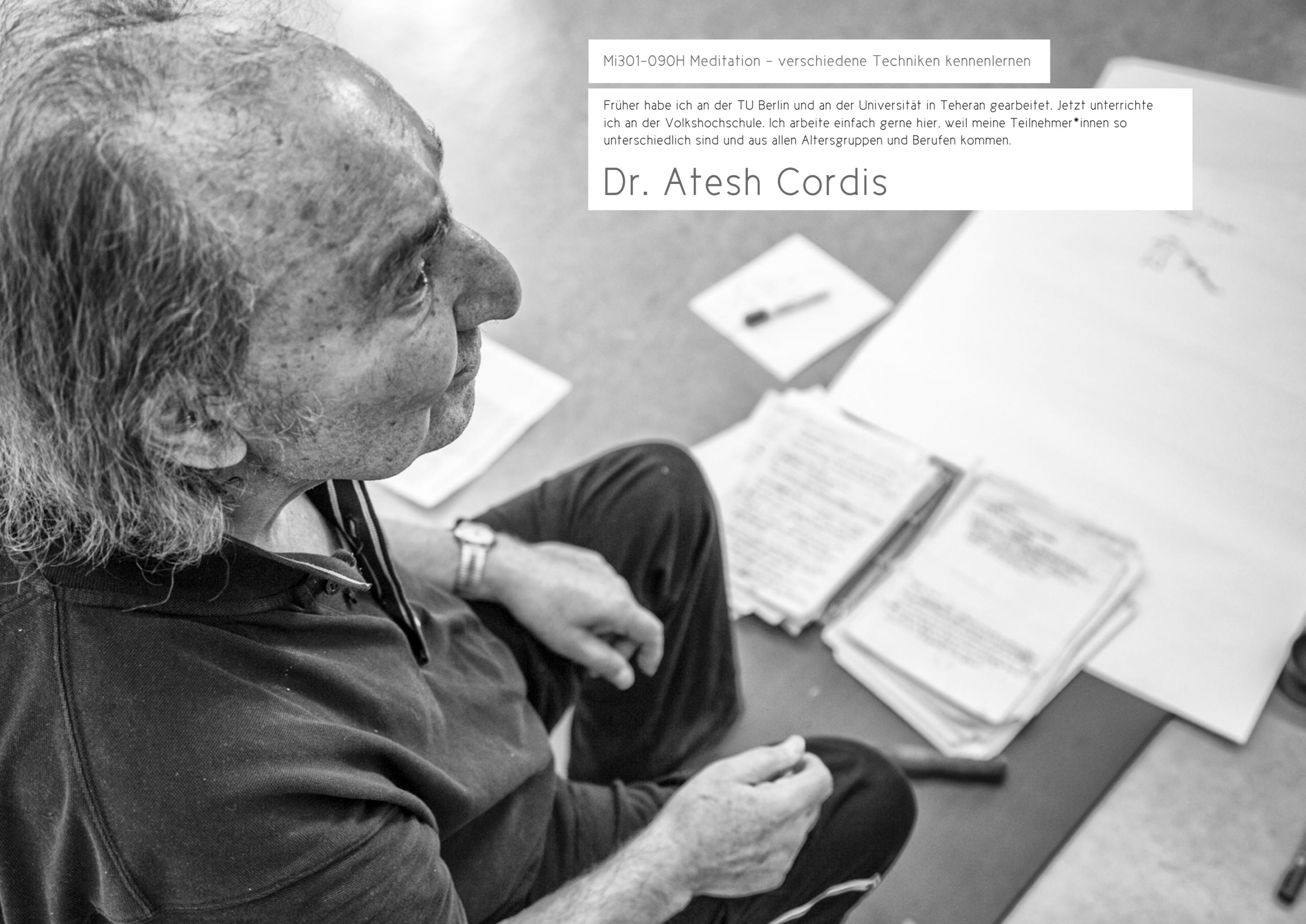
Elzbieta Myslinska-Bobel



Mi406-597H Englisch intensiv am Abend

Die Vielfalt der Teilnehmer*innen fordert mich heraus, die besten Methoden zu finden und eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle wohlfühlen. Ich lache gern zusammen mit meinen Teilnehmer*innen und mache den Unterricht zu einer Freude, nicht zu einer Verpflichtung.

Edyta Plewa



Mi301-090H Meditation – verschiedene Techniken kennenlernen

Früher habe ich an der TU Berlin und an der Universität in Teheran gearbeitet. Jetzt unterrichte ich an der Volkshochschule. Ich arbeite einfach gerne hier, weil meine Teilnehmer*innen so unterschiedlich sind und aus allen Altersgruppen und Berufen kommen.

Dr. Atesh Cordis



Mi435-021H Koreanisch A1.1 Standard am Abend

Ich schätze die sympathische, demokratische und gut organisierte Kultur der Volkshochschule, die immer wieder Neues ausprobiert. Als Kursleiterin kann ich den Unterricht frei gestalten und nach meinem eigenen Urteil die Geschwindigkeit und die Intensität regulieren. Dabei treffe ich auf viele interessante Leute, aus verschiedenen Altersgruppen und Berufen und fühle mich mit allen sehr wohl.

Yushin Ra



Mi107-019H Gewaltfreie Kommunikation

Ich arbeite gern an der Volkshochschule, weil sich das alle leisten können. Wir sind hier ein großes Team und ich kann viele Menschen näher kennenlernen. Hier ist immer Leidenschaft im Spiel.

Karin Baumert



Mi404-848-EO-3H Deutschkurs für Geflüchtete A2.2/B1.1 Modul 3 Erstorientierungskurs

Was mich immer in allen Kursen zutiefst mit Stolz erfüllt, sind die ersten selbstproduzierten gesprochenen Sätze der Kursteilnehmer*innen. Der Moment, in dem sie realisieren: "Ich habe es probiert - ich werde verstanden - ich kann mich mitteilen!" Die strahlenden Augen und der frohe Gesichtsausdruck der Lernenden in diesen Augenblicken - schöner kann unterrichten doch nicht sein!

Iris Schumacher



139F Stimme und Präsenz

Die Alexander-Technik unterrichte ich seit 20 Jahren mit wachsender Freude. Sie schenkt Selbstbewusstsein, Kraft, Ruhe und Leichtigkeit. Meine Begeisterung mit den Menschen zu teilen und so zu Gesundheit und positiven Veränderungen beizutragen, macht mich glücklich.

Heike Sheratte



Englisch-Sprachberatung in der Liniestraße

I am proud that I can help and motivate adults who wish to improve their language skills.
I love that the development never stops.

Maria Santiago-Schulz

Mi212-024H Interior Design – Ihr persönliches Wohnraumkonzept

Es erfüllt mich jedes Mal, am Anfang in neugierige Gesichter zu blicken und am Sonntagnachmittag zu beobachten, wie alle mit strahlenden Augen und voller Tatendrang nach Hause gehen. Nicht nur die Teilnehmer*innen, sondern auch ich.

Ines Königsmann



Der Fotograf hinter der Geschichte

Der Fotograf und Filmemacher Thabo Thindi wurde in die Hochphase der Apartheid in Südafrika hineingeboren. Er fühlt sich magisch angezogen von menschlichen Geschichten.

Worauf ist Thindi stolz?

Es macht mich stolz, wenn ich ein Lächeln im Gesicht eines von mir porträtierten Menschen sehe. Diesen Menschen würdevoll in seiner Besonderheit zeigen zu können, macht mich glücklich. Wir alle kämpfen einen Kampf, über den andere nichts wissen. Mitfühlend miteinander zu sein, ist das Mindeste, was wir tun können.



Texte und Fotos redigiert von Anne Nguyen und Hannah Vesper, Volkshochschule Berlin Mitte

Kulturelle Bildung an der Volkshochschule: Berufs- und Selbstbild heute

von Uwe Krzewina

Vorgehen

Der Beitrag widmet sich zunächst der Klärung des Begriffs der Kulturellen Bildung. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Grundbedingungen hinsichtlich der Erreichbarkeit der Zielgruppe(n) bestehen.

Davon ausgehend wird auf die historisch gewachsenen Besonderheiten der Kulturellen Bildung an Volkshochschulen sowie auf das Berufsbild der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden (oder auch: Programmbereichsleitenden) eingegangen. Welche Bedingungen finden sie an Volkshochschulen vor, welche Möglichkeiten ergeben sich für eine nachhaltige Kulturelle Bildungsarbeit und welche Aufgaben stellen sich in Bezug auf die Programmplanung?

Eingrenzung

Die Kulturelle Bildung hat an den Volkshochschulen in Deutschland eine historisch gewachsene Bedeutung. Gemessen an der Zahl der Maßnahmen und Belegungen stellte sie 2016 den drittgrößten Themenbereich an Volkshochschulen in Deutschland dar (89 245 Maßnahmen, 870 251 Belegungen), deutlich hinter dem Sprachbereich und der Gesundheitsbildung (Huntermann/Reichart 2017: 41f.).

Damit sind die Volkshochschulen einer der bedeutendsten Akteure in der außerschulischen Kulturellen Bildung in Deutschland. Aufgrund der historischen Beständigkeit der Einrichtung „Volkshochschule“ – institutionell wie konzeptionell – und der im Regelfall institutionellen Förderung unterscheiden sich die Volkshochschulen von den meisten anderen kulturellen Bildungsanbietern, die insbesondere in den 2000er-Jahren aus dem Boden schossen – entweder als eigenständige gemeinnützige bzw. kommerzielle Initiativen oder an traditionelle Kultureinrichtungen angebunden – und deren Angebote überwiegend Projektcharakter haben. Die Möglichkeit, dauerhaft Angebote der Kulturellen Bildung vorzuhalten, weiterzuentwickeln und auszubauen, gibt den Volkshochschulen eine Sonderstellung unter den Kulturellen Bildungsanbietern. Wenn es im Folgenden um das Berufs- und Selbstbild in der Kulturellen Bildung geht, dann wird ausdrücklich

das Berufsbild eines bzw. einer hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiters bzw. Mitarbeiterin an einer VHS im Fokus stehen.

Begriffsbestimmung „Kulturelle Bildung“

Zunächst steht die Frage im Fokus, was denn eigentlich diese „Kulturelle Bildung“ ist. Denn der Begriff erscheint wie ein Teekesselchen, ein Homonym. Fragt man in Bildungs- oder Kultureinrichtungen tätige pädagogische Fachkräfte, was in ihren Augen Kulturelle Bildung ausmacht, so wird man sehr wahrscheinlich mal engere, mal umfassendere Definitionen des Begriffs erhalten.

Der Begriff der Kulturellen Bildung ist scheinbar ein Wohlfühlbegriff. Er bezieht sich in einem doppelten Sinne auf das Wahre, Gute, Schöne: auf die 'Kultur' auf der einen, und auf die 'Bildung' auf der anderen Seite. Es sind zwei Bereiche, die zumindest in einem bildungsbürgerlichen Verständnis deutlich positiv konnotiert sind und eine zielgerichtete Dynamik anzeigen, quasi eine Reise über den Geist zum Gefühl und in die Transzendenz.

Wie Gieseke/Krüger, Iffert und auch Frevert darstellen, fand die Kulturelle Bildung bis in die 1950er-Jahre vielfach unter dem euphemistischen Begriff der „Herzensbildung“ statt, der seinen Ursprung in der deutschen Klassik hat (Gieseke/Krüger 2017, Iffert 2018, Frevert 2012) und der treffend die Überhöhung des Kulturbegriffs illustriert – die Kultur findet sich im Herzen.

So verwundert es dann auch wenig, dass der Kulturellen Bildung, so sehr sie sich seit der deutschen Klassik gewandelt hat, im Schlussbericht „Kultur in Deutschland“ der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag eine beinahe umfassende Wirkmächtigkeit zugeschrieben wird: sie soll einen wesentlichen Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft über alle Schichten, Generationen und Herkunftskulturen hinweg leisten (Deutscher Bundestag 2007: 405). Getreu dem Motto: *„Wo man singt, da lass dich nieder, denn böse [also herzlose] Menschen haben keine Lieder.“* Der Kulturellen Bildung wird eine integrative, grundsätzlich positive Bedeutung für die Gesellschaft zugemessen, und dies führt leider auch dazu, dass sie oft – vor allem im kulturpolitischen Kontext – in mehr oder weniger unreflektierter Weise als universale Heilsbringerin dargestellt wird.

Wie Groppe (2012) darstellt, hat Rita Süßmuth in ihrer Funktion als Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbands 2010 der Kulturellen Bildung sogar ein Primat im Bildungsprozess zugesprochen. So betrachte sie die Kulturelle Bildung nicht einfach als Teildisziplin oder -aspekt, sondern als das Fundament der Bildung, da in ihr die Potenziale des Menschen in den Mittelpunkt gestellt werden würden (Groppe 2012: 749). In der Forschungsliteratur wird dieser Euphemismus übrigens weniger mythisiert und deutlich relativiert als „Learning through the arts“ bezeichnet (siehe Reinwand 2012: 109, Keuchel 2017: 45).

In den Takt solcher Jubelarien für die Kulturelle Bildung stimmen dann auch einfache, mehr oder weniger reflektierte Slogans ein, wie beispielsweise: „Lesen gefährdet die Dummheit“, oder: „Kultur macht stark“.

Allein, man fragt sich: Was eigentlich ist diese „Kulturelle Bildung“ und warum entwickelt sich die Gesellschaft derzeit – zumindest in ihrer medialen Darstellung – auseinander, obwohl die Zahl kultureller Bildungsinitiativen und -einrichtungen heute deutlich höher ist als noch vor – sagen wir mal – 10 Jahren? Wenn die Kulturelle Bildung so wirkmächtig ist, müsste die Gesellschaft doch heute enger zusammenstehen.

Vanessa-Isabell Reinwand (2012), Leiterin der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, grenzt sich in einer umfassenden Begriffsdefinition von den enger gefassten Konzepten der Ästhetischen und der Künstlerischen Bildung bzw. Erziehung ab, zeigt die Genese des Begriffs der Kulturellen Bildung auf und beschreibt sie wie folgt:

„Noch heute ist der wesentliche Unterschied des Dachbegriffes Kulturelle Bildung zu dem Konzept ästhetischer Bildung in der nicht nur inhärenten, sondern explizit genannten und umzusetzenden sozialen und politischen Dimension eines breiten Kulturbegriffs zu sehen. Dieser beinhaltet den anthropologischen Kulturbegriff (Kultur ist von Menschen gemacht), den ethnologischen Kulturbegriff (Kultur als Lebensweise), den soziologischen und normativen Kulturbegriff (Kultur als Werte und Normengerüst und Kultur als Idee der Humanisierung und Sozialisierung) sowie einen engen Kulturbegriff, der die Künste beschreibt [...]. Zu diesem breiten Kulturverständnis gesellt sich ein spezifisches Verständnis von Bildung und Pädagogik, das sich beispielsweise in Prinzipien Kultureller Bildung wie Teilhabe und

„Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V., 1/2019

Partizipation, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessensorientierung und Freiwilligkeit sowie Öffentlichkeit und Anerkennung [...] äußert. Das Konzept Kultureller Bildung versteht sich somit nicht nur als (lebenslange) Allgemeinbildung im und durch das Medium künstlerischer und symbolhafter Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, bildende Kunst, Literatur, Architektur etc., sondern zielt eben auch auf kulturelle Teilhabe für alle und die Entwicklung von biografischer Lebenskunst [...] und also ein gutes, humanes Leben ab [...]. Der Begriff „Kulturelle Bildung“ beschreibt damit nicht nur Bildungsinhalte (die Künste) und kulturpädagogische Formate, sondern versteht sich als Bildungskonzept und pädagogische Haltung, die zahlreiche Ideen der internationalen reformpädagogischen Bewegungen um 1900 wieder aufleben lässt, aber auch Wurzeln in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1920er bis 60er Jahre hat.“
(Reinwand 2012: 112)

Dieser Definition, die sich eher der institutionenbezogenen Handlungslogik von Einrichtungen bzw. Akteuren Kultureller Bildung widmet, sei eine subjektbezogene Aufgabendefinition von Richard Stang zur Seite gestellt, die allerdings innerhalb des Dachbegriffsparadigmas von Reinwand verortet werden kann:

„Die Förderung kultureller und ästhetischer Bildungsprozesse steht im Mittelpunkt der kulturellen Bildung, wobei dem kommunikativen Aspekt eine wichtige Rolle zukommt. Zentrale Aufgaben sind dabei u. a.:

- die Förderung gestalterischer, kreativer Fähigkeiten,*
- die Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks,*
- die Erweiterung von kulturellen und kommunikativen Kompetenzen,*
u. a. der Medienkompetenz,
- die Sensibilisierung für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge.“*
(Stang 2001: 69)

Widmet sich Reinwand mehr den allgemeinen Grundlagen und Zielen, beschreibt Stang die konkreten Inhalte und Aufgaben Kultureller Bildung.

Nur angerissen werden bei beiden Autoren die Grundbedingungen von Teilhabe und Partizipation an Kultur und Kultureller Bildung sowie die Frage des Zwecks der Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks.

An diesem Punkt setzt Susanne Keuchel (2017), Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW in Remscheid, an. Zwar bezieht sie sich insbesondere auf die Kulturelle Jugendarbeit. Jedoch lassen sich ihre Ausführungen auf die Kulturelle Erwachsenenbildung übertragen und zeigen die soziologische Dimension Kultureller Bildung auf, die bereits bei Reinwand anklang.

Zunächst statuiert Keuchel den Anspruch der Kulturellen Bildung, die Selbstbildung des Subjekts zu fördern (Keuchel 2017: 39), d. h. dass das Subjekt im Humboldtschen Sinne selbst seine Bildung (und damit in Humboldts Sinne seine Menschwerdung) betreibt und dabei gefördert, nicht jedoch an einem Idealmaßstab ausgerichtet ‚erzogen‘ wird. Davon ausgehend hinterfragt Keuchel die Grundbedingungen für eine Teilnahme an kulturellen Bildungsangeboten, insbesondere die vorhandenen Werte und Weltansichten sowie die materiellen und sozialen Bedingungen, in denen (junge) Menschen leben. Sie lädt damit den Begriff der Kulturellen Bildung soziologisch bzw. politisch auf:

„Wie positioniert sich Kulturelle Bildung beispielsweise bei der Diskriminierung von Geschlecht und Ethnie [...]? Kann hier ausschließlich auf Selbstbildungsprozesse gesetzt werden oder grenzt Kulturelle Bildung Selbstbildungsprozesse nicht doch in der Form ein, dass Grundwerte wie Gleichberechtigung und demokratische Prinzipien [...] selbstverständlich vertreten und vorausgesetzt werden? Und sollte dies so sein, wäre es nicht sinnvoll, eine konkrete Wertegrundlage innerhalb der Kulturellen Bildung [...] voranzustellen wie in der Politischen Bildung, zum Beispiel [...] an die der Menschenrechtskonvention [...]?“ (Keuchel 2017: 52)

Betrachtet man die jungen Menschen, über die Keuchel reflektiert, als Metonymie für Menschen, die sich in eine Gesellschaft integrieren wollen bzw. integriert werden sollen, lässt sich ihre Aussage auf Kulturelle Bildungsarbeit im Allgemeinen übertragen:

„Gemäß wirklicher Wahloptionen der Lebensweltgestaltung junger Menschen sollte, neben der Lebensweltorientierung als Ausgangspunkt eines Dialogs [...] daher [...] auch das Grundprinzip der „Lebensweltöffnung“ bzw. „Lebenswelterweiterung“ systematisch in die Vermittlung integriert werden.“ (Keuchel 2017: 48)

An dem Paradigma der Lebensweltorientierung, Lebensweltöffnung und Lebenswelterweiterung entscheidet sich meiner Meinung nach die Integrationswirkung von Kultureller Bildung. Denn hier zeigt sich, ob die persönliche Komfortzone für Kulturelle Bildungsmaßnahmen geöffnet wird und inwiefern die einzelne Person bewegt wird, einen eigenen Antrieb zu entwickeln, eigene Standpunkte, das eigene Handeln, eigene Werte zu hinterfragen und sich aus der Komfortzone heraus mit fremd(artig)en Ausdrucksmöglichkeiten mit Neugier und Respekt zu beschäftigen, sich darauf einzulassen und sich davon auch beeinflussen zu lassen.

Erreichbarkeit der Zielgruppe(n)

Zunächst einmal gilt es aber die Hürde zu überspringen, Menschen überhaupt für die Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen zu begeistern. Und hiermit leite ich zur oben gestellten zweiten Frage über, nämlich wie es kommt, dass sich die Gesellschaft derzeit auseinanderzuentwickeln scheint, wengleich die Zahl kultureller Bildungsinitiativen und -einrichtungen deutlich höher ist als noch vor 10 Jahren.

Es stellt sich die Frage, welchen Stellenwert Kulturelle Bildung bzw. die aktive oder passive Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen hat. Hierzu lohnt ein Blick in den Freizeit-Monitor, der regelmäßig von der Stiftung für Zukunftsfragen herausgegeben wird.

Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen (im weitesten Sinne) unter Befragten für den Freizeit-Monitor 2018:

Beschäftigung	mindestens einmal wöchentlich:	mindestens einmal monatlich:	mindestens einmal jährlich:	niemals
<i>Passive, rezeptive Beschäftigungen</i>				
Fernsehen	95	97	k.A.	2
Radio hören	90	95	k.A.	3
Musik hören	85	92	k.A.	2
Internet nutzen	78	83	k.A.	15
ein Buch lesen	29	49	k.A.	18
Serien/Filme streamen	19	33	k.A.	53
Filme zu Hause sehen	13	43	k.A.	28
E-Book lesen	6	11	k.A.	78
Kino	1	12	55	23
Museum/Ausstellung/Galerie	0	4	33	38

Rock-/Popkonzert besuchen	0	2	30	47
Oper/Klassikkonzert/Ballett/Theater besuchen	0	3	22	58
Musical besuchen	0	1	19	49
<i>Aktive, schaffende Betätigungen</i>				
Smartphone nutzen (ohne Telefonieren)	49	58	k.A.	34
einem speziellen Hobby nachgehen	29	51	k.A.	31
Bildung bzw. Weiterbildung	21	33	k.A.	24
Musizieren, schreiben, dichten, malen	7	12	k.A.	78
Handarbeiten (stricken, nähen, schneidern)	6	12	k.A.	69
Tanzen gehen	3	16	k.A.	43

Quelle: Freizeit-Monitor 2018 (Zahl der Befragten: 2000, Mehrfachnennungen waren möglich)

Die Daten des Freizeit-Monitors zeigen auf, dass die passive, rezeptive Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen deutlich verbreiteter ist und häufiger stattfindet als die aktive, schaffende Betätigung. Auffällig ist allerdings auch, dass sich ein sehr großer Teil der Befragten weder aktiv künstlerisch betätigt noch die klassischen Kulturorte aufsucht.

Stellt man dem Freizeit-Monitor 2018 die Berliner VHS-Statistik 2017 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018) zur Seite, wird das Bild etwas vollständiger:

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie 2018-1: 16

C(1) Programmbereich 2: Kultur - Gestalten

	Kurse	U.-Std.	Bel.
C(1) 2.1 Literatur/Theater	202	3.901	2.278
C(1) 2.2 Theaterarb./Sprecherz.	215	6.933	2.353
C(1) 2.3 Kunst/Kulturgesch.	60	967	702
C(1) 2.4 Bildende Kunst	18	517	158
C(1) 2.5 Malen/Zeichnen/Druck.	833	22.336	8.082
C(1) 2.6 Plast. Gestalten	336	8.803	3.176
C(1) 2.7 Musik	25	466	275
C(1) 2.8 Musikalische Praxis	131	2.289	1.240
C(1) 2.9 Tanz	567	10.560	6.678
C(1) 2.10 Medien	67	1.435	677
C(1) 2.11 Medienpraxis	284	7.098	2.717
C(1) 2.12 Werken	162	3.548	1.473
C(1) 2.13 Textiles Gestalten	75	1.365	673
C(1) 2.14 Textik./Mode/Nähen	165	3.810	1.506
C(1) 2.0 fächerüberggr./sonstige	55	1.080	826
Auftrags-/ Vertragsmaßnahmen	4	136	33
SUMME:	3.199	75.244	32.847

Bezogen auf die Ergebnisse des Freizeit-Monitors 2018 ist auffallend, dass diejenigen Teilbereiche, die sich ausschließlich mit der Rezeption von künstlerischen Ausdrucksformen befassen, nämlich 2.1 Literatur/Theater, 2.3 Kunst/Kulturgeschichte, 2.7 Musik und 2.10 Medien eine eher mäßige Nachfrage verzeichnen.

Allerdings korreliert dies mit der im Freizeit-Monitor 2018 festgestellten geringen Häufigkeit von Besuchen von Kulturereignissen.

Betrachtet man demgegenüber die Teilbereiche, in denen sich die Teilnehmenden aktiv und schaffend mit künstlerischen Ausdrucksformen beschäftigen, so lassen sich die höheren Belegungszahlen der VHS-Kurse auch mit dem im Freizeit-Monitor 2018 festgestellten Freizeitverhalten in Beziehung setzen. Diesem zufolge beschäftigen sich die Befragten deutlich häufiger mit dem Schaffen künstlerischer Ausdrucksformen als mit dem Besuch klassischer Kulturereignisse.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die gestellte Frage nach dem Auseinanderdriften der Gesellschaft zwar noch nicht klären. Doch im Hinblick auf die oben angeführten Thesen, dass zum einen die Kulturelle Bildung das Fundament der Bildung darstellt und zum anderen die Kulturelle Bildung einen wesentlichen Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft über alle Schichten, Generationen und Herkunftskulturen hinweg leisten soll, kann man annehmen, dass die Erwartungen der Kulturpolitik an die Integrationskraft der Kulturellen Bildung überhöht sind.

Damit möchte ich keineswegs in Frage stellen, dass Kulturelle Bildung integrationsfördernd wirkt. Allerdings leistet sie diese Funktion in einem sehr eingeschränkten Rahmen, da ein großer Teil der Bevölkerung von Angeboten der Kulturellen Bildung nicht erreicht wird. Stellt man dem entgegen, dass man Kulturelle Bildungsangeboten dann eben vorrangig an junge Menschen richten sollte, weil diese stärker in Bildungszusammenhängen verhaftet sind und sich mitten in ihrer Charakter- und Standpunktbildung befinden, möchte ich dagegenhalten, dass dies zwar ein hehres Anliegen ist, das allerdings in der Realität unzureichend funktioniert. Beispielhaft sei hier die eine Episode von Paul Collard (2017) angeführt, seines Zeichens Geschäftsführer der internationalen Stiftung „Creativity, Culture and Education“ und verantwortlich für das Programm „Creativity Partnerships“ in Großbritannien:

„Eines nachmittags sprach ich mit einer Gruppe muslimischer Mädchen, zwischen 15 und 16 Jahren alt, die in Amsterdam geboren und in einem Bildungssystem aufgewachsen sind, das ich als hervorragend erachte und möglicherweise die besten Programme für Kulturelle Bildung aller mir bekannten Städte hat. Aber diese jungen

Menschen hatten alle vor, Amsterdam zu verlassen. Sie wollten nicht länger Teil davon sein, wofür die Stadt in ihren Augen steht. Sie wollten in Ländern leben, die kulturelle Werte vertreten, die ihnen völlig fremd sind. Aber diese Ansichten sind nicht aus Unwissen um die europäischen kulturellen Werte entstanden. Sie sind aus der Art und Weise entstanden, wie sie ihnen nähergebracht worden sind.“ (Collard 2017: 70f.)

Hier schließt sich der Bogen zu den Ausführungen Keuchels (2017) hinsichtlich der Notwendigkeit, neben der Lebensweltorientierung auch die Aspekte der Lebensweltöffnung und der Lebenswelterweiterung in einem Dialog über die Lebensweltgestaltung (junger) Menschen einfließen zu lassen. Und es stellt sich die Frage, inwiefern man sich von einer konservativen, kanonverhafteten, erziehenden Kulturpädagogik löst und konsequent eine wertschätzende Begleitung des Bildungsprozesses gewährleistet.

Wie Keuchel (2017) darstellt, muss dem begleiteten, geförderten Selbstbildungsprozess eine konsequente Berücksichtigung der Differenz eingeschrieben werden. Kulturelle Bildungsangebote sollen also ausdrücklich nicht alle Teilnehmenden gleichmachen und deren Herkunft und Besonderheiten ausblenden. Vielmehr können Keuchels Ausführungen dahingehend gelesen werden, dass eine gemeinsame Wertebasis geschaffen werden muss, damit die Unterschiedlichkeiten und individuellen Besonderheiten der Teilnehmenden in Verhandlung treten, sich annähern, sich bereichern, sich unter Umständen auch abstoßen können, ohne dass das Pendel einerseits in die Beliebigkeit, andererseits in die „Überwältigung“ ausschlägt (zum Begriff „Überwältigung“, der aus der politischen Bildungsarbeit stammt, siehe: Sutor 2002 und bpb 2011).

Denn auf beiden Seiten lauert Gefahr:

In der Beliebigkeit, dass sich Ausdrucksformen und Inhalte einer Kritikfähigkeit und damit einer Bewertbarkeit entziehen. Resultat hieraus ist das bereits angeführte Zitat: „Lesen gefährdet die Dummheit.“ Der Beschäftigung des Lesens wird in dem Satz eine grundsätzlich positive Wirkung zugesprochen, ohne dass qualitative, inhaltliche oder Wertekriterien zugrunde gelegt werden. Es ist aber historisches und zeitgeschichtliches Faktum, dass die oben angeführten „bösen [also herzlosen]

Menschen“ sowohl Lieder hatten und haben, als auch Bücher schrieben und schreiben, welche von einer nicht geringen Anzahl Menschen rezipiert und geschätzt werden.

Das Schwingen des Pendels hin zur „Überwältigung“ trägt wiederum zur Gefahr bei, dass durch Vorgaben, bspw. von einer anleitenden Person, bestimmten Ausdrucksformen und Inhalten eine Dominanz eingeräumt wird. Dies geht zu Lasten der Differenz und zu Lasten der Vielfalt von Ausdrucksformen bzw. zu Lasten der Lebenswirklichkeit der Ausführenden.

Keuchel (2017) geht in ihren Ausführungen sogar so weit zu sagen, dass bei einer Orientierung der Kulturellen Bildungsarbeit an der Lebenswelt (junger Menschen) die Notwendigkeit entsteht, die sozialen und materiellen Lebensbedingungen kritisch zu betrachten und auf eine Verbesserung hinzuwirken. Mit dieser materialistischen Position relativiert die Autorin die „Transferwirkungen“ von Kultureller Bildung und stellt einen Zusammenhang von Fachlichkeit, Formen der Vermittlung und politischer Perspektive her, der kontinuierlich kritisch reflektiert und austariert werden muss (Keuchel 2017: 53).

Was bedeuten diese Ausführungen für die Kulturelle Bildung an Volkshochschulen?

Wie bereits eingangs erwähnt, haben die Volkshochschulen eine Sonderstellung in der Kulturellen Bildungslandschaft. Aufgrund der Erhebung der Volkshochschulen in den Verfassungsrang im Jahr 1919 (Artikel 148, Absatz 4) erhielt die Volkshochschulbewegung einen enormen Schub, und es wurden im gesamten Deutschen Reich zahlreiche Volkshochschulen gegründet. Nach einem Hoch mit 853 Volkshochschulen im Jahr 1922, pendelte sich die Zahl bis 1932 auf 297 Volks- und Heimvolkshochschulen ein (Hufer 2015).

Bereits in dieser Zeit hatte die Kulturelle Bildung einen festen Platz in den Volkshochschulprogrammen, wenngleich sie nicht unter diesem Begriff firmierte.

Im Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin, Ende 1932 erschienen, finden sich die „Volkskunstschule“ und die „Volksmusikschule“ als zwei von insgesamt vier eigenständigen Programmabteilungen der Volkshochschule. Darüber hinaus waren Angebote der Kulturellen Bildung, nämlich in Literaturkunde, Theaterkunde sowie

Film- und Lichtbildkunde, auch in der Programmabteilung „Wissenschaftliche Lehrgänge“ verortet (Urbach 1971: 192). Wenngleich der Bildungsplan aufgrund der gesellschaftlichen Umstände nicht mehr in Kraft gesetzt werden konnte, fußte er auf der programmatischen Praxis der Jahre 1920–1931. Dietrich Urbach zufolge stellten die Fachgebiete Musik, Kunst, Literatur/Theater/Zeitungswissenschaft zwischen 1920 und 1931 zusammen ca. 20–25 % des jährlichen Gesamtkursangebots der Volkshochschule Groß-Berlin dar, 1931–1933 sogar ca. 35 % des Gesamtangebots (Urbach 1971: 125/127).

Die Neugründung der Volkshochschulen nach dem Zweiten Weltkrieg stand zwar unter dem erklärten Willen der Alliierten, „dem Volk demokratische Prinzipien und Lebensgewohnheiten beizubringen“ (Hufer 2015), doch hatte trotz dieser politischen Vorgabe und trotz der existenziellen Nöte in der Nachkriegszeit die Bildung in den Künsten ein starkes Gewicht in den ersten Volkshochschulprogrammen.

An der VHS Schöneberg finden sich im Herbstprogramm 1945 unter allen angebotenen 52 Kursen immerhin 16, die sich in rezeptiver oder produktiver Weise mit künstlerischen Ausdrucksformen beschäftigten, ein Anteil von immerhin 30 %.

Im Vorwort zum Programmheft beschrieb der damalige Leiter des Kulturamts Schöneberg-Friedenau, Dr. Roland Schacht, den erklärten Anspruch an die Vermittlungsarbeit und greift auf das bereits oben beschriebene Selbstbildungskonzept zurück:

„Da unsere Hörer nicht nur hören, sondern mitarbeiten sollen, brauchen wir Lehrer, die nicht bloße Dozenten sind, d. h. Leute, die mehr oder weniger autoritär und, ohne Widerspruch befürchten zu müssen, vom hohen Katheder herab mehr oder weniger selbstständig erarbeitete Ergebnisse ihrer eigenen und fremder wissenschaftlichen Arbeit in Form von Vorträgen übermitteln, denen gegenüber sich die Hörer lediglich aufnehmend, also völlig passiv verhalten, sondern wir brauchen Organisatoren geistiger Arbeit, die mitten unter Mitstrebende treten und ihnen als Freunde beim Erarbeiten der Wissenschaft behilflich sind. [...] Wir wollen nicht einen bloß vortragenden Dozenten über mehr oder weniger aufmerksam ausnehmenden Hörern, sondern wir wollen A r b e i t s g e m e i n s c h a f t e n, gemeinsame geistige Klettertouren, das, was der Fachmann Seminare nennt. Der Dozent wird Fragen stellen und den Lehrstoff aus dem, was der Hörer schon weiß oder täglich

beobachten kann, entwickeln. Er wird die Lehrsätze, die erarbeitet werden, aus den Erlebnissen und Erfahrungen seiner Hörer und Mitarbeiter anreichern, er wird die Hörer nicht mit einer mehr oder weniger mechanischen Nachschrift seines Vortrages, sondern mit einem Gehirn voll neuer, aber selbst erarbeiteter Gedankengänge entlassen.“ (VHS Schöneberg 1945: 4f.)

Zwar beziehen sich diese Ausführungen nicht explizit auf die Kulturellen Bildungsangebote im VHS-Programm. Doch zeigt sich hier der Anspruch an eine Vermittlungsarbeit in Humboldtscher Tradition, die auf die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden eingeht und deren Bildungsbemühungen fördert, ohne belehrend oder ‚erziehend‘ zu wirken.

Dieser Anspruch, dem die VHS Tempelhof-Schöneberg, aber auch die Berliner Volkshochschulen im Wesentlichen noch heute folgen, mag banal wirken. Doch wie Keuchel (2017) aufzeigt, bildete sich der Diskurs zur Kulturellen Bildung und deren emanzipatorischen Vermittlungsprinzipien im oben beschriebenen Sinne in der Bundesrepublik erst in den 1970er-Jahren aus, und zwar in Abgrenzung zu einer alten bzw. „geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik“, die einem bürgerlichen Verständnis von Kultur als Hochkultur verhaftet war (Keuchel 2017: 29f.).

Der von Schacht formulierte Anspruch an die Arbeit der VHS Schöneberg lässt sich auf die Volkshochschularbeit ab 1945 in der Bundesrepublik übertragen. Die Entwicklung der Volkshochschulen in der DDR soll ausdrücklich ausgeklammert werden, da die Volkshochschulen dort eine starke Fokussierung auf die berufliche Aus- und Fortbildung hatten und Funktionen der Kulturellen Erwachsenenbildung nur in beschränktem Maße wahrnahmen.

Insofern steht die Kulturelle Erwachsenen-Bildungsarbeit an den Volkshochschulen in der Bundesrepublik in einer deutlich längeren emanzipatorischen Tradition als die Kulturelle Jugend-Bildungsarbeit an und außerhalb von Schulen.

Zudem sorgte der Umstand, dass die Politische Bildung spätestens seit 1945 einen beigeordneten Programmbereich an den meisten Volkshochschulen darstellte, zumindest dafür, dass die Kulturelle Bildung in einem institutionellen Nachbarschaftsverhältnis stand und eine gegenseitige Beeinflussung begünstigt wurde.

Dieser Tradition sollte man sich als Programmbereichsleitung bewusst sein. Denn hier verläuft die Trennlinie zum Bereich der Kulturellen Bildungsprojekte gemeinnütziger und kommerzieller Initiativen sowie zur beigeordneten Kulturellen Bildungsarbeit an traditionellen Kultureinrichtungen.

Keuchel (2017) weist darauf hin, dass die *„stetige Liberalisierung der Vergabe von Bildungsaufgaben im Sinne von Wettbewerbsprinzipien“* zur Folge hatte, dass die außerschulische Kulturelle Bildungsarbeit *„im Wesentlichen nicht über infrastrukturelle Förderung, sondern über Ausschreibungen und Programme gesteuert [wurde], sodass einzelne Grundprinzipien der Kulturellen Bildung [...] schwerer in der Praxis aufrechterhalten werden können, etwa Prozessorientierung oder interessen geleitete Selbstbildung. Solche Grundprinzipien fallen aktuell vielfach der Verbindlichkeit von Projektanträgen zum Opfer, in denen kulturelle Bildungsinhalte und Zeitdimensionen im Vorfeld konkret festgelegt werden müssen.“* (Keuchel 2017: 41f.)

Bildungsprogramme an traditionellen Kultureinrichtungen wiederum haben zwar mitunter auch eine langjährige Tradition, vor allem die museumspädagogische Arbeit, und entwickelten sich ebenfalls immer stärker hin zu moderierenden statt allein erklärenden Konzepten (z. B. im Lehrgang „MuseumsModerator“ an der VHS Tempelhof-Schöneberg). Sie sind allerdings unter anderem durch den Bezug auf das konkret vor Ort vorhandene Veranstaltungsangebot (Ausstellung, Konzert, Stück), die in aller Regel kurze Zeitdauer der Bildungsangebote und durch die geringe Häufigkeit von Besuchen in den Einrichtungen (siehe Freizeit-Monitor 2018) in ihrer Wirkungsweise und Reichweite deutlich limitierter als Angebote von Volkshochschulen oder von Kulturellen Bildungsprojekten.

Die Programmarbeit im Bereich der Kulturellen Bildung an Volkshochschulen im Allgemeinen zeichnet sich heute dadurch aus, dass sie

1. eingebettet ist in eine Institution, die mit ihren diversen Programmbereichen unterschiedlichste Zielgruppen anspricht,
2. durch die Nachbarschaft der anderen VHS-Programmbereiche inhaltliche Einflüsse von diesen erfährt und auch in diese hinein geltend machen kann,

3. nicht auf einen einzelnen Ort festgelegt ist, sondern sich sozialräumlich orientiert, d. h. sich auf mehrere Lehrstätten verteilt,
4. in mehr oder weniger komplexer und umfangreicher Weise ein differenziertes Angebot vorhält, das
 - a. sowohl aus passiv-rezeptiven als auch aus aktiv-schaffenden Veranstaltungen besteht und
 - b. sich nicht nur an Erwachsene, sondern auch an Jugendliche und teilweise Kinder richtet,
5. auf ein dichtes Kooperationsnetzwerk zurückgreifen kann,
6. eine dauerhafte institutionelle Förderung genießt und damit aufeinander aufbauende, einander ergänzende Angebote im Sinne des lebenslangen Lernens entwickeln und bereitstellen kann,
7. aufgrund der institutionellen Förderung die Zugänglichkeit von Angeboten und der Schaffung von spezifischen Angeboten selbst begünstigen kann (durch günstige Entgelte und diverse Ermäßigungsspielräume),
8. auf einen routinierten Verwaltungsapparat zurückgreifen kann.

Besonderheiten der Kulturellen Bildungsarbeit in Berliner Volkshochschulen im Speziellen sind, dass

1. zwölf unterschiedlich gewachsene Volkshochschulen einerseits kooperieren (im Hinblick bspw. auf Inhalte, Zielgruppen, Standardisierungen, Aufgabenteilungen), andererseits konkurrieren (im Hinblick auf begrenzte Ressourcen und die medianbasierte Budgetzuteilung auf Basis der Kosten-Leistungs-Rechnung),
2. der Programmbereich „Kultur – Gestalten“ innerhalb jeder VHS mit anderen Programmbereichen einerseits kooperiert (im Hinblick auf Cross-over-Angebote, thematische und organisatorische Verschränkungen), andererseits aber auch konkurriert (im Hinblick auf Budgetzuteilung, Ressourcennutzung und Wahrnehmung),
3. die Volkshochschulen in die schwerfällige Berliner Verwaltung mit zweigeteilter Struktur eingegliedert sind (Senats- und Bezirksebene),
4. die Kulturelle Bildungsarbeit an Volkshochschulen aufgrund der Ämterstruktur auf Bezirksebene wahrgenommen wird, auf Senatsebene allerdings ungenügend (so erwähnt der 64-seitige Fünfte Fortschrittsbericht zur

Umsetzung des Berliner Rahmenkonzepts Kulturelle Bildung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018-2) die Volkshochschulen in lediglich einer einzigen Nebenbemerkung auf S. 39),

5. die Volkshochschulen im Allgemeinen und die Kulturelle Bildung an VHSn im Besonderen in Konkurrenz stehen zu bezirksinternen Fachbereichen /Einrichtungen und in ihrer Steuerungsfähigkeit durch die bezirksamtsinterne Arbeitsteilung, aber auch durch allgemeine rechtliche Rahmenbedingungen stark reglementiert werden,
6. rechtliche Rahmenbedingungen aber in positiver Hinsicht dafür sorgen, dass z. B. im Hinblick auf gute Honorarregelungen keine prekären Beschäftigungsverhältnisse mit freien Künstler*innen entstehen (im Unterschied zu diversen Projekt- und Künstler*innen-Förderprogrammen),
7. kein Mangel an hochqualifizierten (potenziellen) Kursleitenden herrscht,
8. der Status der Programmbereichsleitungen im Vergleich mit Programmverantwortlichen bei anderen nichtschulischen Kulturellen Bildungsanbietern relativ hoch und abgesichert ist (hinsichtlich der Stellenbewertungen, der Arbeitsplatzsicherheit und Aufgaben-/Verantwortungsprofile),
9. ein kollegialer Austausch der Programmbereichsleitenden im Rahmen einer Fachkommission stattfindet,
10. Synergieeffekte innerhalb der VHS und des jeweiligen Bezirksamts genutzt werden können, wie bspw. Teilung von Räumlichkeiten, Gerätschaften, Materialien, Personal etc.,
11. die Programmbereichsarbeit aber zumeist als Einzelkämpfertum erlebt wird, da im Regelfall keine Programmbereichsassistenzen vorhanden sind.

Man könnte diese Liste/n mit Sicherheit noch beliebig weiterführen.

Charakteristisch für die Kulturelle Bildungsarbeit an Volkshochschulen ist die Einbettung in diverse Kontexte – institutionelle, gesellschaftliche, zielgruppenspezifische, ideologisch-historische –, die eine Kulturelle Bildung in dem umfassenden Sinne befördert, wie sie von Reinwand (2012) definiert wird. Es werden nicht einfach nur diverse kreative Techniken und Rezeptionsformen im Sinne einer ästhetischen Bildung vermittelt. Kulturelle Bildung an der Volkshochschule will und kann mehr: Im Sinne des lebenslangen Lernens vernetzt sie sich mit den anderen Programmbereichen an der Volkshochschule, greift Entwicklungen aus diesen auf,

verarbeitet sie in ihren eigenen Angeboten, setzt selbst programmbereichsübergreifende Impulse, stellt aufeinander aufbauende und ergänzende Angebote bereit und hat dabei immer die Mitwirkung und Weiterentwicklung der Teilnehmenden im Fokus.

Die Kulturelle Bildungsarbeit an der Volkshochschule orientiert sich nicht allein an den spezifischen Interessen von Teilnehmenden, sondern auch an den unspezifischen. Es werden nicht allein jene 12-16 Prozent in den Blick genommen, die laut dem Freizeit-Monitor 2018 einmal monatlich 'musizieren, schreiben, dichten, malen, tanzen gehen' oder 'Handarbeiten machen'. Vielmehr werden durch die Verankerung der Kulturellen Bildungsangebote im Gesamtangebot der Volkshochschule Möglichkeiten und Gelegenheiten geschaffen, all jene anzusprechen und zu erreichen, die aus einem ganz anderen Interesse oder Bedarf an die Volkshochschule gekommen sind.

Die Trias aus

- Lebensweltorientierung (Personen kommen mit einem spezifischen Weiterbildungswunsch an die VHS),
- Lebensweltöffnung (Erfahrung von Weiterbildung als soziales Miteinander höchst unterschiedlicher Personen) und
- Lebenswelterweiterung (nicht nur das spezifische Weiterbildungsziel wird verfolgt, sondern auch unspezifische oder sekundäre Weiterbildungsbedarfe wahrgenommen),

wie sie von Keuchel (2017) beschrieben wurde, findet so ihren Platz in der Volkshochschule.

Die Aufgabe der Programmbereichsleitungen in der Kulturellen Bildung ist es, diese Möglichkeiten (Lebensweltorientierung, -öffnung, -erweiterung) identifizierbar und erfahrbar zu machen, die Hürden für Eintritte und Übergänge möglichst niedrig zu halten – idealerweise sollten die Übergänge fließend sein –, inhaltliche und formale Verschränkungen zwischen den Programmbereichen und auch innerhalb des Programmbereichs „Kultur – Gestalten“ zu schaffen und einen teilnehmerorientierten Service zu ermöglichen.

Um Keuchel (2017) weiter zu folgen, müssen die Bemühungen aber auch eingebettet sein in ein Werteverständnis, das idealerweise auf den gesetzlich verankerten Grundrechten, zumindest aber auf einem konsensuellen Leitbild der Volkshochschule/n beruht. Diese Bemühungen dürfen sich aber nicht in einer formalen Oberflächlichkeit erschöpfen, da darin die Gefahr von Beliebigkeit oder Überwältigung liegt und am Ende zu einer Situation führen kann, wie sie Paul Collard (2017) beschrieb. Es ist die besondere Aufgabe der Programmbereichsarbeit, den Prozess der Kulturellen Bildungsarbeit an der Volkshochschule als gesamthaften zu denken und zu gestalten.

Um dies zu gewährleisten, stehen formale wie programmatisch-konzeptionelle Instrumente zur Verfügung.

Formale Instrumente sind beispielsweise:

- Bandbreitenregelung und zielgruppenspezifische Ermäßigungsmöglichkeiten bei den Entgelten (d. h. Flexibilität bei der Preisgestaltung),
- Mischfinanzierung innerhalb des Programmbereichs (Subventionierung von besonders förderwürdigen Angeboten durch gut nachgefragte Angebote für eine eher zahlungskräftigere Klientel),
- einfache Anmeldemöglichkeiten,
- Kooperation mit Trägern und Einrichtungen, die spezifische Zielgruppen erreichen,
- sozialräumliche Orientierung bei der Platzierung von Angeboten in spezifischen Lehrstätten (beispielsweise auch Kurse in Räumen von Vereinen, Jugendclubs, Kitas, Schulen, Heimen für Senior_innen),
- Bereitstellung von erwachsenenpädagogisch und fachgerecht ausgestatteten Räumen,
- Bereitstellung von Arbeitsmaterialien/-geräten zur Absenkung der Zugangsbarriere,
- Schaffung von inklusionsfördernden Lernarrangements,
- Auswahl geeigneter Kursleiter_innen,
- Beratung von Fortbildungsinteressierten,

- Zielgruppenspezifisches Marketing im Rahmen der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und mit Darstellung der über die Kulturellen Bildungsangebote hinaus existierenden Veranstaltungen.

Programmatisch-konzeptionelle Instrumente sind:

- Angebot eines aufeinander aufbauenden Kursprogramms für spezifische Kulturtechniken in Verbindung mit der Schaffung von Übergängen in andere Techniken, Gattungen, Kunstformen (zum Beispiel durch inhaltliche Verflechtungen, thematische Bezüge oder experimentelle Projektangebote),
- Verbindung von reflexiv-betrachtenden auf der einen und kreativen Angeboten auf der anderen Seite (beispielsweise Museums-/Theater-/Kinobesuche bzw. Lesekreise vs. Mal-/Zeichenangebote, Schauspiel- und Schreibkurse),
- Angebote zu Kulturtechniken und Kunstformen, die nicht allein einem traditionellen Kanon zuzuordnen sind (beispielsweise Tänze aus aller Welt und Tanzimprovisation, diverse Mal-/Zeichen-/Keramikstile, bildgebende Verfahren jenseits der Digital- oder Analog-Fotografie),
- Kennenlernen von Orten künstlerischen Schaffens (beispielsweise Atelierführungen, Kurse in künstlerischen Ateliers und Werkstätten),
- Exkursionen in die „Wirklichkeit“ (kreative Kurse im öffentlichen Raum bzw. in vhs-fremden Einrichtungen),
- Verbindung von Kulturellen Bildungsangeboten mit Kursen des Spracherwerbs, der Grundbildung, der Gesundheitsbildung, der beruflichen oder politischen Bildung,
- zielgruppenspezifische Angebote (z. B. junge-vhs-Kurse, Nähkurse für Männer, Biografie-Schreibkurse für Frauen),
- fremdsprachige Kursangebote bzw. Kurse in einfachem Deutsch,
- Schaffung von Fortbildungsmöglichkeiten für Kursleitende und regelmäßiger Austausch mit Kursleitenden,
- regelmäßige Evaluationen zur Sicherung der Qualitätsmaßstäbe und zur Ermittlung von Fortbildungsbedarfen,
- Beobachtung von Entwicklungen und Ereignissen in Gesellschaft sowie Bildungs- und Kulturlandschaft und adäquates Reagieren (integrierende und/oder kritische Haltung entwickeln).

Keine Frage: Um dem Anspruch Keuchels gerecht zu werden, bedarf es einer gut vernetzten und gut organisierten Arbeitsweise sowie eines Arbeitsumfelds, in dem die Verfolgung eines umfänglichen Konzepts wie dem geschilderten ermöglicht wird.

Die Schaffung der Freiräume für diese Arbeit gelingt in den einzelnen Volkshochschulen Berlins mal mehr, mal weniger gut – abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen.

Wesentlich aber ist, dass die Kulturelle Bildungsarbeit an den Volkshochschulen einen günstigen Nährboden hat, um in einer umfänglichen Weise nachhaltig lebenswelterweiternd wirken kann. Dazu bedarf es aber auch einer regelmäßigen Selbstbestimmung und Selbstvergewisserung der verantwortlichen Programm- bereichsleitungen. Ich hoffe, dass dieser Text einen kleinen Beitrag dazu leistet.

Literatur:

Bpb (2011): Beutelsbacher Kongress. www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (abrufbar am 16.11.2018)

Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabell / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München

Collard, Paul (2017): Kulturelle Bildung und die Krise der freiheitlichen Demokratien. In: Keuchel/Kelb (2017), S. 65-71

Freizeit-Monitor 2018:

www.freizeitmonitor.de/fileadmin/user_upload/freizeitmonitor/2018/Stiftung-fuer-Zukunftsfragen_Freizeit-Monitor-2018.pdf (abrufbar am 16.11.2018)

Frevert 2012: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/158/de10438354.htm> (abrufbar am 16.11.2018)

Gieseke, Wiltrud / Krueger, Anneke (2017): Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung. Einführung in aktuelle und historische Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2017, S. 312-323. Bielefeld

Groppe, Hans-Hermann (2012): Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen. In: Bockhorst/Reinwand/Zacharias (2012), S. 747-751

Hufer, Klaus-Peter (2015): Volkshochschulen. In: bpb: Dossier Politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193581/volkshochschulen?p=all> (abrufbar am 16.11.2018)

- Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth (2017): Volkshochschul-Statistik: 55. Folge, Arbeitsjahr 2016. Bielefeld
- Iffert, Stephanie (2018): Zur Eigenverantwortung der kulturellen Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis – Mit Reflexionen von Steffen Cyrus und Heike Eifler, zwei Programmbereichsleitenden der Kulturellen Bildung. In: „Volkshochschulen in Berlin“, Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V., 1/2018: 99 Jahre Volkshochschule. Zur Zukunft der Volkshochschulen in Berlin. http://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2018/03/Online_Journal_1_2018.pdf (abrufbar am 16.11.2018)
- Keuchel, Susanne (2017): Wertewandel und Kulturelle Bildung. Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0 in Zeiten gesellschaftlicher Transformation. In: Keuchel/Kelb (2017), S. 17-63
- Keuchel, Susanne / Kelb, Viola (Hg.) (2017): Wertewandel in der Kulturellen Bildung. Bielefeld
- Reinwand, Vanessa-Isabell (2012): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst/Reinwand/Zacharias (2012), S. 108-114
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie (2018-1): Die Berliner Volkshochschulstatistik 2017. Berlin
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie (2018-2): Fünfte Fortschrittsbericht zur Umsetzung des Berliner Rahmenkonzepts Kulturelle Bildung. Berlin
- Stang, Richard (2001): Lernsoftware in der kulturellen Bildung. In: Stang, Richard (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung, S. 59-69. Bielefeld
- Stiftung für Zukunftsfragen (2018): www.freizeitmonitor.de/zahlen/daten/statistik/freizeit-aktivitaeten/2018/kultur-im-wandel (abrufbar am 16.11.2018)
- Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. In: Bpb: Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe B 45/2002, S. 17-27. Bonn (auch hier: www.bpb.de/system/files/pdf/OVWZGK.pdf, abrufbar am 16.11.2018)
- Urbach, Dietrich (1971): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920-1933. Stuttgart
- VHS Schöneberg (1945): Vorlesungs-Verzeichnis, Oktober - Dezember 1945. Berlin

**Autor**

Uwe Krzewina, Jahrgang 1976, M.A. Neuere deutsche Literatur / Osteuropastudien, Programmbereichsleiter „Kultur und Gestalten“ sowie „Mensch, Gesellschaft, Umwelt“ und stellvertretender Leiter der VHS Tempelhof-Schöneberg, davor tätig als Programmkoordinator am Zentralinstitut für Weiterbildung der Universität der Künste Berlin (Berlin Career College) und als Fachbereichsleiter am Nordkolleg Rendsburg, Akademie für Kulturelle Bildung.

© Antje Pahl

Digitale Kommunikation im Kontext von Weiterbildung in der Volkshochschule der modernen Gesellschaft

Ein Diskussionsbeitrag von Dr. Audris Alexander Muraitis, VHS Friedrichshain-Kreuzberg

1 Zusammenfassung

Der Artikel macht den Versuch Digitalisierung nicht nur technisch, sondern im Kontext der Arbeitswelt und den Unterricht der Volkshochschule zu verstehen. Unterschieden wird dafür sowohl zwischen Daten, Informationen und Wissen (nach Willke) als auch zwischen analoger und digitaler Kommunikation (nach Watzlawick). Der Fokus liegt auf der beruflichen Weiterbildung. (1) Mit welchen Auswirkungen für die Unterrichtskommunikation gerechnet werden kann, (2) auf was sich die Volkshochschule einstellen wird und (3) wie sich die Volkshochschule bereits als günstiger Kontext für diese Veränderungen erweist, sind drei Fragen, die sich der Text vorlegt. Abschließend werden auf konzeptioneller Ebene Antworten auf die Fragen angeboten.

2 Einleitung

Digitalisierung stellt zurzeit einen schillernden Begriff dar, in dem viele Hoffnungen aber auch viele Befürchtungen stecken. Hier finden sich Debatten um die vermeintlichen Vorteile, aber auch Weltuntergangsszenarien.

Das Thema wird wenig unter erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen und schließlich programmplanerischen (gestaltenden) Aspekten im Kontext der Volkshochschule betrachtet. Dominant scheint hier stattdessen ein technologischer Diskurs zur Ausstattung von Klassenräumen zu sein. Dabei ist einerseits (1) Konsens, dass in einem mit digitaler Technik ausgestatteter Unterrichtsraum, noch kein digitalisierter Unterricht stattfinden muss. Denn die Verwendung digitaler Technik als Tafel (*nur ohne Kreide*) und Projektor (*nur ohne Folien und Glühbirne*)¹ machen noch keine Digitalisierung des Unterrichts aus. Dies stelle eine bloße Ersetzung dar. Andererseits (2) muss Digitalisierung nicht planmäßig – *also durch Planung der hauptberuflich pädagogisch Tätigen* – erfolgen. Eine Unterrichtskommunikation wird ‚von selbst‘ schon dadurch digitalisiert, wenn die Teilnehmenden auf ihrem Smartphone Unterrichtsinhalte ‚googlen‘ und den Kursleitenden unterschiedliche Varianten

¹ Die Verwendung der CD oder des USB Sticks als digitale Version der Kassette oder Schallplatte macht ebenso keinen digitalen Unterricht aus.

des Unterrichtsstoffs vorhalten – *bzw. wenn Teilnehmende immer wieder Rücksprache mit der Verwandtschaft oder den Kolleginnen im Büro halten oder Selfies und Tafelbilder aus dem Unterrichtsraum und -gebäude ‚posten‘*. Als Folge beginnen sich Kursleitende und Teilnehmende darauf einzustellen und ihr Verhalten im Unterricht danach ausrichten. Unterrichtskommunikation beginnt sich zu digitalisieren: also darauf einzustellen, dass man sich einerseits (A) mühelos und jederzeit mit Wissensbeständen verbinden kann,² sehr schnell Quellen mit Suchmaschinen durchsuchen, markieren und sich Texte, Bilder, Audios und Videos zu eigen machen kann und andererseits (B) Eindrücke aus dem Unterricht in Datenbanken und Netzwerken bereitstellen („teilen“) kann.

„Digitalisierung“ soll hier also zunächst einmal auf die Kommunikation im Unterricht – *also im System der Erziehung und Bildung* – bezogen werden, um hier nicht in technische Definitionen abzudriften, und deren intendierten (*z. B. durch die Nutzung von Wikis, Podcasts und die Bereitstellung von Schulungsvideos*) aber auch nichtintendierten Digitalisierung (*z. B. durch das Einstellen von Selfies aus dem Unterrichtsraum über facebook*) umfassen. Der Bezugspunkt ist im Allgemeinen die Kommunikation innerhalb des Systems der Erziehung und Bildung (deren Erwartungsbildung) und die Interaktion im Unterricht, die sich selbst als Wissensvermittlung beschreibt und sich Wissensvermittlung zuschreibt und über gewusstes Wissen – *mehr oder weniger gut bestandene oder nichtbestandene Prüfungen* – Karrieren im Bildungssystem selektiert.

„Wissen bedarf eines subjektgebundenen, geistigen Zusammenhangs, der es allererst erlaubt, aus den Datenflüssen, die alle Unterschiede einebnen, Daten herauszufiltern, die einen Unterschied machen und insofern zu Informationen werden, die es dann in einen sinnvollen Erklärungs- und Verstehenszusammenhang (also Wissen, Anmerkung AM) einzubinden gilt.“ (Bardmann, 2015, S. 84)³

Im ersten Schritt wollen wir also auf die Besonderheiten der Volkshochschule im System der Bildung eingehen. Volkshochschulen nehmen im Bildungssystem eine be-

² Diese Mühelosigkeit hat weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen und massive Auswirkungen auf die Kommunikation im Unterricht.

³ Bardmann, T. M. (2015). Wie unterscheiden sich Bildungskonzepte? S. 65-99, in: (Hg.), Die Kunst des Unterscheidens: Eine Einführung ins wissenschaftliche Denken und Arbeiten für soziale Berufe. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

sondere Position ein, da die Teilnahme nicht über vorhergegangene Bildungszertifikate geregelt ist und dadurch Chancen der Vermittlung von Wissen entstehen.⁴ Im zweiten Schritt widmen wir uns der Frage, wie Daten, Information und Wissen – *pädagogisch, psychologisch und soziologisch* – definiert werden können,⁵ um dann nach dem dritten (und letzten) Schritt – *der Unterscheidung digitaler und analoger Kommunikation* – zum Fazit zu kommen.

Das Fazit wird, soviel möchte ich schon vorwegnehmen, keine Revolution und keine schockierenden Neuigkeiten bereithalten. Er geht hier vielmehr darum, die eigene Rolle der Volkshochschule in diesem nicht aufhaltbaren Prozess, der die moderne Gesellschaft (*deswegen der verschachtelte Titel*) erfasst hat,⁶ zu beschreiben. Das Ziel dieses Textes ist es somit die Begriffe zu schärfen, die gesellschaftliche Entwicklung zu erklären und ein Hinterfragen und schließlich eine (programmplanerische) Gestaltung dieser Entwicklung zu ermöglichen – aber nicht vorzugeben.

3 Volkshochschule

Der Begriff der Digitalisierung und digitalen Kommunikation in der Volkshochschule muss im Kontext dieser besonderen Institution des Bildungssystems gesehen werden – also einer Organisation der außerschulischen Bildung in der modernen Gesellschaft. Im Mittelpunkt der Volkshochschulen steht die Möglichkeit der Teilhabe an Bildung ohne dass die schulische bzw. universitäre Karriere als Bedingung des Besuchs von Kursen in dieser Organisation des Bildungssystems gesetzt wird.⁷ Volkshochschulen ermöglichen damit die (Selbst-) Entfaltung des mündigen Subjekts aus eigener Motivation heraus, indem sie bedingungslos jeder und jedem zugänglich sind. Die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz und die Motivation zur Teil-

⁴ In diesem Kapitel beziehe ich mich auf die Definition von Hans Tietgens (Tietgens, H. (2000). Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. S. 133 - 148, in: Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hg.), Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opfaden: UTB, Leske Budrich.)

⁵ In diesem Kapitel beziehe ich mich auf die Definition von Helmut Willke (Willke, H. (2001). Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.)

⁶ Siehe Dirk Baecker: (Baecker, D. (2007). Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.)

⁷ Ausklammern möchte ich hier das Engagement der Volkshochschule als Träger von Maßnahmen. Dieser Vorstoß verändert im Kern die Funktion der Volkshochschule als Einrichtung der Selbstselektion (zu einer Fremdselektion durch die normative Setzung vermeintlich wichtiger Kompetenzen). Die Zurechnung auf Eigenmotivation in der Wahl der Inhalte wird hier weniger möglich. Zum Ausdruck kommt in der Volkshochschule dann nicht mehr die Zurechnung auf Willen eines Individuums – auch wenn es um Fähigkeiten geht, die in der Gesellschaft abverlangt und erwartet werden. Die Paradoxie von selbstgewählter Unterwerfung wird mit dem Wandel der Volkshochschule als Maßnahmenträgerin getilgt.

nahme an Bildungskommunikation wird als Bedingungen gesetzt, da eine Auswahl durch Ausbildungsnachweise nicht erfolgt.

Volkshochschulen machen sich unabhängig von Zulassungen (Zensuren und Zeugnissen) aus dem Bildungssystem und übernehmen nicht die vergangenen Selektionen des Bildungssystems. Die Volkshochschule selektiert nach eigenen Kriterien und trennt sich damit von der Karriere im Bildungssystem. Die VHS durchtrennt die Sequenz von Selektionen guter und schlechter Noten sowie von bestandenen und nichtbestandenen Prüfungen im Bildungssystem der Schulen, Hochschulen und Universitäten. In Kauf zu nehmen ist dann, dass die Anschlussfähigkeit der Zertifikate wiederum im Bildungssystem eher schwach ist und ihre Inhalte eher abgewertet (Sichtwort: „Volkshochschulniveau“) werden. Bescheinigt werden die Teilnahme und insofern der Wille zum Lernen.⁸

Das bedeutet, dass sich die Kurse und deren Beschreibung in erster Linie an den Erwartungen der „Lernwilligen“ (Tietgens) ausrichten. Die Volkshochschule muss dabei anders und viel stärker versuchen eine Brücke zwischen thematischer Rigorosität (Wissenschaftlichkeit) und praktischer Relevanz (Lebensweltorientierung) zu schlagen (Tietgens). Die potenziellen Teilnehmenden müssen mit ihren Problemen und ihrer subjektiven Zurechnungsform, Wirklichkeitskonstruktionen sowie Heilserwartung angesprochen werden.⁹

„Nicht der vorgegebene Lehrplan bestimmt das Lehren und Lernen, sondern die Motivationen, die ein Veranstaltung zur Erwachsenenbildung haben zustande kommen lassen“ (Tietgens, 2000, S. 142)¹⁰

Der konkrete Anwendungsbezug ist damit das Maß der Zielgruppenansprache und des methodischen Vorgehens. Kenntnisse gesellschaftlicher Dynamiken und Handlungszusammenhänge sind damit Bedingung für die Programmplanung.¹¹ Außerdem

⁸ Oder schärfer ausgedrückt: die selbstgewählte Unterwerfung unter die absichtsvolle Kommunikation zur Änderung von Menschen. Siehe (Drepper, T., Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. S. 205-237, in: Apelt, M., Tacke, V. (Hg.), Handbuch Organisationstypen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.)

⁹ Hans Tietgens unterscheidet hier zwischen subjektiven Bedürfnissen und objektiven Bedarfen, sowie zwischen manifesten und latenten Intentionen der Weiterbildungswilligen.

¹⁰ Tietgens, H. (2000). Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. S. 133 - 148, in: Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hg.), Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen: UTB, Leske Budrich.

¹¹ Siehe: Weinberg, J. (2000). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung: Klinkhardt. Und: Flechsig, K. H., Haller, H. D. (1975). Einführung in didaktisches Handeln: ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit: Klett.

muss das professionelle Geschäft der Programmplanung zur Metakommunikation sowie Reflexion (*der eigenen Position im Kontext anderer und fremder Positionen*) in der Lage sein.

Die Unabhängigkeit und Folgenlosigkeit der Teilnahme an Bildung in der Volkshochschule lässt einen stärkeren Fokus auf Inhalte und deren Praxisrelevanz zu. Gelernt wird hier weniger für die Prüfung (zur Betätigung der Selektionsfunktion für weitere Karrieren im Bildungssystem). Das Gelernte rechtfertigt sich im Kontext von Eigenmotivation. Dinge werden hier nicht gelernt, weil sie in der Prüfung gewusst werden müssen, sondern weil sie im Rahmen einer Praxis relevant werden. Wissen muss in der Volkshochschule weniger dem Karrierewert im Bildungssystem als der Praxistauglichkeit Rechnung tragen – und dies entscheidet das Individuum selbst.¹² Ohne den Zwang eine Prüfung zu bestehen, können die Präsentation von Daten, die Informationsselektion und die Wissensvermittlung kritisch beobachtet und im Gruppengeschehen getestet und eingeübt werden. Die Beobachtung von Beobachterinnen und Beobachtern muss der Interaktion unter Anwesenden standhalten.

Relevanz wird hier zum Schlüsselbegriff und nicht vorweg entschieden, sondern zur Disposition gestellt. Relevanzentscheidungen und die Kompetenz dazu sind gleichzeitig im Kontext von Digitalisierung und der damit verbundenen ‚Informationsflut‘ sowie ‚massenhaften Verfügbarkeit von Daten‘ eine Schlüsselkompetenz in der modernen Gesellschaft.

4 Daten, Informationen und Wissen

Bildung und Erziehung beschreiben sich selbst als Einrichtungen der Wissensvermittlung. Sie werden im Zuge des Wandels zur Wissensgesellschaft als fundamentale Institutionen angesehen. Jedoch wird hier umso mehr die Definition von Wissen und deren Abgrenzung zu (*in Datenbanken gelagerten*) Daten und Informationen relevant. Das Wissen um das Wissen wird als selbstverständlich angenommen und die Frage, was Wissen sein kann, wird nicht mehr gefragt. So hat sich beispielsweise in Organisationen das Modewort „Wissensmanagement“ eingebürgert, welches nach Definition und Abgrenzung verlangt, und es macht sich die Hoffnung breit, dass IT-Fachleute dieses erledigen könnten – diese tragen aber für dessen Gelingen, dass

¹² Die Volkshochschule macht sich von der Trivialisierung von Wissen frei: es geht nicht mehr (nur) darum, ob bestimmtes Wissen in der Prüfung gewusst oder nichtgewusst wurde, um dann eine gute oder schlechte Note zu bekommen, die dann zum Bestehen oder Nichtbestehen führen. Wissen wird hier einer Beobachtung, Bewertung und Reflexion zugeführt.

also zu gegebener Zeit, die relevanten Daten, die notwendigen Informationen und das angemessene Wissen vorhanden ist, um die richtigen Entscheidungen zu treffen, keine Verantwortung.

Nicht selten bedeutet „Wissensmanagement“ mehr ein Dokumentenmanagement und betrifft die Verbreitung, Erreichbarkeit und bessere Auffindbarkeit der darin enthaltenen und auslesbaren Daten und Informationen. Die übersichtliche Verwaltung von Dokumenten und deren Verfügbarkeit ist für einen relevanten Kreis an Personen und wesentlichen Situationen sicherlich ein Fortschritt, aber dies bedeutet noch nicht, dass man mit dieser neuen digitalisierten Form der Archivierung und des Wiederfindens von Text-, Bild-, Ton- und Filmdokumenten das Wissen der Organisation managt. Mit dieser Form des Wissensmanagements löst man das Problem der Ablage (*durch Digitalisierung und der damit verbunden die Sprach-, Bild- und Texterkennung*) und des Wiederfindens von Dokumenten¹³ – schafft aber kein System von Wissen. Besonders bei wachsender Anzahl von Dokumenten zeigt sich, dass das Finden und Verfügbarmachen („retrieval“) kein Problem mehr ist, sondern die Auswahl des Relevanten bzw. deren Relevanz für die konkrete Situation und den praktischen Fall. Denn man kann nicht alles Gefundene auf Relevanz prüfen und verfügt dann für diese Entscheidung über das Gefundene nicht über genügend Wissen.

Dies bedeutet, dass (1) Wissen weniger – aber auch – mit technischen Systemen (IT, Computern und Internet) zu tun hat, sondern mehr mit psychischen und sozialen Systemen (also Personen, Gruppen und Organisationen). Dies bedeutet auch, dass (2) die relevanten Bezugswissenschaften eher Psychologie, Soziologie und Pädagogik sind. Schließlich bedeutet dies, dass (3) Wissen nicht – nur – durch technische Systeme „gemanagt“ werden kann, sondern dazu vor allem psychische und soziale Systeme notwendig sind. Erst wenn Daten und Informationen produktiv gemacht und als Wissen für Entscheidungen in der Praxis (Praxisrelevant und Situationsangemessen) eingesetzt werden können, dann kann von Wissensmanagement gesprochen werden. Was also beigebracht werden muss in einer Gesellschaft, *die sich zur „Wissensgesellschaft“ wandelt*, und in der Wissen zur Schlüsselkompetenz wird, ist die Wissensarbeit. Ausgebildet werden die Wissensarbeiterinnen und die Wissensarbeiter.

¹³ Auch das Internet mit seiner unüberschaubaren Menge an Dokumenten, Ton-, Bild- und Filmmaterial kann nicht einfach als Wissensspeicher verstanden werden.

Im Bereich der Bildung ist also umso mehr die Unterscheidung von Daten, Information und Wissen von Bedeutung.¹⁴ Hier ist es notwendig die psychische und soziale Instanz – *also eine Beobachterin oder einen Beobachter* – in die Definition einzubeziehen. Denn Daten, Informationen und Wissen kommen nicht einfach ohne eine Beobachtungsinstanz vor, die diese herstellt, für relevant hält und diese anzuwenden weiß.

Daten sind zunächst einmal das (Beobachtungs-) Ergebnis eines Beobachtungsapparats, welcher Unterschiede registriert und registrieren kann (z. B.: *warm statt kalt, hell statt dunkel, schwarz statt grün, schnell statt langsam*). Wenn dieser zunächst einmal nur beobachtet und diese Beobachtungen von anderen Beobachtungen unterschieden werden, aber keine Relevanz haben, dann sind dies beobachtete Unterschiede, die für die weitere Verarbeitung keine Relevanz haben und keinen Unterschied machen (*Daten sind Unterschiede, die keinen Unterschied machen*). Wenn man so möchte, dann stellt die Umwelt viele Möglichkeiten bereit Unterscheidungen zu beobachten, aber es hängt von einem psychischen oder sozialen Beobachtungsapparat ab, dass diese auch zu Daten werden. Beispielhaft auf das menschliche Auge bezogen, kann man nur sehen, was man sehen kann, man kann nicht sehen, was man nicht sehen kann.¹⁵

Informationen stellen aufbauend auf Daten, Unterschiede dar, die einen Unterschied machen (Gregory Bateson). Sie sind also für einen Beobachter oder eine Beobachterin in einer Weise relevant – worauf sich diese Relevanz auch bezieht. Es ist somit ein Relevanzkriterium – eine Betroffbarkeit oder eine Erregbarkeit – benennbar, unter der bestimmte Daten und nicht andere einen Unterschied machen. Eine Relevanz an sich, über alle Beobachterinnen und Beobachter hinweg gibt es nicht: nur relevante Daten sind Informationen und Relevanz besteht relativ zu einem psychischen oder sozialen System.

Wissen kann einem psychischen oder sozialen System zugeschrieben werden, wenn es mit Informationen und Daten etwas anzufangen weiß. Wenn man also weiß, wie die Reihenfolge der Gabeln auf einem gedeckten Tisch zu verwenden ist und wie man sich bezüglich der unterschiedlichen Schulterklappen beim Militär zu verhalten

¹⁴ Denn es geht um das Wissen, wie technische Systeme intendiert in den Unterricht genutzt und deren nichtintendierten Auswirkungen auf den Unterricht nutzbar gemacht werden können.

¹⁵ Man kann nicht sehen, was man nicht sehen kann – aber man kann wissen, dass man nicht sehen kann, was man nicht sehen kann. Und entsprechende Vorkehrungen treffen.

hat. Wissen bezieht sich auf die Bewältigung konkreter Probleme in der Praxis¹⁶, bei der Daten und Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden müssen.¹⁷

Wissen unterliegt mehreren Missverständnissen: (1.) Faktenwissen ist zunächst einmal noch kein Wissen – denn Wissen besteht nur im Kontext einer Praxis (z. B.: Es brennt, und ich greife zur Flasche Wasser). Wissen steht im Zusammenhang zu einem Problem und macht für eine Person oder eine Gruppe in einer konkreten Situation ‚Sinn‘. (2.) Wissen muss nicht wahr sein (z. B.: nicht jedes Feuer lässt sich mit Wasser löschen); es kann schlicht unwahr sein. Die Prämisse einer Entscheidung – also deren Wissen – kann falsch oder auch scheinbar richtig sein. (3.) Wissen muss nicht bewusst sein. Wissen muss in der Entscheidung nicht in expliziter Form zur Anwendung kommen. Es kann implizit angewandt werden.

5 Digitale und analoge Kommunikation (oder können Maschinen entscheiden?)

Digitalisierung der Kommunikation bedeutet, dass (1) Daten, Informationen und Wissen (also Orientierungswissen aus der Praxis) jederzeit, überall und für viele Personen sowie auch der automatisierten Auswertung verfügbar geworden sind. Und (2) ständig Personen unterwegs sind, die neue Daten, Informationen und deren Praxiswissen (*z. B.: mit welchen fünf Sätzen man ein Vorstellungsgespräch ruiniert*) in Datenbanken und Netzwerke mit Bildern, Messergebnissen und Geschichten freiwillig oder unfreiwillig speisen.¹⁸ Es lassen sich zur Rückversicherung schnell Expertinnen und Experten hinzunehmen, nach Informationen recherchieren und neue Daten generieren und kombinieren, die in jede Entscheidungssituation potenzielle Relevanz gewinnen können. Dies lässt das Subjekt in seiner Selektivität, Unwissenheit und Ahnungslosigkeit erscheinen und treibt es immer weiter in die Netzwerke und Datenbanken des Internets, um sich immer weiter anhand neuer Daten zu informieren (*um dann im Endeffekt nichts mehr zu wissen*). Es fällt damit dem Paradox des Wissens

¹⁶ Dazu gehört auch, dass man weiß, wie man mit Nichtwissen umzugehen hat.

¹⁷ Wissen selbst unterliegt einer Paradoxie. Man kann wissen, dass man etwas (konkret oder diffus) nicht weiß. Je mehr man weiß, desto mehr weiß man, dass man nicht weiß – und was man nicht weiß.

¹⁸ Digitalisierung bedeutet, dass für die Aufbewahrung (Dokumentation) und das Wiederfinden (Retrieval) von Wissen ein neues Medium zur Verfügung steht. Zuvor waren Medien der Ablage, der Verbreitung die Sprache, Bilder, Schrift, der Buchdruck und nun der Computer (sowie das Internet). Aber schon vor der Nutzung dieses Mediums: Computer hat sich der Mensch darin versucht Wissen zu sichern und weiterzugeben, damit es in der Praxis zur Anwendung kommen kann. Für einen systematischen Überblick siehe Baecker, D. (2011). Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

zum Opfer: es wird letztendlich nicht mehr wissen, sondern nur wissen, dass es nichts weiß.

Digitalisierung bedeutet damit, dass nur Daten und vielleicht auch Informationen aber nicht Wissen, wie diese in der konkreten Situation zu verwenden sind, vermittelt werden kann. Was in der konkreten Entscheidungssituation von Relevanz sein kann – *und dies kann vieles sein* – kann nicht digital vermittelt werden, da es diesem Medium an der Kompetenz fehlt in prinzipiell unentscheidbaren Situationen eine Entscheidung zu treffen – denn Regelanwendung ist keine Entscheidung.

„Nur die Fragen, die im Prinzip unentscheidbar sind, können wir entscheiden. Warum? Einfach weil die entscheidbaren Fragen schon entschieden sind durch die Wahl des Rahmens, in dem sie gestellt werden, und durch die Wahl von Regeln, wie wir das, was wir ‚die Frage‘ nennen, mit dem, was wir als ‚Antwort‘ zulassen, verbunden wird.“ (Heinz von Foerster, 2001, S. 55)¹⁹

Zwischen digitaler und analoger Kommunikation besteht ein gravierender Unterschied und dieser Unterschied verschärft sich im Kontext von Digitalisierung. Hier geht es nicht nur um die technischen Besonderheiten der Digitalisierung: Digitales wäre im Unterschied zum Analogen die Umformung und Speicherung in einem mit der Ursprungsform maximal unähnlichen Medium von Nullen und Einsen – 0 und 1. Die digitale Umformung ist dem Gegenstand gegenüber beliebig. Die analoge Speicherung ist dem Gegenstand gegenüber nichtbeliebig – eine Tonspur ist wellenförmig (*über eine Strecke hinweg*) gespeichert (*und muss mit bestimmter Geschwindigkeit abgetastet werden*). Ein Bild wird durch Licht sichtbar. Digitales verbleibt in der Codierung von Null und Eins unabhängig davon, ob es ein Bild, eine Musik oder ein Film ist. Führt man es der falschen Decodierung zu, dann hört oder sieht man Rauschen. Zur Dekodierung müssen ein Raster und eine Übersetzung festgesetzt und definiert werden – ohne diese ist das Bild, Tonspur oder der Film verloren.

Im Unterschied zur digitalen Maschine ist der Mensch zur Kommunikation im analogen Modus fähig. Die digitale und analoge Kommunikation bezeichnet zwei unterschiedliche Modalitäten der Kommunikation.

¹⁹ Foerster, H. V. (2001). Ethik und Kybernetik. S. 40 - 66, in: Gente, P., Paris, H., Weinmann, M. (Hg.), Heinz von Foerster Short Cuts. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

„Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, er-mangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax.“ (Watzlawick, 2000, S. 68)²⁰

Digitalkommunikation führt neben dieser Eigenschaft mit dem Gegenstand nichts gemein zu haben, neue Möglichkeiten in die Kommunikation ein, nämlich die Möglichkeit der Negation. Negation ist analog nicht möglich. Es wird schwer sein, in analoger Kommunikation „hier steht kein Baum“ mitzuteilen.²¹ Auch ist es schwer in analoger Kommunikation zu unterscheiden und zu bezeichnen, ob Lachen als Freude, Trauer oder Wut zu verstehen ist. Analoge Kommunikation ist offen (unbestimmt) und liegt in den Augen der Betrachterin – sie muss interpretiert werden, während digitale Kommunikation diese Bandbreite in der Auslesung der Daten nicht hat.

„Digitales Mitteilungsmaterial ist weitaus komplexer, vielseitiger und abstrakter als analoges. Vor allem finden wir in der Analogiekommunikation nichts, dass sich mit der logischen Syntax der digitalen Sprache vergleichen ließe. Dies bedeutet, dass die Analogiesprache so grundlegende Sinnelemente wie ‚wenn – dann‘, ‚entweder – oder‘ und viele andere nicht besitzt und daß ferner der Ausdruck abstrakter Begriffe in ihr so schwierig oder unmöglich ist wie in der primitiven Bilderschrift, in der jeder Begriff nur durch eine Abbildung dargestellt werden kann. Außerdem teilt die Analogiekommunikation mit den Analogierechnern das Fehlen der einfachen Negation, d. h. eines Ausdrucks für ‚nicht‘.“ (Watzlawick, 2000, S. 66)

Analoge Kommunikation verfügt im Unterschied zur digitalen Kommunikation, über die Möglichkeit der widersprüchlichen Darstellung und der Doppeldeutung. Wohingegen digitale Kommunikation zu einer Kette von Schlussfolgerungen (wenn/dann, weder/noch, usw.) fähig ist. Damit eröffnet sie auch den Raum – des potenziellen, wahrscheinlichen und möglichen – während analoge Kommunikation eher im aktuel-

²⁰ Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (2000). Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

²¹ Schon allein am Begriff „Baum“ wird deutlich, dass er nichts baumartiges hat.

len (im Hier und Jetzt) verbleibt. Erst mit digitaler Kommunikation können wir Abwesendes, Abgelehntes, Nicht-Thematisiertes, Tabuisiertes an der Kommunikation beteiligen und betrachten.

Mit digitaler Kommunikation verfügen wir über ein elaboriertes Verfahren der **rationalen Abwägung, Suche und Explikation** von Wissen – sowie der Dokumentation der Daten und Informationen, aber nicht der **Entscheidung**.²² Jede digitale Kommunikation zeigt, dass die Fülle an notwendigen Daten, Information und Wissen, um sich zu entscheiden, sachlich und zeitlich nicht aufzuarbeiten ist. Es ist eine Entscheidung notwendig, die der Suche, Berücksichtigung und Einbeziehung weiterer möglicher Daten, Informationen und Wissen ein (produktives) Ende setzt – und damit gleichsam (simultan) deren Selektivität (und ihre eigene Beschränktheit) dokumentiert.

6 Fazit

Daten, Informationen und Wissen sind unweigerlich Bestandteile der Bildung und Erziehung. Der Bezug zu Wissen wird hier zunächst einmal durch die eigene Codierung in bestanden/ nicht bestanden, gutes Zeugnis/ schlechtes Zeugnis und versetzt/ nicht versetzt überlagert. Die Notwendigkeit von Wissen wird durch eine Prüfung, die es zu bestehen gilt, hergestellt. Die ‚Kinder‘ haben meist noch keinen Problemdruck – und benötigen dieses Wissen meist noch nicht. Es handelt sich damit streng genommen um Faktenwissen.

Diese Unterscheidungen trifft die Volkshochschule nicht. Sie entscheidet nicht über Teilnahmebedingungen nach Maßgaben des Bildungssystems, sondern nach Maßgaben der Selbstselektion (des Interesses und der Motivation).

Die Volkshochschule macht sich von dieser alle Daten, Informationen und Wissen überformenden (und trivialisierenden) Unterscheidung des Bildungssystems frei und macht dadurch Praxisrelevanz und Selbstselektion möglich. Hier ist Lernen und das Stellen von Fragen möglich.²³ Die Digitalisierung stellt Wissen und deren Relevanzkriterien infrage. Das Individuum mit seiner ‚analogen‘ Kompetenz der Entscheidung kommt in den Mittelpunkt.

²² Während sich digitale Kommunikation mehr um den Sachaspekt der Kommunikation beschäftigt, ist die analoge Kommunikation auf den Beziehungsaspekt spezialisiert und für den Bereich, den wir für Entscheidungen benötigen.

²³ Heinz von Foerster unterscheidet zwischen illegitimen und legitimen Fragen. Legitime Fragen bestehen darin, dass man die Antwort nicht weiß. Bei illegitimen Fragen ist die Antwort schon festgelegt. Gefragt wird bei illegitimen Fragen nicht, weil die Antwort nicht gewusst wird, sondern weil die Antwort und die Person über ihr Wissen bewertet wird. Wissen wird damit trivialisiert, in etwas was man weiß oder nichtweiß.

Digitalisierung der Volkshochschule bedeutet, den ohnehin schon begangenen Weg weiterzugehen und das Individuum für sein Praxisproblem und seiner Entscheidungstätigkeit zu stärken. Abschirmen von anderen Möglichkeiten der Anwendung von Wissen, der Informationsselektion und Datengenerierung wäre der falsche Weg. Die Öffnung zu anderen Möglichkeiten und die Stärkung der kommunikativen, sozialen und emotionalen Kompetenzen muss hier verstärkt und auch aktiv gestaltend Thema werden. Die Lösung scheint hier nicht mehr in der Rettung der Unterscheidung von richtigem und falschem Wissen zu sein, sondern die Auseinandersetzung, der Diskurs und die Beobachtung der Beobachtenden beim Beobachten.

Praxisanweisungen und Tipps zu geben ist – *als hätte der Autor seinen eigenen Text nicht gelesen* – nur schwer möglich. In vielerlei Hinsicht treffen die Prämissen auch auf diesen Text zu. Trotzdem geht es darum mit den Schwierigkeiten (des Daten-, Informations- und Wissensüberschuss) nicht zu resignieren und den eigenen Beitrag in dieser Kulturrevolution selbst abzuwerten, sondern produktiv mit Vielfalt, Alternativen und Mehrdeutigkeit umzugehen. Methoden und Haltungen liegen hier in der: **Endtrivialisierung des Wissens**. Die Volkshochschule bietet dabei einen günstigen Kontext. Aber die Gefahren der Trivialisierung stecken hier in den überzogenen Erwartungen (*und Hoffnungen*) und in der Idealisierung von Wissen durch die Teilnehmenden und die Kursleitenden. Diese äußert sich mitunter in Unsicherheit, die in der Praxis auf „zu wenig Wissen“ also auf schlechte oder nicht erfolgte Wissensvermittlung bezogen wird.

Unter folgenden Prämissen wäre eine Digitalisierung zu begleiten:

Entlastung der Kursleitenden von der Verantwortung das Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Entlastung der Teilnehmenden von der Erwartung „sicherer“ zu werden – und weniger Defizite zu haben.

Stärkung von Entscheidungs- und Handlungskompetenz (*und damit das Aushalten von Unwissenheit, Kontingenz, Widersprüchen und Konflikten*) – denn Wissen kann keine endgültige Form (in Gesetzen und Regeln) haben.

Wissenserwerb und Wissensvermittlung sind keine alleinige Funktion des Bildungssystems, sondern passieren in einer digitalisierten Gesellschaft nun – *durch die weltweite Verfügbarkeit von Datenbanken* – überall.

Weniger auf das Anhäufen von Wissen abstellen (*welches man sowieso jederzeit mühelos erreichen kann*), sondern auf das Wissen, wie man Wissen zur Erlangung weiteren Wissens verwenden kann.

Befähigung zur Beobachtung von Beobachtenden (als Wissende). Einnahme einer forschenden Haltung.

Wissensvermittlung in der Volkshochschule wird in Zeiten des Daten-, Informations- und Wissensüberschusses umso mehr zu einem Projekt, welches kommunikative, soziale und emotionale Kompetenzen sowohl erfordert und als auch vermitteln und sich vor allem erarbeiten muss.

Autor: Dr. Audris Alexander Muraitis ist Diplom Sozialwissenschaftler, systemischer Berater und Programmbereichsleiter für Arbeit, Beruf, IT und Grundbildung an der Volkshochschule Friedrichshain-Kreuzberg. Er ist Sprecher der Fachkommission „Arbeit und Beruf“ und Mitglieder der Projektgruppe eVHS. Er promovierte zu Emotionen in Organisationen.

Ein Beitrag zur Integration? Inter- und transkulturelle Angebote an Berliner Volkshochschulen¹

von Vanessa Trampe-Kieslich

1. Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Nicht zuletzt seit der sogenannten Flüchtlingskrise im Herbst 2015 stellt sich die Frage, wie die große Zahl der zu uns geflüchteten Menschen bestmöglich in die deutsche Gesellschaft integriert werden kann. Die Bundesregierung definiert die Herausforderung folgendermaßen: „Integration ist ein langfristiger Prozess, der zum Ziel hat, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen“ (BMI 2017). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) stellt im Zuge der Integrationsdebatte fest: „Auch die Erwachsenenbildung ist in besonderer Weise gefordert“ (DIE 2016).

Dabei erscheint es jedoch für eine erfolgreiche Integration wichtig, nicht nur die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten in den Blick zu nehmen und diese über Angebote wie Sprach- und Integrationskurse an die deutsche Kultur heranzuführen, wie dies durch die aktuelle Gesetzeslage erfolgt (vgl. BMAS 2016). Auch die einheimische Gesellschaft sollte sich mit dem Thema auseinandersetzen, um einen ganzheitlichen Integrationsansatz zu verfolgen, zu einer verbesserten kulturellen Verständigung beizutragen und einen positiven Umgang mit kultureller Vielfalt in unserer Gesellschaft zu fördern. So spricht auch die Bundesausländerbeauftragte zum Thema Integration von „Annäherung, gegenseitiger Auseinandersetzung und Kommunikation, dem Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und der Übernahme gemeinschaftlicher Verantwortung auf beiden Seiten“ (ebd. 2016).

In diesem Rahmen untersucht die Programmanalyse zur Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen (Trampe-Kieslich 2018), die im Folgenden vorgestellt wird, inwiefern die vier für die Studie exemplarisch ausgewählten Volkshochschulen Pankow, Mitte, Neukölln und Charlottenburg-Wilmersdorf einen Beitrag zur Integration in diesem erweiterten Sinne leisten und welchen Ansatz die Angebote jeweils verfolgen. Deutsch- und Integrationskurse bleiben in dieser Studie unberücksichtigt, da gezielt nur solche Angebote betrachtet werden, die sich an die gesamte Bevölkerung richten und die Menschen ohne Migrationshintergrund somit aktiv in den Integrationsprozess einbinden.

¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine Zusammenfassung der Masterarbeit der Autorin (Trampe-Kieslich 2018). Die Arbeit ist online zugänglich unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19834/EPR-57-Trampe-Kieslich.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

2. Inter- und Transkulturalität als erwachsenenpädagogische Herangehensweise

Theoretisch stützt sich die Studie dabei auf ein Verständnis von Interkulturalität, welches auf einem engen Kulturbegriff basiert (vgl. Bolten 2007, S. 12). Kultur wird hier als abgrenzbare Einheit verstanden, die sich jedoch nicht auf nationalstaatliche Grenzen bezieht und auch soziale Gruppierungen einschließt. Ziel von interkulturellen Angeboten ist es, Kommunikation und Verständigung zwischen fremden Kulturen zu fördern. Für den erwachsenenpädagogischen Kontext wird eine Definition von Fleige und Kolleginnen herangezogen: „Interkulturelle Bildung veranlasst strukturell die Aufnahme des Anderen, setzt mit Hilfe von Angeboten um, dass Teilnehmende auf das Fremde vorbereitet und mit ihm konfrontiert werden“ (Fleige et al. 2015, S. 136).

Transkulturalität wird anhand der Theorie von Welsch definiert. Entgegen dem interkulturellen Begriff geht es hier nicht um die Kommunikation zwischen klar abgrenzbaren Kulturen, sondern vielmehr um die Betonung von Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen (vgl. Welsch 2011, S. 151). Ziel ist es, das „gesellschaftliche Phänomen der Verflochtenheit, gegenseitigen Durchdringung“ (Öztürk/Klabunde 2015, S. 244) in den Vordergrund der Betrachtung zu rücken. Der transkulturelle Ansatz ermöglicht es erwachsenenpädagogisch, dass sowohl „über kulturelle Verflechtungen und ihre Folgewirkungen nachgedacht werden kann als auch darüber, was diese voranschreitenden Prozesse und daran angeschlossenen gesellschaftliche Veränderungen für Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse bedeuten“ (Fleige et al. 2015, S. 137).

In der Erwachsenenbildungsforschung werden diese Konzepte unter anderem in der Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland (Gieseke et al. 2005) sowie in der Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen (Robak/Petter 2014) aufgegriffen. Die hier vorgestellte Studie knüpft an diese beiden Programmanalysen an.

3. Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen

Die Studie zur Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen untersucht exemplarisch die Programme von vier Institutionen für das Lehrjahr Herbst 2016 bis Frühjahr 2017. Untersucht werden Angebote, die einen interkulturellen oder einen transkulturellen Ansatz entsprechend der vorangestellten Definitionen aufweisen. Als Methode wird eine Programmanalyse gewählt – eine Forschungsmethode, die in der Erwachsenenbildung häufig genutzt wird (vgl. Käßlinger 2011), da sie Aufschluss geben kann über die aktuelle Erwachsenenbildungslandschaft (vgl. Gieseke/Opelt 2003, S. 45). Der Analyse

wurde ein Codesystem zugrunde gelegt, welches sich an Codesystemen vorangegangener Studien orientiert (vgl. Robak/Petter 2014; Gieseke et al. 2005).

Anhand der Programmanalyse wird aufgezeigt, dass durchschnittlich im Untersuchungszeitraum etwa 11,0 % des Gesamtangebots als inter- oder transkulturelles Angebot eingestuft werden kann. Deutsch- und Integrationskurse sind hier nicht berücksichtigt. Die Einzelbetrachtung der unterschiedlichen Institute ergibt jedoch ein deutlich differenzierteres Bild. So weist die Volkshochschule Mitte mit 17,8 % den größten Anteil an inter- und transkulturellen Veranstaltungen auf, während bei den Volkshochschulen Pankow und Neukölln nur jeweils etwa 6 % der Angebote einen entsprechenden Ansatz aufweisen. Charlottenburg-Wilmersdorf bewegt sich mit 11,6 % im Mittelfeld (vgl. Abb. 1).

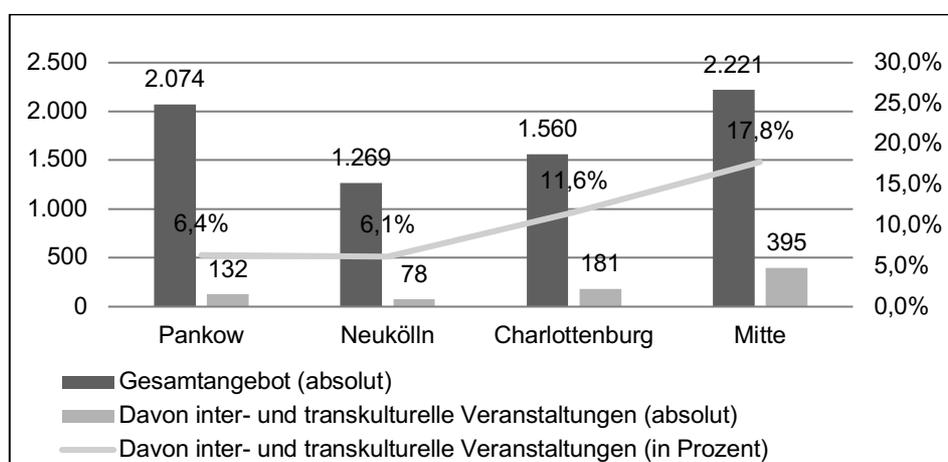


Abb. 1: Inter- und transkulturelle Veranstaltungen im Vergleich zum Gesamtangebot

Fast alle Angebote mit einem interkulturellen Ansatz haben zum Ziel, Teilnehmende auf eine fremde Kultur vorzubereiten. So wird beispielsweise bei Sprachkursen, die einem interkulturellen Ansatz zugeordnet werden können, auch eine Vermittlung der entsprechenden Kultur oder bestimmter kultureller Aspekte angestrebt. Lediglich 1,5 % der Angebote (zwölf Veranstaltungen) weisen einen transkulturellen Ansatz auf. Diese Angebote verteilen sich auf die Bereiche Theater, Kochen sowie Religion. Hier wird, entsprechend der vorangestellten Definition, eine Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten angestrebt und nicht von Differenzen. Ziel ist es bei einem solchen Ansatz, Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen. Auch wird festgestellt, dass lediglich die VHS Mitte mit zehn Veranstaltungen und die VHS Pankow mit den übrigen zwei Veranstaltungen ein transkulturelles Angebot aufweisen. Bei den beiden anderen Volkshochschulen kann kein entsprechendes Programm ausgewiesen werden (vgl. ebd., S. 40-42).

Eine weitere Auswertung der vorgestellten Studie lehnt sich an die bildungstheoretische Figur der Partizipationsportale nach Gieseke und Opelt (2005, S. 52) sowie der darauf aufbauenden Ausdifferenzierung für den interkulturellen Bereich nach Robak und Petter (2014, S. 12-13) an. Der Portalbegriff beschreibt dabei Zugänge des Lernens, die eine Ausdifferenzierung der Angebote in verschiedene Typen ermöglicht (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 52). Dieser Begriff wurde in der Studie herangezogen, da anhand der Ausdifferenzierung auch aufgezeigt werden kann, auf welche Art und Weise Inter- oder Transkulturalität in einem Angebot vermittelt wird. So wird in einem systematisch-rezeptiven Angebot (vgl. Robak/Petter 2014, S. 12) eine passive Vermittlung anderer Kulturen erfolgen – hierunter werden Vorträge, Seminare oder Reden gruppiert. Demgegenüber wird ein aushandelnd-reflexives Angebot (vgl. ebd.) eine aktive Reflexion der eigenen Rolle im Kontext unterschiedlicher Kulturen fördern und damit der eigenen Normen, Werte und Deutungsmuster. Die acht von Robak und Petter definierten Portale werden in der vorliegenden Studie um ein weiteres Portal ergänzt – dem „selbsttätig-kreativen Portal im transkulturellen Sinne“, da einige der transkulturellen Angebote nicht dem verstehend-kommunikativen Portal im transkulturellen Sinne zugeordnet werden können – dem einzigen transkulturellen Portal in der Ausdifferenzierung von Robak und Petter (vgl. Robak/Petter 2014, S. 12-13).

Die Auswertung der Programmanalyse zeigt bei der Zuordnung zu den unterschiedlichen Portalen auf, dass mit 83,4 % der Angebote die absolute Mehrheit dem verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne zugeordnet werden kann. So erfolgt die Annäherung an andere, fremde Kulturen über eine kommunikative Auseinandersetzung. Mit weiteren 9,6 % stellt das selbsttätig-kreative Portal den zweitgrößten Anteil (vgl. Abb. 2). Hier soll ein Verständnis für andere Kulturen anhand der praktischen Tätigkeit, insbesondere über die Tätigkeit des Kochens, erfolgen. Bei beiden Zugangswegen geht es um eine Betrachtung der fremden Kultur. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Normen und Werten, eine entscheidende Voraussetzung für eine interkulturelle Verständigung (vgl. Zimmermann 2005, S. 359), wird hier nicht angestrebt.

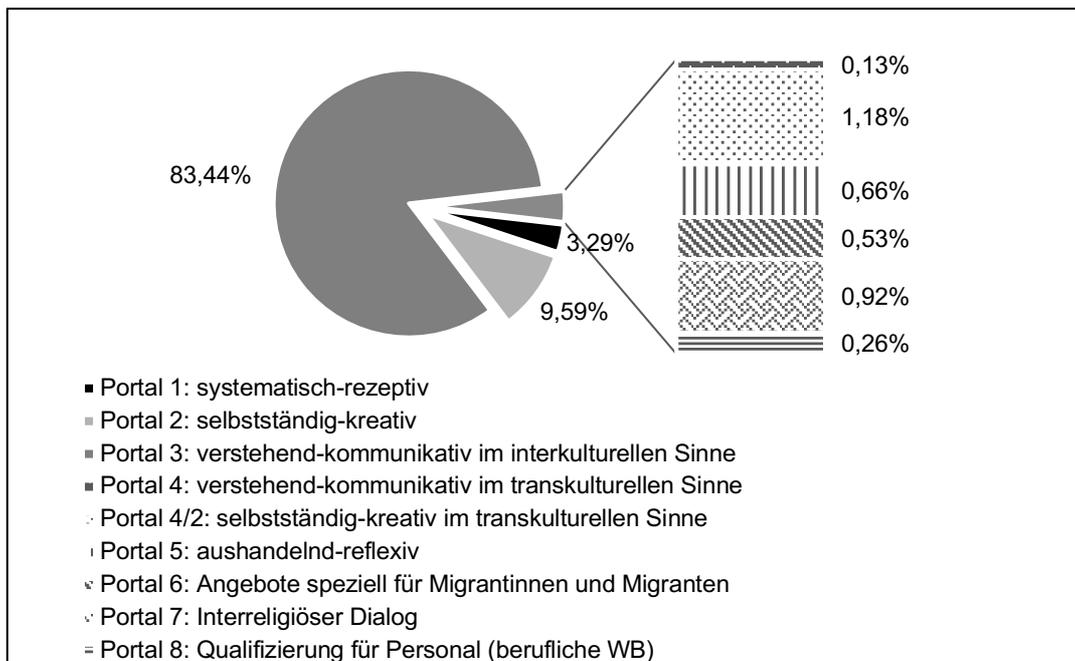


Abb. 2: Verteilung der Angebote auf die Portale

Betrachtet man die Aufteilung der Angebote auf die unterschiedlichen Fachbereiche, so lassen sich 79,5 % der Veranstaltungen dem Bereich der Fremdsprachen zuordnen. Weitere 13,7 % können dem Fachbereich der kulturellen Bildung zugeordnet werden. Mit 4 % ist der Fachbereich der politischen Bildung nur gering vertreten (vgl. Abb. 3). Somit erfolgt eine Auseinandersetzung mit Interkulturalität nur in geringem Maße über gesellschaftlich relevante Themen – im Vordergrund stehen die Sprachen sowie die Ausübung von Kulturtechniken.

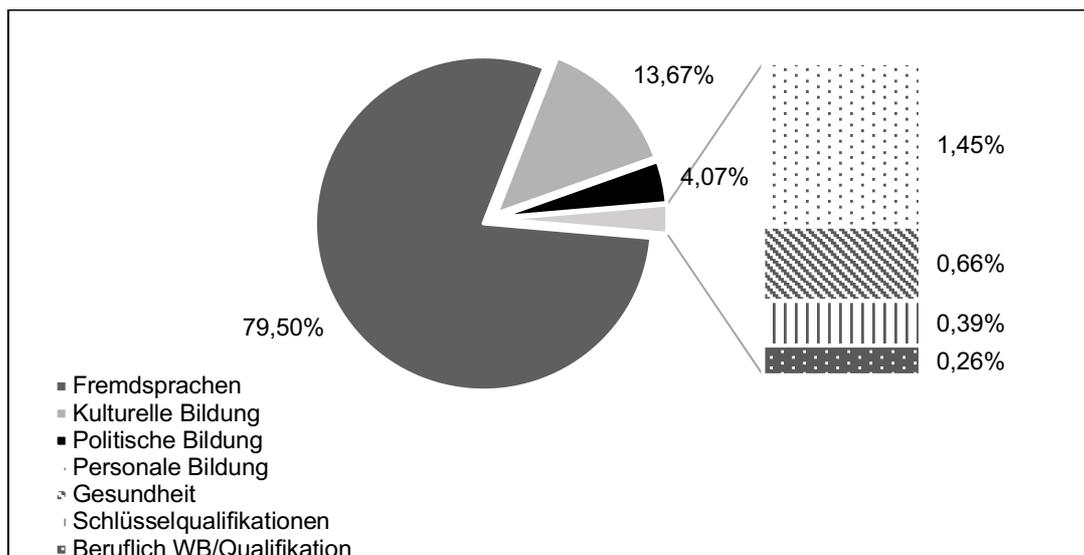


Abb. 3: Aufteilung auf die Fachbereiche

In der Studie werden darüber hinaus auch die jeweils in einem Angebot behandelten Kulturräume erhoben. Im Sinne der vorangestellten Fragestellung soll hier ermittelt werden, wie viele der inter- und transkulturellen Angebote einen Bezug zu den Herkunftskulturen der Geflüchteten² aufweisen bzw. interkulturelle Kompetenzen allgemein schulen. Hier können 13,3 % der Angebote gefunden werden, die einen Bezug zu diesen Herkunftskulturen aufweisen. Weitere 3,8 % befassen sich mit Interreligiosität der Interkulturalität im Allgemeinen. So weisen insgesamt etwa 17 % der Veranstaltungen einen Bezug zur Flüchtlingsthematik auf. Die übrigen Angebote beschäftigen sich zum größten Teil mit europäischen Kulturen bzw. außereuropäischen Ländern ohne Flüchtlingsbezug. Betrachtet man diese Zahl im Verhältnis zum Gesamtangebot der Volkshochschulen, kann aufgezeigt werden, dass durchschnittlich lediglich 1,8 % der Veranstaltungen sich der Flüchtlingsthematik widmen. Mit rund 3,8 % weist die VHS Charlottenburg-Wilmersdorf ein etwas anderes Verhältnis auf und sticht hier deutlich hervor (vgl. Tab. 1). Insbesondere diese Zahlen lassen darauf schließen, dass die Volkshochschulen eine Unterstützung der Integrationsbemühungen jenseits der politisch geförderten Deutsch- und Integrationskurse nicht in ihrem Fokus haben.

	Anzahl der Angebote	Anteil am Gesamtangebot	Anteil am inter- und transkulturellen Angebot
Neukölln	15	0,9%	19,7%
Pankow	22	1%	16,7%
Charlottenburg	59	3,8%	33,5%
Mitte	36	1,6%	9,5%
Gesamt	132	1,8%	17,3%

Tab. 1: Angebote mit Bezug zu Herkunftskulturen der Flüchtlinge sowie allgemeine interkulturelle Angebote

4. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kann in den vier exemplarisch ausgewählten Volkshochschulen durchschnittlich ein inter- und transkulturelles Angebot, jenseits von Deutsch- und Integrationskursen, von 11 % ausgemacht werden. Dies bedeutet einen deutlichen Anstieg im Vergleich zu vorangegangenen Studien (vgl. Gieseke/Opelt 2005; Robak/Petter 2014). Da rund 17 % dieser Veranstaltungen einen Bezug zur Flüchtlingsthematik aufweisen, kann dieser Anstieg unter anderem auch auf den großen Zustrom an Geflüchteten im Herbst 2015 zurückgeführt und damit als Reaktion der Institutionen auf die neuen Herausforde-

² Eine Aufschlüsselung, welche Kulturen hierunter erfasst wurden, kann in der Studie nachgelesen werden (vgl. Trampe-Kieslich 2018, S. 49-50)

rungen angesehen werden. Dennoch macht der Anteil an Angeboten mit Bezug zur Thematik der Geflüchteten mit 1,8 % im Verhältnis zum Gesamtangebot einen sehr geringen Anteil aus.

Bei den Angeboten wird ein Vorgehen im Sinne eines interkulturellen Ansatzes klar bevorzugt. Lediglich 1,5 % der Veranstaltungen können als transkulturell eingestuft werden. Hier zeigt sich im Vergleich zur Studie von Robak und Petter in Niedersachsen (2014) keine Veränderung. Der Fokus der Angebote liegt damit klar auf einer Annäherung an fremde Kulturen, die Differenzen werden in den Vordergrund gerückt. Auch erfolgt, wie man anhand der Portalzuordnung feststellen kann, nur in sehr geringem Maße eine diskursive Auseinandersetzung mit den kulturellen Unterschieden bzw. eine Reflexion der eigenen Normen und Werte. Die Teilnehmenden werden also nur selten als aktiver Part in der interkulturellen Verständigung und dem gesellschaftlichen Miteinander angesprochen. Die aktuelle Politik könnte hierfür als Begründung herangezogen werden, da dort klar von einer Integration der Menschen mit Migrationshintergrund ausgegangen wird. Eine gemeinsame Auseinandersetzung bzw. die aktive Miteinbeziehung der einheimischen Bevölkerung ist politisch kaum vorgesehen. Demgegenüber könnte natürlich auch bei den Programmplanenden der Volkshochschulen der Bedarf an solchen Angeboten nicht als groß genug eingeschätzt werden.

Im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Integrationsaufgabe erscheint es jedoch relevant, dass in der Erwachsenenbildung und insbesondere in den öffentlich verantworteten Volkshochschulen mehr Angebote vorgehalten werden, die Ansätze unterstützen, in denen das gesellschaftliche Miteinander, die Auseinandersetzung mit den eigenen Normen und Werten sowie die Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen mehr in den Fokus gerückt werden.

Literatur

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Das neue Integrationsgesetz. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/das-neue-integrationsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=3, letzter Zugriff am 22.05.2017].

BMI – Bundesministerium des Innern (2017): Integration.

[[http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE//integration.html?view=renderHelp\[CatalogHelp\]&nn=3314802](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE//integration.html?view=renderHelp[CatalogHelp]&nn=3314802), letzter Zugriff am 14.05.2017].

Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Bundesausländerbeauftragte (2016): Integration in Deutschland.

[<http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/integration.html>, letzter Zugriff am 11.04.2017].

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2016): in der Einwanderungsgesellschaft. [<https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/Presseartikel.aspx?id=390>, letzter Zugriff am 20.11.2018].

Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske und Budrich.

Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.: Waxmann.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (S. 43-130). Münster u.a.: Waxmann.

Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. Report 34(1), S. 36-44. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-01.pdf>. [Stand: 09.04.2017].

Öztürk, H., & Klabunde, N. (2015): Interkulturalität. In J. Dinkelaker, & A. von Hippel (Hrsg.), Erwachsenenbildung in Grundbegriffen (S. 244-251). Stuttgart: Kohlhammer.

Robak, S., & Petter, I. (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf>. [Stand: 27.11.2018].

Trampe-Kieslich, V. (2018): Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Band 57: Erwachsenenpädagogischer Report. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Welsch, W. (2011): Kultur aus transkultureller Perspektive. In D. Treichel, & C.-H. Mayer (Hrsg.), Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen (S. 149-158). Münster: Waxmann.

Zimmermann, U. (2005): Interkulturalität als Vielfalt oder neue Gemeinsamkeit. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), Kulturelle Erwachsenenbildung in

Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (S. 358-364.). Münster u. a.: Waxmann.

Vanessa Trampe-Kieslich, Jahrgang 1984, studierte in Passau den Diplomstudiengang Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien und machte in Berlin einen Master in Erwachsenenbildung. Sie war bereits in unterschiedlichen Ländern und Bereichen tätig, u. a. als Beraterin zur Stärkung Zivilgesellschaftlicher Organisationen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit und als Referentin für Migration und Flüchtlingshilfe bei einem Landesverband des Deutschen Roten Kreuz.

Abstract zur Masterarbeit „Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen – eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte“

Einleitung

Die Gesundheit wird oft als des Menschen höchstes Gut bezeichnet – sie möglichst bis ins hohe Alter zu schützen, ist jedoch längst noch nicht für alle eine Selbstverständlichkeit. In den heutigen Zeiten sind weniger die akuten Erkrankungen eine Gefahr für unsere Gesundheit, als Risikofaktoren gelten vielmehr Stress und der übermäßige Konsum von Genussmitteln und Fastfood. Die Gesundheitsbildung soll Anregungen und Hilfestellung für persönliches Gesundheitshandeln geben. Laut der Homepage des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV) geschieht die Stärkung gesundheitlicher Ressourcen v. a. durch "die Verknüpfung individueller gelebter Gesundheitspraxis mit der Vermittlung von Wissen sowie der alltagsbezogenen Einübung gesundheitsförderlicher Bewegungsabläufe, Entspannungsmöglichkeiten und Ernährungsweisen" (DVV¹). Die WHO stellte bereits 1986 in der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung fest: "Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen" (WHO 1986).

Die kritische Gesundheitsbewegung der 1980er-Jahre führte zu einer massiven Expansion des Bereichs Gesundheitsbildung in der Erwachsenenbildung, die sich besonders an den Volkshochschulen bemerkbar machte. Als Orte, die auch Kritik und die Suche nach Alternativen ermöglichten, boten die Volkshochschulen „die Gelegenheit, Lernbedürfnisse zu erfüllen, die ihre Ursache in gesellschaftlichen Entwick-

¹ Homepage des DVV: <https://www.dvv-vhs.de/themenfelder/gesundheitsbildung>. Zugegriffen am 09.04.2019.

lungen hatten“ (Blättner 1998, S. 32). Als Folge daraus entstand 1985 der 'Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen', in dem die Eckpunkte für ein neues Verständnis der Gesundheitsbildung festgelegt wurden (vgl. Hoh und Barz 2011). Aufgrund der Reformierung des Gesundheitssektors und der damit einhergehenden grundlegenden Veränderungen in der Versorgungsstruktur, sind die Einzelnen nicht nur in viel höherem Maße für ihre eigene Gesundheit verantwortlich, immer mehr Menschen werden auch von einer ausreichenden Gesundheitsförderung ausgegrenzt. Eine Grundvoraussetzung, um die Gesundheit eigenverantwortlich stärken zu können, ist Gesundheitskompetenz. Diese zu ermöglichen, muss als öffentliche Aufgabe, gerade der Erwachsenenbildung betrachtet werden (vgl. DVV 2008, S. 1). Die Volkshochschulen verstehen Gesundheit als ein Zusammenspiel von nicht nur körperlichem, sondern auch seelischem und sozialem Wohlbefinden, und gehen davon aus, dass Gesundheitsbewusstsein und -verhalten von verschiedenen Faktoren, wie Bildung, Lebensstil und sozialer Lage beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 3).

Inhalt der Arbeit

Das immer weiter wachsende Interesse der Gesellschaft an Themen rund um die Gesundheitsförderung und die Tatsache, dass die Gesundheitsbildung neben den Fremdsprachen zum größten Programmbereich an Volkshochschulen herangewachsen ist, machen eine verstärkte Beschäftigung mit dem bis vor wenigen Jahren von Wissenschaft und Praxis weitgehend unbeachteten Bereich notwendig.

Das Thema Gesundheit(sbildung) ist um einiges komplexer, als es zunächst den Anschein haben mag. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, widmet sich die erste Hälfte der Masterarbeit *„Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen - eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte“* der differenzierten Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten, und mit der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung des Themenfelds Gesundheit in der Erwachsenenbildung.

Nach der einführenden Feststellung, dass *Gesundheit* sich bis heute jeglichen eindeutigen Definitionsversuchen entzieht, werden jeweils zwei der gängigsten Krankheits- und Gesundheitsentstehungsmodelle vorgestellt – im Zentrum stehen dabei zwei Gesundheitskonzepte, die für das Selbstverständnis der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen grundlegend sind: das Modell der *Salutogenese* nach Antonovsky

und Gesundheit im Sinne der WHO. Diskutiert wird außerdem der Stellenwert individueller Gesundheitsförderung und die Frage, ob Wellness und Gesundheitsbildung miteinander vereinbar sind.

Für die eigene Untersuchung in Form einer Programmanalyse fiel die Wahl auf die Volkshochschule Berlin Mitte. Verglichen werden sollten ein Zeitpunkt aus den 1980er Jahren – also aus der Anfangszeit des sogenannten *Gesundheitsbooms* – und ein aktueller Zeitpunkt, für den zu Beginn der Untersuchung bereits statistische Daten vorlagen.

Für das Jahr 1984 mussten die Programme zweier Bezirks-Volkshochschulen betrachtet werden, nämlich Wedding und Tiergarten². Diese wurden – zusammen mit der ehemaligen Ost-Volkshochschule Mitte – im Jahr 2001 im Zuge der Zusammenlegung der Bezirke zur heutigen Volkshochschule Mitte. Es wurden also die Programme von *drei Einzel-Volkshochschulen* für die Arbeitsjahre 1984 und 2015 ausgewertet. Insgesamt wurden 661 Veranstaltungen (1984: 211; 2015: 450) erfasst.

Die Hauptfragen der Untersuchung lauten:

1. Wie hat sich das Angebot der Gesundheitsbildung an der Volkshochschule Berlin Mitte von 1984 bis 2015 quantitativ entwickelt ?
2. Welche Veränderungen haben dabei innerhalb
 - a) der Themenbereiche, und auch
 - b) bezüglich der Lernformen stattgefunden?
3. Welche Parallelen lassen sich, vor allem seit Beginn des in den 1980ern beginnenden Gesundheitsbooms (also dem stark gestiegenen gesellschaftlichen Interesse am Thema Gesundheit) bis zum Jahr 2015 zwischen gesellschaftlichen und gesundheitspolitischen Entwicklungen und den Angeboten der Volkshochschule erkennen?

Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage stellte die größte Herausforderung der Untersuchung dar, denn sie geht über die Diskussion sich verändernder Prozentsätze weit hinaus. Es handelt sich deshalb dabei weniger um empirisch untermauerte Aussagen, an vielen Stellen können über die kausalen Zusammenhänge nur weitere – wenn auch begründete – Vermutungen angestellt werden.

² Für die Einzel-Volkshochschule Mitte als ehemalige „Ost-Volkshochschule“ existierte für das Jahr 1984 kein vergleichbares Programm, weshalb sie aus der Betrachtung ausgenommen werden musste. Da der quantitative Vergleich der Jahre 1984 und 2015 jedoch nicht das Hauptaugenmerk der Untersuchung darstellt, wird dies als unproblematisch gesehen.

Die Idee, neben der Veränderung innerhalb der Themenbereiche auch die Lernformen zu betrachten, entstand erst im Laufe der Arbeit bei der Entwicklung des Kategoriensystems. Obwohl die Entwicklung der Lerntypen allenfalls als Entwurf im Rohstadium, bzw. als Gerüst zur Weiterentwicklung gesehen werden kann, ergab sich in der Zusammenschau eine interessante Perspektive auf das Angebot der Gesundheitsbildung, welche bei der reinen Betrachtung der Themenbereiche nicht möglich gewesen wäre.

Das Kategoriensystem, welches die Basis für die Programmanalyse bildet, besteht aus zwei *übergeordneten* Kategorien: **1 – Themengebiete der Gesundheitsbildung** mit den Unterkategorien **A** Erkrankungen und Heilmethoden, **B** – Körperarbeit, **C** – Körpererfahrung und Entspannungstechniken, **D** – Ernährung, **E** – Gesundheitspflege, **F** – Kategorienübergreifende (= nicht zuordenbare) Kurse, und **2 – Lernformen** mit den Unterkategorien **I** – Lernen als funktionaler Wissenserwerb, **II** – Lernen als Einübung (gesundheitsfördernden Verhaltens), und **III** – Lernen als Selbstwahrnehmung/Identitätsbildung. Sämtliche Angebote wurden zunächst jeweils beiden Oberkategorien zugeordnet, und anschließend sowohl separat als auch in einer Zusammenschau ausgewertet.

Wichtigste Ergebnisse

Wie zu erwarten war, ist die Gesamtanzahl der Kurse und UE seit den 1980er-Jahren deutlich angestiegen. Die Anzahl der Kurse hatte sich verdoppelt, die Anzahl der UE erhöhte sich immerhin um 60 %³. Schon 1995 stellten Körber et al. im Zuge ihrer Programmanalyse zum Weiterbildungsangebot im Lande Bremen fest: „Das Wachstum der Gesundheitsbildung verteilt sich jedoch nicht gleichmäßig über die Angebotspalette des Fachbereichs. Ursächlich für ihren starken Zuwachs und ihre starke Stellung heute sind vor allem die zahlreichen Veranstaltungen in der Themengruppe Entspannung und Bewegung“ (Körber et al. 1995, S. 157).

Diese Vormachtstellung konnten die beiden Themenbereiche (hier enthalten in den Kategorien **B** und **C**) noch etwas weiter ausbauen, und stellen heute knapp zwei Drittel der Kurse im Gesundheitsbereich – nicht nur – der Volkshochschule Berlin Mitte dar. Aber Veränderungen sind durchaus auch *innerhalb* der Themenbereiche festzu-

³ Hierbei ist zu beachten, dass für den quantitativen Vergleich ein Zwischenschritt über bereits aus der Hausarbeit von 2017 vorhandene Zahlen für das Jahr 1994 eingefügt wurde.

stellen – während der Anteil der Kurse im Bereich B – Körperarbeit im fraglichen Zeitraum um mehr als ein Zehntel abnahm, vergrößerte sich der Bereich C – Körpererfahrung und Entspannungstechniken um fast 20 %. Insgesamt war im Gesamtangebot ein reger Themen-Wechsel festzustellen. Verantwortlich dafür war zum Teil natürlich die Aufnahme einiger neuer, zeitgemäßerer Angebote. So haben z. B. *Zumba®*, *Alternative Heiltechniken*, *Massage* und *MBSR* (Stressbewältigung durch Achtsamkeit) ins Programm Einzug gehalten. Dagegen verschwanden Themen wie *Abhängigkeiten* und *physische Erkrankungen*. Andere Themen, wie etwa *Tanz* und *Selbstverteidigung* sind unterdessen aus der Gesundheitsbildung in andere Programmbereiche abgewandert.

Auch bezüglich der LERNFORMEN hat über die Zeit ein Wandel stattgefunden, dem eine Parallelität mit der Veränderung der Ziele der Gesundheitsbildung unterstellt werden kann. Zu Beginn war es noch das Ziel der *hygienischen Volksbelehrung*, aber auch der späteren *Gesundheitsaufklärung*, die Menschen mittels meist einseitiger Information von Expertenseite (oft gepaart mit Angstappellen) zu erwünschten Verhaltensweisen zu motivieren. Der Fokus lag sehr lange auf der Vermeidung von Krankheiten und bestimmten Risikofaktoren. Erst der Paradigmenwechsel von der Fremd- zur Selbstbestimmung und die Mitbetrachtung der individuellen Lebensumstände führten zu mehr Teilnehmenden- und Handlungsorientierung in der Gesundheitsbildung. So geht es i. d. R. nicht darum, im Vorfeld genau festgelegte Lernziele zu erreichen, oder nach Kursende lediglich Handwerkszeug für eine bestimmte Technik mit nach Hause zu nehmen, wie z. B. nach einem Excel-Kurs. Natürlich ist das Erlernen bestimmter Methoden ein wichtiger Bestandteil der Gesundheitsbildung, doch erst in Verbindung mit einer *reflexiven Komponente* kann dauerhaft eine individuelle Veränderung gemäß den eigenen Wünschen und selbst gesetzten Ziele entstehen. Die Anzahl der Angebote, in denen schwerpunktmäßig theoretische Wissensvermittlung stattfindet, oder mit Lernformen ohne, oder nur mit geringer Eigenaktivität der Teilnehmenden vorherrscht, ist stark zurückgegangen.

Die Beantwortung der dritten Frage stellte natürlich die größte Herausforderung und zugleich das Herzstück der Arbeit dar – sie geht über die Diskussion sich verändernder Prozentsätze weit hinaus. An vielen Stellen konnten über kausale Zusammenhänge allenfalls begründete Vermutungen angestellt werden, ein Teil der Antwort steckt bereits im Theorieteil der Arbeit. So sind Parallelen zu gesellschaftlichen und gesundheitspolitischen Entwicklungen schon insofern erkennbar, als dass das Ge-

samtangebot analog zum gesteigerten Interesse am Thema Gesundheit in seinem Umfang beträchtlich angewachsen ist. Die bereits in den 1970er-Jahren beginnenden Umbrüche im Gesundheitswesen hatten zur Folge, dass die Verantwortung für die eigene Gesundheit zu einem großen Teil an die Individuen zurückgegeben wurde. Dabei sind es vor allem die präventiven Angebote, welche aus den Leistungskatalogen der gesetzlichen Krankenkassen verschwunden sind – diese fallen offenbar fast ausschließlich als Freizeitvergnügen in den Privatbereich der Versicherten. Auch die drastischen Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts, die sich auf lange Sicht in Form erhöhter seelischer und körperlicher Belastungen und daraus entstehender Erkrankungen bemerkbar machen, lassen neue Bedarfe entstehen, und wecken neue Bedürfnisse

Abschließend lässt sich feststellen, dass Vertreter der Volkshochschulen die neuen Entwicklungen frühzeitig erkannt, und mit neuen Konzepten und Angeboten reagiert haben. Im Einführungskapitel des Rahmenplans von 1985 heißt es: "Volkshochschulen sind also in der Lage, die Verbindung herzustellen zwischen einem fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand und Gesundheitsproblemen von Teilnehmern. [...] Zur gleichen Zeit ist in der Öffentlichkeit ein Wandel festzustellen im Bewusstsein von Gesundheit und Krankheit, von deren Ursachen, Zusammenhängen und Bestimmungsfaktoren" (PAS des DVV 1985, S. 3). Und weiter: "Dieser Verständniswandel über den Zusammenhang und die Besonderheiten von Gesundheit und Krankheit lässt sich auf verschiedenartige Zeiterscheinungen und deren Diskussion zurückführen. Unter anderem sind die Zunahme von Zivilisationskrankheiten zu nennen, die Erfahrungen mit Grenzen des professionellen Medizinsystems, die Rückbesinnung auf den hohen Anteil schon immer vorhandener, nicht-professioneller gesundheitlicher Vorsorgeleistungen, das wachsende Interesse in der Bevölkerung an gesünderen Lebensformen und -bedingungen. Das alles macht sich auch in der erhöhten Nachfrage nach entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten bemerkbar" (vgl. ebd., S. 4).

Es ist also davon auszugehen, dass die Art und Weise, wie Gesundheit in einer Gesellschaft verstanden wird, und welchen Stellenwert sie einnimmt, sich im Programm einer Volkshochschule niederschlägt – ja, niederschlagen *muss*.

Schlussbemerkungen

Das Ziel der Arbeit war es, über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten einen Wandel im Angebot der Gesundheitsbildung an einer Berliner Volkshochschule festzustellen und aufzuzeigen, und diesen mit verschiedenen gesellschaftlichen und gesundheitspolitischen Veränderungen in Beziehung zu setzen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse geben einen Einblick in mögliche kausale Zusammenhänge zwischen solchen Entwicklungen und veränderten Bildungsbedarfen und -bedürfnissen in der Bevölkerung.

Die Erkenntnisinteressen und Fragestellungen dieser Untersuchung waren für eine Masterarbeit von relativ geringem Umfang recht breit gefächert und so wurden am Ende vielleicht mehr Fragen aufgeworfen, als beantwortet werden konnten.

Trotzdem ist es gelungen, eine Verschiebung der thematischen Schwerpunkte nachzuweisen, mit der gleichzeitig eine Verschiebung der Lernformen einhergeht. Wenn auch das Kursangebot an verschiedenen Volkshochschulen sich gravierend voneinander unterscheidet, so ist doch davon auszugehen, dass es sich bei solchen Trends um generelle Erscheinungsformen handelt.

Ebenso ist zu vermuten, dass die Art und Weise, wie Gesundheit in einer Gesellschaft verstanden wird, und welchen Stellenwert sie einnimmt, sich im Programm einer Volkshochschule niederschlagen *muss*. Es wäre auf jeden Fall interessant, im Zuge einer ähnlichen Untersuchung eine größere Anzahl an Einrichtungen – vielleicht sogar aus verschiedenen Bundesländern – zu betrachten. Auch bezüglich der Lernformen ließe sich durch eine anders angelegte Studie ein höherer Erkenntnisgewinn erzielen. Eine reine Programmanalyse erscheint dafür nicht das geeignete Instrument zu sein.

Zum Schluss bleibt noch zu erwähnen, dass für den Bereich der Gesundheitsbildung vor allem die Schaffung einer größeren wissenschaftlichen Basis wichtig und notwendig ist, um sie endgültig aus dem Schattendasein hinter anderen großen Themenbereichen der Erwachsenenbildung wie z. B. der politischen, der berufsbezogenen Bildung oder dem Sprachenlernen, zu befreien, denen sie in der Wichtigkeit für die Gesellschaft in nichts nachsteht. Sie trägt in ihrer heutigen Form vielmehr dazu bei, den Menschen eine Hilfestellung anzubieten, mit der sie ihre Gesundheit – und damit sowohl ihr privates als auch berufliches Leben – selbstbestimmt in die Hand

nehmen, und zum Positiven verändern können. Nicht jedes einzelne Angebot aus diesem Programmbereich wird zu einer erhöhten Gesundheitskompetenz führen – manchmal ist Gymnastik auch einfach nur Gymnastik – die *Gesamtheit* der Kurse jedoch erfüllt diese von den Volkshochschulen selbst gestellte Anforderung durchaus.

Literatur

Blättner, B. (1998): Gesundheit lässt sich nicht lehren. Professionelles Handeln von KursleiterInnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dehmer, M. (2018): Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Online im Internet: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181> [09.04.2019].

Dehmer, M. (2017): Kursangebot im Bereich der Gesundheitsbildung an der VHS Mitte: 1994 und 2015 – ein Vergleich. Unveröff. Hausarbeit. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Deutscher Volkshochschulverband (DVV) (2008): Bildung für Gesundheit. Gemeinsam Zukunft gestalten. Oktoberdruck: Berlin.

Hoh, R. & Barz, H. (2011): Weiterbildung und Gesundheit. In: R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 729-746.

Körper, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wickhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2. Bremen: Struktur-kommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes – PAS des DVV (Hrsg) (1985): Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Bonn.

Weltgesundheitsorganisation – WHO (1986): Ottawa-Charta for Health Promotion. Genf. Online im Internet:

http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf [09.04.2019].



Martina Dehmer, Jahrgang 1976, studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin und Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seitdem ist sie im Bereich der Volkshochschule tätig.

©Jerry Grothgar