

99 Jahre Volkshochschule. Zur Zukunft der Volkshochschulen in Berlin

- **Ruth Ellerbrock** und **Manfred Meisner**: „Lust an der Debatte ohne Maulkorb (...) Einen Stein ins Wasser werfen und mal gucken, wie weit dann die Wellen tragen.“
Bernd Käpplinger im Interview mit zwei Zeitzeugen der Volkshochschularbeit
- **Hannah Vesper**: Im Hamsterrad die Welt retten - 18 unerschämte Fragen zur Zukunft der Berliner Volkshochschulen
- **Manjiri Palicha**: Looking on the “inside” as an “outsider“: The first BarCamp of the Berliner Volkshochschulen and me
- **Maria Stimm**: Weiterbildungsberatung im Spannungsverhältnis
- **Stephanie Iffert**: Zur Eigenverantwortung der kulturellen Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis – Mit Reflexionen von **Steffen Cyrus** und **Heike Eifler**, zwei Programmbereichsleitenden der Kulturellen Bildung
- **Annegret Schaal**: Herausforderungen in der Gesundheitsbildung der Berliner Volkshochschulen
- **Almut Büchsel**: „Geschlechtergerechtigkeit“ im Deutschunterricht? Neue Materialien der Berliner Volkshochschulen zwischen Dialog, Vermittlung und Teilhabe
- **Emma Fawcett**: Gegenwart und Zukunft der Inklusion an der VHS. **Jutta Solveig Dorner** und **Rebecca Maccioni** berichten aus dem Kursraum.
- **Johann Sassenbach**: Die Gründung der VHS Groß-Berlin im Jahre 1920. Lebenserinnerungen mit einer Einleitung von **Friedrich Weigelt**. Quelle: Der Bär von Berlin. Jahrbuch des Vereins für die Geschichte Berlins, 1962

Die Zeitschrift „**Volkshochschulen in Berlin**“ erscheint jährlich als Online-Journal auf der Webseite der „Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.“ (www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/Journal)

Redaktion: Emma Fawcett (Humboldt-Universität zu Berlin), Stephanie Iffert (Universität Potsdam), Prof. Dr. Bernd Käpplinger (Universität Gießen), Michael Weiß (Volkshochschule Berlin Mitte)

Kontakt: Redaktion@vhs-foerdergesellschaft-berlin.de

Grußwort

von Michael Barthel

Vorsitzender der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V.

Johann Sassenbach, Stadtrat und Vorstandsvorsitzender der ersten Volkshochschule in Berlin, hatte in seinen Lebenserinnerungen deren Gründungsphase vor knapp 100 Jahren festgehalten. Ich freue mich sehr, dass es gelungen ist, dass dieser Bericht, den der „Verein für die Geschichte Berlins“ 1962 veröffentlichte, nun auch im Rahmen unseres neuen Online-Journals „Volkshochschulen in Berlin“ einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Vielen Dank an den Verein für die Genehmigung, diese kleine textliche Rarität veröffentlichen zu dürfen.

Wer diesen Bericht liest, dem springen – wie ich meine - sofort drei Punkte ins Auge:

Die vielen, teils sehr prominenten Politiker, die sich 1920 einfanden, um die Volkshochschule Berlin zu gründen, die große Wertschätzung für die Idee der Volkshochschule und das Zusammenspiel der Volkshochschule mit der Wissenschaft.

Mit dem Reichspräsidenten Friedrich Ebert, dem legendären Gewerkschaftsvorsitzenden Carl Legien, einem Vertreter des Innenministeriums, dem Rektors der Berliner Universität (heutige Humboldt-Universität) und Vertretern der kommunalen Politik, mit dem Berliner Bürgermeister und vielen mehr wusste die Volkshochschule die neuen demokratischen Kräfte auf ihrer Seite, während gleichzeitig konservative bis restaurative Mächte mit dem Begriff des „Volkshochschulrummels“ die Gründung vieler Volkshochschulen in Deutschland sogleich diskreditieren wollten. Ein historischer Moment und gleichzeitig war damals – wie heute immer noch - sowohl Wertschätzung als auch Abwertung spürbar.

Ich bin mir nicht sicher, ob den Berliner Volkshochschulen zum Hundertjährigen Jubiläum in gleicher Weise Wertschätzung durch Teilnahme prominenter Politikerinnen und Politiker entgegengebracht wird wie beim Gründungsakt. Denn unter Bildung verstehen die meisten Menschen Schule, Kita oder Hochschule. Erwachsenenbildung kommt in der Wahrnehmung von Politik, Medien und Gesellschaft nur am Rande vor. Der Slogan und das Paradigma vom "Lebenslangen Lernen" hat paradoxerweise oft eher die Aufmerksamkeit auf frühe Bildungsphasen gelenkt. Dabei hätten die Berliner Volkshochschulen mehr als nur eine bessere Wahrnehmung ihrer Arbeit verdient: Die Berliner Volkshochschulen verzeichnen fast eine Viertel Million Teilnehmerbuchungen pro Jahr in über 20 000 Kursen mit weit über einer halben Million Unterrichtsstunden. Eine Bilanz, die sich zum damaligen Zeitpunkt niemand hätte erträumen lassen und die auch heute kaum bekannt zu sein scheint in dieser Stadt. Volkshochschule macht Berlin lebenswerter.

Das führt mich zum zweiten Punkt, dem der Wertschätzung. Die hohe Wertschätzung, die die Idee der Volkshochschule im Moment ihrer Gründung zum Teil genoss, scheint über die Jahre verloren gegangen zu sein und ist heute nur noch bei wenigen Politikern so ausgeprägt wie damals zu spüren. Ob die eigene Herkunft damaliger Politiker aus „einfachen Verhältnissen“ wie auch bei Sassenbach selbst eine größere Sympathie für „Volksbildung“ mit sich brachte, wäre meine Vermutung, wobei auch Bildungsaufsteiger ihre Wurzeln verschämt ausblenden können. Der Bericht von Sassenbach lässt des Weiteren ganz am Ende in einigen kurzen Andeutungen schon erahnen, wie dem Anfangsinteresse weder ausreichenden Mittelzuweisungen – insbesondere in den vielen Krisenjahren der Weimarer Republik – noch eine stete ideelle Unterstützung folgten. Die Diskrepanz zwischen Sonntagsreden und politischen Taten ist nichts Neues.

Viele heute politisch Verantwortliche in unserer Stadt wissen leider sehr wenig über die Arbeit der Volkshochschulen. Als Vorsitzender der "Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin", deren Aufgabe es ist, die Aufmerksamkeit auf die Leistungen der Institution Volkshochschule zu lenken, ihre charakteristischen Stärken und ihren Nutzen für die Stadtgesellschaft zu formulieren, kann ich aus eigener Erfahrung sagen, dass es gelegentlich schon als Wertschätzung empfunden

wird, wenn Politiker überhaupt Gespräche und Einladungen absagen, statt die Anfragen einfach nur zu ignorieren. Inzwischen haben sich aber auch neue Kontakte ergeben, die auf ein besseres Zusammenwirken und mehr Unterstützung hoffen lassen.

Erfreulich ist, dass es in diesem Jahr nun doch zu gelingen scheint, dass die bezirklichen Volkshochschulen dank einer guten Haushaltslage und vielleicht auch dank des stadtweit viel beachteten erfolgreichen Einsatzes beim Thema Sprachförderung für Geflüchtete in die Lage versetzt sind, ein gemeinsames Servicezentrum aufzubauen, um die Qualität ihrer Arbeit noch weiter erhöhen zu können. Schließlich ist uneingeschränkt zu begrüßen, dass durch die bessere Ausstattung des Honorarmittelansatzes der Volkshochschulen höhere Honorare für die freiberuflichen Lehrkräfte gezahlt werden können. Die vielen tausend Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen erhalten damit nicht nur eine höhere Wertschätzung, sondern schlicht mehr Geld, was der Qualität und Bedeutung ihrer Arbeit gerechter wird.

Das Band zwischen Politik und Volkshochschule scheint also in den letzten Monaten wieder etwas enger geknüpft zu werden. Da stellt sich die Frage, wie es sich mit dem Band zwischen Wissenschaft und Volkshochschule verhält?

Auch die Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen selbst – das wissen vielleicht nur noch wenige – ist eine Gründung von Hochschullehrkräften sowie VHS-Praktikerinnen und Praktikern. Seit geraumer Zeit versuchen wir in Kooperation mit der Wissenschaft mit Veranstaltungen wie den Kamingesprächen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung – künftig gerne auch die Vertreterinnen und Vertreter der Politik – wieder stärker zusammenzubringen.

Mit dem neuen Online-Journal gehen wir zudem einen Schritt weiter: Bereits in den 90er Jahren gab es eine viel beachtete, im Zuge der Bezirksfusionen aus Arbeitsüberlastung wieder eingestellten Zeitschrift der Gesellschaft unter dem Titel „Volkshochschulen in Berlin“.

Ich freue mich sehr, dass es uns gelungen ist, diesen Faden wieder aufzunehmen, indem wir die Zeitschrift „Volkshochschulen in Berlin“ als Online-Journal neu herausgeben und die Diskussion und den Austausch zwischen Wissenschaft, Praxis und künftig vielleicht auch Politik auf diesem Wege neu ausprägen.

Die Zeitschrift erscheint jährlich und die Beiträge können über die neue Webseite der Gesellschaft abgerufen werden.

Mein Dank gilt an dieser Stelle den vielen Autorinnen und Autoren und den Interviewten, die sich unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben, und vor allem den Redaktionsmitgliedern Emma Fawcett, Stephanie Iffert, Bernd Käßlinger und Michael Weiß, die neben ihren beruflichen Verpflichtungen diese Zeitschrift ohne jegliches Honorar auf den Weg gebracht haben.

Die erste Ausgabe vereint unter dem Titel „99 Jahre Volkshochschule – zur Zukunft der Berliner Volkshochschulen“ neben dem eingangs von mir zitierten historischen Beitrag des ersten Vorsitzenden der Groß-Berliner Volkshochschule insgesamt acht aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.

Ich wünsche Ihnen eine angenehme Lektüre und wir freuen uns auf Ihre Kritik, Ihr Lob und vor allem Ihre Vorschläge für weitere Beiträge und Themenschwerpunkte für die kommenden Ausgaben.

Michael Barthel

Bezirksbürgermeister a. D.

99 Jahre Volkshochschule. Zur Zukunft der Volkshochschulen in Berlin

Einleitung

von Emma Fawcett, Stephanie Iffert, Bernd Käßplinger, Michael Weiß

1919 wird allgemein als das Gründungsjahr der Volkshochschulen in Deutschland angesehen, da mit diesem Datum in der Weimarer Verfassung diese besondere Einrichtung explizit Erwähnung und Wertschätzung fand. (vgl. Tietgens 1995, Oppermann 1995, Olbrich 2001, Nuissl/Tietgens 1995, Hinzen 1999) Erwachsenenbildung ist Teil des Bildungssystems, das nicht nur aus Kindergarten, Schule, dualem System und Hochschule besteht. Gleichzeitig gab es - inspiriert von der dänischen Heimvolkshochschule und der britischen/österreichischen Universitätsausdehnungsbewegung - schon vor 1919 eine Reihe an Volkshochschulgründungen in einzelnen Berliner Stadtteilen (Zilch 2011) und im damaligen Deutschen Reich. (Pöggeler 1975) Die Volkshochschule Groß-Berlin wurde erst 1920 gegründet. (Urbach 1971, Balsler 1959, Seitter 2007, Tietgens 2010, Telger 2011) Im Kaiserreich, wo man dem Volk nicht allzu viel Macht geben wollte wie die Geschichten¹ rund um die den Kaiser eher verärgern den Inschrift „Dem Deutschen Volke“ am Reichstag exemplarisch veranschaulicht (Lammert 2017), fand diese durch und durch demokratische Institutionenform keine breite Unterstützung der Herrschenden, die damals eher Untertanen und keine selbstbewusste Bürgerinnen und Bürger haben wollten.

Rund um das Jubiläumsjahr 2019 wird es eine Reihe an zentralen und dezentralen Veranstaltungen geben, um die Institution Volkshochschule mit ihren bundesweit jährlich rund 900 Einrichtungen, über 100.000 Beschäftigten, knapp 700.000 Veranstaltungen und rund 9 Mio. Belegungen mit ihrem demokratischen Auftrag u.a. in der Frankfurter Paulskirche und vielleicht auch an der Humboldt-Universität zu Berlin zu feiern. Es würde sich ein Kreis schließen, wenn 2020 wie 1920 unter Anwesenheit

¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Dem_deutschen_Volke [abgerufen am 05.03.2018 um 9:44 Uhr]

des Bundespräsidenten würdig gefeiert werden würde. Der Beitrag von Sassenbach in diesem Heft lässt erahnen, wie dies 1920 gewesen sein mag.

Wie wichtig eine Bildungsarbeit in die Breite der Bevölkerung hinein, den sozialen Zusammenhalt befördernd, alltagsnah, wissensbasiert, anwendungs- wie persönlichkeitsorientiert, professionell geplant und durchgeführt ist, dürfte angesichts der autoritären Herausforderungen der Gegenwart offensichtlich sein. Damit ist explizit nicht nur gemeint, dass die Volkshochschulen in erster Linie Sozial- und Gemeinwesenarbeit leisten würden, wengleich sie dies sicherlich auch tun. Das Bildungsangebot und die Interessen der Bevölkerung sind viel breiter und vielfältiger, wofür aber auch fortlaufend gesorgt werden muss angesichts des „süßen Gifts“ der Drittmittel und einer Bildungspolitik, die öffentliche Förderung für Bildungsarbeit mit Erwachsenen durchaus auch mal engführen möchte auf eine Förderung von nur bestimmten Zielgruppen je nach politischer Großwetterlage und Zeitgeist. (Käpplinger 2017a) Gäbe es die Volkshochschule noch nicht, müsste man sie wohl ganz dringend als unerlässliche Bildungsinfrastruktur erfinden. Wie kurzsichtig für die demokratische und gesellschaftliche Entwicklung eine Fokussierung auf Exzellenzhochschulen und Elitenbildung ist, zeigen nicht zuletzt die Entwicklungen in den USA, wo man sich nun wundert, dass viele Bevölkerungsschichten abgekoppelt zu sein scheinen. Gleichzeitig muss immer auch die kritische Frage gestellt werden, ob und in welchem Maße die Volkshochschulen den eigenen Anspruch und die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen (können)? Diese Frage begleitet ihre Arbeit von ihrer Entstehung bis heute und sie ist wichtig, immer wieder zu stellen und zu bearbeiten.

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. Wir alle stehen auf den Schultern von Riesen (Käpplinger 2017b), d.h. mit dem Wissen um die Vergangenheit und die Errungenschaften gilt es, die Gegenwart und Zukunft zu gestalten. (vgl. Gieseke 2010, Nolda 2008, Klemm 2017, Nittel/Maier 2006)

Wir hoffen in und mit diesem Heft eine Vielzahl an verschiedenen Beiträgen zwischen Vergangenheit und Zukunft versammelt zu haben, die Einblicke in die Bildungsarbeit an Volkshochschulen und z.T. auch kritische und provokante Anregungen geben. Die eine oder andere Irritation könnte vielleicht zum Lernanlass werden. Sicherlich fehlt auch das eine oder andere wie z.B. ein Blick auf die Volkshochschule in der DDR. (vgl. Gieseke/Opelt 2003, Opelt 2004, 2005) Wir sind insgesamt sehr offen für weitere Beiträge und das Online-Format hat ja den Charme, dass ein Heft noch weitere Ergänzungen und zeitnah Kommentierungen erfahren kann.

Eine kurze Skizzierung der Inhalte wird im Folgenden vorgenommen. In einem Interview mit den ehemaligen Volkshochschulleitungen **Ruth Ellerbrock** und **Manfred Meisner** steuern zwei Zeitzeugen der Volkshochschularbeit Ihre Erfahrungen und ihr Wissen bei. Im Gespräch mit **Bernd Käßplinger** wird mehrfach auf die aktuelle Situation und Herausforderungen Bezug genommen. Im Interview regen die Zeitzeugen provokant an: „Lust an der Debatte ohne Maulkorb (...) Einen Stein ins Wasser werfen und mal gucken, wie weit dann die Wellen tragen.“

Aus der Perspektive einer Quereinsteigerin schwärmt **Hannah Vesper** in einem Beitrag von der Volkshochschule als Ort der Möglichkeiten für alle. Nach neun Monaten als Programmbereichsleiterin richtet sie den Blick auf 18 Fragen zur Zukunft der Volkshochschulen - vom Couch-Learning bis zur wehrhaften Demokratie.

Die Autorin **Manjiri Palicha** reflektiert das erste BarCamp der Berliner Volkshochschulen von Oktober 2017 (Titel: „Vielfalt. Weiter. Denken: Die Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft“) aus einer Doppelperspektive: Dies geschieht als Mitarbeiterin der Berliner Volkshochschulen und auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen als Migrantin in Berlin.

Maria Stimm diskutiert Weiterbildungsberatung vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen an diesem zentralen Handlungsfeld. Sie beschreibt diese Herausforderungen als Spannungsverhältnis zwischen den zwei Polen individuelle Bedürfnisse und gesellschaftspolitische Bedarfe. Das Spannungsverhältnis wird empirisch rückgebunden, einerseits mit spezifischem Blick auf das Handlungsfeld in den Volkshochschulen, andererseits durch die Eröffnung von aus der Praxis des Handlungsfeldes erarbeiteten Perspektiven auf relevante Qualitätsstandards.

Stephanie Iffert weist aus einer bildungswissenschaftlichen, einer bildungspolitischen und einer praxisnahen Perspektive zentrale Befunde zur Struktur, Aufgaben und Entwicklungen der kulturellen Erwachsenenbildung auf. Sie diskutiert, unter Einbeziehung zweier Interviews mit Programmbereichsleitenden der Berliner Volkshochschulen, Strömungen, Trends und Herausforderungen der kulturellen Erwachsenenbildung und stellt deren Eigenverantwortung in den Fokus.

Annegret Schaal nähert sich dem Thema Gesundheitsbildung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Sie geht dabei auf unterschiedliche Verwendungen der Begrifflichkeiten und das Selbstverständnis in der Gesundheitsbildung ein. Das Thema Gesundheit wird als gesellschaftliches Thema benannt und im Hinblick auf Prävention, der Rolle der VHS in Abgrenzung zu anderen Anbietern und auf Perspektiven und Notwendigen für die Zukunft betrachtet.

Zu dem wichtigen Thema Geschlechtergerechtigkeit im Deutschunterricht wird **Almut Büchsel** einige Fragen aufwerfen und sie diskutiert neue Materialien der Berliner Volkshochschulen zwischen Dialog, Vermittlung und Teilhabe.

Zwei kurze Interviews von **Emma Fawcett** beleuchten das Thema Inklusion an den Berliner Volkshochschulen aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Kursleitung. **Jutta Solveig Dörner** und **Rebecca Maccioni** geben alltagsnahe Einblicke in ihre speziell konzipierten Englischkurse, ihre Erfahrungen mit den Teilnehmenden und ihre Überlegungen über die Zukunft solcher Angebote.

Abschließend erinnert wie bereits erwähnt **Johann Sassenbach** an die Eröffnungsfeier der VHS Groß-Berlin am 10. Januar 1920 in der Großen Aula der Berliner Universität in Gegenwart des Reichspräsidenten Friederich Ebert. Diese biographischen Lebenserinnerungen wurden 1962 von **Friedrich Weigelt** aufbereitet und kommentiert. Es handelt sich bei dem Text um einen Zweitabdruck aus dem Jahrbuch des Vereins für die Geschichte Berlins. Hier bedanken wir uns herzlich dafür, dass uns die Rechte hierfür eingeräumt wurden.

Wir als aktuelle Redaktion bedanken uns insgesamt sehr herzlich bei allen, die zu diesem Heft einen Beitrag ohne jegliches Honorar wie wir auch geleistet haben. Wir sind gespannt auf die Resonanz - kritische wie zustimmende Anmerkungen. Vielleicht führen kritische Anmerkungen ja zu neuen und weiteren Beiträgen, Kommentierungen oder Leserbriefen, da wir diese Zeitschrift als kurzweiliges Dialogform weiter gestalten

wollen? Wir freuen uns schon auf die nächste Ausgabe dieser Zeitschrift voraussichtlich in 2019, wofür wir gerne fortlaufend Themenvorschläge oder Beitragseinreichungen - zunächst als Skizze - begrüßen würden.

Literatur

- Balser, Frohlinde (1959). Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Klett.
- Gieseke, Wiltrud (2010): Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsfeld von Habitus und professionellem Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 105–116
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; unter Mitarbeit v. Heuer, Ulrike (2003). Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske+Budrich.
- Hinzen, Heribert (1999). Die Gründung von Volkshochschulen in Deutschland 1919 im Spiegel ihrer Festschriften zum 75-jährigen Bestehen. In: Filla, Wilhelm; Gruber, Elke; Jug, Jurij (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit. Innsbruck und Wien: Studienverlag, S. 28–44.
- Käpplinger, Bernd (2017a). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.). Biografie – Generation – Lebenslauf. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 99-116.
- Käpplinger, Bernd (2017b). Standing on the Shoulders of Giants – Building on Existing Knowledge. In: International Yearbook of Adult Education 40, S. 29-41.
- Klemm, Ulrich (2017). Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover: Offizin.
- Lammert, Norbert (2017). Wer sind wir? In: F.A.Z. – Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. Januar 2017. URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/lammert-ueber-identitaet-wer-sind-wir-14604613.html> Abgerufen am 05.03.2018.
- Nittel, Dieter; Maier, Cornelia (2006). Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis: Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Nolda, Sigrid (2008): The role of history in the official self-descriptions of national organizations of adult education. In: Bron, Michal/Reischmann, Jost (Hrsg.). Comparative Adult Education. Frankfurt/Main, S. 215-226
- Nuissl, Ekkehard, Tietgens, Hans (Hrsg.) (1995). Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Olbrich, Josef unter Mitarbeit von Horst Siebert (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Opelt, Karin (2004). Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse. Opladen: Leske + Budrich.
- Opelt, Karin (2005). DDR-Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.
- Oppermann, Detlef, Röhrig, Paul (Hrsg.) (1995). 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975). Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Seitter, Wolfgang (2007). Geschichte der Erwachsenenbildung. 3. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Telger, Maria Frederike (2011). Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin von ihren Anfängen bis 1933. Berlin: VDM Verlag.
- Tietgens, Hans (1995). 75 Jahre Volkshochschule. In: Nuissl, Ekkehard; Tietgens, Hans (Hrsg.). Mit demokratischem Auftrag - Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 61–105.
- Tietgens, Hans (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-42.
- Urbach, Dietrich (1971). Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart: Klett.
- Zilch, Peter (2011): Die Geschichte der Volkshochschule in Treptow-Köpenick von Berlin. Berlin: Bezirksamt Treptow-Köpenick von Berlin. Abteilung Bürgerdienste, Bildung und Sport, Volkshochschule https://digital.zlb.de/viewer/metadata/15468426/1/LOG_0000/ Abgerufen am 05.03.2018.

Ruth Ellerbrock und Manfred Meisner: „Lust an der Debatte ohne Maulkorb (...) Einen Stein ins Wasser werfen und mal gucken, wie weit dann die Wellen tragen.“

Bernd Käßplinger im Interview mit zwei Zeitzeugen der Volkshochschularbeit

Zu den interviewten Personen:

Ruth Ellerbrock: Jahrgang 1949, Studium in Hamburg und Berlin mit den Abschlüssen der Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Studienrats (Französisch/Sozialkunde) und Soziologie-Diplom; ab 1976 hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig: 3 Jahre an der Kreisvolkshochschule Northeim (Niedersachsen), dann Programmbereichsleiterin für Fremdsprachen an der VHS Charlottenburg. Lektorin für Deutsch an der Universität Nantes in Frankreich 1985-1987, danach wieder an der VHS Charlottenburg - ab 1990 als Leiterin, nach der Bezirksfusion als VHS- und LuV-Leiterin in Charlottenburg-Wilmersdorf. 2003 bis 2011 Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung Berlin. Gutachterin für Qualitätsentwicklung nach EFQM und LQW seit 2003.

Manfred Meisner: Jahrgang 1939, Mittlere Reife, Industriekaufmann, Zweiter Bildungsweg, Studium der Politischen Wissenschaft, mehrere Jahre Assistent bei Prof. Dr. Dr. Ossip K. Flechthelm. Seit 1973 Leiter der VHS in Berlin-Schöneberg und nach der Fusion der Bezirke 2001 von Tempelhof-Schöneberg. Dann auch zusätzlich Amtsleiter für Bildung und Kultur.

Interviewer:

Bernd Käßplinger: Jahrgang 1972, Magisterstudium der Erziehungswissenschaften (Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung), Soziologie und Politologie in Mainz, Cork und Berlin. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

und Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn zwischen 2001 und 2010. 2010 bis 2015 Juniorprofessur für Lernen im Lebenslauf. Seit 2015 Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Weiterbildungsbeteiligung, Bildungsberatung, Bildungsfinanzierung und Programmplanung.

Zusammenfassung

In dem Interview mit zwei ehemaligen VHS-Leitungen wird zunächst diskutiert wie die Zeitschrift und die Gesellschaft der Freunde der Berliner Volkshochschulen entstanden sind und wie sie sich entwickelten in den Folgejahren. Es wird dabei auch direkt oder indirekt Bezug genommen auf eine Reihe an aktuellen Entwicklungen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden benannt.

Bernd Käpplinger: Wir starten mit dieser Zeitschrift Volkshochschule in Berlin neu. Wie haben Sie diese Zeitschrift in den 90er Jahren in Ihren beruflichen Rollen erlebt?

Ruth Ellerbrock: Wir haben das als eine Möglichkeit gesehen, außerhalb unserer bürokratischen Hierarchie ein Forum zu haben in Berlin, was die Volkshochschulen diskutierbar macht. Mit Ideen, mit Erfahrungsberichten und auch Meinungsverschiedenheiten, die dort auch durchaus zum Ausdruck kommen können. Aus anderen Landesverbänden etwas berichten, was eben außerhalb unseres beruflichen Eingebundenseins veröffentlicht werden kann. Das war wichtig für uns, dass es ein unabhängiger Verein war, weil es ja nicht so etwas wie einen Landesverband in Berlin gab und gibt. Ich fand den Aufwand sehr groß, weil wir das alles so nebenher machen mussten. Insbesondere Knut Schiemann, das sollte man, finde ich, schon, sagen, hat viel Zeit investiert. Erstaunlicherweise hatte die Zeitschrift eine Resonanz im Bundesgebiet. Wir wurden darauf angesprochen.

Manfred Meisner: Ja, ich war einer der Mitbegründer der „Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen“. Der Grund dafür war, dass wir oft Probleme mit der Senatsschulverwaltung hatten, die nicht so wollte, wie wir wollten. Wir haben die Senatsschulverwaltung des Öfteren in der Öffentlichkeit kritisiert, auch gegenüber Pressevertretern und uns wurde dann immer mit disziplinarischen Maßnahmen gedroht. Das war ziemlich lästig. Das heißt, man musste mit Äußerungen in der Öffentlichkeit recht vorsichtig sein. Deshalb u. a. die Gründung eines solchen Vereins. Wir hatten immer wieder Vorsitzende aus dem Wissenschaftsbereich gefunden. Die haben mit uns Volkshochschulleitern und mit Pädagogischen Mitarbeitern, also mit den Praktikern, das eine oder andere im Sinne der Volkshochschulen in Richtung Öffentlichkeit kommuniziert. Das war DER Einstieg dann in diese Gesellschaft und

ich freue mich, dass es sie immer noch gibt. Das war zunächst die eigentliche Aufgabenstellung. Und nun zu diesen Heften: [**Anmerkung Interviewer:** gemeint ist die Zeitschrift Volkshochschule in Berlin, wovon Heftexemplare aus den 1990er Jahren beim Interview auf dem Tisch lagen], Das war ein Versuch, Praktiker und Wissenschaftler an einen Tisch zu bringen, um zu kommunizieren und kommunizieren zu lassen. Das war alles sehr mühsam. Nur wenige Ausgaben sind verlegt worden und die auch nur mit Ach und Krach. Termine wurden nicht eingehalten. Knut Schiemann, damals mein Stellvertreter an der Volkshochschule Schöneberg, hat viel Arbeit investieren müssen, um eine Ausgabe fertig zu stellen. Das war ein mühsamer Weg, diese Blätter herauszugeben. Die Volkshochschulen, ich war seit 1973 als Leiter dabei, haben einen weiten Weg von damals bis heute zurückgelegt. Wir waren klitzeklein. Meine Volkshochschule – meine in Anführungszeichen – bestand aus mir, dem Leiter, einer Geschäftsführerin und einer Verwaltungsmitarbeiterin. Das war die Volkshochschule. Die Politik hielt nichts von uns und wir hielten nicht viel von der Politik. Ich will da meinen Kollegen im alten Westberlin nicht zu nahe treten, aber zur Wahrheit gehört auch die Feststellung, dass wir schon ein wilder Haufen waren. Der eine hatte mehr Musik im Sinn, sein Orchester. Der andere machte Reisen, um darüber Bücher zu schreiben und der Dritte wollte nur in Museen gehen, und hatte von Volkshochschule a) keine Ahnung und b) auch kein Interesse und der Vierte war, was weiß ich, anderweitig interessiert. Also es waren vielleicht vier, fünf die engagiert waren in der Anfangszeit.

Ellerbrock: Es gab sehr profilierte Frauen, wenn ich z.B. an Frau Dr. Ursula Beul denke.

Meisner: Dr. Beul natürlich. Da war Dietrich Masteit. Er war Abgeordneter im Abgeordnetenhaus und Leiter der Volkshochschule in Kreuzberg. Der war sehr, sehr engagiert. Auch in Tiergarten der Volkshochschulleiter. Auch Dr. Reinert in Spandau. Aber man konnte sie wirklich an einer Hand abzählen. Die Außendarstellung war - auf Deutsch gesagt - beschissen. Dieser schlechte Ruf kam nicht von ungefähr. Auch auf bundesrepublikanischer Ebene waren wir nicht vertreten. Zu Beginn waren eigentlich immer nur Dr. Beul, ich und noch einer; den ich lieber nicht nenne. Er kam zu Beginn der Tagung, trug sich ein und verschwand. Es war ein mühsamer Schritt in Richtung Professionalisierung. 1973 habe ich die Leitung der Volkshochschule übernommen, Anfang 1975 stellten wir den 1. HPM ein. Dann

ging es Schritt für Schritt ganz mühsam weiter. Die Kommunalpolitiker, sie hatten kein Interesse an uns. Es war ein schwieriger Weg von damals zu den Volkshochschulen von heute, die ja jetzt wirklich gestandene und anerkannte Institutionen sind.

Käpplinger: Und wie war das dann, als Sie diese Zeitschrift und diese Gesellschaft jetzt in den 1990ern ins Leben gerufen haben? Wie hatte sich das dann entwickelt? Also ich könnte mir vorstellen, haben Sie ja schon angedeutet, manche Kollegen haben da aktiv mitgearbeitet, andere eher distanziert. Oder wie waren da so die Entwicklungen? Diese Initiative Gesellschaft, aber auch Zeitschrift. Wie haben Sie das dann erlebt, also sowohl mit den Kollegen, als auch in der breiteren Öffentlichkeit die Resonanz?

Ellerbrock: Sie ist in den 80er Jahren gegründet worden.

Meisner: Ja.

Ellerbrock: Weil es eine Zeit gab, wo auf einmal viel Geld da war, um Arbeitsamtsmaßnahmen zu übernehmen. Aber die Volkshochschulen durften hier erst nicht aktiv sein. Es gab diese sehr gut ausgestatteten Maßnahmen, Deutschkurse für Aussiedler und Aussiedlerinnen, aber die Volkshochschulen als öffentliche Einrichtungen durften sie nicht anbieten, wegen des Subsidiaritätsprinzips. Jeder Verein jedoch, der sagte "Wir haben die Kompetenzen, wir haben ein Konzept und wir machen das", erhielt die Aufträge. Und dann wurde das Geld kassiert. Das war ein ausschlaggebender Punkt für uns: Wir gründen die Gesellschaft, einen Verein, und der Verein, der wird dann eben als privater Anbieter vom Arbeitsamt akzeptiert werden. Das war der Anfang. Und dann haben wir mit dem Geld, was eingenommen werden konnte, auch Konferenzen machen können. Wir hatten dann die Möglichkeit, unabhängig von der Senatsverwaltung schnell zu reagieren. Ich erinnere mich an eine Gesundheitskonferenz, die organisiert wurde, weil die Volkshochschulen manchmal auch Kurse angeboten haben, die nicht wissenschaftlich ausgewiesen waren, wie z.B. Reiki. Das war eine wirkliche Kontroverse mit einzelnen Mitgliedern in der Gesellschaft, und wir konnten dann Experten einladen und Kriterien diskutieren, um u.a. den Scientologyverdacht auszuräumen und all diese Dinge dann in den 1990ern vor allem, wo so was dann überall sprießte und da haben wir dann Geld gehabt. Dann habe ich auch selber als Teilnehmerin mich in solch einen Kurs mal gesetzt und dann haben wir uns auch von dem Dozenten getrennt. Also da sind auch unangenehme Dinge passiert. Das war schon richtig. Und das andere Beispiel,

was mir einfällt, war die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, die am Anfang, in den 90er Jahren, mit sehr großer Skepsis betrachtet wurde. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hatte dazu Grundlagen erarbeitet und die Gesellschaft zur Förderung der VHSn konnte gemeinsam mit der Senatsbildungsverwaltung eine Konferenz mit Prof. Dr. Rainer Zech finanzieren, weil der Professor Zech gesagt hat „Ich habe keinen Uni-Job. Ich habe ein Institut und ich lebe von den Honoraren und unter einer bestimmten Summe mache ich das nicht“. Und dann hat er diese Konferenz hier gemacht. Da kamen aus allen Volkshochschulen Interessierte. Das war der Auftakt überhaupt der Diskussion zur Qualitätsentwicklung in Berlin.

Meisner: Ich habe da eigentlich nicht viel hinzuzufügen. Ich weiß nicht, ob die Zeitschrift wirklich viel gelesen worden ist und die damaligen Diskussionen befruchtet hat. Ich kann das nicht beurteilen. Sie ist ganz gut nachgefragt worden von den Dozenten. Sie lag ja bei uns im VHS-Haus aus. Ob sie wirklich etwas bewegt hat? Ich glaube eher nicht, muss ich ehrlich sagen. Wir haben in der Zeit in den Volkshochschulen viel über einen effizienten Einsatz der knappen Mittel und über die Wirtschaftlichkeit unserer Arbeit heftige Diskussionen geführt. Die Verwaltungsreform war ein wichtiges Thema. Das waren Themen, die uns stark bewegten und sehr kontrovers diskutiert wurden. Da wurde es schon manchmal heftig, manchmal auch ziemlich laut und teilweise sogar persönlich. Ob unsere Zeitschrift zur Versachlichung beigetragen hat? Vielleicht, vielleicht auch nicht.

Käpplinger: Hätten Sie da im Nachgang eine Idee oder was waren Ihre Erfahrungen, wo es funktionierte? Also braucht man vielleicht mehr Tagungen oder mehr informellen Austausch? So für mich als Wissenschaftler ist immer so eine Frage, was bringen eigentlich die vielen Publikationen? Wie bringt man Wissen auch in die Praxis oder wie kann sich das auch gegenseitig befruchten? Was sind Formate, die gut geeignet sind?

Meisner: Ich halte viel von Tagungen, von interaktiven Tagungen. Das heißt von Tagungen, bei denen sich die Teilnehmer aktiv einbringen können. Ich halte nichts von Tagungen bei denen ein Referat dem anderen folgt. Das ist schrecklich, das tötet. Aber interaktive Tagungen, wo die Teilnehmer ihre eigenen Erfahrungen einbringen können im Austausch mit denen, die andere Erfahrungen gemacht haben, sind fruchtbar. Für mich waren z. B. die Tagungen des Arbeitskreises Großstädtischer Volkshochschulen immer ganz wichtig. Von

ihnen habe ich immer viele Anregungen für meine Arbeit bekommen, die ich dann in Schöneberg oder dann später in Tempelhof-Schöneberg umsetzen konnte. Zumindest teilweise. Oft habe ich nach solchen Tagungen meinen Mitarbeitern gesagt: „Passt auf, da gibt es eine neue Entwicklung. Macht mal eure Ohrchen auf. Das dürfen wir nicht verpennen. Da kommt etwas auf uns zu.“ Das waren immer wunderbare Tagungen. Solche Dinge bringen die inhaltliche Arbeit voran.

Ellerbrock: Also, ich denke, das kann auch eine Mischung sein. Gerade mit den Möglichkeiten heute, online zu arbeiten. Sie könnte ja zum Beispiel daraus bestehen, dass man Artikel veröffentlicht, zu denen sich andere dann schneller wieder äußern können. Und man kann ein Archiv anlegen, in das man hinterher dann reinschauen kann: „Da war doch mal was“ bevor man in die Bibliothek läuft. Da kann man sehen „Ach ja, die haben ja damals schon was dazu geschrieben, also schaue ich nach“. Ich fände wissenschaftliche Aufsätze wichtig, die den Stand der Dinge reflektieren, auf anspruchsvollem Niveau, und eben Praktikerberichte. Was Manfred Meisner zu den Tagungen sagt, das teile ich vollkommen. Wichtig ist aber auch, dass Anstöße von außen kommen. Ich habe zum Beispiel durch diese großstädtischen Tagungen, die ja auch die Schweiz und Österreich einbeziehen, das allererste EU-Projekt in Charlottenburg durchführen können, durch meine Stellvertreterin, Sigrid Höhle. Sie kam von der Konferenz zurück und sagte: „Wir machen was mit unserer Partnerstadt Linz in Österreich. Wir machen ein EU-Projekt“, und die Schweiz hat sie dann noch mit dazu genommen. Das war der Beginn einer Reihe von EU-Projekten. Also das ging ganz toll. Das hatte dann auch Folgewirkungen.

Käpplinger: Wie waren Ihre Erfahrungen damit, Kollegen und Kolleginnen zum Schreiben zu bewegen? Also wir haben schon so die ersten Erfahrungen damit gemacht Leute zu rekrutieren, ist schon schwierig. Also viele wollen nicht, ist nicht so ihr Thema, dann steht das als meine Meinung, Position vielleicht. Bin ich jetzt angreifbar? Oder auch viele sagen „Ich kann jetzt eigentlich gar nicht schreiben“. Wie war da so Ihre Erfahrung Kollegen und Kolleginnen zu bewegen?

Meisner: Also nochmal zur Gesellschaft. Es war leicht, die Gesellschaft zu gründen. Da brauchten wir sieben Köpfe. Viel mehr waren wir auch nicht. Vielleicht waren wir zehn. Das war es dann. Es war aber sehr schwer, neue Mitglieder zu gewinnen. Es war ganz schwer

und es ist immer noch schwer. Es waren immer nur wenige Bezirke, die sich engagierten. Das waren Kreuzberg, Charlottenburg, Schöneberg, Neukölln...

Ellerbrock: Mitte

Meisner: Mitte. Damals gab es aber noch nicht Mitte.

Ellerbrock: Naja, also Wedding dann.

Meisner: Tiergarten.

Ellerbrock: Und Tempelhof, mit Walter Kaschubatz.

Meisner: Tempelhof, das war eine Ausnahme. Die anderen fehlten fast immer. Auf Landesebene, da standen sich immer nur ganz bestimmte Volkshochschulen gegenüber bzw. arbeiteten zusammen. Die sich in diese Diskussionen eingebracht haben. Die anderen haben geschwiegen. Denen schien alles ziemlich egal.

Ellerbrock: Und was die Rekrutierung von Autorinnen und Autoren angeht: Es gibt Vielschreiber und es gibt andere, die nie schreiben. Also, ich glaube, das ist nichts Besonderes. Da muss man viele Wege suchen, und man wird immer Leute finden für solche Formate, für aktuelle Beiträge. Eins der Hefte hat Prof. Bernhard Dieckmann ganz und gar allein bestritten. Das war für ihn, denke ich, auch eine gute Möglichkeit, seine Untersuchungen unter Praktiker zu bringen und das nicht nur – nur jetzt in Anführungszeichen – im wissenschaftlichen Bereich zu veröffentlichen.

Käpplinger: Dann würde mich interessieren, warum die Zeitschrift erloschen ist. Hat das mit der Fusion der Bezirke zu tun?

Meisner: Ja, ich meine es hängt schon miteinander zusammen. Wir waren mit der Fusion wirklich sehr beschäftigt. Also Ruth, Du in Charlottenburg-Wilmersdorf mit deiner Fusion, ich mit meiner in Tempelhof-Schöneberg. Das war schon schwierig, weil die Verwaltungskultur in beiden Bezirken völlig unterschiedlich war.

Ellerbrock: Obwohl zwei Westbezirke jeweils, aber dennoch waren sich die „Kulturen“ sehr fremd.

Meisner: Ja, völlig unterschiedlich. Man sprach beispielsweise früher von „Portugiesisch-Tempelhof“. Und Schöneberg ein linksliberaler Bezirk. Das passte nicht. Das passte hinten und vorne nicht. Und dann zwei solche Schiffe aufeinander zufahren zu lassen oder zu gucken, was passiert, war schon recht abenteuerlich. Und unsere Aufgabe bestand ja nicht nur darin, zu fusionieren, sondern wir mussten dann quasi im Rahmen der Fusionierung entlassen, entlassen, entlassen. Das war dann kein toller Job mehr. Ich habe ja wirklich unglaublich gerne gearbeitet und diesen Beruf geliebt und gesagt „es gibt keinen besseren als Leiter einer Volkshochschule zu sein“. Aber im Rahmen dieser Fusion wurde es schwierig; plötzlich war man für die Musikschule und zeitweise für die Bibliotheken mit zuständig.

Ellerbrock: Ich war damals Leiterin der Volkshochschule Charlottenburg und habe die Fusion Charlottenburg-Wilmersdorf mitgestalten müssen, können, dürfen, sollen und habe den Bereich der Musikschule und des Kunstamts als sogenannte LUV-Leiterin (Leistungs- und Verantwortungszentrum) noch dazubekommen. Da lief ja gleichzeitig die Verwaltungsreform und eine Fusion von zwei Bezirken. Ich hätte das nicht aus Büchern lernen können, was ich damals gelernt habe - für mein Leben.

Meisner: Ja, Kunstamt und Museen und die dezentrale Kulturarbeit mit jeweils sehr eigenen Interessen, teilweise schwierigen Charakteren und mit sehr unterschiedlichen Arbeitsabläufen in den jeweiligen Institutionen in Tempelhof und Schöneberg. Das war schon ein Hammer. Das war nicht einfach.

Ellerbrock: Ich habe gar nicht in Erinnerung, wie lange die Zeitschrift existiert hat. Und was mir auch gar nicht mehr bewusst ist, wie weit sich die Kolleginnen und Kollegen aus den östlichen Bezirken eingebracht haben.

Meisner: Gar nicht, gar nicht. Also von den östlichen Bezirken, glaube ich, ist auch nur Helmut Keller, Leiter der VHS in Pankow, der Einzige, der Mitglied unserer Gesellschaft geworden ist. Mehr Leiter sind nicht Mitglied geworden. Nur einige HPMs waren noch dabei. Aber von den Leitern ist keiner in die Gesellschaft eingetreten. Die östlichen Bezirke haben sich da völlig ausgeklinkt.

Ellerbrock: Insofern bleibt meine Frage aus der Vorbereitung dieses Interviews, inwieweit die Kollegen und Kolleginnen der östlichen Volkshochschulen aus ihrer Sicht berichten können? Wir beide hier sind ja Westgewächse, sind überhaupt nicht von der Ost-West-Thematik im eigenen Bezirk betroffen gewesen. Aber wir haben natürlich eine Veränderung erlebt, in den entsprechenden Gremien. Ich war Anfang 1990 noch Programmbereichsleiterin und auch mit Knut Schiemann eine Weile Sprecherin des Arbeitskreises der ProgrammbereichsleiterInnen. Wir sind nach Ostberlin gefahren und haben versucht zu erklären, wie die Interessen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu vertreten sind. Das war unglaublich schwer. Also, dieser ganze Fusionsprozess ist wieder ein Thema für die Zeitschrift. Wie die Alten das damals erlebt haben. Da gibt es viele Geschichten, und sicherlich auch Verletzungen, und ich fände es sehr wichtig, dass Sie das aufgreifen. Es gab eben das Westmodell, was - aus meiner Sicht - importiert wurde, aber das will ich jetzt nicht vertiefen.

Käpplinger: Ich finde die Frage wichtig, welche Themen Sie vielleicht in so einer Zeitschrift gerne behandelt sehen würden.

Ellerbrock: Geschichte. Das finde ich immer gut, weil ich bin immer an Geschichte interessiert, weil das, was wir jetzt erleben, ist ja gewachsen, und wir hatten die Möglichkeit, eine gewisse Zeit mit zu gestalten, mit allen Einschränkungen, und das finde ich immer gut, dass man sich auch in einer Linie sehen kann. Aber was mir dazu einfällt, wenn ich dann auch an andere Formate denke, um Interesse an Geschichte zu wecken, ist immer ganz gut, bestimmte Personen sich vorstellen zu lassen. Also z.B. die Kursleiter und Kursleiterinnen, die lange die Volkshochschule begleitet haben. Da muss man sich jetzt schon sputen. Die werden ja auch älter. Oder eben die Ostberliner Situation vor dem Fall der Mauer und danach. Das sind für mich total spannende Themen, eben Zeitzeugenberichte. Da treffen sich manche Leute immer noch in ihren Frühstücksrunden aus Ostberliner Bezirken. Also, das sind schon zwei verschiedene Gesellschaften, das sogenannte Zusammenwachsen ist nicht unbedingt schnell getan. Das wäre so ein Thema. Und dann finde ich es auch wichtig, sich mit den verschiedenen Rechtsformen von Weiterbildungsinstitutionen zu befassen. Das steht ja auch an in Berlin, denke ich. Wenn es so etwas wie eine Servicestelle gibt, ist ja auch die Frage, in welcher Rechtsform? Das ist jetzt vielleicht zu spät, aber solche Themen,

die die Organisationsstruktur betreffen, finde ich wichtig. Natürlich auch besondere Pilotprojekte von anderen Volkshochschulen. Ich habe jetzt 15 Jahren lang nicht mehr reingeguckt. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat ja diese Zeitschrift DIE noch. Ne? Ja. Oder die Hessischen Blätter für Volksbildung oder so. Da gibt es ja genügend Anregungen. Aber das sind so die Themen, wo ich dann einfach sage; „guck, was gibt es für Erfahrungen mit GmbHs, wie sind die Leitungsstrukturen, gibt es da Doppelspitzen im Sinne von Finanz- und Programmleitung?“ Da gab es mal ein Triumvirat in München, wie hat sich das bewährt? Und so. Also auch mal über den Tellerrand hinaus. Und was für Entwicklungen zeichnen sich ab in anderen Ländern? Ist das ein Modell? Ich meine jetzt Länder, nicht Bundesländer, also Schweiz und Österreich? Oder ist das auch etwas, was in Europa mal irgendwie versucht wurde, wo gibt es da vielleicht auch Verbindungen schon? Ja, das wäre einiges.

Meisner: Das Thema Digitalisierung. Das wird vermutlich in den nächsten 10, 20 Jahren das Thema sein und ich denke, dass es für die Volkshochschulen eine Aufgabe wäre, die Menschen auf die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen vorzubereiten und sie dafür fit zu machen. Ich schätze, dass 20% der Bevölkerung in diesem Bereich Analphabeten sind. Wie diese 20 % aktiv in unserer Gesellschaft eingebunden werden können, ist mir schleierhaft; wie das funktionieren soll. Ich denke, das ist ein riesiger Aufgabebereich für die Volkshochschulen, diesen Personenkreis mit auf den Weg zu nehmen. Da Großprojekte zu initiieren, da Geld reinzustecken, das scheint mir wirklich wichtig zu sein.

Ellerbrock: Und Stadtteilarbeit fördern, mit Vereinen zusammenarbeiten. Das, was wir damals schon gemacht haben, jetzt mit den modernen Kommunikationsformen, z.B. in der Nachbarschaftshilfe. Es gibt ja jetzt schon solche Nachbarschaftsringe, Tauschbörsen. „Ich repariere dir deinen Rasenmäher und dafür schneidest du mir die Haare“. Und da kann man überlegen, welche Funktion Volkshochschulen als Weiterbildungsinstitutionen übernehmen können.

Meisner: Wir haben in Schöneberg einen Verein „Stadtteilnahe Volkshochschularbeit“ gegründet, gründen lassen, weil einige Kommunalpolitiker bestimmte Angebote der VHS nicht wollten und uns die Durchführung verboten haben. Das ist ein richtig guter Weiterbildungsträger geworden. Und solche Geschichten kann man immer mal wieder probieren. Die Volkshochschule Schöneberg hatte einmal den größten Fuhrpark einer Volkshochschule in

Deutschland gehabt. Wir hatten 2 Kleinlaster und 2 Transporter. Wir hatten ein Projekt „Arbeiten und Lernen“, 20 Stunden Theorie und 20 Stunden Praxis wöchentlich im Bereich Landschaftsgestaltung. Und die brausten immer mit ihren Geräten los und dafür hatten wir 2 Transporter und 2 kleine Lastwagen. Dieses Projekt mussten wir wegen der Problematik von Kettenverträgen beenden.

Käpplinger: Wie nehmen Sie die jetzige Situation 2017 wahr? Von: „Es ist eigentlich sisyphusartig immer das Gleiche“ bis hin zu „Es hat sich jetzt Vieles gravierend verändert.“ Wie nehmen Sie aus Ihrer etwas distanzierten Position her wahr? Inwiefern erinnert Sie vieles an alte Diskussionen oder was ist anders?

Meisner: Dieser Kampf um die Servicestelle, das ist ein alter Kampf seit den 90er Jahren, da hat sich offensichtlich nicht so sehr viel geändert. Mir scheint aber insgesamt, dass die Volkshochschulen jetzt sehr viel professioneller arbeiten. Das ist eine unglaublich positive Entwicklung, die ich von außen beobachten kann.

Käpplinger: Woran würden Sie das festmachen?

Meisner: Allein bei den Programmübersichten, wenn man sich die anschaut. Die sehen schon sehr anders aus als in den 1980er, 1990er Jahren.

Ellerbrock: Darf ich präzisieren? Also ein Detail dazu: Als wir in 1980er, 1990er Jahren gearbeitet haben, gab es 12 verschiedene Westberliner Volkshochschulprogramme. Jede hatte ein anderes Logo. Alleine DAS hat sich verändert. Jede hatte auch andere Englisch-Lehrbücher. Wenn man dann von Wedding wechselte nach Tiergarten, dann hatten die andere Lehrwerke. Es ging gar nicht! Die Programmbereichsleiter haben gesagt „Nein, also unsere Dozenten können nur damit arbeiten“. Es gibt heute einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und verbindliche Absprachen zwischen den Programmbereichsleitungen der Bezirke. Im Bereich der beruflichen Bildung existieren die entsprechenden Zertifikate, die berlinweit angeboten werden. Das ist ein riesiger Fortschritt.

Meisner: Ja, das ist wirklich nicht mehr wieder zu erkennen. Im positiven Sinne.

Ellerbrock: Und was die VHSn heute im Bereich der Integrationsarbeit leisten, nicht nur in Bezug auf Deutschkurse, ist immens. Das ist riesig gewachsen. Ich finde, das wird nicht –

immer noch nicht - genügend gewürdigt als eine wirkliche nachhaltige Sozialarbeit. Was diese Institution auffängt an sozialen Spannungen für die Gesellschaft, das ist unbezahlbar für den Staat, für alle. Und mit großem Engagement, denn, wie Manfred Meisner sagt: „Es gibt nichts Schöneres, als Volkshochschuldirektor zu sein“. Man kann gestalten, man konnte entscheiden: Wir machen im Programm eben dreimal „Italienisch Kochen“ oder eben einen Intensivkurs Deutsch als Fremdsprache. Das sind ja doch Entscheidungsmöglichkeiten, die man da hat. Und es gibt auch sicherlich unterschiedliche Begründungen in der jeweiligen Situation, im jeweiligen Stadtteil. Und diese Vielfalt ist natürlich auch eine Gefahr, weil das Profil der Volkshochschule meiner Ansicht nach in Berlin nicht so zu erkennen ist, wie man es vielleicht angesichts ihrer Hauptstadtfunktion erwarten könnte. Eigentlich müsste sie eine Leuchtturmfunktion haben. Mit ihren ca. 160 Mitarbeitern bzw. festen Stellen gibt es nicht DIE Berliner Volkshochschule. Immerhin gibt es jetzt, wenn man sich anmelden möchte, einen gemeinsamen Internetzugang. Das konnte früher keiner verstehen, wieso man sich in den Bezirken jeweils einzeln anmelden musste. Das hat sich ja sehr, sehr positiv verändert. Das war ein Qualitätssprung. Die Prüfungszentralen, denke ich, sind auch ein Fortschritt, und jetzt ist es meiner Meinung nach absolut notwendig, diese Servicestellen einzurichten, und ich würde lieber sagen „Servicegesellschaft“, weil das für mich mit einer größeren Zentralisierung einhergehen müsste. Ich bin immer schon eine Vertreterin von mehr Zentralisierung gewesen. Die Institution hätte ein anderes Gewicht, wenn das Land Berlin, also die Landesebene, sich mit der Volkshochschule identifiziert und nicht 12 Bezirke sich jeweils mit ihren Stadträten bzw. Stadträtinnen und ihrer VHS profilieren. Da gibt es leider ganz großen Widerstand von Seiten der Bezirke, nicht nur bei den Volkshochschulen, sondern eben auch bei den politisch Verantwortlichen. Dadurch fehlt die Möglichkeit, dass sich das Land der VHS als seiner Institution wirklich annimmt. Wie zum Beispiel bei der Münchner Volkshochschule, von der hat man ein Bild, oder in Stuttgart, das ist eine andere herausragende Volkshochschule. Diese Ausstrahlung fehlt in Berlin. Und die Vielfalt müsste man nicht aufgeben, denn, das, was wir an Dezentralität haben, an Stadtteilarbeit, das ist immens - von den Stadtteilmüttern in Neukölln bis hin zu Japanischkursen in Zehlendorf. Das muss man nicht aufgeben, wenn man Zentralität suchen würde.

Käpplinger: Und was braucht es da vielleicht von den Volkshochschulen selbst? Oder wodurch blockieren sich die Volkshochschulen gegenseitig?

Meisner: Es war ein Streit zwischen uns. Ich war einmal ein Zentralisierungsgegner und bin es eigentlich immer noch. Das heißt aber nicht, dass nicht viele Servicefunktionen zentral erbracht werden sollten. Stuttgart ist nur ein bisschen größer als Neukölln, also um einmal die Maßstäbe zurechtzurücken. Es ist was anderes: Volkshochschule in Berlin oder VHS in Stuttgart. Das ist ein Unterschied. Und es ist ja vieles in Richtung Vereinheitlichung gelaufen. Wir haben, du hast es gesagt, die Möglichkeit, sich an jedem Ort für jeden Kurs in Berlin anzumelden, das ist was ganz Entscheidendes und sehr Kundenfreundliches. Man kann sich heute landesweit über die Volkshochschulprogramme informieren – Internet macht es möglich. Die Fachbereichsleiter arbeiten sehr eng zusammen, sprechen sehr viel ab bei der Programmgestaltung. Es gibt beispielsweise Absprachen darüber, welcher Bezirk welche Sprachen anbietet. Heute ist vieles vorhanden, was eine zentrale Volkshochschule ausmacht. Im Übrigen wäre zu unserer Zeit eine Zentralisierung nie möglich gewesen und ist vielleicht noch immer nicht möglich, weil der Egoismus der lokalen bezirklichen Politiker zu groß ist und sie nicht bereit sind, die Verfügungsgewalt über ihre Volkshochschule aufzugeben. Erschwerend kam hinzu, dass die für die Volkshochschulen zuständige Senatsverwaltung nicht gerade sehr effizient und flexibel agierte.

Ein Beispiel: Wir wollten in Schöneberg Hauptschulabschlusslehrgänge für ausländische Jugendliche anbieten. Und wir bekamen auch das Personal dafür und das Geld von der Senatsverwaltung mit der Auflage aber, dass die Lehrgänge abends stattfinden müssten. Das haben wir abgelehnt. Was für ein Unsinn, Jugendliche tagsüber auf der Straße rumlungern zu lassen und sie dann abends, wenn sie müde sind, in den Unterricht zu schicken. Ja, aber für diese Personengruppe gab es keine andere Lösung nach dem Gesetz. Da haben wir gesagt „Das ist ein Scheiß-Gesetz“. Wir haben 3 bis 5 Jahre darum gekämpft, diese Lehrgänge am Tage durchführen zu können. Und diese Schwerfälligkeit der Senatsverwaltung, die hat sich bis heute nach meinem Kenntnisstand kaum geändert. Man sieht es ja am politischen Standing der zuständigen Senatorin. Platz 10! Wenn wir eine gute Senatsschulverwaltung gehabt hätten, dann wäre ich auch eher bereit gewesen, mich mit einer Zentralisierung ernsthaft zu befassen. Aber unter den gegebenen Umständen war ich ein strikter Gegner. Von der politischen Durchsetzbarkeit ganz zu schweigen. Das hätten wir in den Bezirken nie durchgekriegt.

Ellerbrock: Aber man muss das denken können, und man darf das auch äußern. Ich habe damals zu meinem Stadtrat gesagt: „Charlottenburg und Wilmersdorf zusammen sind so groß wie Mannheim“. Mannheim hat eine Abendakademie, eine GmbH, ist seit den 70er Jahren unglaublich erfolgreich. Wir hatten damals eine Konferenz zu anderen Geschäftsmodellen. Volkshochschulen, die Kunstämter, die Musikschulen und Abgeordnete kamen, um Denkwerkstätten zu bilden. Was muss die Institution für eine Form haben, wer muss im Aufsichtsrat vertreten sein? Wie kann man die KommunalpolitikerInnen mit einbinden? Aber diejenigen, die damals aktiv waren, waren dagegen. Für mich waren das keine Scheinge-
fechte, ich habe da sehr gelitten unter dem Egoismus und der Konkurrenz der Volkshochschulen. Schon als ich 1979 nach 3 Jahren hauptberuflicher Arbeit an einer niedersächsi-
schen Kreisvolkshochschule zurück nach Berlin kam, erlebte ich die Berliner VHS-
Landschaft als eine sehr auf sich bezogene Gesellschaft. Das hat sich dann in den 90er
Jahren auch nicht verändert. „Bloß nicht zu viel dem anderen zeigen“, das war die vorherr-
schende Grundhaltung. Aber das ist ein großer Hemmschuh, die Konkurrenz von 12 neben-
einander liegenden Organisationen, die alle auf demselben Feld aktiv sind. Ich habe in mei-
nen 3 Jahren in Niedersachsen ja auch Kontakt zu den anderen Volksschulen gehabt, das
war wunderbar. Wir hatten wenig Konkurrenz untereinander, dafür lagen wir zu weit vonei-
nander entfernt. Man konnte sich austauschen, man hatte auch unterschiedliche Anschau-
ungen und jeder hatte sein Profil. Da gab es auch Persönlichkeiten oder besondere Cha-
raktere mit ihrer persönlichen Geschichte. Und dennoch war da nicht DIESE Konkurrenz,
wie ich sie hier in Berlin erlebt habe. Sie ist in meinen Augen eine Ressourcenverschwen-
dung, diese Konkurrenz. Und sie ist nicht an Personen gebunden, sie ist strukturell bedingt,
erfindet sich in jeder Generation wieder neu. Und deshalb werde ich nicht müde zu sa-
gen: „Es wäre wirklich eine Riesenchance, wenn man eine Konstruktion fände, EINE Volks-
hochschule Berlin zu bilden“. Und das könnte sehr gut eine Anstalt öffentlichen Rechts sein,
in der eben nicht die Senatsbildungsverwaltung den Vorsitz hat, sondern die nur mit einge-
bunden ist. Die Senatsverwaltung müsste aktiv werden, weil nur sie eine Rechtsperson ist,
die so was gründen kann. Das können nicht die Bezirke. Ich stehe zu dieser Vision und finde
es sehr wichtig, sie auch immer wieder einzubringen.

Käpplinger: Das führt mich zu der Frage, was würden Sie jetzt dieser Zeitschrift oder die-
sem Forum wünschen? Was würden Sie auch erwarten?

Meisner: Viele Leser.

Ellerbrock: Ich würde ja gerne noch was ergänzen, was mir wirklich auf der Seele brennt seit der Einladung, hier was dazu zu sagen, zur Umstellung der Zertifizierung nach dem Modell „European Foundation for Quality Management“ (EFQM). Ich bin in dieser Frage seit den 90er Jahren sehr engagiert und immer noch als Gutachterin für die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (LQW) tätig - insofern befangen, aber ich finde, dass eine Chance vergeben wird, wenn da jetzt eine, ich sag mal, billige Lösung ist nicht das richtige Wort, fällt mir sicher noch was Besseres ein, aber eine bequemere Lösung gefunden wird durch die Servicestelle, wo man gemeinsam sich zertifizieren lassen kann. Das ist aber mit EFQM so einfach überhaupt nicht möglich. Also was jetzt als System gewählt wurde ist ja sozusagen die unterste Stufe. Man verspricht, man ist in so einem System aktiv, aber wenn man sich da auf den Weg macht – worauf lässt man sich da ein? Ich bin auch Assessorin von EFQM, ich weiß, was das bedeutet. Ich habe für den Berlin-Brandenburgischen Wirtschaftspreis 2003, 2005 hier die Betriebe in Brandenburg und in Berlin besuchen können, in so einem Team von 5 Assessoren, bis hin zu den Stahlwerken in Eisenhüttenstadt. Also das sind andere Kaliber. Das bedeutet, dass man da wirklich Assessoren ausbilden MUSS, wenn man es ernst nimmt, und das ist das eins der besten Qualitätsentwicklungsmodelle, die ich kenne. Aber auch das aufwendigste. Und da zu meinen, man könnte sich vielleicht doch einen einfacheren Weg suchen, indem man dieses als Verbund macht – wenn das so ist – aber das ist ja eine reine Unterstellung oder Vermutung. Man schneidet sich vielleicht ins eigene Fleisch, weil, ich finde diese unterschiedliche Wahrnehmung der einzelnen Volkshochschulen, die muss möglich sein – solange es sich um selbstständige Organisationen handelt. Man muss Ergebnisse der einzelnen VHSn evaluieren können, und das bedeutet, dass einer dem anderen bzw. den Gutachtenden zeigt, was in seiner Organisation läuft. Erst dann kann man auch Entwicklungsziele spezifisch definieren, unter Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen Ressourcen und Zielgruppen - nicht als Verbund. Das nicht zu tun, ist, glaube ich, wieder ein Konkurrenzproblem. Die VHSn in Berlin arbeiten meiner Ansicht nach immer noch so viel wie möglich allein. so wenig gemeinsam, wie gerade nötig. Und das ist auf der Ebene der Stadträte genauso wie auf der der Volkshochschulleitungen gegeben, wie auch bei den Programmbereichsleitungen. Und das finde ich bedauerlich. Letztlich kann jeder immer sagen „Ich kann da nicht mitmachen, weil mein Stadtrat, meine Stadträtin sagt „Das geht nicht“. Und die elendigen Diskussionen,

um das Geld einzutreiben für den gemeinsamen Auftritt der Volkshochschulen, für Messen und so. Ja, das ist ja über die Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen gelaufen. Was das für ein Aufwand ist und wie viel da immer noch dann argumentiert werden muss. Also da gibt es starke Widerstände in den einzelnen Volkshochschulen, etwas gemeinsam auf den Weg zu bringen, und wenn es nicht eine wirklich klare zentrale Struktur gibt, sehe ich das als sehr, sehr schwierig an.

Käpplinger: Haben Sie trotzdem, sind da mittlerweile da auch Erfahrungen oder Beispiele, wo so was mal gelungen ist? Also woraus man lernen kann.

Meisner: Das waren die jährlichen Gesundheitstage oder zum Beispiel Organisation und Durchführung des Deutschen Volkshochschultages in Berlin. Bernd Hölters hat da damals großartige Arbeit geleistet.

Käpplinger: Was war so großartig daran?

Meisner: An den Gesundheitstagen haben sich immer alle Bezirke aktiv und finanziell beteiligt. Auch die Vorbereitungen sind von allen Volkshochschulen inhaltlich und organisatorisch geleistet worden. Bei dem Volkshochschultag war Bernd Hölters besonders aktiv und wurde dabei von allen Volkshochschulen stark unterstützt.

Ellerbrock: Ja, das muss noch mal laut gesagt werden. Also ich meine ja, du hast das ja vorhin auch gesagt. Es gab immer sehr aktive und das ist überall in jeder Organisation so. Das ist nichts Besonderes. Ich kann nicht sagen, wie die Bedingungen waren. Das liegt ja auch sehr an einzelnen Personen, z.B. Herr Kühne in Steglitz-Zehlendorf war da aktiv, Ilona Stam in Charlottenburg. Es gab einige, die besonders engagiert waren, und dann läuft es. Dann kann es erschwert oder eben erleichtert werden durch die institutionellen Rahmenbedingungen. Zum Teil haben wir im Kofferraum von Privatautos Kopierpapier von einer Volkshochschule zur anderen gefahren, weil die ihren Beitrag nicht leisten konnten. Also ich meine, das sind ja Verhältnisse.

Käpplinger: Dann widmen wir uns, um zu meiner Schlussfrage, was wünschen Sie der Zeitschrift?

Ellerbrock: Lust an der Debatte ohne Maulkorb, also ohne Angst, ohne Befürchtungen. Lust an der Debatte, an der sich viele beteiligen können und auch mal einen Stein ins Wasser werfen und mal gucken, wie weit dann die Wellen tragen.

Meisner: Hinhören, was diskutiert wird, sowohl in der Wissenschaft, als auch bei den Praktikern. Was wir heute überhaupt nicht besprochen haben, was bei uns oder zumindest in der Volkshochschule Schöneberg ein Riesenthema war und wo wir viel Zeit investiert haben, war die Frage der Mitbestimmung.

Käpplinger: Der Mitarbeiter?

Meisner: Ja - aber auch insbesondere der Dozenten. Es gibt ja einen Sprecher der Dozenten auf Landesebene und es gibt Sprecher in den jeweiligen bezirklichen Volkshochschulen. Inwieweit das in allen Volkshochschulen so ist, weiß ich nicht. Keine Ahnung. Wir hatten in Tempelhof-Schöneberg sehr aktive Dozenten in der Sprechergruppe, die sich oft auch inhaltlich eingebracht hat. Natürlich standen soziale Fragen für die Dozenten im Mittelpunkt. Das wäre für mich ein Thema, das man wieder beleben sollte, weil die Dozenten es sind, die die Volkshochschularbeit tragen. Sie sollten mehr darüber mitbestimmen können, wohin der Hase läuft.

Ellerbrock: Es gibt ja andere Volkshochschulen im Bundesgebiet, die eine wirklich institutionalisierte Mitbestimmung haben. Da müsste man eben mal gucken, wie das funktioniert. Es ist ja immer ein Problem der Freiberuflichen, wenn sie sich ehrenamtlich engagieren sollen. Da müsste man eben fragen, inwieweit kann man diese Mitarbeit auch vergüten. So wie es für die Bezirksverordneten Sitzungsgeld gibt, da sollte es dann für diejenigen, die nicht im öffentlichen Dienst fest angestellt oder verbeamtet sind, ein Sitzungsgeld geben. Es gäbe dann auch die Möglichkeit, Teilnehmervertretungen zu berücksichtigen. In Charlottenburg-Wilmersdorf hatten wir damals zum Beispiel bei unserer Qualitätsentwicklung die Entwürfe des Leitbilds mit DozentInnen und Teilnehmervertretungen aus verschiedenen Kursen abgestimmt. Und heute, im digitalen Zeitalter, könnte man die Partizipation sicher noch leichter gestalten.

Käpplinger: Gut, ich wäre mit meinen Fragen eigentlich durch. Sie haben ja vielleicht auch so den einen oder anderen Gedanken, wo Sie sagen „Das fragt er jetzt auf jeden Fall und das würde ich gerne eigentlich gesagt haben wollen oder das wäre wichtig“?

Ellerbrock: Für mich ist die Frage wichtig, wie wir die Situation nach dem Fall der Mauer erlebt haben. Mit einem Mal waren wir statt 12 VHSn 23 an der Zahl. Da kamen Weltbilder ins Wanken. Wir kannten uns, hatten alle unsere mehr oder weniger festen Rollen. Du hast ja die 1970er und 80er Jahre gut beschrieben, Manfred, so habe ich sie auch wahrgenommen. Als 1989 eine Strukturkommission in Westberlin einberufen wurde, von dem ersten Rot-Grünen-Senat damals, der grünen Bildungssenatorin. Und als es dann Ende des Jahres die Mauer fiel, sagte die damalige Abteilungsleiterin der Senatsbildungsverwaltung: „Jetzt können wir aber nicht im Frühjahr 1990 einen Bericht abliefern, in dem die Volkshochschulen in Ostberlin gar nicht vorkommen. Da müssen wir uns jetzt was Neues ausdenken“ und hat dann eben auch die Vertretungen von Ostberliner Volkshochschulen mit aufgenommen. Und dann hat es einen gemeinsamen Strukturkommissionsbericht gegeben. Da hatte ich zum ersten Mal direkt mit Kollegen aus einem ganz anderen - wirklich - Kulturkreis zu tun und habe von damals Anekdoten ohne Ende im Kopf. Aber so richtig aufgearbeitet wurden unsere Erfahrungen nie. Wir haben damals unsere Rollen, die schön festgefahrene Rollen, verloren. Man konnte sich schon immer im Voraus ausrechnen, wie wer abstimmt. Eine Anekdote nur: Manfred Meisner kam irgendwann zu mir und sagte: „Wir müssen die Amtslitersitzungen bei der Senatsschulverwaltung anders vorbereiten. So geht das nicht mehr. Wir müssen uns privat treffen.“ Und dann hast du angefangen einzuladen, zu dir nach Hause, damit wir auf der Amtslitersitzung in qualifizierter Mehrheit eine bestimmte Richtungsentscheidung gewinnen konnten. Das ging so nicht mehr in dem gewohnten Rahmen, also es ging kreuz und quer. Man konnte sich auf seine Weltbilder nicht mehr verlassen. Meins stürzte vollkommen zusammen, ich wusste nicht mehr, wer wird wie, da merkt man erst mal, wie festgefahren man ist.

Meisner: Viele von unseren Westberliner Kollegen, die sehr gegen die DDR eingestellt waren, haben sich zunächst geweigert, mit ihnen außerhalb von Dienstgesprächen an einem Tisch zu sitzen.

Ellerbrock: Ich hatte wirklich nur zu einer Kollegin aus den östlichen Bezirken Kontakt, das war Anja Reimer. Wir waren beide delegiert waren von den Berliner Volkshochschulen. Wir

waren beide Delegierte Berlins in der Frauenkommission, die von Rita Süssmuth, der Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbands, eingerichtet worden war. Und als wir das erste Mal unseren Bericht in der Direktoren-AG abgaben mit den entsprechenden Beschlüssen der Kommission, sind wir so was von eingestampft worden von der männlichen Mehrheit der VHS-Direktoren, dass Anja hinterher zu mir kam und sagte: „Jetzt habe ich zum ersten Mal verstanden, warum es wichtig ist, dass es eine Frauenkommission gibt. Solche Diskussionen, das habe ich noch nie erlebt.“ Gut, also das sind so Geschichten, die aus Ostberliner Sicht sicher nochmal ganz anders aussehen, aber die haben mich geprägt. Es ist ja eine einzigartige Chance gewesen unmittelbar an einem Tisch zu sitzen mit KollegInnen, die hier ein paar Kilometer weiter lebten – und doch so fern. Das ist alles, denke ich, für die Zeitschrift interessant. Noch gibt es Zeitzeugen. Und vielleicht könnte es als Thema einer Promotion bearbeitet werden. Man braucht ein bisschen Abstand. Vielleicht wäre es bis jetzt zu früh gewesen.

Käpplinger: Ganz herzlichen Dank Ihnen beiden für das Interview.

Im Hamsterrad die Welt retten - 18 unverschämte Fragen zur Zukunft der Berliner Volkshochschulen

von Hannah Vesper

“Wir sprechen hunderte von Sprachen. Wir sind die Brücke für ein besseres Verständnis zwischen allen Menschen.” So stellt die als Wonder Woman bekannte Amazonenprinzessin Diana ihr Volk vor. Und es passt wunderbar zum Auftrag des Programmbereichs, den ich seit neun Monaten in Berlin Mitte leite. Jedes Jahr lernen viele Tausende Menschen in unseren Volkshochschulen neue Sprachen. Dort entwickeln sie Offenheit, Neugier und Empathie - Werte und Eigenschaften die dazu beitragen, die Welt zu heilen.

Im Hamsterrad der Produktion von Unterrichtseinheiten gerät das manchmal in Vergessenheit. Während ich diese Zeilen schreibe, schweifen meine Gedanken unaufhaltsam zu meinem E-Mail-Postfach, den anstehenden Terminen und einer unverzeihlichen To-Do-Liste. Nach 2.500 gesendeten E-Mails, 1.000 geplanten Kursen und 30 Sitzungen hat mich der Volkshochschul-Alltag fest im Griff. Und ich frage mich, ob ich wirklich noch die frische Perspektive bringe, die mir für diesen Artikel zugestanden wird. Andererseits: Fast alles mache ich zum ersten Mal und jeden Tag stellen sich neue Fragen.

1. Alle wollen nach Berlin. Und wohin will Berlin?

Tempelhof ist geschlossen, Air Berlin ist pleite und der neue Flughafen wird nicht fertig. Passt irgendwie zu einer Haltung, dass Berlin im Grunde schon alles bietet und auf den Rest der Welt gerne verzichten kann. Wenn ich nachschauen möchte, was die anderen Volkshochschulen machen, dann schaue ich erstmal in die anderen Bezirke. Dann erinnere mich plötzlich, dass es allein in Deutschland noch weitere 900 Volkshochschulen gibt, die spannende neue Ideen umsetzen und neue Anstöße geben. Bringt uns vielleicht die VHScloud näher zusammen? Und gibt es Alternativen zu Berlins technologischen Insellösungen? Wie können wir den Austausch mit verwandten Einrichtungen außerhalb Berlins verstärken?

2. Warum ist in Berlin überall alles anders?

Mal hat ein Englisch A1.1 Kurs 16 UE und kostet 41,60€, mal hat er in einem anderen Bezirk 30 UE und kostet 122,50€. Von den unterschiedlichen Lehrbüchern ganz zu schweigen. Wirkt das für Teilnehmende nicht verwirrend und einschränkend? Andererseits: Eine Vereinheitlichung der Kurse würde der Vielfalt der Berliner Bezirke nicht gerecht werden. Die Spielräume vor Ort ermöglichen Kreativität und sozialräumlich abgestimmte Angebote. Nutzen wir diese Spielräume eigentlich bewusst und strategisch? Und bietet sich vielleicht - statt einer Angleichung - zumindest eine Harmonisierung an?

3. Entdecke die Möglichkeiten - auch online?

Ob ich das Heft der Berliner Volkshochschule habe, fragte mich auf der ExpoLingua eine Besucherin. Ich habe Sie auf unsere gemeinsame Online-Kurssuche vertröstet, denn für alle zwölf Hefte hätte sie wohl einen Rollkoffer gebraucht. Kaum jemand scheint sich bei der Kurssuche auf einen bestimmten Bezirk zu begrenzen. Trotzdem wird man bei der Online-Suche nur dann fündig, wenn man bereits weiß, wonach man sucht. Stöbern geht nicht. Und obwohl die allermeisten Teilnehmenden ihren Kurs online buchen, beschäftigen wir uns intern hauptsächlich damit, wie die Kurse auf gedrucktem Papier wirken. Wann ist es Zeit, den Fokus auf Wirkung und Interaktionen im Internet zu legen?

4. Wie erfahre ich, dass eine Volkshochschule den perfekten Kurs für mich anbietet?

Volkshochschule kennt jede*r. Aber wer kennt schon die einzelnen Kurse? Es kann Kurse geben, die interessieren in ganz Berlin nur 40 Leute - diese aber warten schon lange und sehnlichst darauf, dass eben diese Kurse angeboten werden. Wie erfahren Sie von den Kursen? Können wir mehr machen als Programmhefte auslegen? Soziale Medien bieten längst unkomplizierte, zielgenaue Möglichkeiten, um potentielle Teilnehmende zu erreichen. Wenn ich im Januar erstmals einen Hebräisch-Kurs

anbiete, kann ich auf Facebook maßgeschneidert für 36€ eine Anzeige schalten, die Ende Dezember in den Neuigkeiten von Nutzer*innen erscheint, die angegeben haben, dass sie in Berlin wohnen und denen die Seiten "Visit Israel" oder "Tel Aviv City" gefallen. Sowohl die Kosten (abhängig von Reichweite und Dauer) als auch die Zielgruppen kann ich selbst bestimmen.

5. Wer tut sich soziale Medien an?

Wenn ich schlecht gelaunt auf der Arbeit ankommen will, dann lese ich in der Straßenbahn Kommentare unter Online-Zeitungsartikeln. Kommentare sind das Letzte. Will man sich das als Volkshochschule antun? Andererseits nutzen in Deutschland immerhin 31 Millionen Menschen Facebook. Und es scheinen recht viele Einrichtungen Facebook zu nutzen - Regierungen, Bäckereien, Behörden, Bars, Kirchengemeinden, Vereine, Unternehmen, Chöre, Schulen, Universitäten... Vielleicht lohnt sich auch für Volkshochschulen eine professionell geführte Seite?

6. Hey Siri, wann startet in Berlin der nächste Englisch-Kurs für Anfänger*innen?

Mein Telefon kann mir auf Anhieb sagen, welches Restaurant in meiner Nähe gerade geöffnet ist. Das könnte doch auch für Kurse der Volkshochschule möglich sein? Die Betriebssysteme brauchen dafür den Zugang zu einer Datenbank, die es bereits gibt. Nämlich für den deutschlandweiten Kursfinder auf volkshochschule.de. Wobei - machen die Berliner Volkshochschulen da eigentlich mit? Ich finde da nur einen Bruchteil unserer Kurse. Siehe Frage 1.

7. Wie kann ich mir meinen Kurs nach Maß selbst zusammen basteln?

"Das geht leider nicht" ist eine Antwort, die ich nicht gerne gebe. Allerdings kann ich nicht ständig für einzelne Teilnehmende die Uhrzeit, den Ort, das Lerntempo eines Kurses ändern. Manche Teilnehmende wünschen sich Dinge, als seien Sie ganz allein auf der Welt. Aber im Grunde haben sie Recht. Unsere Zeit bietet neue Möglichkeiten, entsprechend wachsen die Ansprüche. Ich könnte heute Abend auf meinem Sofa ein Regal ganz genau so bestellen und liefern lassen, genau wie ich es haben will - Maße,

Farbe, Material, Beschaffenheit. Klar: Möglich ist das vor allem durch 3D-Drucker und digitalisierte Herstellungsprozesse. Aber warum sollte nicht auch bei den Volkshochschulen ein Teil der Kurse digital-demokratisch entstehen?

Konkret kann das so aussehen: Ich gehe auf eine zukünftige Website der Volkshochschulen und klicke auf "Kurs erschaffen". Dort kann ich Bausteine auswählen: Orte, technische Ausstattung, Kursinhalt, Terminstrukturen, Gruppengröße, vielleicht sogar Dozent*innen... Also wähle ich zum Beispiel, dass ich in Mitte oder Pankow mittwochs oder donnerstags nach 18 Uhr einen Spanisch-Kurs für Anfänger*innen machen möchte, Dozent*in egal. Wenn sich genügend Leute finden, deren Wünsche sich mit meinen Wünschen decken, dann kommt der Kurs zustande.

Der Preis richtet sich maßgeblich danach, ab wieviel Teilnehmende der Kurs zustande kommen soll. Ich kann auch angeben, wie lange ich bereit bin, auf ein Zustandekommen zu warten. Diese Möglichkeiten wären für stark nachgefragte Inhalte besonders interessant, aber auch für Gruppen, die sich bereits kennen und verabreden, was sie gemeinsam lernen wollen.

8. Wie wäre es mit Couch Learning?

Gehen wir noch einen Schritt weiter: Müssen unsere Kurse überhaupt in unseren Räumen stattfinden? Wenn eine Gruppe sich zuhause treffen will - ist das vielleicht auch machbar? Viele Dozent*innen sind es gewohnt, in privaten Räumen Einzelunterricht zu geben. Vielleicht ist das auch für Gruppen möglich?

9. Wie viele Unterrichtseinheiten hat digitales Lernen?

Webinare sind längst Realität. Jetzt reden alle vom Blended Learning - nur nicht die Teilnehmenden. Diese scheinen ziemlich unbeeindruckt von den vielfältigen Bemühungen, Kurse jetzt irgendwie nicht ganz aber doch mit mehr Digital anzubieten. Allerdings kann es auch etwas unverschämt wirken, wenn Volkshochschulen Teilnehmende für's digital unterstützte Hausaufgaben-Machen bezahlen lassen.

Vielleicht habe ich die Definition von Blended Learning missverstanden, die es noch nicht gibt? Oder spricht aus mir eine Teilnehmerin, die sich Wissen am liebsten im Verbund mit anderen aneignet? Der Historiker und Philosoph Franz Rosenzweig meinte: "Lernen geht nur in Gesellschaft". Möglicherweise geht das Lernen in Gesellschaft aber auch online...

10. Moment... es gibt hier kein W-Lan?

Bei so viel Diskussion über digitales Lernen bleibt erstaunlich, dass Volkshochschulen in der Regel kein W-Lan haben. Dabei gehört das heute einfach dazu. In U-Bahn-Stationen, in Restaurants, in Museen, in meinem Supermarkt in Hohenschönhausen, einfach überall. Das ist auch eine soziale Frage: Nicht jede*r kann sich einen Mobil-Vertrag mit großzügiger Daten-Flatrate leisten.

11. Wie werden Volkshochschulen zu einem beliebten Treffpunkt?

Trotz E-Books und Online-Bestellungen: Immer noch gibt es Buchhandlungen. Wenn auch etwas andere als vor 20 Jahren, denn heute kann man dort Kaffee trinken oder essen. Manchmal sieht es fast so aus, als wären die Bücher zur Nebensache geworden. Aber während ich in einer Buchhandlung in Friedrichshain eigentlich nur auf meinen Bagel warte, habe ich schon drei Bücher entdeckt, die ich unbedingt kaufen möchte. Buchhandlungen sind ein beliebter Treffpunkt geworden, wenn sie mehr anbieten als nur Bücher. Sollten Volkshochschulen mehr anbieten als nur Kurse? Es müssen ja nicht gleich Bagels sein.

Als ich letztens zufällig an einem VHS-Standort im Süden Berlins vorbei lief und mir das Gebäude von innen ansehen wollte, wurde ich sofort von einem misstrauischen Hausmeister abgefangen. Weil ich dort keinen Kurs besuchen wollte, war meine Präsenz gleich suspekt. Bisher sind Volkshochschulen eher nicht zum Verweilen da. In den Kursräumen darf man sich nur während der Kurse aufhalten und die Flure sind als Fluchtwege gedacht, nach dem Motto: Bloß weg hier. Dabei wären Volkshochschulen wie Bibliotheken einer der wenigen Treffpunkte in der Stadt, die kostenlos sind und Toiletten bieten. So wie ich mit jedem Bagel auch Bücher kaufe,

bin ich mir sicher, dass in unseren Fluren, Höfen, Kellern und Eingangsbereichen viel gelernt würde - wenn wir sie einladend gestalten. Es wäre doch schön, wenn Leute sagen würden: Lass uns mal in der Volkshochschule treffen!

12. Muss alles einen Berufsbezug haben?

Arbeit hat in Deutschland einen hohen Stellenwert, wenn ich das als gebürtige Französin mal feststellen darf. Nicht umsonst heißt es: "Die Franzosen arbeiten um zu leben, die Deutschen leben, um zu arbeiten." Entsprechend kommt es mir manchmal so vor, als müsse in Deutschland immer alles der Arbeit dienen, genauer gesagt: der Erwerbsarbeit. Was ist überhaupt Arbeit und was nicht? In ihrem Lied "(Ode) An die Arbeit" erklärt es die Band "Wir sind Helden" etwa so: "Generell, alles was Spaß macht: Keine Arbeit." Oh. Da Teilnehmende in unseren Kursen eine ganze Menge Spaß haben, haben Volkshochschulen ein Problem. Das zeigt sich nicht nur in abfälligen Bemerkungen über sprichwörtlich gewordene Töpferkurse, sondern auch in der geringen finanziellen Wertschätzung von staatlicher Seite. Aber: Ist Arbeit wirklich das Maß aller Dinge? Kurse der Volkshochschulen bringen Menschen zusammen und machen sie glücklicher. Persönlicher Nutzen UND sozialer Nutzen - die BeLL-Studie zu den Benefits of Lifelong Learning hat das längst erwiesen. Welchen Wert sollte Wohlbefinden in einer Gesellschaft haben? Dient nicht auch Arbeit letztlich dem Wohlbefinden? Die US-amerikanische Unabhängigkeitserklärung benennt das "Bestreben nach Glückseligkeit" als unveräußerliches Recht...

13. Wer kann sich Volkshochschule leisten?

Ob bei Kita, Schule, duale Ausbildung oder Universität - viele arbeiten politisch daran, finanzielle Barrieren zu senken, um mehr Teilhabe zu ermöglichen. Aber wie steht es um Volkshochschulen? Die Teilhabe an Erwachsenenbildung hängt in skandalös hohem Maß vom Geldbeutel jedes Einzelnen ab. Das betrifft auch diejenigen, die gerade genug Einkommen haben, um keine Ermäßigung mehr zu erhalten, aber trotzdem nicht genug haben, um über die Runden zu kommen. Volkshochschule ist Daseinsvorsorge und sollte allen Menschen zugänglich sein!

14. Welche Sprache_n spricht die Volkshochschule?

Berlin ist nicht erst seit gestern ein Ort, an dem viele Sprachen gesprochen werden. Aber verstehen Volkshochschulen eigentlich ihre (potentiellen) Teilnehmenden? Und werden Volkshochschulen verstanden? Gehören Englisch-Kenntnisse heute einfach dazu - auch für Mitarbeitende der VHS? Oder muss man einfach Deutsch können müssen, um sich an der Volkshochschule anzumelden, Japanisch zu lernen oder Yoga zu machen? Sind sprachliche Barrieren vereinbar mit dem Auftrag, für alle offen zu sein? Im letzten Kundenmonitor der Berliner Volkshochschulen gaben 82% der Deutsch-Lernenden an, sich für Kurse im offenen Programm zu interessieren. Tatsächlich teilgenommen haben aber nur ganz wenige. Wie schaffen wir mehr Teilhabe? Reicht es, Sprachbarrieren zu senken? Sprachschulen gibt es fast überall auf der Welt, Volkshochschulen mit einem ungeahnt vielfältigen Programm jedoch nicht. Wie können insbesondere neu in Deutschland angekommene Menschen erfahren, was Volkshochschulen ihnen für Möglichkeiten bieten? Und wie lassen sich Barrieren und Ängste abbauen, die sie von diesen Möglichkeiten abhalten?

15. Wollen wir selbst mehr Vielfalt wagen?

Kursleitende und Mitarbeitende der Volkshochschule können kein exaktes Abbild der Bevölkerung sein. Aber niemand kann sich in alle verschiedenen Lebenslagen und Lebenswelten gleichermaßen hineindenken. Es ist ein Gewinn, wenn unsere Teams mit sehr unterschiedlichen Perspektiven und Lebenserfahrungen arbeiten. Sind etwa Mitarbeitende mit Rassismuserfahrung nicht am besten platziert, um institutionellen Rassismus zu erkennen und zu bekämpfen? Brauchen wir für unsere Programmplanung keine Mitarbeitende, die die Sprache (im weitesten Sinn) derjenigen sprechen, für die wir Angebote entwickeln? Erreichen Akademiker*innen auch Personen, die den klassischen Bildungsweg als erniedrigend und aussortierend erlebt haben? Oder ist uns allen bewusst, dass Bildung auch als Instrument zur Fortschreibung gesellschaftlicher Ungleichheit wahrgenommen werden kann - und entsprechend gemieden wird?

16. Wollen wir mehr Volkshochschul-Demokratie wagen?

Durch Kundenmonitore und Feedback-Links befragen wir regelmäßig unsere Teilnehmende. Aber sie sitzen nicht wirklich am Tisch, wenn wir die Programme planen, über Raumausstattungen entscheiden oder andere wichtige Fragen besprechen. Das mag eine grausige Vorstellung sein, aber vielleicht ist es wieder zeitgemäß und ein Gewinn, Mitbestimmung durch Vertreter*innen der Teilnehmerschaft zu ermöglichen? In den 1920er Jahren waren demokratisch verfasste Volkshochschulen keine Seltenheit.

17. Was leisten Volkshochschulen für unsere wehrhafte Demokratie?

Vor fünf Jahren hätte ich nie gedacht, dass von bundespolitisch relevanten Akteur*innen gefordert würde, die Erinnerung an die Shoah "um 180 Grad" ins Gegenteil zu wenden und auf die Taten der deutschen Soldaten im zweiten Weltkrieg stolz zu sein. Oder, dass Bundespolitiker*innen wieder vor einer geheimnisvollen "Welt-Elite" und der Herstellung von "Mischvölkern" warnen. Plötzlich erhalten Leitbilder wie das der Volkshochschule Köln einen viel konkreteren Klang: "Wir treten aktiv ein für die Werte des freiheitlich-demokratischen Gemeinwesens und zeigen uns wehrhaft, wenn sie missachtet werden oder gar in Gefahr sind." Das Bundesverfassungsgericht hat den Begriff der "wehrhaften Demokratie" zwar geprägt, aber offen gelassen, wie sie im Detail aussehen kann. Die Berliner Volkshochschulen leisten heute schon ein ungeahntes Maß an politischer Bildung, auch dort wo man sie vielleicht gar nicht vermutet. So dürften etwa Brexit und die europäische Einigung in jedem fortgeschrittenen Englisch-Kurs ein Thema sein. Aber es geht noch mehr, oder?

Vielleicht kann Volkshochschule für Bürger*innen in diesen Feldern noch kreativere Möglichkeiten entwickeln als bisher: 1. Sich das vermeintlich Fremde vertraut machen, weil das Vertraute weniger Angst macht. 2. Mit Informationen kritisch umgehen lernen, um Manipulationen vorzubeugen. 3. Mit unterschiedlichen Menschen zusammen kommen, um sachlich zu diskutieren. Ob in der Volkshochschule, in einer Fishbowl mitten im Einkaufszentrum, in der Kleingartenanlage oder in einem privaten Wohnzimmer...

18. Warum liebe ich eigentlich Volkshochschule?

Mich bei der Volkshochschule zu bewerben, war eine der besten Entscheidungen meines Lebens. Ich liebe mein Team, die Arbeitskultur, die gute Zusammenarbeit zwischen den Berliner Volkshochschulen, die Herausforderungen und vor allem: die Möglichkeiten! Volkshochschule ist ein Ort der Möglichkeiten für alle. Für Teilnehmende, die sich neue Wege im Leben erschließen und ohne bestimmte Schulabschlüsse Neues lernen können. Für Dozent*innen, die Neuanfänge oder Übergänge finden und alles für Ihre Teilnehmenden geben. Für Mitarbeitende, die sich viele Fragen stellen und viel bewirken wollen. Und für eine Gesellschaft insgesamt, die alle Erwachsenen ein Leben lang dabei unterstützt, sich gemeinsam mit anderen selbstbestimmt zu befähigen. Und so habe ich jeden Tag wie Wonder Woman das Gefühl, ein bisschen die Welt zu retten!

Hannah Vesper, Jahrgang 1980, ist in Strasbourg geboren und grenzüberschreitend aufgewachsen. In ihrem Studium der deutschen Sprache, Literatur und Kultur hat sie den außerparlamentarischen Kampf der Sozialdemokratie für die Weimarer Republik untersucht. Anschließend widmete sie sich in einem Master der Europawissenschaften der Frage, wie europäische Integration vor Ort gelingen kann. Zehn Jahre war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin einer Bundestagsabgeordneten tätig. Zuletzt kandidierte sie selbst für das Europäische Parlament - und folgte dann ihrer Liebe nach Berlin. Dort ist sie extrem glücklich und leitet an der Volkshochschule Mitte den Programmbereich Sprachen.

Looking on the “inside” as an “outsider”: The first BarCamp of the Berliner Volkshochschulen and me

by *Manjiri Palicha*

The Volkshochschulen are not only the leading state funded institutions for adult education in Germany, they are also located at the heart of the deeply diverse communities they serve and play a key role in supporting these communities. The article focuses on the October 2017 BarCamp of the Berlin Volkshochschulen: “*Vielfalt. Weiter. Denken: Die Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft*”. The author reflects on the BarCamp from a unique perspective, on the one hand as a full-time Volkshochschule employee and part of the team that organized the event (hence an “insider”), and on the other hand as someone who is – or is seen as – an “outsider”. The article discusses how institutional policies, individual biographies and identities are intertwined in the process of adapting the Volkshochschulen to the reality of the “migration society” and how these factors are crucial for policy formulation and implementation.

1. 99 years of “Volkshochschulen¹” in Germany.

My relation with German, Germany, the Volkshochschulen are not as old as this, many decades less in comparison, but they shape my experiences, my perspective, my being in Germany and this article profoundly. How I found my way to learning German, how migration to Berlin made me a Woman* of Colour², how I hence started working at the “Geschäftsstelle Integration der Berliner Volkshochschulen” and then how I perceived the BarCamp, “*Vielfalt. Weiter. Denken: Die Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft*”³: These are all intertwined, inseparable and hence form an integral part of how I, an “outsider” (as a migrant, not a German passport holder, not white, unmarried woman* who has learnt German as a foreign language) experienced the BarCamp and at the same as someone who is on the “inside” (as a full-time Volkshochschule employee) also contributed to the BarCamp.

¹ “Adult education centre” is often used as a translation for the German term “Volkshochschule”, but this author uses the German term in this article.

² Woman of Colour means here a person who is socialized as female and not white.

³ “Thinking. Diversity. Ahead: The Volkshochschulen in a migration society” (Translation by the author).

2. Overview of the BarCamp

The BarCamp had been organized as a part of the European Foundation for Quality Management (EFQM)) process of the Volkshochschulen in Berlin. One of the main aims of the BarCamp was to create a space and time for the Volkshochschulen in Berlin to discuss how they see themselves, what their role as communal adult education centers in a migration society is. It was also an opportunity for its employees, new and old, to come together in a setting different from the daily routine and exchange ideas, network or even simply catch up.

The BarCamp took place on two sunny autumn days – 18th and 19th of October 2017 – at the Kulturbrauerei in the district of Pankow. The event was aimed mainly at all employees of the twelve Berliner Volkshochschulen and partner organizations. On the first day, the 18th of October, there were three key note speeches.

The first input was from Dr. Alisha Heinemann (University of Bielefeld, Migration pedagogy) on institutional racism and institutional opening. She stressed on the importance of the Volkshochschulen as a key player in adult education in Germany and how the Volkshochschulen should not just aim at opening their doors for “various cultures”, rather that the Volkshochschulen reassess their structure, their programs, and the administrative processes in a way that they can fulfill their responsibilities as an educational institution in a migration society.

In the second input the winner of the Ingeborg Bachmann Prize (2016) Sharon Dodua Otoo made a case on the importance of learning to unlearn and relearn. She stressed that differences should be celebrated, respected and accepted: She dreams of a future, perhaps still far away, in which people can define themselves, their identities, on their own and each one of us understands what the other means and that we communicate with each other without hurting the other.

Last but not the least the appointee for the Senate for Integration for the city of Berlin, Andreas Gemershausen, spoke on the need for diversity and the role of the administration in achieving the same. He acknowledged that having a German passport does not protect

one from discrimination but he urged naturalized citizens to not stop believing that they too are German, even when forced to hear often questions such as “where they really come from”.

On the second day, 19th of October 2017, was the BarCamp. Within a day around 16 parallel sessions, each of 45 minutes took place in three different buildings of the Kulturbrauerei. A wide range of sessions were organized on topics as varied as Diversity in the Volkshochschulen, which language_s do the Volkshochschulen speak, the place and role of the German department in the Volkshochschulen, Body Work: Self Care for employees, Othering⁴ and its relevance in adult education to name a few.

3. Key questions of the BarCamp, “Vielfalt. Weiter. Denken: Die Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft”

As the title suggests, one of the main aims of the BarCamp was to take time, introspect, discuss and re-asses the role of the Volkshochschulen in a society experiencing migration, specifically in their unique position as centers of education for adults and being located in close proximity to local communities.

Questions such as how the Volkshochschulen can reflect on their current structures, how they can better mirror the diversity that already exists in Berlin, how more people with various biographies can be included not only in their curricula but also at various levels of planning, management, and administration, how the Volkshochschulen can unlearn certain habits and ways of thinking that do not reflect, indeed hinder, the needs and wishes of the Berlin it wants to support and serve. How can Volkshochschulen become such that various milieus find their voices heard, represented and echoed and even answered? Such questions formed the core of the BarCamp.

To answer these complex questions many experts – both within the Volkshochschulen and outside of it – on anti-racism, anti-discrimination, diversity oriented organizational

⁴ Othering: “Discursive processes by which powerful groups, who may or may not make up a numerical majority, define subordinate groups into existence in a reductionist way which ascribe problematic and/or inferior characteristics to these subordinate groups. Such discursive processes affirm the legitimacy and superiority of the powerful and condition identity formation among the subordinate.” (Jensen, S.Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2): 63-78.

development, tokenism⁵, migration pedagogy were invited to share their expertise, give impulses and provide new insights.

These questions are not new to the Volkshochschulen and their employees. The Volkshochschulen have already been engaging themselves with these questions and have also been taking measures to being a more inclusive institution. For example they have been offering “Deutschkurse für Mütter und Eltern” (German language courses for mothers and parents) already since 1999 so that parents, especially mothers, who want to learn the language can do so when their children are in kindergarten or in school. Most teachers in the language department (other than German) are people who have migration stories in their family or themselves moved to Germany and are native speakers of the language they teach. The “Arbeitsgruppe der Direktor*innen” has many women directors. Recently the “Afrika Akademie/Schwarze Volkshochschule” was institutionalized as an integral part of the Volkshochschule Mitte. It focuses on empowerment for children, youth, women and men from the African diaspora. In 2015, with the support of the Berlin Senate for Integration, the Volkshochschulen started offering free German language courses to refugees who cannot access the integration courses.

As encouraging as the above examples are, they are just the beginning. The fact that the majority of the organizers⁶ of the BarCamp do not experience racism, have steady jobs (almost all are full time employees at the Volkshochschule), have a German passport, speak German as a first language, are cisgender (i.e. not trans people and identify with the gender they were born into) - but that many of the experts invited either experience various forms of exclusion in Germany, such as racism, or did not have steady sources of income (most were freelancers), or some of them did not have EU/German citizenship, and some do not speak German as a first language, is a clear indication of the seriousness and urgency of the work ahead.

Disclosure: I often asked myself whether I was “seen” as a part of this diversity that was discussed at the BarCamp. Was I seen or not seen or how much was I seen as a part of this “Einwanderung” i.e. migration? More importantly, how did I want to be seen? And when they

⁵ Tokenism: The practice of making only a perfunctory or symbolic effort to do a particular thing, especially by recruiting a small number of people from underrepresented groups in order to give the appearance of sexual or racial equality within a workforce. Source: Oxforddictionaries.com

⁶ By “organizers” I mean here the team that conceptualized, planned and organized the workshop.

spoke of “integration” or Maßnahmen (policy measures), does it cross their mind, that I am too actually (and factually) a part of this discussion, these measures and these statistics?

To answer this question I focus on a few sessions that took place during the BarCamp and my road until then.

3.1. German and integration

One of the key questions of the BarCamp was the German language, its role in “integration” and its position, also in sheer volume, within the structure of the Volkshochschulen in relation to other departments.

Unlike most migrants (or expats) here I learnt German, with the exception of a few weeks of a scholarship in Berlin, right up to the C2 level (near native competency) in India from teachers who also learnt German as a foreign language (most were Indians living in India).

When I first started learning German at the Goethe Institute Mumbai (or Max Mueller Bhavan as they are called in India), I had not given any thought to “exploring a new culture”, or “extending my horizons.” As a 16 year old I found it cool to say, “I am learning **German** at the **Max Mueller Bhavan**”

I did not question whether Hindi⁷ was learnt in Germany. I took it for granted: why would anyone want to learn Hindi? It was very obvious to me that German, French and English must be learnt. These are the languages that help you get jobs, take you to a “better life”, are spoken by countries “more advanced” and part of the “developed world.” Or so I thought back then and did not question them either.

Hindi (and other languages in India) were and would remain local. They are not really important outside these borders. These and similar thoughts were never discussed or raised in our classes. It does not mean that these languages are not loved or not used. It was rather that it was understood and accepted: why would any European/US-American learn Hindi or any other language here? What does it bring them? And if by chance we ever did meet any

⁷ I only mention Hindi, but there are about over 460 languages and more than a thousand dialects actively used in India. “Languages of India”. *New World Encyclopedia*, 30 Dec 2014, 20:24 UTC. 1 Jan 2017 19:43 <http://www.newworldencyclopedia.org/p/index.php?title=Languages_of_India&oldid=986117>

white person who even spoke a few words of Hindi, the general reaction was one of wonder and admiration, forgetting that we were learning and speaking way more German. And each time when I was praised for being “so good and flawless” at German, I was secretly thrilled, not only because someone was praising my German, but sub-consciously because it was someone from Germany (read: white, though I was not very conscious of it then) confirming how “good, and intelligent” I was. This colonial pattern of thinking - a “colonial hangover” - went on even when I started teaching German. I taught German as a foreign language for a decade in Mumbai before I moved to Berlin for a masters at the Free University of Berlin.

This pattern of thinking by many people reveals itself even here when, for example, I am often praised for speaking fluent German. I fulfill the expectation that I, as a migrant, must learn German. Migrants, depending on their status and country of origin, are expected to attend integration courses, wherein they learn not only German but also “German values”. It is interesting to note that citizens of countries such as the USA, Australia, and UK are not required to attend the integration courses. Language is often expressed as a “key to integration” (both by migrants and native speakers of German). It is also an indication of how not knowing it can be a barrier and lead to exclusion. Admission to a baking course at the Volkshochschule and the baking course itself happens in German. Or that a course for yoga sets knowledge of German as “at least A2 level of German needed” as a pre-condition. Further, many or rather certain milieus of migrants land in the German language department of the Volkshochschulen - whereas the “offenes Angebot” (open courses) are mainly visited by non-migrants (a more apt “translation” would probably be the white middle class).

3.2. Othering: Who are “we” and who are “the others”?

Another core question raised was, who is or are “we” and who are “the others”? Who is included in this diversity, who or what is German (or female, or disabled, and so on and so forth)?

I do not recall, until I moved here (I had by then been to Germany previously on numerous occasions), to have ever met through my scholarships from Erasmus or the Goethe Institute, an Afro-German, or a Turkish-German, or other People of Colour, people who experience racism in Germany, people whose belonging is questioned, or who are perpetually asked, “Where are you *really* from?”. Nor was there ever a discussion of the colonial history of

Germany, of so many other realities that have existed here since centuries, that Germany has a long history of minorities. Yes, we had heard about “Türkische Gastarbeiter” or people from Italy or Greece who moved here in the 1950s-1960s. But we were also told: these were “only migrant workers” (even though their children grew up here). It was implied in the literature that was selected, the “famous Germans” we were taught about or the history that was narrated, even 7000 km away from Germany, that being German meant mainly being white. Everyone else “who looked different” was not likely to be included in this “we”.

A few years into teaching I started feeling more and more uncomfortable about the whole dynamics and started asking myself questions: why do we take it for granted that I am expected to learn German as an Indian travelling to Germany but why do almost all white Europeans I know simply shrug their shoulders off and say, “Hindi is too difficult. I don’t think I can learn it.” And why did I find both ways of reasoning perfectly reasonable and the “right way”? Why is it obvious that Germans (and others from Northern America and Western Europe) can afford easily to holiday here and that they choose to holiday here and find the standard of living, the dirt here shocking and unbelievable but still find Indians to be “poor but happy?”

When I moved to Berlin for my masters, this irritation grew, the questions were increasing and answers were still unknown. I did not want to be admired for speaking great German. And being told how they have been to India and love the colours, the variety.... Or being asked about the caste system and patriarchy and dowry and how they view me as an exception to what they know of Indian women and if I ever have travelled alone or why do Indians eat such spicy food. And why are Indians good at all things technological?

More and more acutely I felt aware that I was not from “here”, and never shall really be, and that I shall be seen as the “other”, or, as someone called me, “a tropical flower.” That everything about me was either exotic or unconventional (as compared to what was expected of me) or in some way symbolic of what India is or what a “modern, emancipated” India could be.

With these experiences in mind, the BarCamp was for me personally very important and encouraging. The fact that the Volkshochschulen officially as 12 institutions created a platform to talk openly, at a structural level, at a personal level, even at an emotional level

about institutional opening, and that around 170 colleagues even took the time, showed the willingness, engaged themselves with these questions, to make the Volkshochschulen even more inclusive, more accepting and more diverse gives me, with all my identities at the Volkshochschulen, great hope.

Manjiri Palicha, born 1982, completed her Masters in “Intercultural Education” at the Free University of Berlin. She has taught German as a foreign/second language for 13 years, both in India and in Germany. She has also given workshops on anti-discrimination and empowerment for People of Colour for various organizations such as the Friedrich-Ebert-Stiftung and Rosa-Luxemburg-Stiftung. Currently she works as a pedagogical expert for the “Geschäftsstelle Integration der Berliner Volkshochschulen”.

Weiterbildungsberatung im Spannungsverhältnis

Maria Stimm

Zusammenfassung

Der Artikel diskutiert Weiterbildungsberatung vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen an dieses - auch in Volkshochschulen - zentrale Handlungsfeld. Diese Herausforderungen werden als Spannungsverhältnis zwischen den zwei Polen individuelle Bedürfnisse und gesellschaftspolitische Bedarfe beschrieben. Nach der theoretischen Darstellung wird das Spannungsverhältnis empirisch rückgebunden, einerseits mit spezifischem Blick auf das Handlungsfeld in den Volkshochschulen, andererseits durch die Eröffnung von aus der Praxis des Handlungsfeldes erarbeiteten Perspektiven auf relevante Qualitätsstandards.

Weiterbildungsberatung hat einen zentralen Stellenwert auf individueller, gesellschaftlicher und politischer Ebene. Doch ist sie verschiedenen Spannungsverhältnissen zwischen zugeschriebenem Lebenslangen Lernen und eigensinnigen Bildungsentscheidungen sowie daraus resultierenden Anforderungsstrukturen ausgesetzt, gegenüber denen sie ohne politisch-rechtliche oder gar finanzielle Absicherung positioniert werden muss. Dennoch ist Weiterbildungsberatung ein grundlegendes Handlungsfeld in Volkshochschulen.

Demnach ist zunächst relevant zu klären, wie Weiterbildungsberatung in der Zusammenführung verschiedener Definitionen und Ansätze gefasst werden kann, um darüber auch Spannungsverhältnisse sichtbar zu machen (1.), bevor auf Weiterbildungsberatung in der Volkshochschule fokussiert wird (2.). Aus dieser institutionelle Perspektive heraus werden Qualitätsstandards angeführt, die ein professionelles Handeln innerhalb der Spannungsverhältnisse rahmen (3.). Es geht somit darum, Weiterbildungsberatung in aktuellen Kontexten zu verorten und gleichzeitig für die Bedeutung der Auseinandersetzung mit auftretenden Spannungsverhältnissen zu sensibilisieren. Eine Reflexion der Spannungsverhältnisse und eine darin stattfindende individuelle Verortung der Beratenden ist Grundlage professionellen Handelns.

Begriffsbestimmung von Weiterbildungsberatung

Die Fassung von ›Weiterbildungsberatung‹ als Ankerpunkt für personenbezogene Bildungsberatung¹ im Kontext von Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientiert sich an der Zusammenführung verschiedener definitorischer Annäherungen.

Grundsätzlich ist Beratung nicht als (informativer) Ratschlag oder Therapie zu verstehen, sondern grenzt sich von diesen Zugängen ab (Schaeffer und Dewe 2008), die jedoch parallel stattfinden oder aufeinander verweisen können. Ist der (informative) Ratschlag noch im privaten Kontext zu verorten, verweist Therapie auf einen durch das Psychotherapeutengesetz vorgegebenen Handlungsrahmen aus Diagnostik, Indikationsansatz und Heilkunde (Engel et al. 2004). Therapie fokussiert Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur, es geht um die Wiederherstellung einer beschädigten Identität (Dewe und Winterling 2016). Beratung hingegen konzentriert sich auf die Ressourcen der Ratsuchenden, über die und mit denen „neue Gestaltungsspielräume“ (Krause 2003, S. 22) eröffnet werden. Beratung nimmt somit keinen Krankheitsmoment für sich in Anspruch. Es handelt sich vielmehr um eine genuin pädagogische Interventionsform zur inneren Selbstaufklärung, in der Emotionsmuster wie auch das individuelle Wissen, Interessen und Wünsche eingehen (Gieseke und Stimm 2018).

Demnach ist zunächst zentral, dass sich Weiterbildungsberatung grundlegend entlang der je eigensinnigen Biografie ausrichtet.² Häufig wird sie dann in gesellschaftlichen Lebenslaufstrukturen gedacht und im Rahmen des lebenslangen Lernens verortet, dessen politische Konnotation allein klärungsbedürftig erscheint. Hieraus ergeben sich erste Spannungsverhältnisse.

In der Konzeptualisierung des lebenslangen Lernens wird eine kontinuierliche Lernaktivität eingefordert. Demnach geht eine permanente (diffuse) Lernbereitschaft einher mit einem impliziten, selbstverständlichen Lernen, welches an allen Orten und in allen alltäglichen,

¹ Personenbezogene Beratung wird in der Betrachtung von Aufgabenbereichen der Weiterbildungsberatung abgegrenzt von organisationsbezogener Beratung (Schiersmann 2018). Personenbezogene sowie organisationsbezogene Beratung können über verschiedene Aufgabenbereiche weiter ausdifferenziert werden, wobei der personenbezogenen Beratung Orientierungsberatung (Gieseke 2013), Lernberatung (Ludwig 2012; Pätzold 2004) und Kompetenzentwicklungsberatung zugeordnet werden (Schiersmann 2018).

² Biografie meint in Abgrenzung zum Lebenslauf die jeweils individuelle, sinnhafte Organisation der lebenslaufspezifischen Themen. Lebenslauf verweist dann auf Erfahrung, Erlebnisse und gesellschaftliche gerahmte, auch normierte Abläufe (Nittel und Siewert 2015, S. 185).

familiären sowie beruflichen Zusammenhängen stattfindet und somit zu einer natürlichen Haltung wird (Nolda 2004). Fraglich bleibt jedoch, ob alle in der Gesellschaft diese geforderte Haltung einnehmen können und wollen. Die Auseinandersetzungen changieren an dieser Stelle zwischen Emanzipationschance und Zwangscharakter des Lernens (Alheit und Dausien 2010), so dass Bildungsberatung hier auch „als Instrument der Selektion, das über Bildungsteilhabe Menschen ein- oder ausschließt“ (Maier-Gutheil und Nierobisch 2015, S. 23) beschrieben werden kann. Ein weiterer kritischer Aspekt in der Bezugnahme aus der Perspektive der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist, dass in politischen Dokumenten zum lebenslangen Lernen häufig verkürzt auf technologische Anpassungen, Wettbewerbsfähigkeit, Verwertung und Humankapital rekurriert wird (OECD 1996). Eine unreflektierte Übernahme dieser Ansprüche führt dazu, dass Beratung zu einem Instrument Dritter wird (Gieseke 2016). Dann geht es vielmehr um die Flexibilität und Anpassungsbereitschaft der Einzelnen, individuelle Akzentsetzungen werden wenig bis gar nicht thematisiert. Doch Bildungsberatung dient eben auch „der (reflexiven) Selbstermächtigung“ (Maier-Gutheil und Nierobisch 2015, S. 23).

Insgesamt umfasst das Verständnis von Beratung in Lebenslaufzusammenhängen – auch lebensbegleitende Beratung – die gesamte bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogene Beratung im Bereich von Schule, Ausbildung und Studium, Berufstätigkeit sowie Weiterbildung (Schiersmann 2015). Übergänge zwischen diesen Punkten im Lebenslauf werden ebenso durch Beratung begleitet wie Ein- und Ausstieg in diese (beruflichen) Lebenslaufstrukturen. Daraus ergibt sich, dass der Lebenslauf zur zentralen Kategorie in der begrifflichen Fassung von Bildungsberatung wird (Schiersmann 2015, S. 102). In jedem der genannten Bereiche wird Beratung dann durch spezifische Zielgruppen und Beratungsanlässe definiert, die sich für die Weiterbildungsberatung in der Thematisierung von Qualifizierung und Zertifizierung, Bildungsprämien (hierzu auch differenziert Käßlinger et al. 2013) sowie Angeboten der allgemeinen und beruflichen Bildung widerspiegeln (Schiersmann 2015, S. 103). Insgesamt ist das Beratungsangebot über den Lebenslauf hinweg dann strukturell durch eine große Zersplitterung der Zuständigkeiten und ein fehlendes flächendeckendes Angebot gekennzeichnet.

Die Strukturen des Lebenslaufs bieten einen gewinnbringenden Zugang zur Beschreibung der einzelnen Beratungsfelder. Bildungsberatung selbst umfasst jedoch weitaus mehr als

die Umsetzung der (politischen) Vorstellungen des lebenslangen Lernens. Bildungsberatung ist „ein Inne-Halten, ein abwägendes kleines Moratorium für Bildungsentscheidungen“ (Gieseke und Stimm 2016, S. 268). Erst dann ist sie „nicht verwiesen auf regulierende Bezüge sowie Steuerung von außen, weil dem Individuum Spielräume gegeben werden sollen“ (Gieseke und Stimm 2016, S. 268), die je eigensinnigen biografischen Zusammenhänge auszuhandeln. Weiterbildungsberatung ist dementsprechend nicht (nur) Problemintervention, Kompetenzentwicklung und ein Angebot in Sondersituationen des Erwachsenenalters, sondern bietet Raum und Zeit zum Abwägen von individuellen Potentialen, Interessen, Können und Vorlieben hin zu einem lebenslangen Lernen außerhalb von politischen Konzeptualisierungen (Gieseke und Stimm 2016).

In der zeitgeschichtlichen Betrachtung wird ergänzend deutlich, dass Bildungsberatung als soziale Interaktion verstanden wird, in die sich mit jeweiligen Akzentsetzungen die Beratenden ebenso wie die Ratsuchenden einbringen (Dietrich 1983; Schwarzer und Posser 1996). Diese Interaktion wird in einem dialogischen Prozess ausgestaltet, der von einer Beziehung auf Augenhöhe ausgeht, die gleichzeitig die Differenz beider Gesprächspartner*innen nicht übersieht (Fuhr 2003). Bildungsberatung ist dann situativ sowie individuell differenziert und kann grundsätzlich nicht als Nötigungs- oder Zwangsvorgang beschrieben werden. Sie dient vielmehr als Unterstützung bei der Entscheidungsfindung ohne Entscheidungen vorzugeben (Brem-Gräser 1993; Schiersmann 2011). Dafür werden Informationen, Wissen und Zeit zur Selbstreflexion durch die Beratenden angeboten, so dass innerhalb der Beratung die je spezifische Individualität gewahrt bleibt.

Demnach umfasst Weiterbildungsberatung diese aufgezeigten, grundlegenden charakteristischen Aspekte von Beratung ebenso wie die Fokussierung auf bestimmte Themen und Zielgruppen in den Strukturen des Lebenslaufs vor dem Hintergrund eines Spannungsverhältnisses zwischen der Konzeptualisierung lebenslangen Lernens und eigensinnigen Bildungsentscheidungen.

1. Weiterbildungsberatung an Volkshochschulen

Weiterbildungsberatung an Volkshochschulen sortiert sich ein neben Angeboten der (Weiter-)Bildungsberatung von Gewerkschaften, Kammern, privaten Anbietern, Arbeitsagenturen, anderen öffentlichen Beratungsstellen, trägerbezogenen Anbietern und weiteren Einrichtun-

gen. In dieser knappen Reihung wird die Zersplitterung der (Weiter-)Bildungsberatungsstrukturen sichtbar, die auch auf unterschiedliche gesetzliche Regelungen verweist. Volkshochschulen haben aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung und der Erfahrungen in diesen institutionellen Strukturen eine gefestigte Position. Gleichzeitig bieten sie nicht nur ein flächendeckendes Angebot, sondern sind auch in regionale Vernetzungen und Kooperationen eingebunden.

In Volkshochschulen vereinen sich berufliche und private Beratungsanliegen bezogen auf Weiterbildung und deren Angebotsstrukturen. Werden die Themen der Beratungsanliegen genauer fokussiert, wird ein Akzent auf Informationen zu Bildungsprämien erkennbar, gefolgt von Informationen zu Kursangeboten, einer beruflichen Orientierung, der allgemeinen Orientierung zu Bildungsmöglichkeiten, der Einstufung zu Kursangeboten und Informationen zu Finanzierungsmöglichkeiten des Kursangebots sowie eine Orientierung zu Bildungsabschlüssen (Partner des EU-Projektes 2011, S. 18).³ Bildungsberatung im Sinne einer rahmenden inhaltlichen Orientierung scheint ein wichtiger Bezugspunkt zu sein, aus dem auch resultiert, dass die Beratungsangebote zwar zwischen 15 Minuten und über 60 Minuten dauern können, jedoch ein Schwerpunkt auf Beratungen mit einer Dauer zwischen 15 und 30 Minuten liegt (Partner des EU-Projektes 2011, S. 17).

Neben der Volkshochschulleitung übernehmen dabei vor allem hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter*innen, aber auch Verwaltungskräfte und freie Mitarbeiter*innen Beratungstätigkeiten (Partner des EU-Projektes 2011, S. 24). Vorwiegend fußen im Beratungsprozess eingebrachte Qualifikationen der Beratenden auf formalen Beratungsanforderungen, dabei wird folgenden Kompetenzen und Kenntnisse verstärkt Bedeutung zugeschrieben: Medienkompetenz, Methodenkompetenzen (Gesprächsführung, Fragetechniken u.Ä.), sozial-kommunikative Kompetenzen (Konfliktfähigkeit, Empathie u.Ä.) sowie Kenntnisse und Wissen über Weiterbildungsangebote, Weiterbildungsdatenbanken, Bildungswege und Abschlüsse (Partner des EU-Projektes 2011, S. 24). Daraus ergibt sich zum einen die Bedeutung von

³ Rückgegriffen wird hier auf Daten aus dem Projekt „ProBerat“ (2010-2011), welches zielführend die Qualitätsentwicklung des Bildungsberatungsangebots insbesondere an Volkshochschulen unterstützen sollte. Dafür wurden Volkshochschulleiter*innen, Mitarbeiter*innen an Volkshochschulen und Nutzer*innen der Bildungsberatungsangebote an Volkshochschulen über eine deutschlandweite Stichprobenbefragung zur Beratungspraxis befragt (Partner des EU-Projektes 2011).

Wissen in Bildungsberatungsprozessen (Enoch 2011), aber zum anderen auch die Relevanz der Beziehungsausgestaltung zwischen Beratenden und Ratsuchenden (Gieseke und Stimm 2016).

Deutlich wird auf den verschiedenen Ebenen – institutionell, thematisch, organisational sowie personell – welche Spannungsverhältnisse sich allein innerhalb von Volkshochschulen eröffnen könnten: Welche organisationale Rahmung im Sinne von Räumen und Zeiten wird für Bildungsberatung zur Verfügung gestellt? Welche Professionalisierungsstrategien werden für Beratende gefördert? Welche Bedeutung hat der Neutralitätsanspruch der Volkshochschulen vor dem Hintergrund politischer Anforderungen?

2. Verweis auf Qualitätsstandards von Weiterbildungsberatung

Weiterbildungsberatung bewegt sich somit vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens in einem Spannungsverhältnis verschiedener Akteur*innen, die Einfluss auf Rahmung, Strukturierung und Prozess der Beratung durch jeweiligen Zielstellung nehmen. Das machen die beispielhaften Ausführungen zu Weiterbildungsberatung in Volkshochschulen schon punktuell deutlich.

Die Akteur*innen bestimmen dabei die Qualität von Beratung. Neben politischen Akteur*innen, deren Erwartungen sich entlang des Konzeptes zum Lebenslangen Lernen ausrichten lassen, ist Beratung eingebettet in institutionelle Strukturen, die für die Beratungsanbietenden auch Positionierungen auf einem „Weiterbildungsmarkt“ bedeuten, und wird letztlich ausgehandelt zwischen Beratenden und Ratsuchenden (Weber 2016). Diese Akteur*innen sind daher über – zwischen ihnen ausgebildete – Spannungsverhältnisse für die Beschreibung von Weiterbildungsberatung in einem Zusammenhang zu denken.

Das Zusammendenken der Akteur*innen lässt einen spezifischen Blick auf Qualität entstehen, da sich diese aus den Wertevorstellungen, Erwartungen und Ansprüchen der Akteur*innen ergibt. Demnach ist Qualität ein relationaler Sachverhalt, der keinen Zielzustand definiert oder eine Eigenschaft widerspielgelt, sondern es handelt sich um einen Prozess der Aushandlung und kontinuierlichen Entwicklung (Schiersmann und Weber 2013). Qualitätsstandards bieten dann Handlungsspielraum für professionelles Handeln, welches sich über spezifische und umfassende Kompetenzen definiert, die nicht nur das Vorhandensein dieser Kompetenzen einschließt, sondern auch deren erfolgreiche Nutzung in der Handlung (Performanz) sowie eine daran gebundene kritische Reflexion (Weber 2016).

Im Rahmen eines offenen Koordinierungsprozesses zwischen Expert*innen aus verschiedenen Bildungsberatungsfeldern konnten Qualitätsstandards für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Abstimmung entwickelt und mit verschiedenen Bildungsberatungsanbietern getestet werden (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg 2014). Festgehalten wurden

- (a) übergreifende Qualitätsstandards: Transparenz und Zugänglichkeit, Orientierung an den Ratsuchenden, Freiwilligkeit/Ergebnisoffenheit, ethische Prinzipien, kontinuierliche Qualitätsentwicklung;
- (b) gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele: Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe sowie Orientierung an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, am Ziel der biografischen Gestaltungskompetenz und am Ziel einer erfolgreichen Bildungs- und Berufsentwicklung;
- (c) organisationsbezogene Qualitätsstandards: Orientierung an einem Leitbild, klare Strukturen und Prozesse, personelle und materielle Ressourcen, Kooperation und Vernetzung, Organisations- und Kommunikationskultur;
- (d) prozessbezogene Qualitätsstandards: Beziehungsgestaltung, Anliegenklärung, Lösungsorientierung, Situationsanalyse und Ressourcenklärung;
- (e) professionalitätsbezogene Qualitätsstandards (Schiersmann und Weber 2013).

Der letzte Punkt verweist auf ein erarbeitetes Kompetenzprofil für Beratende, welches sich gerahmt von systemumfassenden Kompetenzen zwischen gesellschaftsbezogenen Kompetenzen, organisationsbezogenen Kompetenzen und prozessbezogenen Kompetenzen aufspannt (Schiersmann und Weber 2013). Genau in der Verbindung dieser Kompetenzen wird professionelles Handeln in der Weiterbildungsberatung deutlich und gleichzeitig ergeben sich daraus die Spannungsverhältnisse, die ausgehandelt werden müssen, um das Individuum in seinen Widersprüchlichkeiten anzuerkennen, ohne eine Optimierung des Individuums voranzutreiben, sondern seine Entscheidungsfähigkeit zu stützen.

3. Literaturverzeichnis

Alheit, Peter/Dausien Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713.734.

Brem-Gräser, Luitgard (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dewe, Bernd/Winterling, Jens (2016): Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe – Abgrenzung der Übergänge In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz, S. 60-71.

Dietrich, Georg (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen: Hogrefe.

Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2004): „Beratung“ – ein Selbstverständnis in Bewegung. In: dies. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (Bd. 1). Tübingen: dtv, S. 33-43.

Fuhr, Reinhard (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klienten-Beziehung. In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/ Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. München: UTB, S. 31-50.

Gieseke, Wiltrud (2013): Orientierungsberatung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) (Hrsg.): Bildungsberatung – Orientierung, Offenheit, Qualität. Die niedersächsischen Modellprojekte. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15-35.

Gieseke, Wiltrud (2016): Beratung über die Lebensspanne: Zwischen Steuerung, neuen Optionen und Erweiterung von Autonomiespielräumen – Wechselwirkungen. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 31-40.

Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung - In-sichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2018): Emotionen als Einflussgröße auf Bildungsentscheidungen in der Beratung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 357-374.

Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Krause, Christina (2003): Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/ Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. München: UTB, S. 15-31.

Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2012): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Maier-Gutheil, Cornelia/Nierobisch, Kira (2015): Beratungswissen für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg (2014): Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin und Heidelberg: W. Bertelsmann Verlag.

Nittel, Dieter/Siewert, Andrea (2015): Lebenslauf und Biographie. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 185-190.

Nolda, Sigrid (2004): Das Verdrängen des Lernens durch das Lernen. Zum Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft. In: Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-42.

OECD (Hrsg.) (1996). Lifelong Learning for All. Paris: OECD Publishing.

Partner des EU-Projektes (2011): ProBerat. Professionalität von Beratung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. [\[\http://www.kos-qualitaet.de/media/de/2011_Publikation_ProBerat.pdf, letzter Zugriff am 14.2.2018].

Pätzold, Henning (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schaeffer, Doris/Dewe, Bernd (2008): Zur Interventionslogik von Beratung in Differenz zu Information, Aufklärung und Therapie. In: Schaeffer, Doris/Schmidt-Kaehler, Sebastian (Hrsg.): Lehrbuch Patientenberatung. Bern: Hogrefe, S. 93-126.

Schiersmann, Christiane (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design. Ein Generationen übergreifendes Konzept. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, Christiane (2015): Beraten. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 101-109.

Schiersmann, Christiane (2018): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (Hrsg.) (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schwarzer, Christine/ Posse, Norbert (1986): Beratung. In: Krapp, Andreas/Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: Psychologie Verlags Union, S. 631-666.

Weber, Peter W. (2016): Qualität von Beratung unter besonderer Berücksichtigung von Professionalität und Kompetenz des Beratungspersonals. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 828-839.

Maria Stimm hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Spanisch und Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung studiert und war anschließend Stipendiatin im Promotionsprogramm „Wissen – Kultur – Transformation“ der Universität Rostock. Aktuell ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung und hat dort u.a. im Projekt "Praktiken der professionellen Bildungsberatung" geforscht. Sie promoviert zur Frage der Erschließung einer Lernkultur an einem beispielhaft ausgewählten Format der Wissenschaftskommunikation. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Programmforschung, Adressat*innen- und Zielgruppenforschung sowie Beratungsforschung.

Zur Eigenverantwortung der kulturellen Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis

– Mit Reflexionen von **Steffen Cyrus** und **Heike Eifler**, zwei Programmbereichsleitenden der Kulturellen Bildung

von *Stephanie Iffert*

Zusammenfassung

*Der Artikel weist zentrale Befunde und Fragestellungen aus einer bildungswissenschaftlichen, einer bildungspolitischen und einer praxisnahen Perspektive auf die kulturelle Erwachsenenbildung auf. Er bezieht sich dabei auch auf die Berliner Volkshochschulen. Im Vorfeld wurden zwei Expert*innen-Interviews durchgeführt, um theoretische Fragestellungen aus der Wissenschaft an Herausforderungen der Praxis zu spiegeln und zu diskutieren. Heike Eifler, Programmbereichsleiterin „Kunst – Kultur – Kreativität“ an der Volkshochschule Pankow und Steffen Cyrus, Programmbereichsleiter „Kulturelle Bildung“ an der Volkshochschule Reinickendorf haben sich zu Fragen über Trends und Herausforderungen in der Programmentwicklung und dem Potential der kulturellen Erwachsenenbildung geäußert.*

1. Strömungen der kulturellen Erwachsenenbildung

Kultur hat Konjunktur. Dabei ist Berlin am Puls der Zeit. Über 6000 Künstler*innen leben in Berlin und machen die Stadt zu einer vielseitigen Kunst-Metropole. Die Berliner Kulturlandschaft ist vielfältig, einzigartig und bietet für jeden etwas. Neben weltberühmten Museen, Opernhäusern, namhaften staatlichen und privaten Bühnen, den Berliner Philharmonikern, gibt es eine freie Szene und Literatur- und Konzerthäuser die Kunst- und Kulturbegeisterte anziehen.

In Zeiten von sozialem Wandel und Migration werden Fragen zur Kultur großgeschrieben. Die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ legte 2007 mit ihrem Schlussbericht einen 400-seitigen Leitfaden mit Empfehlungen für die Kulturelle Bildung vor, in dem auch die kulturelle Erwachsenenbildung einen wichtigen Stellenwert erhält. Dabei sucht ein zukunftsorientiertes Angebot kultureller Erwachsenenbildung verschiedene Aktivitäten zu

vernetzen und damit eine effektivere Infrastruktur für lebenslanges Lernen zu schaffen. Zu den klassischen Weiterbildungseinrichtungen, in denen die kulturelle Erwachsenenbildung einen festen Stellenwert besitzt, zählen die Volkshochschulen, gewerkschaftliche, freie und kirchliche Bildungseinrichtungen, sowie die Landes- und Bundesakademien. Neben diesen traditionellen Erwachsenenbildungsorganisationen etablieren Einrichtungen wie Bibliotheken, Museen, Theater, soziokulturelle Zentren, Kulturvereine und andere private Initiativen Angebote zur kulturellen Erwachsenenbildung und werden somit zu Orten bei-geordneter Bildung.

Fleige, Gieseke und Robak führen in ihrer Monographie Begründungen auf, die zu einem neu erwachten Interesse an der Kulturellen Bildung führen. So schreiben sie, dass angesichts tiefgreifender Veränderungen, die sich in der Gesellschaft und den Lebenswelten vollziehen, eine Anforderung des Lernens über Kultur unabdingbar wird. Dabei rekurriert kulturelle Erwachsenenbildung auf kulturelle Ausprägungen menschlichen Zusammenlebens. Neben der notwendigen Ausbildung der Sinne und des Geschmacks, um den Mechanismen der aktuellen Kunstbeflissenheit der oberen Mittelschichten und den damit verbundenen Machtdiskursen folgen zu können, ermöglicht die kulturelle Erwachsenenbildung den Individuen, in einem erfüllenden Sinn, an der Kunstrezeption und –produktion partizipieren zu können. Dabei deckt die Kulturelle Bildung das gesamte Spektrum von (Kunst)-Werken/Artefakten und Praktiken/Lebenswelten im Spannungsfeld von Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur ab und macht ihrerseits rezeptive, selbsttätige und verstehend-kommunikative Angebote. (Fleige/Gieseke/Robak, 2015:14)

Die Kulturelle Bildung ist seit Gründung der Volkshochschulen ein wichtiger Bestandteil im Gesamtprogramm, da ihre Institutionalisierung im Programm der Volkshochschulen schon in der Weimarer Verfassung grundgelegt wurde. So stellen Gieseke und Krueger heraus, dass Kulturarbeit seit der Gründung im Jahr 1919 zum festen und ständigen Angebot der Volkshochschulen gehört. Dabei wurde zur Zeit der Weimarer Republik eine Integration der Arbeiterschicht in die junge Demokratie durch Volkshochschulvertreterinnen und Volkshochschulvertretern - die selbst dem Bürgertum angehörten - durch Partizipation an Kultureller Bildung angestrebt. Es dominierte die Vorstellung einer Arbeitsgemeinschaft des Volkes, eingelöst über die Kultur –und verstanden als *Herzensbildung* - als ihr verbindendes Element. Die zweite und neue Phase der *Herzensbildung* in den 1950er Jahren war darauf angelegt, hochkulturelle Anteile von Wissen und Können den Teilnehmenden eher vorzuenthalten (Gieseke/Krueger, 2017). Seit den 1970er Jahren ist die Kulturelle

Bildung über die Weiterbildungsgesetze in den meisten der Länder abgesichert und bildet einen festen Bestandteil des Angebotes in der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung (Robak/Fleige, 2017). Für das Land Berlin besteht derzeit noch eine Verankerung im Berliner Schulgesetz.

Entsprechend wechselnder und differenter Auslegungen von Bildung wurden unterschiedliche Bedarfe für die Kulturelle Bildung ermittelt und in sich verändernden Programmzuschnitten angeboten (Gieseke/Krueger, 2017; Fleige/Gieseke/Robak, 2015 und Robak/Fleige, 2017). Bis in die 1970er Jahre war kulturelle Erwachsenenbildung vor allem auf ein bildungsbürgerliches Verständnis von Kultur hin orientiert. Dieses veränderte sich in den 1980er Jahren durch das kulturpolitische Programm „Kultur für alle“ mit der Intention einer „soziokulturellen Wende“ (Enquete-Kommission, 2007:402).

1984 schreibt die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS-DVV), dass unter Kultureller Bildung allgemein die kulturelle Äußerungsfähigkeit des Menschen zu verstehen ist, wozu sowohl die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des schöpferischen Tuns, aber auch mit der Vermarktung gehören. Auch das Anregen der eigenen Äußerungsfähigkeit (z.B. über Kunst sprechen oder selber etwas ausprobieren) oder die Vermittlung von Fähigkeiten (z.B. für Sinneserfahrungen öffnen können) und Fertigkeiten (z.B. die Geschicklichkeit der Hände ausbilden), sowie die Anwendung geeigneter Techniken und Verfahren, z.B. der fachgerechte Umgang mit Werkzeug und Material oder die sachgerechte Analyse eines Musikstücks (PAS-DDV, 1984:7) werden zur Kulturellen Bildung gezählt. Doch degradierte die Bildungspolitik in den 1990er Jahren die kulturelle Erwachsenenbildung zu einer Hobbytätigkeit, insbesondere für Frauen (Fleige/Gieseke/Robak, 2015:45). Dabei hat der heutige Programmbereich zur Kulturellen Bildung an den Volkshochschulen auch begriffliche Änderungen durchlaufen von „Kunst“ und „musisches und manuelles Arbeiten“ über „Kunst und handwerkliches Gestalten“ zu „Spielen und Gestalten“. Die Bezeichnungen waren an politischen und gesellschaftlichen Grundströmungen ausgerichtet. (Gieseke/Krueger, 2017 und PAS-DVV, 1984:7) Heute finden sich parallel die Bezeichnungen „Kulturelle Bildung“, „Kultur und Gestalten“, „Kultur Kompakt“, „Kultur und künstlerisches Gestalten“ und „Kunst-Kultur-Kreativität“ an den einzelnen Einrichtungen der Berliner Volkshochschulen.

2. Strukturen und Inhalte der kulturellen Erwachsenenbildung

Aus einer bildungspolitischen Perspektive betrachtet soll Kulturelle Bildung einen zentralen Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft über alle Schichten, Generationen und Herkunftskulturen hinweg leisten (Enquete-Kommission, 2007:405). Hieran anschließend wäre zu fragen, wie sich diese Empfehlungen im Kontext einer kulturellen Erwachsenenbildung umsetzen ließe? Zunächst müssten unterschiedliche gesellschaftliche Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen durch professionell Planungshandelnde aufgedeckt werden und sich in kontinuierlich geplanten Bildungsangeboten und –programmen niederschlagen. (vgl. hierzu auch v. Hippel, 2017:200). Das Programm kann verstanden werden als der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung. Es wird durch einen bestimmten Träger über eine Vielzahl an Angeboten realisiert und ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragenden Unternehmen und potentiellen Adressat*innen. Dabei wird es ausgelegt durch professionell Handelnde. (Gieseke, 2015:165)

In 2016 wurden insgesamt 3.095 Kurse im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ an den Volkshochschulen in Berlin angeboten. Zu diesem Programmbereich gehören die Sparten Culture & Business, Literatur, Text, Theater, Theaterarbeit, Sprecherziehung, Kunst, Kulturgeschichte, Zeichnen, Malen, Plastisches Gestalten, Tanz, Foto, Film, Medien, Kunst-design, Kunsthandwerk und Textilgestaltung. Zudem legt jede kommunale Einrichtung eigene Schwerpunkte, die sich einerseits an den regionalen Bedürfnissen und Bedarfen der Adressat*innen und Teilnehmenden orientieren und andererseits abhängig von verfügbaren Ressourcen sind.

Steffen Cyrus, seit fast zwei Jahren Programmbereichsleitender an der Volkshochschule Reinickendorf äußert sich zu den Veränderungen im Programm, die er seit seinem Tätigkeitsbeginn durchgeführt hat:

„Ich habe das Angebot erweitert, indem ich den Fotografiebereich, der sehr klein war, ausgebaut habe. Das Sommerprogramm habe ich im Hinblick darauf attraktiver gestaltet, dass ein Aquarellkurs im Freien stattfinden kann. Dazu haben wir eine Kooperation mit der Bibliothek am Schäfersee, wo die Teilnehmenden beim Malen einem wunderschönen Blick auf den See haben. Des Weiteren habe ich den Literaturbereich ausgebaut. Der Bereich ist in seiner Art einzigartig in Berlin. Wir haben

eine Seminarreihe „Writers Coaching“, wo Teilnehmende sich darauf vorbereiten können ihr Manuskript zu veröffentlichen. Der Kurs läuft sehr erfolgreich, sodass ich das Angebot erweitern werde.“

Programmplanungshandeln wird auch als systematisches Herzstück der pädagogischen Tätigkeit bezeichnet werden. Im Angleichungshandeln werden gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Bedarfe und Bedürfnisse beantwortet, wobei Angebote in einem vernetzten Gefüge abgestimmt werden müssen (Gieseke, 2008; Fleige/Gieseke/Robak, 2015:28). Die Volkshochschulen geben heute mit ihren Angeboten die Möglichkeit, aus einer Vielfalt von Kursen im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ für jeden Lernenden einen individuellen Zugang zu Kunst und Kultur zu wählen. So können Teilnehmende wählen zwischen Kursen und Workshops, die eher eine rezeptiv-diskursive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur fördern, wie z.B. das kunstgeschichtliche Seminar „Der Prozess der Moderne“ oder solchen Seminaren, die aktiv-gestalterisch geplant sind, wie z.B. „Afrikanisches Trommeln“.

Ein besonderes Angebot hat Heike Eifler, langjährige Planungshandelnde an der Volkshochschule Pankow, mit in ihr Programm aufnehmen können:

„Ich habe Kontakt mit einer Weberin aufgenommen, die mir einen Kurs angeboten hat. Damit ich so ein besonderes Angebot erfolgreich platzieren konnte, haben wir in Kooperation mit dem Museum Pankow eine sehr schöne, haptische Ausstellung über Arbeiten - also handgewebte Teppiche - dieser Weberin durchgeführt. Die Ausstellung war ein großer Erfolg mit hohen Besucherzahlen. Wir haben diese Ausstellung zum Ausgang genommen und einen Einstiegskurs „Weben“ angeboten, der im Rahmen der Ausstellung stattfinden konnte.“

Wichtig erscheint für das Angebot über alle Bereiche von Kunst und Kultur hinweg, dass den Teilnehmenden ein Heraustreten aus dem Alltagsgeschehen ermöglicht werden kann, so dass Wahrnehmen, Erleben, Empfinden, Konsumieren, Erfahren, Irritieren, Erkennen, Reflektieren und Diskutieren in eher systematisch-rezeptiv angelegten Formaten oder aber Gestalten, Erschaffen, Formen, Agieren, Bewegen, Erzeugen, Performen in selbsttätig-kreativen Formaten ermöglicht wird. Dabei können Kurse individuell so konzipiert werden, dass sie darüber hinaus auch Möglichkeiten zum interkulturellen Austausch bieten.

Neuere Studien zeigen auf, dass Planungshandelnde von einem nachvollziehbaren Spektrum an Funktionen Kultureller Bildung ausgehen, welche sich als Kreativität, künstlerische

Ausdrucksmöglichkeiten, persönliche Entwicklung, Erweiterung von Interpretationsmöglichkeiten und ästhetische Wahrnehmungsmöglichkeiten bis hin zur Selbstoptimierung zeigen (Robak/Fleige/Sterzik/Seifert/Teichmann/Krueger, 2015). Selbstoptimierung bedeutet dabei auch das Finden von emotionalem Ausgleich in den Angeboten und die Ermöglichung von Freiräumen, die einer persönlichen Entfaltung Raum geben, welche dazu führen, berufliche Anforderungen besser bewältigen zu können (Fleige, 2011 und Robak/Fleige, 2017). Auch Heike Eifler hat in ihrer langjährigen Praxistätigkeit der Programmbereichsleitung diese Beobachtungen gemacht.

„In der Kulturellen Bildung werden wichtige Kernkompetenzen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, die den Menschen in die Lage bringen, mit den Problemen der Zeit klar zu kommen. Gleichzeitig bietet die Kulturelle Bildung einen Ausgleich an zu den Anforderungen, die Menschen im beruflichen oder privaten Bereich haben.“

Die Enquete-Kommission führt folgende Schlüsselkompetenzen auf: Kreativität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit und Innovationsfähigkeit, Fähigkeiten, die zum einen Lern- und Problemlösungsstrategien ermöglichen, aber auch unter der Perspektive der sozialen und ökonomischen Entwicklung eines Landes unverzichtbar sind (Enquete-Kommission, 2017:400). So besteht die Stärke der Kulturellen Bildung darin, in allen Sparten Angebote offerieren zu können, die die Möglichkeit für Individuen kreieren, ästhetische oder sinnliche Erfahrungen machen zu können. Lehmann führt auf, wodurch sich ästhetische Erfahrungen auszeichnen und benennt dabei ein besonderes Gefühl, eine besondere Intensität der Erfahrung, eine besondere Weise des sinnlichen Erscheinens ihrer Gegenstände, eine besondere Dimension der aus ihr hervorgehenden Erkenntnis, ein besonderes Verhältnis von Sinnlichkeit und Verstand und eine besondere Form ihres zeitlichen Verlaufs als Merkmale. (Lehmann, 2017:90). Dafür spielt es keine Rolle wie sich der Moment der intensiven Wahrnehmung, des kontemplativen Wohlgefallens oder der Moment der Muße jenseits der Alltagsroutinen darstellt. Er kann zur Entschleunigung beitragen, in der sich Individuen in einer langsameren Gangart erleben und Neues entdecken oder aber als ein Moment des „Flows“ erlebt werden, indem Temporalität und Prozessualität in einen Schaffensprozess eingebunden und neu definiert werden. Dazu noch einmal Heike Eifler

„Es ist auch ein gesamtgesellschaftlicher Trend der Entschleunigung zu beobachten, der sich in der Kulturellen Bildung zeigt. Es vollzieht sich ein bewusstes Hin-

wenden zur Langsamkeit, zum Sich-Herausnehmen aus dem Alltag und zum Pause machen. Dabei kann z.B. Weben – als besondere Kunstfertigkeit - diese Entschleunigung ermöglichen, da hierbei sich Prozesse langsam vollziehen, da alles mit der Hand angefertigt wird und voraus gedacht werden muss.“

Die Kulturelle Bildung kann Räume und Atmosphären schaffen. Die Vielfältigkeit des Angebotes spiegelt sich auch in der Vielzahl der Lernorte wider. Die Anforderungen an die Räumlichkeiten sind im Bereich der Kulturellen Bildung einerseits sehr hoch und andererseits sehr speziell. Dabei bietet sich die Kulturelle Bildung mit den Möglichkeiten zum kreativen Experimentieren, zum künstlerischen Schaffen und zur Improvisation an, ihre Angebote an den unterschiedlichsten Orten durchzuführen, die sowohl den öffentlichen Raum als auch leerstehende Fabrikhallen zu Lernorten zu machen. Neben den Lehrstätten der Volkshochschulen gibt es eine Vielzahl weiterer Veranstaltungsmöglichkeiten. Neben der Kooperation mit Museen, Galerien und Graphotheken, Bibliotheken und Theaterhäusern, gibt es Kooperationen mit (Jugend-)Werkstätten und kulturellen Einrichtungen wie Kulturhäusern, Theaterwerkstätten und den Ateliers von Künstler*innen.

3. Adressat*innen und Teilnehmende der kulturellen Erwachsenenbildung

Die Enquete-Kommission möchte über die Kulturelle Bildung alle Menschen erreichen, auch diejenigen, die nicht über einen Arbeitsplatz verfügen, wie Arbeitslose oder die Generation der Rentner, also über alle Bevölkerungsschichten hinweg. Die kulturelle Erwachsenenbildung kann überdies bei der Integration von Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund eine zentrale Rolle spielen und hier vielfältige Impulse setzen (Enquete—Kommission, 2007:401).

Die Berliner Volkshochschulen können ihrerseits als etablierte Institutionen breite Bevölkerungsschichten ansprechen und vielfältige Angebote - mit qualitativ unterschiedlichen Lernniveaus - für alle Milieus anbieten.

Dazu Steffen Cyrus:

„Volkshochschule ist ein sozialer Ort und mit der zunehmenden Form der Digitalisierung ist es wichtig, dass Menschen sich begegnen und auch gemeinsam kreativ tätig sind. Dabei kann das Erlernen einer Technik im Vordergrund stehen, welche durch Anleitung durch die Kursleitende oder den Kursleitenden ermöglicht wird. Kul-

turelle Bildung sollte in ihrer Vielfalt betrachtet werden. Wir haben im Programm Literatur, Kunstgeschichte, Theater und auch Tanz. Beim Tanz z.B. entwickelt sich eine körperbezogene Merkfähigkeit durch das Lernen der Schrittabfolge. Außerdem wird eine Koordination der Körperlichkeit in der Aktion erfordert. Aber auch wenn sich Teilnehmende am Vormittag zum Malen treffen ist dieser soziale Austausch ein zusätzlicher Mehrwert zum eigentlichen Kursthema.“

Derzeit ist zu beobachten, dass die Zahl der Buchungen, die von entgelttermäßigsten Teilnehmenden getätigt werden, generell an den Volkshochschulen rückläufig ist. Um diese Entwicklung aufzuhalten, spielt der Programmbereich „Kultur-Gestalten“ eine zentrale Rolle, kann er doch aufgrund seiner Vielfältigkeit und Vielgestaltigkeit jede und jeden adressieren. Das sieht auch Heike Eifler so:

„Generell sollten Volkshochschulen an ihrem ausgewogenen und umfangreichen Programm festhalten und auch mit ihrer Preisgestaltung niederschwellige Angebote machen, so dass Teilhabe für jeden möglich ist.“

Mit dem Konzept der „jungen VHS“ haben einige Volkshochschulen bereits einen Weg gefunden, auch junge Erwachsene anzusprechen. Neben Vorbereitungen zum Erwerb von Bildungsabschlüssen, werden Seminare und Kurse im Bereich der Kulturellen Bildung angeboten, die einen Übergang für einen Einstieg in einen professionellen Beruf im kulturellen Bereich ermöglichen möchten. Hier kann die Kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag zu biografischen Übergängen leisten. Die hierin gebildeten Kompetenzen können auch unabhängig von einer Berufswahl lebensbegleitend relevant bleiben. So werden Mappen-vorbereitungskurse und Bewerbungstrainings zur Bewerbung an Kunsthochschulen angeboten. Aber auch weiterhin im Trend liegende Hip-Hop und Street Dance Kurse oder Film-Ferienworkshops finden sich für Jugendliche und junge Erwachsene im Programm.

4. Qualität in der kulturellen Erwachsenenbildung

Im Rahmen der öffentlichen Weiterbildung ist professionelles Handeln gefragt, welches häufig mit vorhandenen Kompetenzen bzw. dem Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten umschrieben wird und einen Qualitätsstandard festlegen möchte. Hierzu äußert sich auch Steffen Cyrus

„Kulturelle Bildung sollte selbstbewusst auftreten und dazu stehen, was sie anbietet. Sie bietet ein qualitativ hochwertiges Angebot an und wir Programmbereichsleitenden achten darauf, dass unsere Kursleitenden, eine Qualifikation mitbringen. Wir haben viele Künstler*innen in der Stadt, die auch gerne unterrichten wollen würden. Aber für den Einsatz als Kursleitung ist eine pädagogische Eignung, neben der fachlichen, eine Grundvoraussetzung.“

Auf der Seminarebene können Kursleitende sich an den wichtigen Kompetenzaspekten wie pädagogisches Handeln, professionelle Selbststeuerung, berufspraktisches Wissen und Können, fach- und feldspezifisches Wissen und professionelle Werthaltungen und Überzeugungen¹ orientieren, um Qualität in der Lehrtätigkeit zu gewährleisten. Gleichfalls stellt sich die Situation in der Kulturellen Bildung als eine ganz besondere dar, da hier nicht nur professionelles pädagogisches Handeln, sondern auch künstlerische Expertise grundlegend für die Seminargestaltung sind. Das künstlerische Handeln bringen die Kursleitenden dadurch mit, dass sie Expertinnen und Experten in ihrem Feld sind. Künstlerisches und pädagogisches Handeln fließen dort zusammen, wo Lernen und Bildung im Medium der Kunst stattfinden kann. Wichtige Gegenwarts- und Zukunftsthemen wie demografischer und sozialer Wandel, Fragen zur Umwelt und Gesundheit lassen sich - professionell angeleitet - im Medium der Kunst entdecken, erarbeiten, hinterfragen und gestalten. Darüber hinaus ist die vertrauensvolle professionelle Zusammenarbeit zwischen den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen und den freiberuflichen Kursleitenden eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Seminarablauf.

5. Trends und Herausforderungen

Der soziale Wandel, zu dem der demographische Wandel, die fortschreitende Digitalisierung, die Migrationsgesellschaft aber auch Individualisierungstendenzen hinzugezählt werden können und der Fragen zu Umwelt, Gesundheit, Alter, Employability, Empowerment, Sozialität und Kulturalität aufwirft, dieser soziale Wandel hat einen Einfluss auf die

¹ Die hier aufgeführten Kompetenzaspekte finden sich im „GRETA-Kompetenzmodell“. Das vom BMBF geförderte GRETA-Projekt hat das Ziel, „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung“ (GRETA) zu schaffen. Basis für die Anerkennung stellt ein einheitliches, trägerübergreifendes Kompetenzmodell von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung dar. Online unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.02.2018)

Kulturelle Bildung. Umgekehrt wäre zu fragen, ob die Kulturelle Bildung ihrerseits einen Einfluss auf den sozialen Wandel haben kann und sollte?

Steffen Cyrus äußert sich zu aktuellen Trends in der Kulturellen Bildung

„Stillstand ist nie gut. Doch in jedem Fall wird es immer Menschen geben, die kreativ sind. Als Programmbereichsleiter schaue ich, wo eine Nachfrage besteht und biete daraufhin gut laufende Kurse wieder an. Auch Kursleitende entwickeln neue Kurse und machen Kursvorschläge. Darüber hinaus überlege ich, was würde mich interessieren oder was hat eine Relevanz im gesellschaftlichen Kontext, dann entwickle ich dazu Kurskonzepte. Hierzu suche und spreche ich Kursleitende an und frage ob sie diesen Kurs anbieten wollen und können. So habe ich Geschirr- und Vasenmodellieren mit in das Programm übernommen. Wir beschäftigen uns aber auch mit Trends. Kalligraphie ist ganz neu im Angebot und wird sehr gut nachgefragt. Wir fragen danach, was braucht die Wissensgesellschaft? Was bedeutet die Zunahme von Singlehaushalten in der Stadt für die Kulturelle Bildung? Welche Infrastrukturen können wir bieten, da Teilnehmende anspruchsvoller geworden sind, sowohl was die Infrastruktur als auch die Lerninhalte angeht. Dabei ist zu beobachten, dass der Wunsch nach kürzeren Formaten zunimmt sowie leider auch ein kurzfristiges Anmeldeverhalten der Teilnehmenden. Der oder die Kursleitende muss außerdem die verschiedenen Wissensstufen bei den Teilnehmenden innerhalb eines Kurses austarieren können.“

Die Kulturelle Bildung verändert sich von innen heraus und gewinnt ein neues Standing auch durch die Teilnehmenden. Ein Trend innerhalb des sozialen Wandels ist die neue „Do-it-yourself“ Bewegung, die über informelle Lernwege und der Nutzung des Internets (You-Tube, Blogs und soziale Medien) neue Lernmethoden des Selbermachens ermöglichen. Kreativ sein und Selberherstellen sind „en vogue“ und bieten ein Gegengewicht zum computerbasierten Arbeitsalltag. Daraus folgt für die Kulturelle Bildung derzeit eine neue Entwicklung. Es ist eine erhöhte Nachfrage nach kürzeren, flexibleren Formaten zu verzeichnen. Neuerdings werden „Crash-Kurse“ nachgefragt, die als Einführung oder Initiierung gesehen werden. Von da aus wollen Individuen häufig selbstgesteuert und eigenständig weiterlernen und gestalten. Neben den neuen Formaten werden aber die klassischen semesterübergreifenden Seminare weiterhin gut nachgefragt. Heike Eifler beschreibt das Potential klassischer Angebote folgendermaßen

„Es werden Faktoren wie Geduldhaben oder Aufeinanderhören ausgebildet. Die Möglichkeit durch einen Perspektivwechsel auch mal etwas von einer anderen Seite zu beleuchten, ist hierbei besonders gegeben. Auch etwas verwerfen zu können, ohne gleich an sich zu zweifeln, eröffnet neue Möglichkeiten sozialen Handelns. Etwas Neues zu beginnen und offen zu sein, Umgangsweisen zu entwickeln die sowohl für den Einzelnen aber auch im Miteinander der Menschen wichtig sind. Hier bietet die Kulturelle Bildung Möglichkeiten damit spielerisch umzugehen und solche Fertigkeiten zu erlernen und diese auch im tagtäglichen Leben anzuwenden.“

Die zwölf Volkshochschulen in Berlin stellen sich als kommunale Organisationen den wachsenden Herausforderungen der sich wandelnden Stadt. Dabei sind ein gutes Netzwerk und Kooperieren unumgänglich, auch um einer „ungewollten“ Steuerung durch Politik etwas entgegenzusetzen und weiterhin aus einer gefestigten Position heraus ein flächendeckendes Angebot offerieren zu können. So werden mit Netzwerktreffen der Fachbereichs-Kommissionen wichtige Fragen bezüglich aktueller Entwicklungstendenzen, Ressourcen und Leitfragen diskutiert. Damit bleiben die alten Herausforderungen der Planungshandelnden auch die neuen Herausforderungen, die sich in ihren Suchbewegungen (Tietgens, 1992) und im Angleichungshandeln (Gieseke, 2006) wiederfinden und in begründeten Positionen niederschlagen. Diese Positionen sind eingebettet in Widerspruchskonstellationen, die ein Ausbalancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien erfordert. (vgl. hierzu ausführlich Hippel v., 2011). Wichtige Themen wie Fragen zu Digitalisierung und Integration werden aktuell diskutiert und zukunftsweisend im Angebot platziert. Es geht bei der Programmgestaltung um Ausgewogenheit, Vielfältigkeit, Erreichbarkeit und Nachhaltigkeit, aber auch um Qualität und Wirtschaftlichkeit.

Dabei tun sich für die Kulturelle Bildung und ihre Akteur*innen derzeit neue Spannungsfelder auf. Während sich die Kulturelle Bildung von innen heraus emanzipiert hat und heute über ein vielseitiges, qualitativ-hochwertiges und flächendeckendes Angebot verfügt und daraus folgend keine zielgruppenspezifische Orientierung mehr aufweist, sondern milieuübergreifend und kulturenverbindend aufgestellt ist, könnte aufgrund bildungspolitischer Steuerung im aktuellen Diskurs, aufgrund mangelnder Ressourcen oder einer Vernutzung der Kulturellen Bildung diese Vielfalt wieder zurückgedrängt werden. Um diesen Tendenzen entgegen zu wirken ist sowohl das professionelle Handeln der Tätigen im Feld als auch die Rückbindung an die Forschungsdisziplin der Erwachsenenbildung von wesentlicher Bedeutung.

Die Volkshochschulen reagieren ihrerseits auf diese Herausforderungen und starten eine Sommeroffensive. In einer Kooperation der VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, VHS Friedrichshain-Kreuzberg, VHS Lichtenberg, VHS Marzahn-Hellersdorf, VHS Mitte, VHS Neukölln, VHS Pankow, VHS Reinickendorf, VHS Spandau, VHS Steglitz-Zehlendorf, VHS Tempelhof-Schöneberg und VHS Treptow-Köpenick werden berlinweit im Rahmen eines Kultur-Sommerprogramms Kurse in der Kulturellen Bildung angeboten. Dabei richtet sich das Programm mit Angeboten aus den Bereichen Bildhauerei, Druckgrafik, Fotografie, Keramik, Literatur, Malen, Musik, Tanz, Theater, Weben und Zeichnen an Einsteiger*innen und Fortgeschrittene gleichermaßen, die unter professioneller Anleitung kreativ sein wollen.

Kulturelle Bildung darf vor diesem Hintergrund nicht darauf reduziert werden, was aktuell anerkannt ist, sondern muss offenbleiben. Dabei ist ihr Privileg, dass sie nicht an Konventionen der Kunstwelt-Konventionen gebunden ist (Gieseke/Krüger, 2017: 319). Sie kann Anschlüsse bieten und sollte sich selbstbewusst positionieren um ihrer Eigenverantwortung gerecht zu werden.

Literatur

Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007): Schlussbericht. Online unter: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>. (letzter Zugriff am 18.02.2018)

Fleige, Marion (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster: Waxmann.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann

Gieseke, Wiltrud (2015). Programme und Angebote. In: J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.). Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer: 165 -173.

Gieseke, Wiltrud (2008). Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (2006). Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: 69–88.

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

Hippel, Aiga von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: ZfW (2017) 40:199-209. Online unter: https://www.die-bonn.de/zfw/22017/von_hippel.pdf. (letzter Zugriff am 15.01.2018).

Hippel, Aiga von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report. 1/2011. Jg. 34: 45 – 57. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf>. (Letzter Zugriff am 17.01.2018)

Lehmann, Harry (2017). Ästhetische Erfahrung. Eine Diskursanalyse. Paderborn: Wilhelm Fink.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (1984). Kulturgestaltung in der Kulturellen Bildung. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband. e.V.

Robak,S./Fleige,M.(2017). Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre>. (Letzter Zugriff am 11.02.2018)

Robak, Steffi/Fleige, Marion/Seifert, Jennifer/Sterzik, Linda Teichmann, Anne-Katrin/Krueger, Anneke (2015). Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April – Juni 2015. Essen: www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRo... (letzter Zugriff am 15.01.2018).

Tietgens, Hans (1992). Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn.

Stephanie Iffert, Jahrgang 1970, hat Bildende Kunst am Ramapo College NJ in den USA und Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert. Aktuell ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam an der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik. Sie forscht im Bereich der Lehrforschung zu ästhetischen Praktiken in Seminaren und Kursen der Erwachsenenbildung.

Steffen Cyrus, Jahrgang 1981, hat Bildende Kunst an der Bauhaus Universität in Weimar und Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert und ist seit Mai 2016 Programmbereichsleitender an der Volkshochschule Reinickendorf für den Bereich „Kulturelle Bildung“. Vorher war er als Medienpädagoge freiberuflich und an der Volkshochschule Potsdam-Mittelmark als Pädagogischer Mitarbeiter für „Kulturelle Bildung“ und „Gesundheitsbildung“ tätig.

Heike Eifler, Jahrgang 1959, studierte Kulturwissenschaften und leitete mehrere Jahre im Stadtbezirk Prenzlauer Berg im Kulturhaus am Ernst-Thälmann Park den Bereich der künstlerischen Kurse. Hieran schloss sich eine langjährige Arbeit im kommunalen Museumsbereich an. Sie ist seit 2010 als Programmbereichsleitende an der Volkshochschule Pankow im Bereich „Kunst-Kultur-Kreativität“ tätig.

Herausforderungen in der Gesundheitsbildung der Berliner Volkshochschulen

Annegret Schaal

Zusammenfassung: *Der Beitrag nähert sich den zukünftigen Herausforderungen in der Gesundheitsbildung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Dabei liegt der Fokus auf dem Selbstverständnis und der gesellschaftlichen Relevanz von Gesundheitsbildung. Wichtige Aspekte werden benannt und dienen als Diskussionsgrundlage und weiterführende Ausarbeitung innerhalb der Profession.*

1. Gesundheitsbildung und Selbstverständnis der Volkshochschulen

Die Volkshochschulen verstehen Gesundheitsbildung als ein Zusammenspiel von körperlichen, sozialen und seelischem Wohlbefinden nach der Definition der Salutogenese von Antonovsky, einem richtungweisenden pädagogisch-didaktischen Grundlagenmodell (vgl. Antonovsky 1997, BZgA 2001). Zentrales Anliegen der Gesundheitskurse ist die Stärkung gesundheitlicher Ressourcen und gesundheitsförderlicher Lebensweisen von Teilnehmenden. Dazu gehören auch ein eigenverantwortlicher Umgang mit Gesundheit und der Anspruch, in Kursen Lernprozesse anzuregen, in denen die kognitive Verarbeitung mit emotionalen, körperlichen und sozialen Erfahrungen in Form von informellen Lernen verbunden werden kann (vgl. DVV 2003 und 2008, Venth 1990).

Gesundheit und damit Gesundheitslernen ist seit Jahren ein gesellschaftlich etabliertes Thema und damit auch ein elementares Zukunftsthema für die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat in ihrem Strategiepapier „Gesundheit 2020“ u. a. die Förderung von sinnvoller Beteiligung sowie die systematische Integration in die Alltagswelt formuliert (vgl. WHO 2012). Der Deutsche Volkshochschulverband, seine Landesverbände und die Volkshochschulen arbeiten nach dem Selbstverständnis der Ottawa-Charta der WHO welche bereits 1986 die Grundsätze der Gesund-

heitsförderung festgelegt hat und welche in Nachfolgeprogrammen weiterentwickelt wurden (vgl. WHO 1986).

Die Volkshochschulen sind in ihrer Summe der ausdifferenzierten Angebote nicht nur in Berlin die größten Anbieter von Gesundheitsbildung und leisten damit einen öffentlichen und kommunalen Beitrag für die Umsetzung der Ziele in der Gesundheitsförderung und Prävention. Die wesentlichen Zielsetzungen unter lerntheoretischer Sichtweise sind dabei die Lernbedürfnisse von Erwachsenen auf Basis einer freiwilligen Partizipation aufzunehmen; das Vertrauen in die eigene Gesundheits- und Handlungskompetenz bei Teilnehmenden zu stärken und möglichst vielen sozialen, alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Lernerfahrungen gerecht zu werden (vgl. Hoh/Barz 2010, Arbeitskreis Gesundheit der vhs-Landesverbände 2003, Bundesarbeitskreis DVV 2008).

Weitestgehend synonym werden in der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Debatte u.a. die Begriffe Gesundheitsförderung, Gesundheitserziehung, Gesundheitspflege, Gesundheitsbildung und Prävention verwendet (vgl. Dietel 2011, Grassmann 2003, Pusch/Biendarra 2006, Hurrelmann/Laaser 2006). Den Volkshochschulen wird an dieser Stelle die Aufgabe zu Teil, auf eine Trennschärfe bei der Verwendung der Begrifflichkeiten achten und gegenüber den Teilnehmenden auf eine aussagekräftige und Orientierung gebende Verwendung dieser Begriffe zu achten. Dem vorausgehend ist eine grundlegende Profildiskussion innerhalb der Programmbereiche notwendig.

2. Gesellschaftliche Relevanz

Wie nie zuvor, ist das einzelne Individuum gefordert, sich um eine adäquate Gesundheitsversorgung selbst zu kümmern. Das bedeutet, Gesundheitslernen wird zu einem elementaren Teil einer alltags- und lebensweltlichen Teilhabe und gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Menschen von einer notwendigen Gesundheitsförderung ausgegrenzt werden. Für eine qualitätsorientierte Angebotsplanung bedeutet es eine zunehmende Handlungskompetenz und Herausforderung, auch weiterhin sozial benachteiligte Menschengruppen zu erreichen. Gleichzeitig ist seit Jahren ein Trend zu beobachten: noch nie war das Thema Gesundheit ein so beliebtes und nachgefragtes Thema in der Gesellschaft. Die unter-

schiedlichen Bedarfe und Einflussfaktoren vor diesem Hintergrund in Angebots- und Programmherstellung zu berücksichtigen ist eine weitere Herausforderung für Volkshochschulen. Ziel einer qualitätsorientierten Gesundheitsbildung an Volkshochschulen sollte es sein, präventives Verhalten zu fördern und gesundheitsförderndes Wissen bei den Teilnehmenden zu platzieren. Eine kommunal aufeinander abgestimmte breite Angebotsstruktur ausdifferenzierter Maßnahmen bieten Anknüpfungspunkte für Teilnehmende und Vernetzungsmöglichkeiten verschiedenster Anbieter untereinander (vgl. BZgA 2011 und Fachstelle für Prävention und Gesundheitsförderung Berlin-Brandenburg 2016).

Die Gesundheitsbildung steht gleichwertig neben allen anderen Programmbereichen und spiegelt gleichzeitig - im Kontext der Institution - die Nachfrage und den Bedarf an diesem Thema in der Gesellschaft wieder¹. Der Programmbereich Gesundheit ist nach dem Bereich Sprachen der zweitgrößte Themenbereich der Berliner Volkshochschulen und hatte 2016 einen Anteil von 20 % am Gesamtangebot (vgl. SenBJF 2017).

Notwendig ist ein gemeinsames Verständnis von Gesundheitsbildung, wie zu Beginn ausgeführt, die Kenntnis um gleichzeitige verschiedene praktische Handlungsansätze und deren Transparenz in der Angebotsentwicklung. Die Volkshochschulen können ihrer Aufgabe diesbezüglich gerecht werden, indem sie eine fortlaufende inhaltliche Profildiskussion führen und daraufhin Angebotsformate bereitstellen, die Orientierung bieten, gewissermaßen gleichzeitig für Teilnehmende sowie für Kursleitende und Mitarbeitende in den Programmbereichen. Zwischen der derzeitigen Vielfalt an gesundheitsfördernden Maßnahmen und Anbietern, ist es für die Volkshochschulen wichtiger denn je, nicht nur eine solche fundierte Profildiskussion zu führen, sondern ihre Angebotsstruktur in der präventiven Gesundheitsbildung auch aktiv und strategisch in der Öffentlichkeit zu präsentieren.

¹ Statistisch verteilen sich die Gesundheitskurse auf drei große Themenbereiche: Gymnastik/Bewegung mit 1.930, Autogenes Training/Yoga/Entspannung mit 1.310 und Ernährung mit 483 Kursen von insgesamt 3.914 Kursen 2016 (vgl. SenBJF 2017).

3. Herausforderungen und spannende Fragen

In der theoretischen sowie praktischen Auseinandersetzung mit der Gesundheitsbildung innerhalb der Andragogik bedarf es einer stärkeren begrifflichen Abgrenzung und einer fundierten Theoriebestimmung dieser Begriffe im Kontext der erwachsenenpädagogischen Arbeit an Volkshochschulen. Der Programmbereich Gesundheit ist in seinem Fortschritt durch eine bereichsspezifische Intensivierung in der Auseinandersetzung der Gesundheitspolitik, der Prävention und der Ansprüche der Teilnehmerschaft zu betrachten. Aus diesem Grund darf es nicht nur auf der theoretischen Ebene eine begriffliche engere Verzahnung geben sondern vor allem auch in der Praxis. Das meint die praktische Bildung der Erwachsenen in unseren Institutionen, als Profession der Mitarbeitenden und in der Adressatenkonstruktion, sozusagen als optimales Lernarrangement für Teilnehmende. Orientierungs-, Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen bei gleichzeitiger dauerhafter Desorientierung von Teilnehmenden im Gesundheitsbereich ist ein Zukunftsthema.

Um einem Bedeutungsverlust der öffentlichen Gesundheitsbildung durch die ständige Konkurrenz anderer Anbietern und ihrer dauerhaften Präsenz in der Öffentlichkeit zuvor zu kommen, ist es notwendig, den Programmbereich zeitgemäß auszustatten: administrativ und personell. Für die auf Honorarbasis tätigen Kursleitenden sollten die Volkshochschulen ein attraktiver und engagierter Anbieter bleiben.

Eine weitere Herausforderung liegt darin, die Qualität der Gesundheitskurse weiterhin auf einem hohen Niveau zu halten. Die Berliner Volkshochschulen befinden sich in einem Qualitätszertifizierungsverfahren und sind bereits in Teilen zertifiziert. Darüber hinaus, wird die Suche nach gut ausgebildeten und qualifizierten Kursleitenden mit einer angemessenen Honorierung eine Zukunftsaufgabe bleiben.

Eine Vernetzung der Volkshochschulen ist unabdingbar, um ihrer Verantwortung in der komplexen Präventionskette gerecht zu werden: d.h. die Angebotsstruktur sollte eingebettet sein in eine bezirkliche Strategie, im optimalen Fall ämterübergreifend und zwischen den kommunalen Kooperationspartnern eine gemeinsame Verantwortung wahrnehmend - eine konsequente Ausrichtung an den individuellen Bedarfen der Bezirke ist selbsterklärend.

Die Alterspyramide der Teilnehmenden im Gesundheitsbereich stellt ebenso eine Herausforderung dar. Der Großteil der Teilnehmenden, mit 36 %, befindet sich in der Altersspanne zwischen 50 bis 65 Jahren (vgl. SenBJf 2017)². Die Herausforderung liegt in dem Spagat, zum einen jüngere Teilnehmende langfristig an die Volkshochschule zu binden und ältere Teilnehmende als langjährige Teilnehmende zu behalten.

In der Vielzahl der Angebote und Möglichkeiten, liegt auch die Chance für Volkshochschulen, mit Multiplikatoren zusammen zu arbeiten um neue und fortschrittliche Wege und Konzepte zu verfolgen. Teilnehmende, vor allem Junge Menschen, lernen heutzutage hochgradig individualisiert und mit modernen Medien. Im Gesundheitsbereich sollte dieser Trend unter pädagogisch-lerntheoretischen Aspekten diskutiert werden. Dabei ist der Zielgruppenbezug, sowie ein angemessenes und nachhaltiges Qualitätsmanagement unabdingbar, das sich stetig an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert.

Die Bedarfe der Migrationsgesellschaft zählen hier ebenso wie die bereits erwähnten Individualisierungstendenzen mit ihren Auswirkungen auf Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei Teilnehmenden. Ziel sollte es weiterhin sein, die Gesundheitskurse fortlaufend für Zugezogene und Migranten zu öffnen. Das stellt eine ganz besondere Herausforderung und Sensibilisierung für Kursleitende und Mitarbeitende an Volkshochschulen dar. Es bedarf gemeinsam verfasster strategischer Zielformulierungen, um diese Anstrengungen bewältigen zu können. Und dies nicht nur in finanzieller Hinsicht, sondern auch mit einer effektiven Verwaltungsstruktur, wie sie die Volkshochschulen fortlaufend bereits erarbeiten und sich damit professionalisieren.

Es sollte darauf geachtet werden, für die Teilnehmenden und potentiellen Interessierten ansprechbar zu sein, d. h. gute Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen und niedrigschwellige Angebote zu generieren. Das liest sich unspektakulär ist aber für die zukünftige Arbeit der Volkshochschule ein elementarer Aufgabenbereich um den Ansprüchen und Notwendigkeiten der differenten Zielgruppen sowie dem eigenen und öffentlichen Rechtfertigungsanspruch gerecht zu werden.

² Bei den 25 bis 35 Jährigen: 12 %, 35 bis 50 Jährigen 27 % und 22% bei den über 65jährigen (vgl. SenBJF 2017).

Die aufgezeigten Perspektiven und Sachverhalte bedeuten für mich ein implizites Spannungsverhältnis. Zum einen schreibe ich als Programmbereichsleiterin für Gesundheitsbildung aus der Sicht der Institution Volkshochschule und zum anderen als ausgebildete Erwachsenenbildnerin mit theoretisch wissenschaftlichem Hintergrund aus der Beobachterperspektive. Beide Perspektiven erlauben mir an dieser Stelle eine kritisch reflexive Betrachtung der Ist-Situation mit einem wohlwollenden Blick auf die zukünftigen Fragen in der Gesundheitsbildung. Die hier nur thematisch angerissenen Fragestellungen sollen als eine Diskussionsgrundlage und Anregung für eine weitere kritische Auseinandersetzung innerhalb der Profession dienen und anderen Programmbereichen einen Blick über den Tellerrand ermöglichen. Und um einen größeren Betrachtungsbogen zu ziehen, soll es abschließend an einer selbstkritischen These nicht mangeln: Erwachsenenbildnerisches Handeln an der Volkshochschule, und damit auch die Programmplanung im Bereich Gesundheit, ist eingebettet in den Kontext der Moderne und damit in die etablierte gesellschaftliche Leitformel des lebenslangen Lernens. Wir Protagonisten der institutionalisierten Erwachsenenbildung klagen oft darüber, dass der gegenwärtige stattfindende erwachsenbildnerische Praxisbezug den eigenen Ansprüchen nicht nachkommt, es sei aber darauf verwiesen, dass unsere institutionell-professionelle Perspektive und die alltags- und lebensweltgebundene Perspektive von Teilnehmenden historisch gesehen, noch nie unter einheitlichen Gesichtspunkten betrachtet werden konnten (vgl. Seitter 2000) und es schon immer eine Differenz zwischen kurzfristigen Anspruchsdenken und planerisch langfristigen Auswirkungen gibt. Für unsere Profession gilt und ich möchte dazu auch Mut machen, diese Differenz auch zukünftig in den nächsten 99 Jahren Volkshochschule auf kreative und innovative Weise auszuhalten und auszugestalten.

Literatur

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erw. Hg. Franke, A. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Arbeitskreis Gesundheit der vhs-Landesverbände (Hg) (2003): Qualitätsbausteine für die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Broschüre des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Bundesarbeitskreis Gesundheit des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hg) (2008): Privileg Gesundheit – Gesundheitsbildung zwischen Chancengleichheit und Entsolidarisierung. Bundesweite Fachtagung für Programmplanende an Volkshochschulen, 28. und 29. 01. 2008, Bremen, Tagungsdokumentation.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZgA, (2011): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Gräfling: Verlag für Gesundheitsförderung.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZgA (2001): Was hält den Menschen gesund. Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln.

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg) (2008): Bildung für Gesundheit. Gemeinsam Zukunft gestalten. Bonn.

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg) (2003): Die Volkshochschulen: Kompetente Partner für die Gesundheitsförderung. Bonn/Berlin.

Dietel, S. (2011): Gefühls Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Wiesbaden: VS Verlag.

Fachstelle für Prävention und Gesundheitsförderung im Land Berlin c/o Gesundheit Berlin-Brandenburg e.V. (Hg.) (2016): 13. Landesgesundheitskonferenz Berlin, Gesundheitsförderung ja! Aber wie? Was wir gemeinsam für mehr Qualität, Nachhaltigkeit und Angebotsvielfalt tun wollen.

Grassmann, H. (2003): Die vergessene Dimension – Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Kassel. Elektronische Ressource: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-791/1/dis0812_04.pdf, Zugriff vom 04.01.2018

Hoh, R./Barz, H. (2010): Weiterbildung und Gesundheit. In: tippelt, R. (Hg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 729 - 746

Hurrelmann, K./Laaser, U. (2003): Handbuch Gesundheitswissenschaften. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa.

Pusch, H.-J./Biendarra, I. (2006): Gesundheitsbildung im Lebenslauf. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Referat für Erwachsenen- und Grundbildung, Lebenslanges Lernen, außerschulische Bildung (SenBJF) (Hrsg.) (2017): Die Berliner Volkshochschulstatistik 2016. Berlin.

Venth, A. (1990): Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Gesundheitsförderung. Der Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen und seine Auswirkungen. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen (Hg): Gesundheitsschule VHS – Wie lässt sich die Gesundheitsförderung in der Erwachsenenbildung verwirklichen? Hannover. S. 49 – 56.

Weltgesundheitsorganisation (Hg) (2012): Gesundheit 2020. Rahmenkonzept und Strategie der Europäischen Region für das 21. Jahrhundert. Tagung des WHO-Regionalkomitees

Weltgesundheitsorganisation (Hg) (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung 1986: Elektronische Ressource:
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf, Zugriff vom 18.02.2018

Autorin

Annegret Schaal, Jahrgang 1981, M.A. in Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen, Programmbereichsleiterin Gesundheit u.a. an der Volkshochschule Reinickendorf, davor wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Charité – Universitätsmedizin zu Berlin und tätig an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

„Geschlechtergerechtigkeit“ im Deutschunterricht? Neue Materialien der Berliner Volkshochschulen zwischen Dialog, Vermittlung und Teilhabe

von Almut Büchsel

Abstract

Welchen Grenzen begegnen Deutschlerner*innen im Deutschunterricht? Was bilden Lehrwerke ab – und was nicht? Und was heißt es, wenn statt einer Vielfalt an Lebensrealitäten Konformität herrscht, die unserer komplexen Realität nicht gerecht wird? Im Zuge der emotional aufgeladenen Debatte um „Wertevermittlung“ im Deutschunterricht begaben sich die Berliner Volkshochschulen mit Hilfe der Beantwortung dieser Fragen auf den Weg, einen sachlichen Ansatz in einem überhitzten Diskurs zu finden. Durch die kooperative Entwicklung von Unterrichtsmaterialien wurde der Versuch gewagt, auf Leerstellen in kurstragenden Leerwerken und damit im Deutschunterricht erstmals durch professionell erarbeitetes Material hinzuweisen – und diese in ersten Ansätzen zu schließen.

"Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt." – (Wittgenstein, 1922)

Welche „Grenzen“ hat der Deutschunterricht? Und welchen Grenzen begegnen im Deutschunterricht Menschen, die die deutsche Sprache lernen? Was bilden Lehrwerke ab – und was nicht? In Lehrwerken für den Sprachunterricht im Allgemeinen und Deutschunterricht im Spezifischen werden sprachliche Inhalte über soziale Bilder unserer Gesellschaft transportiert. „Familie“, „Arbeitswelt“ „in der Schule/Ausbildung“ sind geläufige Kapitelüberschriften in Standardlehrwerken. Was aber ist eigentlich eine „Familie“? Und sieht die „Arbeitswelt“ wirklich für jede*n gleich aus? Was heißt es, wenn an zentralen Stellen im in Lehrwerken und damit im

Unterricht Lücken klaffen? Wenn dort, wo eine Vielfalt an Lebensrealitäten sein sollte, stattdessen eine Konformität herrscht, die unserer komplexen Realität nicht gerecht wird?

Mit diesen drängenden Fragen sahen sich die Berliner Volkshochschulen Anfang des Jahres 2016 konfrontiert. Einerseits war die Institution (im Vergleich als eine der wenigen) in der Lage gewesen, auf die demographischen Entwicklungen des letzten Jahres zumindest in Ansätzen adäquat zu reagieren: Mit den erst kürzlich institutionalisierten, vom Berliner Senat geförderten Deutschkursen für (alle) geflüchteten Menschen war den Berliner Volkshochschulen eine Möglichkeit gegeben, effektiv und dank ihrer bezirklichen Aufstellung sozialraumnah auf das im Jahr 2015 enorm gestiegene Bedürfnis nach Deutschkursen (bedingt durch die kurzzeitige und teilweise Bereitschaft deutscher Entscheidungsträger*innen, sich entsprechend den Auswirkungen globaler Fluchtbewegungen zu positionieren) zu reagieren.

Zu Beginn des Jahres 2016 sahen sich die Volkshochschulen als zentrale Akteure in der Erwachsenenbildung mit der Beantwortung eines weiteren, komplexen soziopolitischen Impulses konfrontiert. Seit Jahresbeginn gewann der Terminus der „Wertevermittlung“ an diskursiver und praktischer Wirkungsmacht. Die Vorstellung, Deutsch-Sprachkurse für Migrant*innen, darunter geflüchtete Menschen, könnten dafür genutzt werden „Wertvorstellungen“ der „Aufnahmegesellschaft“ zu „vermitteln“ wurde politisch diskutiert.¹ Ohne an dieser Stelle weiter auf die komplexen Hintergründe und/oder Implikationen dieses problematischen Ansatzes eingehen zu können²), sei hier nur der grobe Kontext genannt: Die Frage, ob sich Wertvorstellungen „vermitteln“ lassen, sei es in- oder außerhalb eines Sprachkurses für Erwachsene, wurde, wenngleich hoch umstritten, von Politik und Öffentlichkeit als Reaktion auf die hitzige öffentliche Debatte im Anschluss an die Übergriffe der Silvesternacht in Köln 2015/16 gehandelt. Innerhalb dieser emotional äußerst geladenen diskursiven Umgebung und deren Auswirkungen auf die bildungspolitische Praxis starteten die Berliner Volkshochschulen den Versuch, gemeinsam mit weiteren Akteuren aus Politik und Erwachsenenbildung einen sachlichen Ansatz zu finden und umzusetzen, der eine konstruktive

¹ Hierzu s. u.a.: BAMF (2016)

² Für eine ausführlichere Behandlung der zu Grunde liegenden Problematik s. u.a. Philips (2007)

Herangehensweise an derartig vielschichte, gesellschaftliche Herausforderungen und deren praktischen Auswirkungen ermöglichen könnte.

Von Vermittlung zum Dialog

Als erste Reaktion auf die Debatten und politischen Impulse der „Wertevermittlung“ wurde in Berlin auf Initiative der Berliner Volkshochschulen die überbezirkliche und ressortübergreifende Arbeitsgruppe „Wertevermittlung“ berufen, die, bestehend aus Mitgliedern von vier bezirkliche Volkshochschulen, zwei Senatsverwaltungen und der Berliner Landeszentrale für politische Bildung einen beeindruckenden Umriss von Entscheidungsträger*innen in der Berliner Erwachsenenbildung repräsentierte. Schnell wurde in der Auseinandersetzung mit dem Thema klar: Nicht eine hierarchische „Vermittlung“ von „Werten“, die qua Logik des Ausdrucks „von-oben-herab“ erfolgt, kann Ziel einer konstruktiven Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Anforderungen sowohl (*symbol-*) politischer als auch *realgesellschaftlicher/demographischer* Natur sein. Als Begründung seien hier beispielhaft zwei Problemfelder angeschnitten.

Nummer eins: Was soll überhaupt „vermittelt“ werden? „Werte“ sind qua definitionem instabil. Selbst einer Minimaldefinition des Begriffs als ‚Orientierungen und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen‘ (Höffe, 1997: 332) folgend sind Werte zwar zentrale Leitlinien gesellschaftlichen Zusammenlebens, von einer stabilen und allgemeingültigen Werteordnung kann jedoch keine Rede sein. Soziale Fluktuationen und ständige gesellschaftliche Veränderungen bedingen eine laufende Neudiskussion von Wertesystemen und einen ständigen *Wertewandel*. Adäquater als vereinfachende Begriffe wie „Wertevermittlung“ wäre es daher an dieser Stelle von einem Wertpluralismus zu sprechen, innerhalb dessen Wertekonflikte die Normalität darstellen (Joas, 2001: 31).

Aufgrund dieser, dem Wertbegriff inhärenten Instabilität lassen sich als stabiler Bezugsrahmen und eindeutiges Referenzsystem für die Erwachsenenbildung in einer Migrationsgesellschaft nur normierte Wertvorstellungen zu Grunde legen, die sich ausformuliert als positive Rechtsnormen in national und international anerkannten Statuten und Gesetzestexten wiederfinden. Zwar sind bei weitem nicht alle gesellschaftlichen Wertvorstellungen rechtlich kodifiziert, für viele ist dies auch weder

möglich noch sinnvoll (Pongratz, 2005: 35). Nach eingehender Diskussionen und Konsultationen war man sich aber in der Berliner Arbeitsgruppe einig, dass gerade die Rechtsnorm der **Gleichberechtigung** eine zentrale Rolle im kollektiven demokratischen Wertfindungsprozess spielt, als Teil dessen auch die gegenwärtige Debatte um Wertebildung-/dialog/-Vermittlung in der Spracharbeit mit Erwachsenen zu verorten ist.

„Lücken schließen“

Problem Nummer zwei: Um einen nachhaltigen Lernprozess zu gewährleisten, sollten Lerninhalte im Allgemeinen mit Hilfe einer Vielfalt von Methoden im Dialog von Lehrkraft und Lerner*in gemeinsam und (wo immer möglich) auf Augenhöhe erarbeitet werden. Diesem zentralen, dialogischen Ansatz folgend stellt die Berliner Arbeitsgruppe auf Initiative der Volkshochschulen die gemeinsame Arbeit unter die Überschrift des „Wertedialogs“ - an Stelle des gerade in seiner Einseitigkeit gefährlichen Begriffs der „Wertevermittlung“ (auch wenn hier nicht verschwiegen werden kann, dass selbst der Begriff des „Dialogs“ eine Augenhöhe behauptet, die aufgrund institutioneller Benachteiligungen in einer Migrationsgesellschaft in der Erwachsenenbildung nur bedingt gegeben ist).

Zentrales Ziel eines solchen dialogischen Ansatzes muss es dabei sein, auch im Sinne des gesamtgesellschaftlichen Auftrags der Volkshochschulen als Schlüsselakteur in der Erwachsenenbildung im Sprachbereich, die Teilnehmer*innen von Sprachkursen (egal ob mit oder ohne Migrationsgeschichte) zu befähigen „im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (BMI/BAMF/Goethe-Institut, 2017: 14) am gemeinschaftlichen Leben in Deutschland zu partizipieren. Hierfür wiederum müssen die unterrichtsbestimmenden *Lehrwerke* die vielschichtigen Lebensrealitäten in Deutschland adäquat repräsentieren – und hier auch binnengesellschaftlichen Veränderungen tragen. Schnell fallen zentrale „Lücken“ ins Auge, Stellen an denen Lehrwerke nicht nur wichtige Teile unserer gesellschaftlichen Realität auslassen, sondern stattdessen eine (konservative) Realität repräsentieren, die vor allem die großstädtische Lebensvielfalt und damit auch den Bildungskontext der Berliner Volkshochschulen nicht abbildet. So hat sich in der öffentlichen Diskussion, wie auch in bundesweiter Gesetzgebung die Rolle und Wahrnehmung von LSBTI-Mitbürger*Innen verändert (siehe u.a.: Änderung des

Adoptionsrechts gleichgeschlechtlicher Paare (2013), Anpassung der steuerrechtlichen Begünstigungen eingetragener Lebenspartnerschaften (2013), Abschaffung des Transsexuellengesetzes (2011), Einführung der Ehe für Alle (2017/18)). Gleichgeschlechtliche und trans*identitäre Lebensrealitäten wie auch eine Vielfalt des Zusammenlebens sind in Deutschland, vor allem im großstädtischen Kontext, in dem auch die Berliner Volkshochschulen arbeiten, sichtbare Realität und Normalität. Eine Realität, die zwar in einer ersten institutionellen Wende 2015 im überarbeiteten Rahmencurriculum für Integrationskurse verankert wurde (BMI/BAMF/Goethe-Institut, 2017), aufgrund des Fehlens weiterer Schritte jedoch kaum in der Praxis angekommen ist. Im Grundwortschatz B1, repräsentiert beispielhaft durch die Wortliste des „Deutsch Tests für Zuwanderer“ fehlen Wörter wie „lesbisch“, „homosexuell“ oder „alleinerziehend“ – während sich Wortverbindungen mit „Familie-“ in zahlreichen Variationen wiederfinden (Goethe-Institut/Telc GmbH, 2009), . Das wiederum spiegelt sich in den Lehrwerken: Im Kern scheint in allen Lehrwerken eine idealtypische Gesellschaft auf, welche die großstädtische Realität nicht abbildet: jeder zweite Berliner Haushalt ist ein Single-Haushalt, „alleinerziehend“ ist lebenslagen- und lebensphasenbedingter „normaler“ Familienalltag und eine Vielfalt der Lebensweisen erleben Berliner*innen als Alltäglichkeit.

Ziel sollte es also sein, so war man sich in der Berliner Arbeitsgruppe schnell einig, Materialien zu entwickeln die gerade diese Lücke in Lehrwerken und Unterricht, die zwar erkannt, aber bislang nicht behoben worden war, zumindest ansatzweise zu schließen. Um dies zu ermöglichen, wurde in enger Abstimmung mit dem Hueber-Verlag, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für Deutschkurse beschlossen. Diese sollten erstmalig den Versuch unternehmen, das Fehlen zentraler Anteile vielfältiger Lebensrealitäten in Deutschlehrwerken zu beheben.

Vielfalt leben?

Die Gefahren und elementaren Fragen bei der Erstellung solcher Lehrmaterialien sind relativ offensichtlich: Warum ein zusätzliches Lehrwerk, warum nicht die bestehenden, kurstragenden Lehrwerke inklusiver gestalten und zu einem realistischen Abbild unserer Gesellschaft machen? Widerspricht ein solches additives

Herangehen nicht einem intersektionalen Ansatz, der sich zum Ziel setzt gerade gesellschaftliche Vielfalt nicht „auszulagern“ und gesondert zu behandeln, sondern in die Mitte der Gesellschaft zu setzen? Wie be-/ und verhandelt man didaktisch sinnvoll komplexe Themen auf dem extrem niedrigen Sprachniveau A1 und A2, auf dem der Wortschatz zu Beginn kaum über „wie geht’s?“ und „Ich wohne in Berlin“ hinausreicht? Und wie steht es um die Zielgruppe solcher Materialien? Richten wir uns hier in erster Linie an Kursleitende, an pädagogische Fachkräfte auch in der Verwaltung großer Bildungsinstitutionen, die „ihre“ Kurse für gesellschaftliche Vielfalt öffnen müssen oder stereotypisieren wir gerade durch den additiven Charakter eines solchen Zusatzmaterials eine extrem heterogene und komplexe Gruppe an Deutschlerner*innen, denen wir vermeintlich Themen wie Gleichstellung und Homosexualität „vermitteln“ wollen?

Zentral bei der versuchsweisen Beantwortung dieser Fragen war auch hier gerade wieder eine **dialogische** Herangehensweise. Anstatt zu vermitteln – versuchten die Berliner Volkshochschulen zunächst ebenso behutsam wie überlegt zuzuhören. Kursleiter*innen wurden in die Materialentwicklung miteinbezogen, wie auch Vertreter*innen queerer Migrant*innen-Selbstorganisationen – deren kritische Stimmen im Laufe der Zeit zum elementaren Teil der Materialentwicklung wurden. Nicht nur „Vielfalt“ als ewig positives Mantra institutioneller Öffnung wurde thematisiert, sondern auch die alltägliche, sexistische, homo-/bi-/trans*-feindliche und vor allem rassistische Diskriminierung, welche Deutschlerner*innen am eigenen Leib täglich erfahren. Neben einer Vielfalt an Modellen des Zusammenlebens galt es auch, Diskriminierung im Beruf, in der Ausbildung, in Institutionen und auf dem Wohnungsmarkt nicht nur kritisch zu behandeln, sondern auch Möglichkeiten der Selbstermächtigung ebenso aufzuzeigen wie Beratungsstellen zu nennen, die in solchen Situationen unterstützen und handeln können. Offene Kulturvergleiche, die statt Gemeinsamkeiten Differenzen betonen, sollen vermieden werden, und trotz des additiven Charakters, den die Zusatzmaterialien unumgänglicher Weise haben, sollen Inhalte möglichst implizit in bestehende Lernprozesse eingebettet werden. Letzteres wurde umgesetzt, indem die einzelnen Handlungsfelder der Materialien thematisch eng mit Lektionen kurstragender Lehrwerke verknüpft wurden – um so einen möglichst fließenden Wechsel zwischen Zusatzmaterial und Hauptlehrwerk zu

ermöglichen und gleichzeitig eine spiralcurriculare Wiederaufnahme der behandelten Themenfelder zu ermöglichen.

Ein Anfang

Anfang März 2018 wurde das Produkt des oben beschriebenen, ergebnisoffenen Prozesses mit dem Titel „Vielfalt leben“ vom Hueber-Verlag publiziert. Mit der Publikation des entstandenen Arbeitshefts konnten die Berliner Volkshochschulen einen Prozess auf den Weg bringen, im Laufe dessen es nicht nur gelang, eine hitzige öffentliche Debatte in sachliche Bahnen zu lenken. Es wurde zudem der Versuch gewagt, gerade die Grenzen im Denken, in der Sprache und in der Kommunikation, die in Lehrwerken und Deutschkursen durch Auslassungen von zentralen Themen gesellschaftlicher Diversität geschaffen wurden, abzubauen und in eine dialogische Öffnung umzuwandeln. Gerade eine solche frühe Öffnung auch auf „niedrigerem“ Sprachniveau kann noch zusätzlich eine Chance darstellen: potentiell emotional besetzte Themen (wie sie zum Teil in „Vielfalt leben“ angegangen werden) können häufig leichter in einer Fremd-/Zweitsprache verhandelt werden, deren Ausdrucksformen (noch) nicht so eng mit sozio-kulturellen Bedeutungsmustern verknüpft sind wie die der Muttersprache (König/Suhrkamp/Decke-Cornill, 2015: 4)

Gleichzeitig kann der Baustein, der mit „Vielfalt leben“ von den Berliner Volkshochschulen auf den Weg gebracht wurde, nur ein erster Schritt auf dem langen Weg hin zur adäquaten Repräsentation gesellschaftlicher Realitäten in Lehrwerken sein. Nicht nur müsste, um die angesprochene „Lücke“ wirklich zu schließen, eine grundsätzliche Überarbeitung kurstragender Lehrwerke stattfinden. Auch das pädagogische Personal müsste durch Erwerb zusätzlicher Methodenkompetenz befähigt werden, mit den „neuen“ Inhalten pädagogisch sensibel und adäquat umzugehen. Die Berliner Volkshochschulen haben sich hier auf den Weg begeben: Eine Lehrkräfte-Fortbildung wie auch eine Lehrerhandreichung zur Erarbeitung von Methodenkompetenz in der Anwendung von „Vielfalt leben“ ist in Arbeit.

Zur Person

Almut Büchsel ist wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin der Geschäftsstelle Integration, Diversität und Inklusion der Berliner Volkshochschulen. Zuvor war sie in der universitären Lehre tätig, arbeitete als Expertin an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, Geschlechtergerechtigkeit und Gender-Themen und unterrichtete an der Volkshochschule Berlin Mitte Deutsch in Integrationskursen und Kursen für Geflüchteten mit speziellem Fokus auf Frauen- und Elternkursen. 2016 wurde sie in diesen Zusammenhang in die ressortübergreifende Berliner Arbeitsgruppe der Volkshochschulen und des Senats zum Thema "Wertedialog in Kursen für Geflüchtete" berufen. Sie hat an der Universität Heidelberg und der London School of Economics and Political Science Gender Studies und Sozialwissenschaften studiert und Ihre Zusatzqualifikation zur Lehrkraft in Integrationskursen an der Volkshochschule Berlin Mitte abgeschlossen. Deutsch und Englisch unterrichtete sie außerdem u.a. in Russland und Nepal.

Literaturverzeichnis

BAMF (2016): Start des Modellprojekts "Erstorientierung und Wertevermittlung für Asylbewerber". Verfügbar auf: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/20160930-046-pm-erstorientierung.html>. (Zuletzt aufgerufen am: 11.03.18)

BMI/BAMF/Goethe-Institut (2016): Vorläufiges Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. S.14.

Goethe-Institut/Telc GmbH (2009): Wortlisten. In: Deutsch-Test für Zuwanderer A1-A2. S. 105-197.

Höffe, O. (Hrsg.) (1997): Lexikon der Ethik. Bd. 5 (5.Aufl).

Joas, H. (2001): Wertpluralismus und Universalismus. In: Schluchter, W.: Kolloquien des Max-Weber-Kollegs XV-XXIII. S. 29-49.

König, L./Suhrkamp, C.a/Decke-Cornill, H. (2015): Negotiating Gender – Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 135/2015, S. 2 – 8.

Phillips, A. (2007) *Multiculturalism without Culture*, Princeton: Princeton UP.

Pongratz, L. A. (2005): Kritische Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, C.: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2005(1): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. S. 34 – 40.

Wittgenstein, L. (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Verfügbar auf: <http://people.umass.edu/klement/tlp/>. /Zuletzt aufgerufen am: 11.03.18)

Gegenwart und Zukunft der Inklusion an der VHS. Jutta Solveig Dorner und Rebecca Maccioni berichten aus dem Kursraum.

Emma Fawcett im Interview mit Kursleiterinnen

Seit 2010 kooperieren immer mehr Berliner Volkshochschulen mit der Lebenshilfe Bildung gGmbH im Rahmen des ERW-IN-Programms (Berliner Erwachsenenbildung Inklusiv). Aus dies

er Kooperation ist ein vielfältiges Angebot entstanden, das mittlerweile circa 200 Kurse pro Jahr umfasst. Die Kurse haben das Ziel, in den diversen Themenbereichen Menschen anzusprechen, die in einfacher Sprache und einem langsamen Tempo lernen wollen.

In diesem Beitrag geben zwei Kursleiterinnen für Englisch einen Einblick in ihre Erfahrungen und ihre Ideen über die Zukunft dieser Angebote.

Zu den interviewten Personen:

Jutta Solveig Dorner, Jahrgang 1971, unternahm fünf Jahre lang Weltreisen mit engem Kontakt zu indigenen Kulturen, bevor sie an der TU Berlin Stadtplanung studierte (Schwerpunkt Siedlungsstrukturen im internationalen Kontext). 2006 – 2010 absolvierte sie eine Ausbildung in der Waldorfpädagogik. Seit 2012 ist sie Kursleiterin für Englisch und für Deutsch als Fremdsprache an der VHS Spandau, unter anderem in den Bereichen Inklusion, zweiter Bildungsweg und Kurse für Geflüchtete.

Rebecca Maccioni, Jahrgang 1986, ist zweisprachig aufgewachsen und lebt mittlerweile viersprachig. Sie arbeitete mehrere Jahre in der Behindertenhilfe, unterrichtete Englisch im Ausland, absolvierte den Bachelor Erziehungswissenschaften in Italien und den Master Heilpädagogik in Berlin. Sie

arbeitet als Sprachtherapeutin mit Kindern und Jugendlichen und unterrichtet Deutsch als Fremdsprache. 2014 konzipierte sie einen inklusiven Italienischkurs an der VHS Pankow und seit Januar 2016 ist sie Kursleiterin für „Englisch in leichter Sprache“ an der VHS Mitte.

Interview 1 mit Jutta Solveig Dorner

Fawcett: Im Jahr 2016 gaben Sie Englischkurse im Rahmen des ERW-IN-Projekts. Wer besuchte Ihre Kurse?

Dorner: Die Teilnehmenden in meinem Kurs hatten zum Teil eine sichtbare Behinderung und waren dann auch meist in entsprechende Strukturen eingebunden, z.B. betreutes Wohnen und/oder Werkstätten für behinderte Menschen oder ähnliches. Einige Teilnehmende hatten eine Einschränkung wie z.B. verlangsamtes Lernen oder psychische Instabilität. Bei anderen dagegen gab es nichts dergleichen.

Fawcett: Was waren ihre Beweggründe, Englisch zu lernen?

Dorner: Viele meiner Teilnehmenden hatten Angst vor einem gewöhnlichen Sprachkurs, aber weniger Angst vor einem Kurs in leichter Sprache. Die Hemmschwelle war hier deutlich herabgesetzt. Der Wunsch, Englisch zu lernen, kam oft durch eine Sympathie für diese Sprache, die ja die präsenteste Fremdsprache in Deutschland ist. Manche haben auch das Lernen von Sprachen mit Gehirntraining und allgemeiner Weiterentwicklung verbunden.

Fawcett: Wie würden Sie den Lernerfolg einschätzen?

Dorner: Das kann ich nur schwer sagen, aber die meisten Teilnehmenden waren sehr zufrieden mit dem, was sie erreicht haben. Sie waren stolz und glücklich, dass sie jetzt tatsächlich in einem Sprachkurs sind und dass sie andere interessierte Menschen kennenlernen, mit denen sie gemeinsam lernen.

Fawcett: Was macht den Kurs „inklusiv“?

Dorner: Menschen mit Behinderungen haben ja das gleiche Recht auf Bildung wie Menschen ohne Behinderung. Dieses Recht konnten sie aber oft nicht wahrnehmen, weil sie zu einem Ort wie z.B. der VHS keinen Zugang hatten. Inklusiv ist also, dass es für sie nun überhaupt die Möglichkeit gibt, an Volkshochschulkursen teilzunehmen.

Fawcett: Kann man es wirklich inklusiv nennen, wenn Kurse für eine bestimmte Zielgruppe entwickelt und angeboten werden?

Dorner: Ich finde es wichtig, dass es Kurse wie diese gibt, in denen die Inklusion im Vordergrund steht. Hier ist ganz klar, dass man alle Fehler machen darf, egal wie oft, und in jedem Tempo lernen darf, egal wie langsam. Für andere Kurse ist es wichtig, dass ein schnelleres Tempo eingehalten wird. Darauf sollten Menschen, die schnell lernen, auch ein Anrecht haben. Das heißt natürlich nicht, dass Menschen mit Behinderungen ausgeschlossen sind: Es kommt darauf an, welche Voraussetzungen für die Teilnahme am Kurs sinnvoll sind und ob jemand diese erfüllt.

Ob jemand von meinen Teilnehmenden später einen Kurs im offenen Programm besuchen wollte, weiß ich nicht. Ich denke, dass vom Lerntempo her nur eine Teilnehmerin aus der Gruppe das hätte machen können. In meinem Kurs war sie immer sehr hilfsbereit, hat mit den anderen Lernenden zusammen gearbeitet und sie unterstützt.

Fawcett: Wie sind Sie in der Kursplanung und –durchführung vorgegangen?

Dorner: Ich hatte kein Lehrbuch. Es gibt auch keins und ich kann mir nicht vorstellen, dass es eins geben könnte bzw. dass eins Sinn machen könnte. Also ist der Unterricht immer ohne Buch. Ich habe möglichst zugängliche Materialien benutzt, z.B. mit einfachen Bildern und großer Schrift. Was Arbeitsformen betrifft, hatte ich das Gefühl, dass der direkte Kontakt zum Kursleiter sehr wichtig ist, also gab es kein selbstständiges Arbeiten und keine Binnendifferenzierung. Es war möglich, immer auf diese Weise als Gruppe zusammen zu arbeiten, weil alle sehr geduldig waren, wenn ein/e TeilnehmerIn langsam war oder viele Fragen hatte.

Fawcett: Wie sind Ihre Erfahrungen in diesen Kursen auf andere Bereiche übertragbar?

Dorner: In diesen Kursen habe ich gelernt oder vertieft, wie man Lernende sehr einfach ansprechen kann, wie man Worte und Methodik einfach und klar hält, also immer bei sehr klaren Strukturen bleibt. Das hilft mir auch in den Deutschkursen für Geflüchtete, die ich jetzt gebe. Z.B. arbeite ich auch in diesen Kursen manchmal mit Teilnehmenden, die nicht oder nur wenig lesen und schreiben können. Deshalb ist auch hier wichtig, dass man viel mit Sprechen und Hören arbeitet.

Fawcett: Wie könnte Inklusion an der VHS in der Zukunft aussehen?

Dorner: Die Frage kann ich nicht beantworten. Aber ich finde es, wie ich schon gesagt habe, sehr wichtig, dass es diese Kurse gibt, wo man anders an ein Thema herangeführt werden kann. Wo Menschen das Lernen ermöglicht wird, egal was für Vorkenntnisse oder Fähigkeiten sie haben.

Interview 2 mit Rebecca Maccioni

Fawcett: Seit über zwei Jahren geben Sie Englischkurse „in leichter Sprache“. Wer besucht Ihre Kurse?

Maccioni: Ich hatte immer ganz bunt gemischte Teilnehmer und Teilnehmerinnen: 16 bis 74-Jährige, deutsche MuttersprachlerInnen und Menschen mit wenig Deutschkenntnissen, Manager und KeramikherstellerInnen in Werkstätten und auch RentnerInnen. Eine ganz bunte Mischung also, die als Gemeinsamkeit die Freude an der englischen Sprache hat.

Fawcett: Was sind ihre Beweggründe, Englisch zu lernen?

Maccioni: Es gibt ganz unterschiedliche Motivationen. Einige Teilnehmende wollen die ausländische Kundschaft auf ihrer Arbeit in der Landessprache bedienen, den Touristen Wegauskünfte auf Englisch geben oder sich im Urlaub besser zurechtfinden. Andere Teilnehmende wiederum möchten gerne ein Zertifikat machen und sich somit erst einmal langsam an die Sprache herantasten. Man kann natürlich auch einfach eine Fremdsprache erlernen, um sich fit zu halten und wieder andere Teilnehmende wollen gerne in Gesellschaft sein und nebenbei ihr Englisch auffrischen.

Fawcett: Wie würden Sie den Lernerfolg einschätzen?

Maccioni: Das kann ich gar nicht so einfach beantworten. Jedoch benutze ich ein Feedbacksystem, bei dem ich nach jeder Stunde erfrage, wie es den Teilnehmenden ergangen ist, ob die Inhalte ihren Wünschen entsprechen, ob sie gut mitgekommen sind oder ob es zu schnell/zu langsam ging. Wir thematisieren auch individuelle Lernziele und Lernerfolge. Dabei wird deutlich, dass diese nicht immer gleich sind. Was aber von allen als selbstverständlich angesehen wird. Ich versuche durch variierende Methoden diesem Phänomen entgegenzuwirken und somit alle in ein Boot zu holen. Mit der Zeit wächst die Gruppe zusammen und ergänzt und unterstützt sich gegenseitig. Ich denke, das spielt auch beim Lernerfolg eine große Rolle. Eine Gruppe ist mittlerweile seit anderthalb Jahren dabei. Da werden ganz klar Fortschritte erzielt und die Teilnehmenden können ihre Englischkenntnisse erweitern.

Fawcett: Hat die Teilnahme am Kurs weitere Auswirkungen über das Erlernen der Fremdsprache hinaus?

Maccioni: Auch die Frage müssten die TeilnehmerInnen eigentlich selbst beantworten. Allerdings kann ich von meinem „Stammkurs“ sagen, dass sich Freundschaften gebildet haben und sich die TeilnehmerInnen auch untereinander treffen. Ich gebe ihnen immer kleine Übungen nach der Stunde mit, um den durchgenommenen Stoff zu Hause zu vertiefen. Sie bilden Lerngruppen und tauschen sich in der Englisch-WhatsApp-Gruppe aus. Diese wird auch in der unterrichtsfreien Zeit genutzt, um Urlaubsbilder u.ä. auszutauschen, übrigens meist in englischer Sprache.

Die TeilnehmerInnen beschäftigen sich generell außerhalb des Kurses mit der englischen Sprache und Kultur. Es werden immer wieder Bücher, Filmideen, typisches Essen oder Anekdoten mit dem Thema der englischen Sprache mitgebracht und mit den anderen geteilt. Auch werden persönliche Probleme wie Arbeitsverlust oder neue Situationen bei der Arbeit, aber auch freudige Anlässe, im Kurs besprochen. Die meisten Teilnehmenden kommen weit vor Beginn der Stunde, um genügend Zeit für diese Gespräche zu haben.

Fawcett: Was macht den Kurs „inklusiv“?

Maccioni: Eigentlich würde ich alle Kurse genau so planen und durchführen, ohne sie inklusiv zu benennen. Ich hatte mich anfangs gesträubt, den Kurs inklusiv zu betiteln, denn in der Praxis hat dies meist die Auswirkung, dass die Gruppe doch wieder eher homogen wird: Es kommen nur Menschen mit Behinderungen oder Menschen ohne Behinderungen meinen, dass sie nicht angesprochen wären.

Ich glaube, es ist eine Frage der Haltung und des Rahmens. In meinem Kurs gibt es keine inhaltliche Vorgabe, auch kein vorgegebenes Lehrwerk, also kann ich die Kursinhalte und die Lernziele gemeinsam mit den TeilnehmerInnen besprechen und sie an ihre Bedürfnisse anpassen. So ist es möglich, mehr Zeit für bestimmte Themen zu verwenden und sicherzustellen, dass das, was wir machen, für alle sinnvoll und relevant ist.

Fawcett: Entscheidend für die Inklusivität ist also die Art und Weise, wie mit den Inhalten gearbeitet wird?

Maccioni: Ja. Vielleicht ist es auch eine Frage der Heterogenität in der Gruppe, aber eigentlich sind alle Gruppen heterogen: Alle Menschen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Bedürfnisse und Begabungen, ihre Vorkenntnisse und Wissenslücken, ihre unterschiedliche Lernziele und Interessen; sie lernen auf unterschiedlichste Weise und ganz konstruktivistisch betrachtet haben sie ihren eigenen Blick auf das, was im Kurs passiert. In Kursen, die explizit auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgeschrieben sind, kommen dann noch zusätzliche „Besonderheiten“ hinzu, z.B. eventuell nicht lesen und schreiben zu können oder auch emotionale Besonderheiten.

Fawcett: Wie gehen Sie als Kursleiterin mit dieser Heterogenität um?

Maccioni: Die Rahmenbedingungen sind wichtig. Zeit und Raum für eine flexible Auseinandersetzung mit den Inhalten habe ich schon erwähnt. Es hilft auch sehr, wenn die Gruppe klein ist, damit ich Zeit habe, jeden oder jede auf dem passenden Niveau zu fördern. Bisher habe ich die Erfahrung gemacht, dass das Lernen im Kurs besser gelingt, wenn die Gruppe gemischt ist, sprich, wenn Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten teilnehmen und manche in der Lage sind, andere zu unterstützen. An einer anderen Institution habe ich einmal einen Kurs gegeben, wo acht Menschen mit den unterschiedlichsten Beeinträchtigungen teilnahmen und aus verschiedenen Gründen Partner- oder Gruppenarbeit kaum möglich war. Das war sehr schwer, vor allem, weil ich als einzige Kursleiterin verantwortlich war.

Ich versuche, eine angenehme Lernsituation zu schaffen, in der sich jede/r einzelne Teilnehmende aufgehoben und in seinen/ihren Bedürfnissen gehört fühlt, aber auch Rücksichtnahme untereinander gestärkt wird, indem die einzelnen Bedürfnisse auch mal zurückgestellt werden.

Anhand von bestimmten Methoden versuche ich herauszufinden, welche Inhalte gerade für die TeilnehmerInnen passend sind und was sie sich wünschen. Mir liegt viel daran, sie zu bestärken, eigeninitiativ zu werden und sich selbstständig mit bestimmten Themen zu beschäftigen. Ich fokussiere mich stark auf die Ressourcen, die die Teilnehmenden mitbringen. In der ersten Stunde mache ich beispielsweise gern eine Übung, um englische Wörter und Phrasen zu sammeln, die die TeilnehmerInnen schon kennen. In der Regel wissen sie mehr, als sie glauben, und es ist sehr bestärkend, das ihnen bewusst zu machen. Vielleicht sehe ich mich eher als Lernbegleiterin. Wenn sich der Kurs ausgehend von den einzelnen Teilnehmenden entwickeln kann, dann kann ich besser auf unterschiedliche Bedürfnisse, also auf die Heterogenität eingehen.

Darüber hinaus ist es natürlich wichtig, unterschiedliche Lernstile anzusprechen, indem man z.B. Methoden einsetzt, die alle Sinne fordern. Dabei finde ich nicht, dass diese Überlegungen irgendwie besonders sind. Ob ein Kurs als „inklusiv“ ausgeschrieben ist oder nicht – es ist generell sinnvoll, die genannten Aspekte zu berücksichtigen.

Fawcett: Könnten perspektivisch alle Kurse an der VHS so konzipiert sein, dass Menschen mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen teilnehmen könnten?

Maccioni: Ich glaube, dass die Teilnehmenden in meinen Kursen andere Kurse besuchen könnten, wenn die Herangehensweise und die Atmosphäre dort anders wären. Aber viele Kursleitende sind unsicher, was das Thema Inklusion betrifft. Das Thema wird auf Behinderung reduziert, was vielleicht abschreckt. Auch wenn es keine klaren Richtlinien gibt, wie man einen „inkluisiven“ Kurs gibt, würden doch Erfahrungsaustausch und Informationen helfen, die Angst um das Thema zu mindern. Ich finde, dass der Umgang mit Inklusion selbstverständlicher werden könnte und es müsste normal sein, dass man sich als KursleiterIn Gedanken über die Thematik macht und dass man zur Selbstreflexion angeregt wird. Vielleicht müsste das Thema an allen Volkshochschulen präsenter sein? Aber ohne viel Wind darum zu machen. Es müssten nicht alle KursleiterInnen gleich eine Fortbildung machen. Vielleicht würde es reichen, wenn das Thema Diversität und Sensibilität für Barrieren im Gespräch mit der Programmbereichsleitung präsent ist? Wenn die Leitung das als ihr Thema begreift und andere Mitarbeitende mitreißt, könnte viel passieren.

Fawcett: Was könnte die Leitung zukünftig tun, um Sie in Ihren Kursen zu unterstützen?

Maccioni: Auf einer ganz praktischen Ebene ist es wichtig, dass man als KursleiterIn weiß, an wen man sich wenden kann, wenn man bestimmte Materialien oder Technik braucht. Darüber hinaus könnte es helfen, wenn es eine Anlaufstelle für verschiedene Fragen um inklusive Kurse und Inklusion gäbe – irgendwo, wo man sich auch zu bestimmten Fragen beraten lassen könnte. Ich habe schon gesagt, dass es mehr Informationen und Sensibilisierung für das Thema braucht, aber so eine konkrete Beratungsmöglichkeit wäre sehr nützlich.

Darüber hinaus braucht es neue Ideen, z.B. das Organisieren von Lernbegleitung oder Lernpartnerschaften für Menschen, die mit Assistenz an einem Kurs teilnehmen möchten. Oder z.B. die Einrichtung eines Methoden-Pools, wo Kursleitende ihre Materialien und Methoden mit anderen teilen könnten. Viele KursleiterInnen und deshalb auch TeilnehmerInnen würden von solchen Ideen profitieren, nicht nur

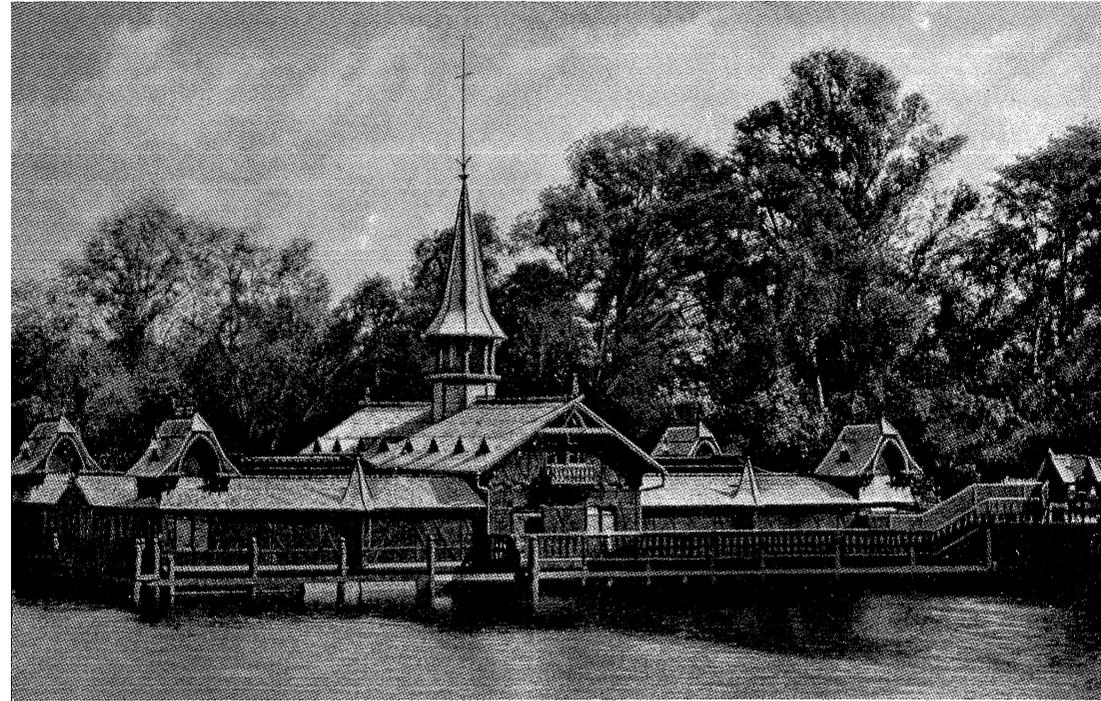
diejenigen, die jetzt schon in inklusiven Kursen involviert sind. Inklusion berührt alle Bereiche der VHS.

Fawcett: Wie könnte Inklusion an der VHS in der Zukunft aussehen?

Maccioni: Es ist schwer, etwas über die Institution als Ganzes zu sagen. Ich finde es gut, dass es Kurse wie meine gibt, die Menschen anziehen, die sonst nie an der VHS waren. Die Kurse sollte es weiterhin geben, aber eine mögliche Entwicklung wäre, sich von dem Gedanken behindert/nicht-behindert zu verabschieden und Kurse mit unterschiedlichen didaktischen Strukturierungen anzubieten. Wir wollen oft sehr zielorientiert lernen, z.B. auf eine Qualifikation hin, und das so schnell wie möglich. Aber wo, wenn nicht an der VHS, könnte man gegen den Strom schwimmen und eine gewisse Entschleunigung zulassen? Ich sehe in meinen Kursen, dass diese Herangehensweise den Teilnehmenden Lernerfolg, Zufriedenheit mit ihren Leistungen und viel Spaß am Lernen ermöglicht.

Interviewerin:

Emma Fawcett, Jahrgang 1986, studierte in Oxford Germanistik und Slawistik, in London Europawissenschaften, dann in Berlin Erwachsenenbildung. Sie hat in verschiedenen Ländern und Institutionen Englisch unterrichtet, darunter besonders gern 2011 – 2016 in Kursen in leichter Sprache an der VHS Mitte. 2014 – 2016 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Erwachsenenbildung der Universität Hamburg (Forschungsschwerpunkt Inklusion). Seit Oktober 2016 ist sie Dozentin am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin.



Städtische Flußbadeanstalt an der Cuvrystraße
Erbaut 1894/95

Der Bär von Berlin

*Jahrbuch 1962
des Vereins für die Geschichte Berlins*

DIE GRÜNDUNG DER VOLKSHOCHSCHULE GROSS-BERLIN 1920

Aus unveröffentlichten Lebenserinnerungen

Von Johann Sassenbach

In seinen noch unveröffentlichten Lebenserinnerungen berichtet Johann Sassenbach über die Gründung der ersten Berliner Volkshochschule, an der er bedeutenden Anteil hatte. Die enge Verbindung, die Wissenschaftler und Arbeiter hier eingingen, ist begründet in dem starken Verlangen der aufstrebenden Arbeiterbewegung nach Wissen. Sassenbach selbst gibt in seinem Lebensweg ein Beispiel dazu.

Der katholische Sattlergeselle stammte aus dem Bergischen Land. Hier war er in dem kleinen Dorf Breun 1866 geboren. Er liebte die heimischen Berge, die den Wandertrieb in ihm erweckten, der ihn bald nach der Lehre als Handwerksgehilfe durch Deutschland führte, ihn dann nach Frankreich, Italien, die Schweiz und Österreich zog und ihn bis ins hohe Alter durch ganz Europa zu wandern veranlaßte. Seine Erinnerungen erzählen vom Leben des jungen Toppelbruders auf der Landstraße, der trotz Hunger und Elend die Schönheit der Welt sah und die Gelegenheit nutzte, um die Grundlagen für seine umfassenden Sprachkenntnisse zu schaffen. So wurde er später zum ersten großen Vermittler und Dolmetsch in der internationalen Gewerkschaftsverständigung.

Sassenbach begann seine gewerkschaftliche Tätigkeit, als ihn der Allgemeine Deutsche Sattlerverein 1891 zum Vorsitzenden wählte. Bereits 1902 ist er Mitglied der Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands, die im gleichen Jahre ihren Sitz nach Berlin verlegte.

Gewerkschaftliche Arbeit und politischer Kampf lagen damals noch eng beieinander. Wollte man die traurigen beruflichen Zustände ändern, so mußte man die Parteien gewinnen, mußte die Arbeiter aufklären. Der Vorsitzende des Sattlervereins wurde zugleich Redakteur der Verbandszeitung, erarbeitete sich seine sozialistische Überzeugung, die ihn jedoch nicht hinderte, zeit seines Lebens Freunde in allen politischen Lagern zu haben. Der Altbundespräsident Prof. Dr. Theodor Heuss erinnerte 1954 den Kongreß des Deutschen Gewerkschaftsbundes an die Verdienste Sassenbachs.

Als die sozialistischen Studenten nach dem Ende des Sozialistengesetzes einen Redakteur für ihre Zeitschrift suchten, der es riskieren konnte und wollte, mit den Polizeischikanen fertig zu werden und Aufklärung in die akademischen Kreise zu tragen, fanden sie in Sassenbach den rechten Mann. Die Angriffslust seiner Mitarbeiter im „Sozialistischen Akademiker“ brachte

dem verantwortlichen Schriftleiter zwei Monate Gefängnis in Plötzensee ein. Er benutzte die Zeit zur Weiterbildung. Als „Sozialistische Monatshefte“ führte später Dr. Joseph Bloch die Zeitschrift weiter. Sie war noch bis zum Ende der Weimarer Republik ein bedeutsames, international bekanntes Sprachorgan freier Sozialisten.

Die gewerkschaftliche Tätigkeit, die politische Arbeit und die Redaktion der Zeitschriften regten Sassenbachs schriftstellerische Versuche an. Literarische Ambitionen brachten ihn mit den Naturalisten in Verbindung. Arno Holz, Johannes Schlaf und Herbert Eulenberg konnten bei ihm ihren ersten Durchbruch versuchen. Die Zeitschrift „Neuland“ sollte den Vormarsch begleiten. Der Verleger Sassenbach hatte sich um die Jahrhundertwende zweifellos Verdienste um die junge deutsche Dichtung erworben. Er schuf außerdem die erste Bibliographie der deutschen Gewerkschaftsliteratur, richtete eine Leihbibliothek und einen Lesezirkel ein.

1905 wird Sassenbach Stadtverordneter. 1915 konnte er als erster sozialdemokratischer Stadtrat Preußens in den Magistrat von Berlin einziehen. Berlin verdankt ihm auch seine erste Volkshochschule. Sie wird am 1. Oktober 1920 mit Unterstützung der Universität eröffnet. Sassenbach ist der erste Vorsitzende des Vorstandes.

In den Jahren bis zum ersten Weltkrieg war die 1891 begonnene Arbeit Sassenbachs in den Gewerkschaften, besonders als Mitglied der Generalkommission neben Legien, nicht etwa zurückgestellt worden. Immer wieder wurde er infolge seiner Sprachkenntnisse zu den großen Gewerkschaftstagen ins Ausland geschickt. Während des ersten Weltkrieges begann seine diplomatische Tätigkeit, als die deutsche Regierung die internationalen Verbindungen der Arbeiterorganisationen zur Aufnahme von Verhandlungen erbat. Das führte dazu, Sassenbach 1920 als ersten deutschen Sozialattaché nach Rom zu senden, ihm aber außerdem mancherlei höchst politische Aufträge zu erteilen, die er in seiner ruhigen, diskreten Art höchst diplomatisch erledigte. Schon 1922 aber riefen ihn die Gewerkschaften zurück, denn der Internationale Gewerkschaftsbund wählte ihn neben Edo Fimmen und Oudegeest zu seinem Sekretär mit dem Sitz in Amsterdam. 1927 wurde er zum Generalsekretär des IGB gewählt. Er behielt dieses Amt bis zu seinem freiwilligen Ausscheiden nach Erreichung der Altersgrenze im Jahre 1931. Blieb diesem vielbeschäftigten Manne noch ein Privatleben? In Berlin wohnte er im Gewerkschaftshaus am Engelufer, dessen Bau seiner Initiative entsprang. Hinter Butzenscheiben im obersten Stockwerk sammelte er seine Bücher, hier durften nur ganz Vertraute eintreten. Aber unten in den Gasträumen bewirtete er in den berühmten Freitagzusammenkünften – eine Art politisch-gewerkschaftlicher Salon – die bekanntesten Männer der Zeit. Hier trafen sich bei Bier und Zigarren Politiker, Gelehrte, Schriftsteller und Arbeiter. Hier wurden auch Sassenbachs volksbildnerische Unternehmen besprochen: die Gemäldeausstellungen, um das Arbeiterheim zu verschönern, Büchermessen, um gute Literatur zu verkaufen, im Keller des Gewerkschaftshauses waren ständige Möbel-

und Wohngestaltungen zu sehen, damit das Heim des Arbeiters sich modernisierte.

Ein Insektenstich im Süden Frankreichs führte zu Kopfschmerzen und Operation, die jedoch keine dauernde Besserung herbeiführte. Die Nazis verhafteten Sassenbach für kurze Zeit. In der Hitlerzeit wurde es ganz still um ihn. Seinen Lebensabend verbrachte er in Frankfurt am Main. Als er am 19. November 1940 starb, verlor die deutsche und die internationale Arbeiterbewegung einen ihrer bedeutendsten Gewerkschaftsführer, einen Mann, der durch eine schlechte Dorfschule ging und sich vom Sattlergesellen, auf eigene Kraft gestellt, emporarbeitete, der mit Erfolg an die Spitze der internationalen Gewerkschaften trat, als Politiker klug, als Diplomat gewandt operierte, dem Berlin das Gewerkschaftshaus und die erste Volkshochschule verdankt und der auch als Verleger und Sammler bedeutend war, der Menschen um sich zu sammeln wußte, die aus allen Schichten kamen und sich geistig verbunden fühlten durch die Kraft einer großen Persönlichkeit, deren sterbliche Überreste ein kleines Grab auf einem Frankfurter Friedhof birgt.

Otto Scheugenpflug hat die großen Verdienste dieses Mannes nach dessen Aufzeichnungen in seinem Buch „Johann Sassenbach“, ein Beitrag zur Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung, eingehend gewürdigt. (Hannover/Frankfurt a. M., 1959.)

Friedrich Weigelt

Schon bei einer früheren Gelegenheit wurde darauf hingewiesen, daß unmittelbar nach Beendigung des Krieges unterhaltende und bildende Vorträge für Arbeitslose veranstaltet wurden. Bei den Beratungen hierüber entstand der Plan der Errichtung einer Volkshochschule für Groß-Berlin.

Der Gedanke der Volkshochschule war nicht neu. In Dänemark hatten die ländlichen Volkshochschulen eine lange Geschichte hinter sich, auch in Deutschland hatte man schon in der einen oder anderen Form Versuche unternommen. Im September 1917 fand in Frankfurt a. M. eine von Dr. Robert von Erdberg im Auftrage des preussischen Innenministeriums einberufene Besprechung über Volkshochschulfragen statt, an der ich als Vertreter der Generalkommission der Gewerkschaften teilnahm.

Im September 1919 wurde die Errichtung einer internationalen Volkshochschule in Dänemark beschlossen, der Aufruf dazu war ausschließlich von dänischen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens unterzeichnet, Persönlichkeiten, die den verschiedensten gesellschaftlichen Schichten, politischen Parteien und religiösen Bekenntnissen angehörten. Es wurde bei der Begründung in Aussicht genommen,

in den verschiedenen Ländern „Landesausschüsse“ einzusetzen. Auch in Deutschland wurde ein solcher Landesausschuß ins Leben gerufen, in den ich ebenfalls berufen wurde. Ich habe dem Ausschuß auch noch während meines Aufenthaltes in Holland angehört, aber allmählich die Fühlung verloren.

Der Begründung der Groß-Berliner Volkshochschule gingen sehr eingehende Besprechungen voraus, zunächst zwischen Herrn Prof. Merz und mir. Als wir uns über die Grundlage klargeworden waren, wurden immer weitere Kreise zur Mitberatung hinzugezogen. Es galt, die kommunalen Behörden von Groß-Berlin, die Gewerkschaften der Arbeiter und Angestellten aller Richtungen und die Vertreter der Wissenschaft für diesen Plan zu gewinnen. Das letztere war Aufgabe von Herrn Prof. Dr. Alfred Merz, das erstere hatte ich zu besorgen. Wir fanden allgemeines Verständnis. Die Magistrate und Gemeindevorstände wurden durch Oberbürgermeister Wermuth zum 31. Mai 1919 nach dem Stadtverordnetensitzungssaal mit folgender Tagesordnung zu einer Besprechung eingeladen:

1. Herr Stadtrat Johann Sassenbach: Einleitung.
2. Herr Dr. Robert von Erdberg: Die Volkshochschule und ihre Aufgaben.
3. Herr Geheimrat Prof. Dr. Albrecht Penck (Prorektor der Universität): Die Aufgaben des Volkshochschullehrers.

Es wurde einstimmig beschlossen, die Volkshochschule ins Leben zu rufen und zu unterstützen. Diese Unterstützung ist auch der Volkshochschule in reichlichem Maße zuteil geworden; auch von anderen Behörden, von industriellen Unternehmungen, Banken und von Einzelpersonen gingen reichliche Beiträge ein.

Daß die Arbeiterorganisationen aller Richtungen zur Mitarbeit bereit waren, braucht wohl nicht besonders betont zu werden.

Herr Prof. Merz hatte zunächst einmal die bedingungslose Unterstützung von Geheimrat Prof. Penck, jetziger Prorektor und vorheriger Rektor der Berliner Universität. Aber auch ein großer Kreis der übrigen Professoren der Berliner Hochschulen war zur Mitarbeit bereit, und zwar nicht allein zum Halten von Vorträgen, sondern auch zur geschäftlichen Mitarbeit. Von der Universität wurde ein Prüfungsausschuß eingesetzt, der über die Zulassung von Vortragenden entschied, und die Universität hatte auch das Recht, einen Dreier-

vorschlag für den Direktor zu machen, von denen der Vorstand den ihm geeigneten für diesen Posten wählen konnte.

Hierdurch sollte die Gewähr geschaffen werden, daß die Volkshochschule von vornherein auf eine hohe geistige Stufe gestellt und dieses auch nach außen betont wurde. Diese Regelung hat niemals zu Schwierigkeiten geführt, hat es aber dem Vorstand erleichtert, ungeeignete Bewerber- und Dozentenstellen, die sehr zahlreich waren, zurückzuweisen.

Als Organe der Volkshochschule wurden der Vorstand und die Mitgliederversammlung bestimmt. Der Vorstand bestand aus 7 Vertretern der Gemeinde Groß-Berlin, 4 Vertretern der Arbeiterorganisationen, 3 Vertretern der Hörerschaft, 2 Vertretern des Lehrkörpers, 3 Vertretern der Wissenschaft, 2 Sachverständigen auf dem Gebiet des freien Volksbildungswesens und dem Direktor. Der Vorsitzende wurde vom Vorstand aus den 7 Gemeindevertretern erwählt. Hierzu wurde ich bestellt. Prof. Merz war nebst zwei anderen Kandidaten von der Universität als Direktor vorgeschlagen und wurde auch einstimmig gewählt.

Zur Mitgliedschaft waren die Gemeinden Groß-Berlins, die Arbeiterorganisationen, die Bildungsorganisationen der Groß-Berliner Arbeiterschaft, die Universität Berlin, die Technische Hochschule Charlottenburg und die Handelshochschule Berlin berechtigt. Alle ohne Ausnahme traten bei. Außerdem konnte der Vorstand einer Anzahl von Personen die Mitgliedschaft verleihen, darunter auch Vertretern der Lehrerschaft der Volkshochschule.

Die Eröffnungsfeier fand am 10. Januar 1920 in der Großen Aula der Universität in Gegenwart des Reichspräsidenten Friedrich Ebert statt. Es war ein sehr feierlicher Akt. Ebert wurde vom Hausherrn, also dem Rektor der Universität, und mir feierlich in den Saal geleitet. Über den Verlauf der Sitzung möchte ich nicht den langen Bericht des „Vorwärts“, sondern den kurzen der „Neuen Preußischen Zeitung“ (Kreuzzeitung) wiedergeben:

„Eröffnung der Berliner Volkshochschule.

In der neuen Aula der Berliner Universität wurde am gestrigen Nachmittag in Gegenwart des Reichspräsidenten Ebert die Volkshochschule Berlin mit einem feierlichen Festakt eröffnet. Nach einleitendem Chorgesang begrüßte Stadtrat Sassenbach die Erschienenen und stattete allen denen, die an der Gründung der

Volkshochschule mitgearbeitet haben, seinen Dank ab. Im Namen der Universität Berlin gab der Rektor, Prof. Dr. Eduard Meyer, der neugegründeten Volkshochschule seine wärmsten Wünsche mit auf den Weg. Die engste Verbindung zwischen Universität und Volkshochschule dokumentierte sich äußerlich in dem Umstand, daß die Universität zu dieser Feier ihre Aula zur Verfügung gestellt habe, innerlich durch die Mitarbeit der Universität am Aufbau der Volkshochschule. Dann ergriff Bürgermeister Dr. Georg Reicke das Wort. Solange die Hochschulen nur den Bemittelten zur Verfügung standen, konnte die Stadt Berlin wohlwollend beiseite stehen. Aber im Augenblick, wo die Pforten sich auftun, um alle Schichten aufzunehmen, sei es die Pflicht der Stadt, mitzuhelfen. Die Volkshochschule sei die tragfähigste Brücke aus dunkler Gegenwart zur hellen Zukunft. Was früher nur wenigen zur Verfügung stand, sei jetzt allen frei, die dazu Neigung und Fähigkeit verspüren. Diese junge Freiheit, der wir alle folgen können, gleichviel welcher Richtung man angehöre, müsse man beglückwünschen. Gewerkschaftssekretär Link führte aus, daß die Arbeiterschaft die Gründung der Volkshochschule mit Genugtuung begrüße. Sie täte es nicht aus Dankbarkeit, weil jetzt eine Bildungsanstalt, die bisher nur wenigen Bemittelten zur Verfügung stand, ihnen geöffnet ist, sondern lediglich, weil hier eine Sozialpflicht erfüllt worden ist. Als Vertreter des Reichsministers des Innern führte Staatssekretär Heinrich Schulz aus, daß im Artikel 148 der Reichsverfassung das Reich, die Länder und die Gemeinden das Volkswesen zu fördern haben. Das sei der Wille des deutschen Volkes. Diese Bestimmung solle nicht nur auf Papier stehen, sondern auch in die Wirklichkeit umgesetzt werden. Diesem Bestreben würden von der Regierung keine subjektiven Hindernisse in den Weg gelegt werden. Der Reichsminister des Innern habe den Redner ermächtigt, zu erklären, daß er mit dem besten Willen zu fördern bereit sei. Dann ergriff der Geschäftsführer der Volkshochschule, Prof. Merz, das Wort zur Festrede. Jeder, der die furchtbaren Ereignisse des letzten Jahres miterlebt habe, müsse sich die bange Frage vorlegen, ob wir in einer Krise der Menschheit stehen. Wer das Vertrauen zum Volke verloren habe, der könne tatenlos zur Seite stehen. Wer aber auf die Zukunft des Volkes vertraue, der solle mitarbeiten mit ganzer Hingebung an der Entwicklung

der geistigen und seelischen Güter, die in unserem Volke schlummern. Der Glaube sei das halbe Werk, und da man in Deutschland viel Glauben säe, dürfe man für das ganze Werk hoffen. Wenn die hochbrandenden Wogen der Volkshochschulbewegung im Sande verlaufen würden, dann wäre der ganze staatliche und wirtschaftliche Aufbau umsonst. Genauso wichtig wie die wirtschaftliche Aufrichtung sei die Erneuerung des Geistes, an der jeder mithelfen müsse. Die Aufgaben der Volkshochschulen lägen klar, aber der Weg sei schwer zu finden, sie müssen sich neue Pfade suchen. Ihr Ziel sei es, den einzelnen zum beobachtenden, denkenden und fühlenden Menschen zu erziehen. Dies soll nicht nur durch Vorträge, sondern hauptsächlich in kleinen Arbeitsgemeinschaften sich vollziehen. Die Heranbringung des einzelnen an das Problem sei die Losung, die Aufgabe des Lehrers sei eine viel schwerere als die des Schülers. Jeder müsse eine Denker- und Forschernatur sein. Man müsse pädagogisches Verständnis und ein warmes Herz für seine Schüler haben. Solche Hochschullehrer besitzen wir heute kaum. Die Lehrer müssen Geduld mit den Schülern und die Schüler Geduld mit den Lehrern haben. Die Volkshochschule wolle keine Fachkenntnisse eintrichtern, sondern den einzelnen die Befähigung geben, zum Wohle der Gesamtheit zu wirken. Durch Vorträge solle der Masse die Möglichkeit der großen Rechte und Pflichten eröffnet werden, die ihnen die Demokratie gebe. Prof. Merz erläuterte dann die Zusammensetzung des Vorstandes und des Ausschusses. Zum Schluß seiner Ausführungen sprach er den Vertretern der Gemeinden, der Arbeiter und der Universität seinen Dank aus.

Chorgesang schloß die Feier.“

Man kann hieraus das Wohlwollen ermessen, das alle Kreise und alle Richtungen der Volkshochschule entgegenbrachten.

Hier noch eine amüsante Abschweifung: Ich hatte bei der Platzverteilung Carl Legien neben Ebert plaziert, auf diese Weise kamen die beiden nach langer Zeit zum ersten Male wieder zusammen. Ebert hatte mir schon einigermaßen den Wunsch ausgedrückt, Legien möge ihn einmal im Präsidentenpalais besuchen. Als ich Legien hiervon Mitteilung machte, lehnte er jeden Besuch ab: „Ebert muß vorher einmal mit uns bei Hausmann zusammentreffen.“ (Hausmann war eine alte bescheidene Weinstube, in der wir drei nebst anderen oft zusammen gesessen hatten.) Auf meinen Einwand, daß das unmög-

lich sei, das ganze Lokal würde ja in Aufregung kommen, wenn dort plötzlich der Reichspräsident erschiene, erklärte Legien ganz trocken: „Der Reichspräsident und das Publikum müssen sich an so was gewöhnen.“ Legien ist auch nicht zu Ebert hingegangen, ich habe daher gerne die Gelegenheit benutzt, sie gelegentlich der Eröffnungsfeier der Volkshochschule zusammenzubringen. Es bestand nicht etwa ein Gegensatz zwischen den beiden, später hat dann auch Legien, der schon Ende des Jahres starb, Ebert aufgesucht.

Über die Tätigkeit der Volkshochschule will ich hier nicht berichten, man müßte auf zu viele Einzelheiten eingehen; überdies liegen genügend Berichte vor. Das eine will ich nur sagen, daß zwischen allen Kreisen, die an der Volkshochschule mitarbeiteten, ein herrliches Einvernehmen bestand, und daß die Tätigkeit der Volkshochschule allgemeine Billigung fand.

Als ich im Herbst 1920 aus dem Magistrat ausschied, behielt ich trotzdem auf Wunsch meiner Mitarbeiter meine Stelle als Vorsitzender, und Oberbürgermeister Adolf Wermuth erklärte sich in einem Schreiben vom 9. November 1920 damit einverstanden, daß ich auch nach meinem Ausscheiden aus dem Magistratskollegium Vertreter der Stadtgemeinde in dem Vorstand der Volkshochschule bliebe. Ich habe dann auch bis zu meiner Abreise nach Holland, Anfang 1923, meine Stelle in der Volkshochschule Groß-Berlin behalten, dann wurde auf meinen Vorschlag mein Freund Doflein, der inzwischen Bürgermeister von Berlin-Tiergarten geworden war, zum Nachfolger gewählt.

Herr Prof. Merz, der auch nach meinem Weggang Geschäftsführer blieb, ist leider bereits im August 1925 gelegentlich der von ihm geleiteten deutschen atlantischen Expedition im Alter von 45 Jahren in Südamerika gestorben und in Buenos Airesingeäschert worden. Sein Nachfolger wurde sein bisheriger Mitarbeiter Dr. Theodor Geiger. Als dieser später als Professor nach Braunschweig gerufen wurde, ging die Verwaltung in die Hände eines Stadtsekretärs über. Nicht allein deshalb, sondern auch noch aus anderen Gründen kann von einem weiteren Aufstieg der Volkshochschule Groß-Berlin kaum noch gesprochen werden.

Bemerkt sei noch, daß Ende 1919 auf eine Anregung der Deutschen Liga für Völkerbund hin ein „Ausschuß zum Studium und zur Füh-

lungnahme mit Volkshochschulen des Auslandes“ gegründet wurde. Hierbei wurde ich in den Vorstand gewählt.

Wenn auch Berlin als Reichshauptstadt und Kulturzentrum auf dem Gebiete des Volkshochschulwesens imstande war, etwas Besonderes zu leisten, so darf doch nicht verkannt werden, daß auch andere Städte, selbst kleinere, eifrig tätig waren. Dabei mußte selbstverständlich vielfach der gute Wille für die Tat genommen werden.

Impressum

Die Zeitschrift „**Volkshochschulen in Berlin**“ erscheint jährlich als Online-Journal auf der Webseite der „Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.“ (www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/Journal)

Herausgeber

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.
c/o Helmut Keller, Melanchthonstr. 77 c, 12623 Berlin

Redaktion:

Emma Fawcett (Humboldt-Universität Berlin), Stephanie Iffert (Universität Potsdam), Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Universität Gießen), Michael Weiß (Volkshochschule Berlin Mitte)

Kontakt

Redaktion@vhs-foerdergesellschaft-berlin.de