Volkshochschulen in Berlin

Journal

1/2022

Kooperationen und Konkurrenzen

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

Inhaltsverzeichnis

Seite

Editorial 4

Kooperationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Spannungsfeld differenter Handlungslogiken - eine konventionentheoretische Betrachtung 7
Matthias Alke

Kollaboration, Kollektive, Komplizenschaft. 14
Ein erweitertes Vokabular für mikropolitische Innensichten der Weiterbildung
Wolfgang Jütte

Konflikte: Die notwenige Wiederkehr einer didaktischen und bildungspolitischen Maxime 17
Klaus-Peter Hufer

Was können die Volkshochschulen für die Zukunft lernen, unabhängig von der Pandemie? 22
Auswertung des Feedbacklinks: Praktische Schlussfolgerungen und Planungshinweise für die Zukunft der VHS Berlin Mitte
Sophia Klieber

Projektvorstellung: Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen - Zugänge zum lebenslangen Lernen 28
Marion Fleige / Wiltrud Gieseke / Aiga von Hippel / Maria Stimm / Stephanie Iffert / Bettina Thöne-Geyer

Kooperationen im institutionellen Gefüge der vhs 34
Ein historischer Recherchefund
Lydia Nistal

Der historische Text: Flammentänze 39
Werner Picht

"Ehrlichkeit ist in der Politik eine unterschätzte Waffe" 44
Ein Gespräch mit Stefanie Remlinger

Seniorenbildung in der Pandemie: Zwischen Ermüdung und strategischen Vernetzungsüberlegungen 49
Claudia Kulmus

ERW-IN will's wissen 55
10 Jahre Berliner Erwachsenenbildung inklusiv
Liane Neubert / Amund Schmidt

Seite

Berliner Volkshochschulen zwischen Kooperationsgebot und Wettbewerb 61
Uwe Krzewina

„Mehr Zentralismus wagen!“ 71
Zur Kooperation und Kommunikation der Berliner Volkshochschulen
Ein Gespräch mit Christian Steiner und Andreas Noack

70 Jahre Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg - 70 Jahre getragen von den Berliner Volkshochschulen 81
Henning Kruse / Florian Pfeifer

Mitmischen erwünscht? Konflikte aushalten – oder: Wie Menschen an ihrer Volkshochschule teilhaben können. 83
Sascha Rex

Kooperationen und Konkurrenzen – Vielfalt und Volkshochschule 85
Stefan Kaps

Impressum

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

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

Redaktion
Stefan Bruns (VHS Berlin Tempelhof-Schöneberg), Almut Büchsel (VHS Berlin Mitte), Stephanie Iffert (VHS Berlin Reinickendorf), Prof. Dr. Bernd Käpplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen), Holger Kühne (ehem. VHS Berlin Steglitz-Zehlendorf), Michael Weiß (VHS Berlin Mitte)

Layout
Holger Kühne
E-Mail: webmaster@vhs-foerdergesellschaft-berlin.de

Kontakt
E-Mail: Redaktion@vhs-foerdergesellschaft-berlin.de

Juli 2022

Editorial
Kooperationen und Konkurrenzen

Erwachsenen- und Weiterbildungsarbeit sind von einer Dualität von Kooperationen und Konkurrenzen maßgeblich geprägt. Dies trifft in vielfacher Art und Weise zu. Eine kleine Auswahl, woran hier unter anderem gedacht werden kann:

Kooperationen und Konkurrenzen

- mit anderen Gesellschaftsbereichen wie Kultur, Wissenschaft oder Wirtschaft
- mit anderen Bildungsbereichen wie Schule, Berufsbildung oder Hochschule
- von ökonomischen und erwachsenenpädagogischen Zielvorstellungen
- von verschiedenen öffentlichen und privaten Weiterbildungseinrichtungen
- zwischen Volkshochschulen
- zwischen Beschäftigtengruppen wie Leitungen, HPM, Kursleitenden oder Verwaltungskräften
- zwischen Generationen oder zwischen Ost und West bzw. Nord und Süd
- volkshochschulintern zwischen Programmbereichen um Räume, Zeiten oder generell um Ressourcen
- zwischen Lehrenden und Lernenden
- zwischen Teilnehmenden und gesellschaftlichen Gruppen.

An Vieles mehr wäre hier sicherlich noch zu denken. Wir freuen uns, dass eine Reihe dieser Punkte in den Beiträgen in diesem Themenheft aufgriffen wurden, aber viele Beiträge auch noch weitere Facetten zu dem Heftthema aufmachen. Kooperationen und Konkurrenzen führen nicht selten zu Konflikten. Dies anzusprechen mag stellenweise tabuisiert sein, aber Konflikte gehören zu einer Demokratie und menschlichem Zusammenleben dazu. Konflikte können zudem wichtige Motoren für Veränderungen und Verbesserungen sein, wenn man einen konstruktiven Umgang mit ihnen findet. Oft sollten beide Seiten in einem Konflikt Kompromissbereitschaft bzw. die Bereitschaft zeigen, auch andere Sichtweisen zu akzeptieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Kooperationen und Konkurrenzen sind ein wichtiger Bestandteil der Volkshochschularbeit.

Matthias Alke eröffnet das Heft mit dem Beitrag „Kooperationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Spannungsfeld differenter Handlungslogiken“. Als Wesenskern von Kooperationen benennt er Vertrauen, Reziprozität oder die relative Autonomie der Beteiligten, welche sich im Bildungswesen allerdings häufig unter Wettbewerbsbedingungen, Legitimationsnotwendigkeiten oder Reputationserwartungen vollziehen. Er entwickelt die These, dass eine notwendige Voraussetzung zur Ausgestaltung von Kooperationen das Verständnis differenter Handlungslogiken sei. Dabei knüpft er an konventionentheoretische Ansätze aus der pragmatischen (Bildungs-) Soziologie sowie an konzeptionelle Überlegungen zum Umgang mit differenten Handlungslogiken aus der Organisationsforschung an.

„Kollaboration, Kollektive, Komplizenschaft - Ein erweitertes Vokabular für mikropolitische Innensichten der Weiterbildung“ lautet der Artikel von Wolfgang Jütte. Dass der Titel subversive Assoziationen weckt, ist von dem Bielefelder Universitätsprofessor und Weiterbildungsforscher gezielt gewollt. Der impulsreiche Beitrag ist eine Einladung, sich stärker mit dem „Nicht-Thematisierten“, „Ungebührlichen“ und „Subversiven“ auseinanderzusetzen.

Auch der Emeritus Klaus-Peter Hufer von der Universität Duisburg-Essen hat das Anliegen, die oft eher tabuisierte Kategorie der Konflikte mit neuem, anderen Sinn zu füllen. In „Konflikte: Die notwenige Wiederkehr einer didaktischen und bildungspolitischen Maxime“ regt er nicht allein aus der Perspektive der Politischen Bildung an. Ohne Konflikte gibt es oft keine Veränderung, die es in vielfältiger Hinsicht dringend braucht.

Im Rahmen ihrer Masterarbeit untersucht Sophia Klieber unter anderem die Frage, was Volkshochschulen auch unabhängig von der Pandemie für die Zukunft lernen können. Mit der Auswertung des Feedbacklinks eines Fragebogens wurden die Online-Kurse in der VHS Berlin-Mitte im 1. Semester 2021 untersucht. Gründe und Rahmenbedingungen für die Teilnahme werden ebenso betrachtet wie die Bewertung des Online-Unterrichts, auch die Konferenztools und das soziale Setting stehen im Fokus, Verbesserungsvorschläge zur Organisation und Technik schließen den Beitrag ab.

Die Forschungsgruppe vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und der Humboldt-Universität zu Berlin rund um Marion Fleige / Wiltrud Gieseke / Aiga von Hippel / Maria Stimm / Stephanie Iffert und Bettina Thöne-Geyer stellen ihr 2021 abgeschlossenes Projekt: „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen - Zugänge zum lebenslangen Lernen“ vor. In diesem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungsprojekt wurde die Berufliche Weiterbildung an Volkshochschule über mehrere Jahre hinweg mit Programmanalysen und Interviews intensiv und gründlich untersucht. Die Ergebnisse zeigen u.a. auf, dass berufliche Weiterbildung nicht allein in dem Programmbereich mit diesem Namen stattfindet, sondern auch nahezu in allen anderen Programmbereichen.

Lydia Nistal von der Justus-Liebig-Universität Gießen ist in ihrem Promotionsvorhaben zur Rolle von Volkshochschulverbänden en passant auf ein besonderes Fundstück gestoßen, was sie den Lesenden im Beitrag „Kooperationen im institutionellen Gefüge der vhs - Ein historischer Recherchefund“ vorstellt und mit Anregungen für die Gegenwart versieht.

Jedes unserer Journale hat die Rubrik „Der Historische Text“. Für dieses Heft wurde von Werner Picht „Flammentänze“ ausgewählt. So der Titel eines Textes von Picht in der Zeitschrift Die Arbeitsgemeinschaft von 1920/21, wo Picht als Ministerieller und Verfechter der damals in Berlin angestrebten systematischen Arbeiterbildung die in seiner Perspektive konkurrierende Praxis der Thüringer Volkshochschulen als „Flammentänze“ kritisierte bzw. abwertete. Konkurrenzen innerhalb der „Volkshochschulfamilie“ können – wie in jeder Familie - auch destruktiv angelegt sein, was nicht nur für die Vergangenheit gilt.

Ein Gespräch mit Stefanie Remlinger hat den Titel „Ehrlichkeit ist in der Politik eine unterschätzte Waffe"“. Dieses Interview führten Michael Weiß und Bernd Käpplinger, die mehrfach von der Offenheit der Bezirksstadträtin in Berlin-Mitte positiv überrascht waren, wo sie ziemlich unverblümt von Konflikten und Konkurrenzen in der Politik berichtet.

Die besonderen Herausforderungen der Bildung Älterer in der Zeit der Pandemie stellt Claudia Kulmus ins Zentrum ihrer Darstellung. Einerseits gilt die Zielgruppe gilt als besonders gefährdet, andererseits können Schutzmaßnahmen wie Kontaktreduktion Gefahren der Einsamkeit und wachsender Immobilität verstärken. Im Rahmen eines Forschungsprojektes wurden Interviews mit Menschen geführt, die in verschiedenen Einrichtungen für Ältere programmplanend tätig sind. Claudia Kulmus stellt das Projekt und erste Ergebnisse vor. Die unterschiedlichen Umgangs- und Bewältigungsformen werden deutlich. So wird die Pandemie teilweise als Unterbrechung des Regelbetriebes wahrgenommen, von anderen eher als Aufforderung begriffen, das Programm und Zielgruppenansprache zu verändern, wobei die Möglichkeiten zur Digitalisierung allgemein als für die Zukunft bedeutend beschrieben wird.



Haus der Volksbildung, Badstraße Foto: Holger Kühne

In einem Rückblick auf 10 Jahre Berliner Erwachsenenbildung inklusiv führen Liane Neubert und Amund Schmidt von der Lebenshilfe Bildung ein Interview mit ERW-IN. Sie sprechen über den Prozess, wie Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten vom „Berliner Aktionsbündnis Erwachsenenbildung inklusiv“ entwickelt wurden, woraus später der Name ERW-IN entstanden ist. Sie sprechen über die besonderen Bedarfe der Zielgruppe und die Anforderungen, die erfüllt sein müssen, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten ein gutes Angebote gemacht werden kann. Sie blicken im Gespräch mit ERW-IN zurück auf das von der Aktion Mensch geförderte Projekt, bei dem die Lebenshilfe Bildung und die Berliner Volkshochschulen gemeinsam eine Erweiterung des

Bildungsangebotes entwickelt haben. Auch nach dem Ende des Projekts sollte die Zusammenarbeit fortgesetzt werden. Dabei gibt es auch Stolpersteine, aber ERW-IN sieht optimistisch in die Zukunft und wünscht sich „motivierte und in ihren Zielvorstellungen übereinstimmende Personen, die im Auftrag ihrer Organisation für das Thema benannt und verantwortlich, also strukturell verankert sind."

Uwe Krzewina reflektiert in seinem Beitrag die von den Akteuren gewünschten Kooperations- und von der Kosten-Leistungs-Rechnung erzwungenen Konkurrenzverhältnissen unter den Berliner Volkshochschulen – Verhältnisse, die in der zweistufigen Berliner Verwaltung „systemimmanent" sind. Er geht dabei auf die „Kooperationsfähigkeit" bzw. die Attraktivität der VHSn ein. Vor allem fordert er ein, dass der Auftrag des neuen Erwachsenenbildungsgesetzes zur Kooperation auch materiell und finanziell umgesetzt werden kann.

Über die gelebte Praxis der Kooperation der 12 Berliner Volkshochschulen sprechen Christian Steiner und Andreas Noack mit unserem Redaktionsmitglied Holger Kühne. Sie blicken zurück auf die letzten Jahre, in denen die Entstehung des gemeinsamen Servicezentrums der Berliner Volkshochschulen erreicht werden konnte, betrachten erfolgreiche oder auch weniger gut gelungene Ergebnisse der Zusammenarbeit und formulieren eine provokante These für die weitere Entwicklung: „Mehr Zentralismus wagen!".

Henning Kruse und Florian Pfeifer beschreiben ganz konkret die bestehenden und ausbaufähigen Kooperationsprojekte von Berliner Volkshochschulen und Gewerkschaften bzw. dem von diesen gemeinsam getragenen Bildungsverein „Arbeit und Leben".

In einem Zwischenruf beleuchtet Sascha Rex Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten und zeigt Wege auf, wie Menschen an ihrer Volkshochschule teilhaben können. Der Anspruch einer aktiven Mitgestaltung sollte nicht lediglich wie ein Banner über der Tür stehen, sondern aktiv mit Leben erfüllt werden. Er plädiert dafür, Kolleg*innen, Lehrkräfte, Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende in Arbeitsprozesse aktiv einzubeziehen und die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu verbessern.

Den schon vielzitierten Leitspruch der Volkshochschulen "Bildung für alle" greift Stephan Kaps, Programmbereichsleiter Kultur und Gestalten an der Volkshochschule Hannover in seinem Beitrag nochmals in neuer perspektivischer Richtung auf. Die Bedeutung von Diversität für Volkshochschul-Arbeit betonend, verhandelt Kaps in seinem Artikel nicht nur konkurrierende und kooperierende Themenfelder innerhalb der Diversitäts-Arbeit von Volkshochschulen, sondern appelliert auch an unsere Handlungsfähigkeit auf dem Gebiet, die er mit konkreten Beispielen untermauert.

Wir als Redaktion bedanken uns sehr herzlich bei allen, die zu diesem Heft einen Beitrag geleistet haben (ohne jegliches Honorar, wohlgemerkt). Wir sind wieder einmal gespannt auf die Resonanz - kritische wie zustimmende Anmerkungen. Vielleicht führen kritische Anmerkungen ja zu neuen und weiteren Beiträgen, Kommentierungen oder Leserbriefen, von Zustimmung, Lob bis Empörung, da wir diese Zeitschrift als kurzweilige Dialogform mit und für die Praxis weitergestalten wollen.

Wir freuen uns schon auf die nächste Ausgabe dieser Zeitschrift, wofür wir gerne fortlaufend Themenvorschläge oder Beitragseinreichungen - zunächst als Skizze - sehr begrüßen.
Das Rahmenthema für die Ausgabe 2023 wird heißen:
"Über Leben: Zwischen alten Gewissheiten und neuen Zukunftsbildern"

Die Redaktion

Stefan Bruns, Almut Büchsel, Stephanie Iffert,
Bernd Käpplinger, Holger Kühne, Michael Wei

Die Online-Zeitschrift "Volkshochschulen in Berlin" 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.
2018 erfolgte der Neustart dieser Zeitschrift im Online-Format:
https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/journal/

Kooperationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Spannungsfeld differenter Handlungslogiken - eine konventionentheoretische Betrachtung

Matthias Alke

Zusammenfassung

Kooperationen sind für die Erwachsen- und Weiterbildung – sei es organisationsintern oder mit externen Partner – konstitutiv. Vor allem im Zuge bildungspolitisch forcierter Förderprogramme ist der Anspruch an die Steuerung und professionelle Ausgestaltung von Kooperationen stetig gewachsen. Nicht nur Anlässe und Formen von Kooperationen, sondern auch die immanenten Handlungslogiken sind vielfältig, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren auswirken. Zwar gelten Vertrauen, Reziprozität oder die relative Autonomie der Beteiligten als Wesenskern von Kooperationen, jedoch vollziehen sie sich im Bildungswesen häufig unter Wettbewerbsbedingungen, Legitimationsnotwendigkeiten oder Reputationserwartungen. Im Beitrag wird die These entwickelt, dass im Verständnis differenter Handlungslogiken eine notwendige Voraussetzung liegt, um Kooperationen professionell auszugestalten. Um diese These zu beleuchten, wird an konventionentheoretische Ansätze aus der pragmatischen (Bildungs-) Soziologie angeknüpft sowie an konzeptionelle Überlegungen zum Umgang mit differenten Handlungslogiken aus der Organisationsforschung.

1. Einleitung

Kooperationen sind für die organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung konstitutiv. Aus historischer Sicht lässt sich dies aus der Genese vieler Einrichtungen im Kontext sozialer Bewegungen – wie beispielsweise der Volkshochschulbewegung – oder Wertegemeinschaften wie Kirchen oder Gewerkschaften erklären, in denen sich Akteure kooperativ koordinieren. In den letzten Dekaden ist der Anspruch und die professionelle Ausgestaltung von Kooperation im Bildungswesen insgesamt stetig gewachsen, um beispielsweise Übergänge zwischen den unterschiedlichen Bildungssektoren, Zugänge und Bildungsteilhabe über die gesamte Lebenspanne zu fördern (vgl. Tippelt 2014).

In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung liegt ein breiter empirischer Erkenntnisstand zu den unterschiedlichen Anlässen und Erscheinungsformen von Kooperationen vor: Sie reichen vom alltäglichem Austausch, über projekt- oder aufgabenbezogene Zusammenarbeit bis hin zu strategischer Kooperation in institutionalisierten Netzwerkstrukturen. Somit lässt sich Kooperation als polyvalentes Handeln begreifen, das sich auf und zwischen unterschiedlichen Systemebenen in der Erwachsenen- und Weiterbildung vollzieht (Jütte 2002, S.309/327).

Zugleich verdeutlicht sich in den vielfältigen Erscheinungsformen, dass Kooperation eine berufsethische Norm im Bildungswesen darstellt, auch dadurch verursacht, dass sie von bildungspolitischer Seite erwartet und gefordert wird. In dieser Hinsicht erscheint Kooperation als zuweilen als etwas unhinterfragt Gutes, denn damit werden zumeist Synergien und wechselseitige Vorteile für die Beteiligten verbunden. Jedoch verdeutlichen eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen, dass sich in Kooperationen ebenso Konkurrenz, Misstrauen, Widerstände, einseitige Vorteilsnahme, pseudohafte Handlungen oder Machtansprüche ausprägen, die sich hinderlich auf den Mehrwert und Erfolg auswirken (Überblick: Alke & Jütte 2018; Dollhausen, Feld & Seitter 2013). Weitere Studien zeigen, dass Kooperationen nicht nur auf Solidarität, Vertrauen und Verlässlichkeit beruhen, sondern auch aus Reputationsgründen oder strategischen Überlegungen eingegangen werden (vgl. Wittpoth 2003; Röbken 2007). Außerdem ist hinlänglich bekannt, dass sich Kooperationen häufig unter Bedingungen gleichzeitigen Wettbewerbs und Legitimationsnotwendigkeiten vollziehen (vgl. Feld 2011). Gerade hier liegen Ursachen für Interessens-, Verteilungs- und Wertekonflikte begründet. Darin wird deutlich, dass sich Kooperation zwar als eine übergeordnete berufsethische Norm im Bildungswesen durchgesetzt hat. Jedoch deuten die Befunde auf differente, ineinander verwobene Handlungslogiken von Kooperation hin, die weit über dualistische Betrachtungsweisen hinausgehen wie sie beispielsweise im

Gegensatzpaar Kooperation vs. Konkurrenz zum Ausdruck kommen. Unter einer begriffstheoretischen Perspektive wurde in diesem Zusammenhang auch die inhärente Normativität des Kooperationsbegriffs kritisiert, indem er mit seinen „warmen Konnotationen“ (Wittpoth 2003, S. 54) ein harmonisches Zusammenwirken suggeriert. Möglicherweise verschleiert ein solches Verständnis auch die unterschiedlichen Handlungslogiken, die in Kooperationen aufeinandertreffen. Hier setzt der Beitrag an, um sich der inhärenten Normativität von Kooperation genauer zu widmen. Anknüpfend an die angedeuteten empirischen Befunde liegt die Grundannahme darin, dass Kooperation auf unterschiedlichen Handlungslogiken beruht, die aber oftmals unhinterfragt bleiben. Im Verständnis differenter Logiken – so die zentrale These – liegt jedoch eine notwendige Voraussetzung für die professionelle Ausgestaltung von Kooperation und die Herstellung erforderlicher Kompromisse. Um diese These genauer zu entfalten, wird zunächst auf der Grundlage konventionensoziologischer Ansätze ein theoretisches Grundverständnis von differenten Handlungslogiken in Kooperationen entwickelt (Kapitel 2). Im Anschluss werden verschiedene Umgangsweisen mit differenten Handlungslogiken genauer beleuchtet (Kapitel 4). Abschließend wird eine Bilanzierung vorgenommen, die auch machttheoretische Aspekte in Kooperationen berücksichtigt (Kapitel 5).

2. Handlungslogiken von Kooperation aus konventionentheoretischer Sicht[1]

Handlungslogiken lassen sich aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachten. So wird beispielsweise an systemtheoretische Diskurse angeknüpft, die darauf verweisen, dass unterschiedliche gesellschaftliche Funktionssysteme spezifische Rationalitäten und Codes ausprägen, die dem Systemerhalt dienen und für Außenstehende schwer zu entschlüsseln sind. Daneben hat sich ein theoretisches Verständnis von institutionellen Logiken etabliert, um diese aus dem jeweiligen institutionellen Kontext zu erklären (Überblick: Alke & Feld 2022, i.E.). In der Organisationsforschung wird seit längerem diskutiert, wie nun Akteure konkret mit den unterschiedlichen Logiken umgehen und wie sie diese in der Interaktion ausgestalten (vgl. Rüegg-Stürm, Schendler & Schumacher 2015). Mit Blick auf eine solche mikroanalytische Perspektive auf Handlungslogiken wird seit geraumer Zeit auf konventionentheoretische Ansätze aus der pragmatischen Soziologie Bezug genommen. Ausgangspunkt dieses Ansatzes liegt in der Frage, wie sich Akteure angesichts der prinzipiellen Komplexität von Situationen in ihren Handlungen koordinieren und wie soziale Ordnungsbildung möglich ist. Aus konventionentheoretischer Sicht gelingt dies dadurch, dass sich die Akteure auf Konventionen stützen. Das bedeutet, dass sie sich gegenseitig unterstellen, dass sie den gleichen sozialen Regeln folgen, dass sie die jeweilige Situation als hinreichend ähnlich interpretieren und dieselbe Handlungslogik anwenden. Konventionen werden in dieser Hinsicht als interpretative Rahmen aufgefasst, die von Akteuren entwickelt und gehandhabt werden können, um Situationen zu bewerten und sich koordinieren zu können (vgl. Diaz-Bone & Thévenot 2010, S.4).

Bei der pragmatischen Konventionensoziologie handelt es sich um kein geschlossenes Theoriegerüst, sondern um eine analytische Forschungsperspektive, deren gemeinsamer Bezugspunkt im Konzept der Konvention liegt. Eine Grundannahme besteht darin, dass Akteure kompetent sind sich auf vielfältige Konventionen zu beziehen, die jedoch nicht von vornherein auf spezifische institutionelle Kontexte limitiert sind. Auch wenn sich die Bezugnahme auf Konventionen häufig implizit und vorreflexiv vollzieht, sind Akteure in der Lage diese „reflexiv zu durchdringen, zwischen verschiedenen Konventionen situativ zu wechseln und zwischen den verschiedenen Konventionen, die relevant sein können, Kompromisse herzustellen“ (vgl. Kozica & Kaiser 2015, S.43). Ein weiterer zentraler Ausgangspunkt liegt in der grundsätzlichen Pluralität von Konventionen, die vielfältig konstelliert sein können. Dies bedeutet, dass keine Konvention grundsätzlich besser oder schlechter ist als die anderen. Vielmehr wirken unterschiedliche Konventionen in einer Situation. Die Frage, welche Konvention schließlich eine angemessene Ordnung repräsentiert, lässt sich nur mit Blick auf die konkrete Situation und die in ihr präsenten Erwartungen, Ansprüche und Argumente beantworten. Konventionen bilden damit eine situative Handlungsressource.

[1] Einige Ausführungen in diesem Kapitel 2 sowie die Heuristik (Tabelle 1) stammen aus einer anderen Publikation, in der ich die methodologischen Grundannahmen und theoretischen Konzepte der Konventionensoziologie umfangreicher als hier darlege (Alke 2022, i.E.).

In ihrem Schlüsselwerk *Über die Rechtfertigung* (1991/2007) haben Boltanski und Thévenot auf der Basis von historischen Diskursanalysen zunächst sechs idealtypische Konventionen rekonstruiert, die durch weitere Studien später ergänzt und erweitert wurde (vor allem Boltanski und Chiapello 2003; Diaz-Bone 2015). Jeder dieser Konventionen obliegt eine spezifische Wertigkeit und Koordinationslogik, die für sich Allgemeingültigkeit beansprucht und dadurch eine Situation als gerecht oder angemessen erscheinen lässt. Jedoch werden Konventionen nicht als geschlossen betrachtet. Prinzipiell ist es möglich, dass sich historisch weitere Konventionen ausprägen. In der folgenden Heuristik (Tabelle 1) werden die bislang ausgearbeiteten Konventionen mit ihren leitenden Prinzipien und Qualitätsvorstellungen, Informationsformaten, Prüfungs- und Bewertungskriterien, Beziehungslogiken und Zeitperspektiven auf Erscheinungsformen und Auslegungen von Kooperation in der Erwachsenen- und Weiterbildung übertragen. Für die Einordung wird auf zentrale Befunde und Studien zu Kooperationen in der Weiterbildungsforschung sowie einschlägige Einführungswerke, Handreichungen und Ratgeberliteratur aus dem Praxisfeld Bezug genommen.

	Staatsbürgerliche Konvention	**Industrielle Konvention**	**Marktkonvention**	**Häusliche Konvention**	**Konvention der Bekanntheit**	**Konvention der Inspiration**	**Netzwerkkonvention**
Leitende Prinzipien und Qualitäten	Solidarität, Partizipation, Fairness, Chancengleichheit, soziales Engagement, Verzicht auf Partikularinteressen	Planbarkeit und Messbarkeit, Standardisierung, Leistungsfähigkeit, Kompetenz, Fachlichkeit, Expertise	Preis, Wettbewerb, Marktwert, Kund*innenorientierung	Nähe, Hierarchie, Vertrautheit, Unterstützung, Fürsorge, Pflege, Tradition	Bekanntheit, Ruhm, Ehre, Prominenz, Popularität, Image	Kreativität, Genie, Nonkonformität, Offenbarung, Berufung, intrinsische Motivation	Vernetzung, Aktivität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Mobilität, Eigenverantwortung
Format der relevanten Information	Gesetze	Daten, Statistiken	Geldeinheiten	Überlieferung/Narrative	Quoten, Reichweiten, Verkaufszahlen, Symbole, Logos	Neuheit, Emotionalität	Kommunikation
Bewertungs- und Prüfungskriterium	Durchsetzung und Verteidigung von kollektiven Anliegen	Stabilität und Effizienz	Wettbewerbsfähigkeit	Vertrauensfähigkeit	Ausmaß der Anerkennung, Gelungene Präsentation und Auftritte, Anerkennung durch Öffentlichkeit, Publikum, Kritiker*innen	Innovativität, Originalität, Schöpfungskraft, Durchsetzung von Innovation	Gelingen des Projektes durch Abnahme durch Auftraggeber
Beziehungslogik	Legal, gleichwertig	Hierarchisch-funktional, berechenbar, planbar	Strategisch, Geschäftsbeziehung, Konkurrenz	Vertrautheit, persönlich, hierarchisch-traditional	Reputation	Glauben an Kreativität	Temporär, aber reaktivierbar
Zeitperspektive	Langfristig	Eher langfristig	Kurzfristig, aktueller Preis	Traditionsbezogen	Kurz-/Mittelfristig	Auf das Hier und Jetzt bezogen	Befristet
Erscheinungsformen und Auslegungen von Kooperation im Weiterbildungsbereich	Kooperationsgebote in den Weiterbildungsgesetzen (vgl. Faulstich 2011) Kommunalpolitisch initiierte und geförderte Kooperationen, die der Teilhabe und Durchlässigkeit im Bildungsbereich dienen (vgl. Tippelt 2014)	Strategische, formalisierte, vertraglich-fixierte Kooperationen (vgl. Dollhausen und Mickler 2012) Kooperationsmanagement als Kompetenz (vgl. Dehn & Zech 2021; Mickler & Seitter 2010)	Kooperation unter Wettbewerbsbedingungen (vgl. Jütte 2002; Botte und von Küchler 2014)	‚quasi-familiäre' Kooperationskultur mit vielfältigen Anlässen für die Zusammenarbeit, z.B. in Träger- oder Verbandsstrukturen (vgl. Alke 2018) Lokale Kooperation, z.B. im Stadtteil, durch gemeinsame Zugehörigkeit (vgl. Büchter 2000; Jütte 2002)	Kooperatives Bildungsmarketing/ Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Dollhausen und Mickler 2012) Erwartete Reputationseffekte, z.B. durch Kooperationen mit Unternehmen, Universitäten oder Stiftungen (vgl. Fischer und Senn 2007; Röbken 2007)	Kooperation als Impuls und Motor für Innovationen (vgl. Dollhausen 2013; Manger 2009)	Drittmittelgeförderte Projektkooperationen (z.B. Bienzle et al. 2007)

Tabelle 1: Konventionen im Überblick und Kontextualisierung in Bezug auf Kooperation in der Weiterbildung. Eigene Darstellung auf der Grundlage von Boltanski und Thévenot (2007); Boltanski und Chiapello (2003); Diaz Bone (2015); Derout (1992), Imdorf (2011) und Leemann und Imdorf (2019)

In der Konventionensoziologie erfährt auch die Objektwelt eine besondere Aufmerksamkeit: So vollzieht sich die Handlungskoordination von Akteuren immer auch in Auseinandersetzung mit Objekten, Technologien, Standards, Verfahren oder Regelwerken, denen auch Konventionen eingeschrieben sind, dadurch die leitenden Prinzipien einer Konvention stützen, sie stabilisieren und verallgemeinern (vgl. Diaz-Bone 2015, S.155-157). Dabei sind Objekte, Standards oder Verfahren nicht auf eine Konvention festgelegt, denn sie können gleichermaßen auch divergierende Konventionen kompromisshaft miteinander vereinen.

Kompromisse ermöglichen es, wenn sie in bestimmten Standards oder Regelwerke festgeschrieben sind, Handlungen über einen längeren Zeitraum zu koordinieren, ohne, dass beispielsweise latente Konflikte immer wieder von neuem thematisiert werden müssen. Mit Blick auf Kooperationen ist hier etwa an vertragliche Vereinbarungen, Projekt- oder Mei-

lensteinpläne zu denken, durch welche die Handlungen der Akteure kanalisiert und vorherbestimmt werden.

3. Umgangsweisen mit differenten Handlungslogiken

Aus konventionentheoretischer Sicht können Kompromisse eine große Reichweite und Dauerhaftigkeit besitzen. Vor diesem Hintergrund wird vor allem die Bedeutung von Organisationen betont, die in der Konventionensoziologie als „comprosing devices“ (Kompromissmaschinen) aufgefasst werden (Thévenot 2001), deren besondere Stärke darin liegt, „mehrdeutigkeitsbewältigende Strukturen“ (Knoll 2015, S.19) herauszubilden, wodurch Widersprüche und Konflikte zwischen divergierenden Konventionen (dauerhaft) überbrückt werden können. Dabei sind Organisationen nicht von vornherein einer Konvention zugeordnet, wenngleich sie durch eine oder mehrere Konventionen stark geprägt sein können (Diaz-Bone 2015).

Wie wird nun mit unterschiedlichen Handlungslogiken, die sich auf unterschiedliche Konventionen stützen, in Organisationen umgegangen? Um dieser Frage nachzugehen, sind Studien aus der Organisations- und Managementforschung aufschlussreich. Im Folgenden wird ein Ansatz von Rüegg-Stürm, Schedler & Schumacher (2015) referiert, der sich den organisationalen Umgangsweisen mit unterschiedlichen Handlungslogiken genauer widmet, vor allem mit Blick auf die interne und externe Kooperation. Innerhalb dieses Ansatzes werden die Umgangsweisen zum einen dahingehend differenziert, ob sie sich implizit oder explizit vollziehen, also ob entweder eine offensive Thematisierung stattfindet oder ein latenter Umgang festzustellen ist. Zum anderen unterscheiden sich Umgangsweisen darin, ob von den Akteuren eine monoperspektivische oder multiperspektivische Sichtweise eingenommen wird. Im Einzelnen zeigen sich schließlich folgende organisationale Umgangsweisen:

- **Vermeidung:** Hier liegt die Aufmerksamkeit auf der eigenen Handlungslogik, andere Logiken werden nicht als vorteilhaft angesehen und etwaige Unterschiede werden uninteressant zur Kenntnis genommen oder als irrelevant eingeschätzt (ebd. S.7) Dies führt in der Tendenz zu eher wenigen externen Kooperationen, wenn dann überwiegend mit ähnlichen Partnern.
- **Isolation oder Polarisierung:** Auch hier ist eine monoperspektive Sichtweise auf Handlungslogiken vorherrschend, die jedoch sehr deutlich expliziert wird. Andere Logiken werden als vereinfacht oder bedrohlich wahrgenommen, vehement abgewehrt und sie wirken sich hinderlich auf mögliche Kooperationen aus. „Entstehende Überlegenheitsgefühle führen häufig zu einer überzogenen Selbstüberzeugung bis hin zu Arroganz“ (ebd. S.7).
- **Minimierung**: Hier werden Unterschiede zwischen Handlungslogiken wahrgenommen, aber eher z.B. auf individuelle Unterschiede zurückgeführt. Implizit wird die eigene Logik als allgemeingültig angesehen und „die eigenen Rationalitäts- und Erfolgsvorstellungen werden unbewusst zum Standard erhoben. Damit wird aber auch die Wahrnehmung der eigenen Logik als eine unter vielen, das Verstehen der anderen Logiken sowie ein eventuell anderer Umgang mit anderen Logiken vermieden“ (ebd. S.8).
- **Toleranz**: Hier wird die eigene Logik als auch die der anderen differenziert wahrgenommen und wertschätzend behandelt. Jedoch findet dabei kein offensiver Umgang mit den Logiken statt (ebd. S.8).
- **Förderung**: Die Nutzung und Förderung unterschiedlicher Logiken zeigt sich darin, dass die Wahrnehmung und das Verhalten zwischen unterschiedlichen Logiken bewusst mit Blick auf das Fruchtbarmachen von Mehrperspektivität erfolgt. Das erfordert die Fähigkeit der temporären Perspektivübernahme einer anderen Logik, um Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Logiken auf einer Metaebene zu reflektieren (vgl. ebd. S.9).

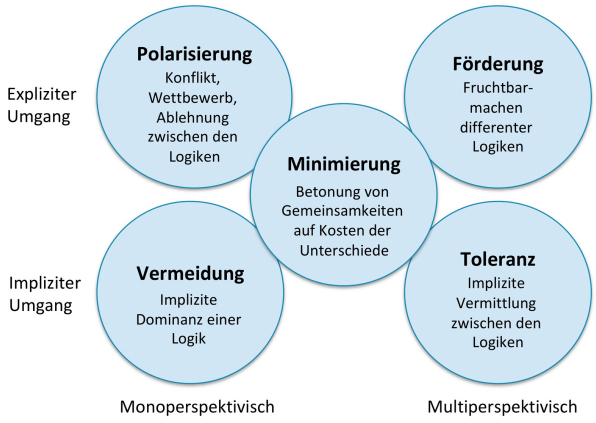


Abbildung 1: Umgangsweisen mit differenten Handlungslogiken in Anlehnung an Rüegg-Stürm, Schendler & Schumacher 2015)

In der Organisationsforschung wird der Standpunkt vertreten, dass die Heterogenität von Handlungslogiken den Normalfall für die meisten Organisationen bilden – sicher auch verursacht durch eine stärkere Kooperationserwartung. Die Aufgaben des Managements besteht dann darin, die eigene Arbeits- und Entscheidungsfähigkeit so zu entwickeln, dass die Organisation über Praktiken verfügt, die sie befähigt, mit den unterschiedlichen Logik angemessen umzugehen, z.B. in Kooperationskontexten. Eine solche multiperspektivische Kompetenz ist aber nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern als Fähigkeit Veränderungen des Umfelds in einer viel größeren Breite wahrzunehmen und strategische Antworten auf Herausforderungen zu finden. Dabei müssen die unterschiedlichen Handlungslogiken nicht notwendigerweise als Begrenzung verstanden werden, sondern können eben auch als Ressource dienen (vgl. ebd. S.10).

4. Fazit

Abschließend zu den vorangegangenen Ausführungen ist zu bilanzieren, dass der konventionentheoretische Zugang eine Perspektivverschiebung von einer dualistischen Sichtweise hin auf die Existenz heterogener Handlungslogiken in Kooperationen ermöglicht, die sich durchaus, aber nicht zwangsläufig spannungs- und konfliktgeladen im Zusammenwirken der Akteure sichtbar werden. Der vorgestellte Ansatz aus der Organisations- und Managementforschung trägt schließlich dazu bei, den Umgang mit den eigenen und anderen Handlungslogiken zu erkennen und produktiv zu nutzen.

Das Potential des konventionentheoretischen Ansatzes liegt vor allem darin, dass hier Akteure kompetent im Umgang mit differenten Handlungslogiken betrachtet werden. Indem sie als prinzipiell handlungskompetent und insofern auch prinzipiell machtfähig im Umgang mit Konventionen begriffen werden, lässt sich so unter machttheoretischen Gesichtspunkten genauer erkunden, welche Konventionen sie aufgreifen, stützen, verstärken oder kritisieren. In der Folge können sich dadurch für bestimmte Akteure oder Akteursgruppen (neue) Machtpotentiale ergeben oder diese eingeschränkt werden, indem z.B. Kompetenzen übertragen oder beschnitten werden. Dies betrifft natürlich auch Kooperationen, wenn beispielsweise exponierte Stellen eingerichtet werden (Kooperationsmanagement), denen dann bestimmte Handlungskapazitäten und Verfügungsrechte übertragen werden. Somit kann der konventionentheoretische Zugang auch dazu beitragen, Kräfteverhältnisse und die Machttektonik in Kooperation zu erklären sowie ein Hinterfragen etablierter Strukturen zu ermöglichen. In einem solchen offensiven Umgang mit differenten Handlungslogiken liegt dann auch eine Ressource für die professionelle Ausgestaltung von Kooperationen und Kompromissen.

Dr. Matthias Alke

ist seit 2018 Juniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisations-, Institutionen- und Steuerungsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Professionalisierung und Professionsentwicklung sowie Weiterbildungsmanagement und Programmplanung.

Literatur

Alke, M. (2018). Kooperationskulturen in Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse. Zeitschrift für Pädagogik, 64(5), 659–679.

Alke, M. (2021, i.E.). Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotential der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

Alke, M., & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. und aktual. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.

Alke, M., & Feld, T. C. (Hrsg.) (2022, i.E.). Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer (im Erscheinen).

Bienzle, H. et al. (2007). Die Kunst des Netzwerkens: Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. Wien: die Unternehmensberater GmbH.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). Der neue Geist des Kapitalismus. Édition discours: Vol. 30. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2007[1991]). Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Verlag des Hamburger Instituts für Sozialforschung.

Botte, G., & Küchler, F. v. (2014). Volkshochschule/ Weiterbildung und Schule in der Stadt Offenbach am Main. Wie kann die Kooperation zwischen der Weiterbildungseinrichtung vhs und Schulen in einer Kommune aussehen? Hessische Blätter für Volksbildung, 64(3), 277–285.

Büchter, K. (2000). „In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht kooperiert werden." Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus Sicht von Trägern. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96(2), 273–293.

Dehn, C, & Zech, R. (2021). Gelingendes Management. Handbuch für Organisationen der Bildung, Beratung und sozialen Dienstleistung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Derouet, J.-L. (1992). Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris: Éditions Métailié.

Diaz-Bone, R. (2015). Die "Economie des conventions": Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, R., & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen: Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften. Trivium, 5. http://trivium.revues.org/3557. Zugegriffen: 01. Juni 2021.

Dodier, N. (2011). Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie (S. 69–97). Frankfurt a. M: Campus.

Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung (S. 13–31). Wiesbaden: Springer.

Dollhausen, K., & Mickler, R. (2012). Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Dollhausen, K., Feld, T. C., & Seitter, W. (2013). (Hrsg.). Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Faulstich, P. (2011). Kapitel 2: Recht, Politik und Organisation. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaften 4 (S. 163-197). Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

Feld, T. C. (2011). Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Fischer, A., & Senn, P. T. (2007). Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis (S. 27–36). Münster u.a.: Waxmann.

Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion: Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), Öffentliche Erziehung revisited – Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs (S. 225–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jütte, W. (2002). Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft. Bielefeld: wbv.

Knoll, L. (2015). Einführung: Organisationen und Konventionen. In L. Knoll (Hrsg.), Organisationen und Konventionen: Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung (S. 9–34). Wiesbaden: Springer VS.

Kozica, A., & Kaiser, S. (2015). Konventionen und Routinen: Beiträge der Économie des conventions zur Forschung zu organisationalen Routinen. In L. Knoll (Hrsg.), Organisationen und Konventionen: Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung (S. 37–59). Wiesbaden: Springer VS.

Leemann, R. J., & Imdorf. C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), Bildung und Konventionen: Die 'Économie des conventions' in der Bildungsforschung (S. 3–45). Wiesbaden: VS Springer.

Manger, D. (2009): Innovation und Kooperation. Zur Organisierung eines regionalen Netz-werks. Bielefeld: transcript Verlag.

Mickler, R. & Seitter, W. (2010). Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und professionsbezogene Rekonstruktionen. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung (S.163-175). Wiesbaden: Springer VS.

Röbken, H. (2007). Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis (S. 13–25). Münster u.a.: Waxmann.

Rüegg-Stürm, J., Schendler K. & Schumacher, T. (2015). Multirationales Management. Fünf Bearbeitungsformen für widersprechende Rationalitäten in Organisationen. OrganisationsEntwicklung Nr.2/2015, 4-11.

Thévenot, L. (2001). Organized Complexity. Conventions of Coordination of Economic Arrangements. European Journal of Social Theory, 4(4), 405–425.

Tippelt, R. (2014). Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 49–63). Wiesbaden: Springer VS.

Wittpoth, J. (2003). Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 26(1), 53–60.

Kollaboration, Kollektive, Komplizenschaft.

Ein erweitertes Vokabular für mikropolitische Innenansichten der Weiterbildung

Wolfgang Jütte

Falls in dem gewählten Titel etwas Subversives anklingt, dann ist das durchaus gewollt. Aber es geht hier letztlich nicht um die Förderung subversiver Praktiken, sondern darum, vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen politisch-normativen Forderung nach verstärkter Kooperation das alltägliche, niedrigschwellige vernetzte Handeln der Erwachsenenbildner*innen aus mikropolitischer Sicht in den Blick zu nehmen. Der Beitrag ist eine Einladung, sich stärker mit dem „Nicht-Thematisierten“, „Ungebührlichen“ und „Subversiven“ auseinanderzusetzen.

Jede Problemstellung hat ihre eigene Genese. Als ich vor zwei Jahrzehnten eine Forschungsarbeit zur Kooperation in Weiterbildung begann (Jütte 2002), wuchs nach den ersten explorativen Interviews in einer lokalen Weiterbildungslandschaft der Zweifel wie fruchtbringend die „klassische Diskussion" der Kooperation für Weiterbildungsforschung sei. Die bisherige Engführung des Kooperationsbegriffs konnte nicht befriedigen. Mich selbst führte dies zu einer Netzwerkanalyse von Interaktionsstrukturen, d.h. der Analyse faktischer Akteursbeziehungen (Jütte 2002).

In den letzten Jahren sind vermehrt Arbeiten zur Kooperation entstanden (vgl. Alke/Jütte 2016), die stärker die „Grauzonen“ in den Blick genommen haben, ob es Fragen des Widerstands (Franz 2014), des Bewegens an Organisationsgrenzen (Jenner 2018) oder das Wissen und Lernen in subversiven und kollaborativen Kontexten (Trumann 2015) betrifft. So werden neue Einblicke in die bisher noch nicht ausgeschöpfte Kooperationsproblematik gewonnen.

Umdeutungen des „Zusammen Arbeitens“ in der Gegenwart

Wir beobachten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen ein neues Interesse an Formen des „Zusammen Arbeitens“, die teilweise quer zu bisherigen Ordnungsvorstellungen liegen. Diese neuen Praktiken – sei es in der Arbeitswelt, im urbanen Raum, in den sozialen Bewegungen – können durchaus ein Anregungspotenzial für die Erwachsenenbildung haben, wie die folgenden Beispiele zeigen sollen.

Da ist zunächst der Begriff der Kollaboration. Der deutschsprachige Begriff der Kollaboration ist im Gegensatz zum englischen Begriff „collaboration“ weit weniger präsent; u.a. weil die Konnotation der verräterischen Zusammenarbeit mit dem Feind mitschwingt. Allerdings ist er weitreichender als der der Kooperation. Im Gegensatz zur arbeitsteiligen Zusammenarbeit geht es bei der Kollaboration um ein kollektives Unterfangen.

Kollaboration wird als eine neue Wir-Kultur diagnostiziert (Terkessidis 2015). Dies gilt vor allem für urbane Räume. Prototypisch sind urbane Gemeinschaftsgärten und offene Werkstätten wie „MakerSpace“. Auch in der Arbeitswelt werden kollaborative Formate entdeckt und der Eindruck entsteht, dass Team-Arbeit gestern war. Die Digitalisierung verstärkt diese Entwicklung: Kollaborationstools im Büro halten Einzug, kollaborative Bildungsräume rücken in den Blick und kollaborative Designprinzipien werden vertreten. In der schönen neuen Arbeitswelt wird das „Mindset“ der Agilität gepredigt, die Abkehr vom Silo-Denken und die Notwendigkeit des „crossfunktionalen“ Austauschs wird allenthalben gefordert.

Auch die „Kraft des Kollektivs“ wird häufig beschworen. Wie soziale Bewegungen lernen (Hoeft 2021), wie sich Fridays for Future oder Extinction Rebellion organisieren, stößt auf ein breites Interesse. Ebenso greift der Commons-Gedanken und damit das Commoning als Schaffung und Pflege von Gemeinsamen weiter um sich.

Diese Ansätze „radikaler Kollaboration“ tragen sowohl utopische als auch spielerische Momente, wie sie gerade bei urbanen Kollektiven zutage treten. In Berlin zeigt sich das im Kooperations- und Aktionsfeld „Urbane Praxis“, in denen Stadtaktivist*innen mit Künstler*innen zusammenkommen – prototypisch für deren Arbeit steht das Haus der Statistik. In

der Broschüre zum Projekt heißt es im Vorwort von Markus Bader: „Urbane Praxis ist eine Einladung, nicht in Zuständigkeiten und Abgrenzungen zu denken, sondern das Gemeinsame und Verbindende zu suchen, eine Praxis der produktiven und lustvollen Vermischung." (ZUsammenKUNFT Berlin 2021)

Im Bereich der künstlerischen Forschung ist vor einigen Jahren ein größeres Projekt zum Modell der Komplizenschaft entstanden (Ziemer 2013), das neue Perspektiven auf Kollektivität eröffnet. Komplizenschaft wird zunächst im Strafrecht behandelt. Danach verlangt die Mittäterschaft das Vorhandensein von den drei Schritten Entschlussfassung, Planung und Durchführung. Als prototypisches Beispiel von Komplizenschaft im strafrechtlichen Sinne wird der Film und die Figuren Bonnie & Clyde angeführt. Aber es geht auch weniger spektakulär. „Viele von uns kennen die Situation in Meetings oder Jurys, in denen der Moment des wohlwollenden Blickaustausches, der ein Gefühl des Verbündetseins erzeugt, für die Durchsetzung der Interessen wichtiger ist, als gleichzeitig ablaufende offizielle sprachliche Äußerungen. Ein Blick, eine Geste, ein Code – wir alle agieren mehr oder weniger bewusst, alt oder jung, männlich oder weiblich als Komplizen, wenn wir Neues mit anderen erschaffen wollen." (Ziemer 2013, S. 14). Die Autorin zeigt u.a. anhand von konspirativen Künstler-Komplizen auf, wie kleine Gruppen temporär begrenzt ein bestimmtes Ziel durchsetzen.

Eine weitere anregende künstlerische Intervention bildet der „Der Schwarzmarkt für nützliches Wissen und Unwissen" der Kuratorin Hannah Hurtzig. Dieses Großgruppenformat setzt auf den direkten Wissens-Austausch zum lokalen Wissen in Form von 100 Zwiegesprächen zwischen sich direkt gegenübersitzenden Expert*innen und „Zuschauer*innen".

Vernetzt, verstrickt und verbandelt

Die Weiterbildung kann als ein Interaktionssystem betrachtet werden, in dem die sozialen Zusammenhänge für die Leistungserstellung eine zentrale Rolle spielen. Den Stellenwert von sozialer Interaktion als konstituierendes Merkmal der Weiterbildung unterstrich Tietgens (1991, S. 102): „weil Erwachsenenbildung insgesamt [ ] häufiger auf kooperative Aktivitäten, auf soziale Interaktion außerhalb des Unterrichts selbst angewiesen ist, als dies für andere Bildungsbereiche gilt. Für die Erwachsenenbildung ist diese soziale Interaktion geradezu konstituierend. Denn sie kann nicht von festen Beständen ausgehen, sondern sie muß sich prozessual je neu herstellen. Sie kann weder mit festen Lehrplänen rechnen noch mit festem Personal, weder mit sicherem institutionellen Rahmen, noch mit einem gesicherten Bestand von Teilnehmern. Sie muß dies alles durch soziale Interaktion ständig erneuern. Die Arbeitsvoraussetzungen müssen immer neu recherchiert, Meinungsführer müssen angesprochen, Kursleiter gewonnen, Räume ausgehandelt, Teilnehmer gehalten werden."

Wenn wir stärker einen Blick auf die mikrosoziale Gestaltung werfen, dann sind es eher informelle Beziehungen im Berufsalltag, die relevant sind. Schon früh hat die Organisationspädagogik aufgezeigt, wie hochgradig funktional informelle Beziehungen sind. Die Wirksamkeit informeller Vollzüge in der Weiterbildung hängt mit der strukturellen Verfasstheit des Feldes zusammen. Die komplementäre Funktion informeller Beziehungen für strukturelle Probleme zeigt sich durchgängig. Führen formale Wege nicht zu den erforderlichen Ergebnissen, werden sie durch informelle Bezüge kompensiert, komplementiert oder sogar substituiert. Die informellen Strukturen sind funktional wirksam für bestimmte Bedarfe und alltägliche Handlungsprobleme.

Insofern lohnt es sich über eine Erweiterung des mikropolitischen Vokabulars in der Weiterbildung nachzudenken. Wir benötigen einen differenzierten Wortschatz, um diese Vielfalt gemeinsamen Arbeiten und Lernen abzubilden. Die reicht von „Anstiften" und „Antichambrieren" über „Kuratieren" und „Kreative Felder" bis hin zu „Zugehörigkeit" und „Zuversicht". Aber spätestens, wenn man beim Begriff der „Seilschaften" ankommt, stellt sich die Frage nach der Ethik.

Politische Fertigkeiten und Ethik vernetzten Handelns

Mikropolitische Analysekonzepte erhellen Formen des „Zusammen Arbeitens". Darunter kann „das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen' (Mikro-)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen"

(Neuberger 1995, S. 14) gezählt werden. Mikropolitisches Handeln ist für Überzeugungsarbeit in der Organisation wichtig, wie Klenk (2011) anhand eines Organisationsentwicklungsprozesses einer Volkshochschule aufzeigt.

Gerade innovative (Kooperations-)Projekte sind auf Promotor*innen, Change Agents, Neulandbetreter*innen angewiesen, die sich durch hohes individuelles Engagement auszeichnen und über „politische Fertigkeiten“ verfügen. Dieses Konstrukt (Oerder 2015; Wihler & Blickle 2017) beinhaltet die vier Dimensionen „soziale Geschicklichkeit“, „interpersonale Einflussnahme“, „Netzwerkfähigkeit“ und „wahrgenommene Aufrichtigkeit“. Diese spezifischen Kompetenzen erhöhen die Durchsetzungsfähigkeit in der Organisation und vermutlich auch in der interorganisationalen Zusammenarbeit.

Abschließend muss kritisch gefragt werden, wie es um Ethik des vernetzten Handelns steht. So lässt sich gegen das Konzept der Komplizenschaft beispielsweise die fehlende Transparenz anführen. Häufig werden Seilschaften und Verfilzungen („Klüngel“) als negative Beispiele angemerkt. Diese werden zurecht kritisiert, weil sie auf sich selbst verweisen. Erst in heterogenen, diversifizierten Netzwerken weiten sich Horizonte.

Wenngleich „networking“ für die berufliche Karriere bedeutsam ist, braucht es für vernetztes Lernen und Arbeiten eine spezifische Haltung. Der zugrundeliegende Handlungsethos könnte wie folgt beschrieben werden: Verständnisvolle Kommunikationsbeziehungen auf Basis gegenseitiger Anerkennung mit einem längeren Zukunftsbezug (committment). Verständigung und Reflexion über grundlegende Normen und Werthaltungen erleichtern gemeinschaftliche Aktivitäten.

Entscheidend erscheint mir hier, dass vernetztes Arbeiten – ob kollaborativ, kollektiv oder komplizenhaft – auf eine wertorientierte Grundhaltung basiert. Aber lustvoll eigene kollaborative Denkkollektive u.ä. zu bilden und deren subversiven Kraft zu entdecken, kann durchaus anregend sein und persönlich Sinn erzeugen.

Prof. Dr. Wolfgang Jütte

ist seit 2009 Professor für Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Universität Bielefeld

wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Literatur

Alke, M.; Jütte, W. (2016): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 605–621.

Franz, M. (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS.

Hoeft, C. (2021): Stillstand in Bewegung? Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen. Bielefeld: transcript Verlag.

Jenner, A. (2018): Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Klenk, J. (2011): Mehr als schmutzige Tricks - Mikropolitik und Macht in pädagogischer Organisationsentwicklung. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, (1), S. 35–45.

Neuberger, O. (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Lucius+Lucius.

Oerder, K. (2015): Politische Menschen jenseits der Politik: Auswirkungen und Einflüsse des psychologischen Konstrukts „politische Fertigkeiten“. In: Bitzegeio, U./Mittag, J./Winterberg, L. (Hrsg.): Der politische Mensch: Akteure gesellschaftlicher Partizipation im Übergang zum 21. Jahrhundert. Bonn: Dietz, S. 158–172.

Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin: Suhrkamp.

Tietgens, H. (1991): Einleitung in die Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Darmstadt: WBG

Truman, J. (2015): Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen aus subversiven und kollaborativen Kontexten. In: Forum Erwachsenenbildung, (4), S. 22–55.

Wihler, A.; Blickle, G. (2017): Wie politische Fertigkeiten den Laufbahnerfolg steigern. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 1–16.

Ziemer, G. (2013): Komplizenschaft: neue Perspektiven auf Kollektivität. Bielefeld: Transcript.

ZUsammenKUNFT Berlin (2021) (Hrsg.) Über urbane Praxis. Berlin: ZK/U Press.

Konflikte: Die notwenige Wiederkehr einer didaktischen und bildungspolitischen Maxime

Klaus-Peter Hufer

Konflikte sind ein konstitutives Element einer demokratischen, offenen und pluralen Gesellschaft. Doch in der Erwachsenenbildung ist häufig - im Unterschied zu ehemaligen emanzipatorischen Ansätzen - heute eine eilfertig vollzogene Anpassungsqualifizierung zu beobachten, der sich Erwachsenenbildner*innen eigentlich widersetzen müssten. Denn Bildung heißt auch, Position zu beziehen, Solidarität zu zeigen und ggf. Widerstand zu äußern.

1. Klärung: Bildung, Politik, Demokratie

Bildung erfordert Mut

Über den Bildungsbegriff lässt sich trefflich streiten. Schon ein Blick auf die vielfältigen Definitionen der Klassiker – Comenius, Rousseau, Kant, Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe, Fichte, Hegel, Diesterweg oder Marx und Engels – zeigt, dass es unmöglich ist, hieraus für heute noch zuverlässige und möglicherweise gültige Referenzen zu finden.

Hinzu kommt eine permanente, rasante Veränderung und Vermehrung des Wissens und der Informationen, die mit enormer Schnelligkeit unsere „Wissensgesellschaft“ bzw. „Informationsgesellschaft“ charakterisieren. Bildung kann da Struktur und Orientierung geben. Aber es gibt keine konsensfähige und allgemein verbindliche Festlegung eines Curriculums oder Kanons, wie Inhalte und Ziele von Bildung heute festgeschrieben werden. Jeder Versuch würde angesichts der Globalisierung, der weltweiten Massenkultur und der Dynamik durch immer neue Kommunikationstechnologien scheitern.

Es stellt sich also die Frage, wie dieser für Bildungsveranstaltungen und Bildungspolitik zentrale Begriff so erfasst werden kann, dass er nicht beliebig, allgemein und vor allem an einem hoffnungslos der Überalterung anheim gegebenen Kanon gebunden ist.

Ein Ausgangspunkt für Erwachsenenbildung im emanzipatorischen Sinne war – und ist immer noch – die berühmte Definition Immanuel Kants von Aufklärung aus dem Jahr 1784: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (Kant 1985, 163)

Daraus wurde im weiteren Verlauf ein Bildungsverständnis abgeleitet, das nach wie vor höchst prominent ist. Doch hier liegen Konfliktpotentiale. Denn: Bildung ist keine bevormundende Erziehung. Bildung wird nicht durch fremde Vorgaben erworben. Bildung ist nicht doktrinär und manipulativ, im Gegenteil: Bildung, verstanden als Selbstbildung, kann subversiv sein, also zu Erkenntnissen kommen, die den Intentionen von Bildungsplanern widersprechen. Daher sind die Interessen der Herrschenden gegen eine so verstandene Bildung gerichtet. (Selbst-)Aufklärung zu realisieren ist alles andere als einfach, Anpassung ist bequemer. Aber da Menschen mündig sind und das überwinden wollen (und sollen), was sie unmündig macht, bedarf es Anstrengung, Entschlossenheit – eben Mut und Konfliktfähigkeit.

Konfliktfeld Politik

In allen Gesellschaften werden politische Entscheidungen getroffen. Doch was ist „Politik“? Klärung schaffen die der „Politik“ entsprechenden Schlüsselbegriffe. Politikwissenschaftler*innen nannten an vorderster Stelle in der Reihenfolge:

- Konflikt(e)
- Interesse
- Macht
- Konsens
- Herrschaft
- Willensbildung

(Alemann von 1994, 144)

Diese Kategorien bieten Möglichkeiten, beispielsweise in Bildungsveranstaltungen das „Politische“ aufzuspüren und zu begreifen. So kann u.a. danach gefragt werden: Welche Interessen sind im Spiel? Wie und mit welchen Mitteln setzen sie sich durch? Welche Interessen sind zwar vorhanden, sind aber nicht durchsetzungsfähig? Warum? Welche Regeln und Prozesse gibt es, um allgemeine Verbindlichkeiten herzustellen? Welche Formen und Wege sind vorhanden (oder denkbar), um eine Willensbildung wirksam herbeizuführen? Welche Hindernisse gibt es?

Schon bei diesen Fragen wird deutlich, dass „Politik“ mehr ist als die Entscheidungen in den klassischen institutionalisierten Organisationen. Ulrich Beck hat in seinem in den 1980er Jahren erschienenem spektakulären Buch „Risikogesellschaft“ von der „Entgrenzung“, „Entörtlichung“ und „Entmachtung“ von Politik geschrieben (Beck 1986, 311). Damit meint er, dass die „Trennung von Politik und Nichtpolitik brüchig wird“ (ebd.). Die Folge: „Das politisch-administrative System kann [...] nicht länger einziger oder zentraler Ort des politischen Geschehens sein“ (ebd., 313). Das ist mittlerweile Konsens und wird durch diverse Aktionen und Handlungen aus der Zivilgesellschaft heraus täglich belegt. Politik ist ein konfliktbeladenes, auf Verbindlichkeiten der Entscheidungen zielendes Feld, in dem es mehr Beteiligte gibt, als die ursprüngliche „Staatspolitik“ einst vorsah.

Demokratie ist nicht gleich „Demokratie“

Die Voraussetzung von Bildung im definierten Sinne ist und schafft eine offene, demokratische Gesellschaft. Hier kann der Mut zur Bildung relativ risikofrei entfaltet werden. In Diktaturen hingegen ist mit Sanktionen zu rechnen, wenn unabhängige Bürger*innen Bildung einfordern.

Doch Demokratie ist nicht gleich Demokratie. Es gibt zwei grundlegende Modelle: ein identitäres und ein plurales Verständnis davon.

Das muss man wissen, wenn man sich beispielsweise von den Protagonist*innen der äußeren und äußersten neuen Rechten abgrenzen und ihrer Propaganda nicht auf den Leim geraten will. Denn diese „treten nur noch selten dezidiert antidemokratisch auf, sondern reklamieren das Konzept der Demokratie für sich selbst“ (Falter 2019, 80), und zwar dadurch, dass sie dem pluralen, repräsentativen Demokratieverständnis eine Vorstellung von einer identitären, direkten Demokratie entgegensetzen. Das theoretische Fundament dafür liefern Jean-Jacques-Rousseau und Carl Schmitt. Die „Referenzkategorie“ ist das „Volk“, und zwar als homogene Einheit verstanden.

Jean-Jacque Rousseau hat in seinem politisch-philosophischen Hauptwerk „Contrat Social“ von 1762 die Prinzipien einer identitären und unmittelbaren Demokratie festgelegt. Die Mitglieder einer Gesellschaft schließen sich über einen Vertrag zusammen, und zwar mit den folgenden Worten: „Jeder von uns stellt gemeinschaftlich seine Person und seine ganze Kraft unter die oberste Leitung des allgemeinen Willens, und wir nehmen jedes Mitglied als untrennbaren Teil des Ganzen auf.“ (Rousseau 1968, 1. Buch, 6. Kap., 44) Die immer wieder diskutierte Frage war und bleibt, was der „allgemeine Wille“ ist und wie er zustande kommt. Für Rousseau steht fest, „daß der allgemeine Wille beständig der richtige ist und immer auf das allgemein Beste abzielt; daraus folgt jedoch nicht, daß Volksbeschlüsse immer gleich richtig sind. Man will stets sein Bestes, sieht jedoch nicht immer ein, worin es besteht.“ (Rousseau 1968 2. Buch, 3. Kap., 58) Darauf können rechte Ideologien mit ihrer Kritik an den Eliten und Verherrlichung des Volkes aufbauen.

Carl Schmitt, Kronjurist des Dritten Reiches, Ikone der heutigen Rechten, hat zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft unterschieden. Dieses Gegenüber gehört zum Kern des identitären Demokratieverständnisses: „In Wahrheit gibt es keine politische ´Gesellschaft` oder ´Assoziation`, es gibt nur eine politische Einheit, eine politische ´Gemeinschaft`.“ (Schmitt 2002, 45). Konflikte sind hier nicht vorgesehen, wohl aber die Ausgrenzung derer, die nicht zur „Gemeinschaft“ gehören. (siehe ebd., 27)

Peter Graf Kielmansegg problematisiert den unterstellten „Willen des Volkes“. Denn: „Damit wird stets das eine Subjekt fingiert, das etwas will oder jemanden beauftragt und eben dadurch die Vielfalt negiert. […] Macht man […] gedanklich Ernst mit dem Volk, als dem einen Subjekt, wie Rousseau es tut, dann folgt aus dieser Annahme ein ganz anderer, ins

Totalitäre hinüberführende Politikbegriff.“ (ebd., 3) Es gibt in der pluralen Demokratie und damit in einer offenen Gesellschaft „kein[en] Souverän im Singular […], sondern eine Vielheit einander widerstreitende Kräfte.“ (Kielmansegg 2018, 5)

Damit verbunden sind Interessenunterschiede oder -gegensätze, Meinungsvielfalt, Auseinandersetzung, Konflikt, aber auch die Einsicht, dass es immer Kompromisse und manchmal auch Niederlagen geben muss – genau das sind die Kennzeichen einer pluralen Demokratie.

Das ist ein großes Thema für Bildungsveranstalter*innen. Denn: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss - immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt, 2010, 13, S. 174). In Diktaturen muss man gehorchen, mehr nicht. Ein konstitutives Merkmal von pluralen Demokratien hingegen ist es, Ambiguitäten auszuhalten und sie als meinungsbildend anzuerkennen. Das muss man oft lernen.

2. Erwachsenenbildung: Anpassung oder Widerstand

Die eben beschriebenen Punkte sind objektive Vorgaben und Leitlinien für Erwachsenenbildung. Sie befähigen Menschen zum begründeten Eigensinn. Erwachsenenbildung kann nie unpolitisch sein, sie ist Bestandteilt einer pluralen, offenen demokratischen Gesellschaft. Das heißt, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur im Seminarraum verhandelt, sondern als politischer Wille in die Öffentlichkeit getragen werden – konsequent der didaktischen Maxime der Handlungsorientierung folgend.

Die Zeichen der Zeit werden unterschiedlich gedeutet werden, zum einen mit dem erstaunlichen Erfolg eines schwer verdaulichen Bestsellers. Es hat den kategorisch festschreibenden Titel „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2010). In diesem Band wird ein Strukturwandel der Moderne“ konstatiert. Kennzeichen dafür ist ein singularistische[r] Lebensstil“, der „in erster Linie von der neuen Mittelklasse getragen [wird]“ (ebd., 107). Deren „Grundformel […] ist die erfolgreiche Selbstverwirklichung.“ (108) Die „neue, akademische Mittelklasse [ist] die kulturell dominante Trägergruppe der postindustriellen Spätmoderne.“ (ebd., 363) Doch haben alle Akademiker*innen die ihnen von Reckwitz immer wieder pauschal zugewiesenen kulturellen Merkmale und Präferenzen? Eine solche Frage ist für ihn kein Thema. In seinem Buch gibt es nur kollektive Figuren, die als Subjekte dargestellt werden. Nebenbei: Was ist mit dem überwiegenden Rest der Gesellschaft?

Das Problem einer solchen Gesellschaftsbeschreibung ist, dass eine selbstreferentielle Gewissheit zwischen Autor und gleichermaßen gepolten Leser*innen entstehen kann. Die soziologisch fingierte Gesellschaftsbeschreibung wird zur imaginierten Realität. Für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung - siehe oben - wird das zum Problem: Wie unterstützt sie die Aufklärung der Selbstoptimierer? Wie wirbt sie für eine, Demokratie bewahrende Verantwortung bei postmodernen Singularisierten? Welches Verständnis von Politik liegt bei elitären Selbstverwirklichern vor? Ist das überhaupt kompatibel mit den Interessen der Mehrheit der Gesellschaft? Übrigens: Die Begriffe Konflikte und Solidarität kommen im umfassenden Register nicht vor (ebd., 473 – 480), sie sind aber konstitutive Merkmale und didaktische Kategorien von emanzipatorischer Erwachsenenbildung.

Die weiterführende Frage besteht darin, inwieweit Erwachsenenbildner*innen selbst – sie sind ja Angehörige der „Akademikerklasse“ – von der suggestiven Wirkung einer solchen Gesellschaftsdeutung beeinflusst sind.

Die Lektüre beispielsweise des Arbeitsvertrags eines DHL-Boten oder des Haushaltsbuchs einer alleinerziehenden Altenpflegerin ist für die Praxis der Erwachsenenbildung erkenntnisreicher als die eines solchen Werkes aus der weit entfernten Bergspitze einer Universität.

Ganz anders als nach der Lektüre von Reckwitz hochgelobten Buches sehen ihre Handlungsoptionen aus, wenn man ihnen die Ergebnisse einer Untersuchung von Christoph Butterwegge zu Grunde legt. Dieser hat in einer umfassenden Studie festgestellt, dass die wirtschaftliche und soziale Ungleichheit die Republik „zerrissen“ hat (Butterwegge 2020). Er belegt mit vielen Zahlen und Daten die „zunehmende Ungleichheit der Einkommens- und Vermögensverteilung“ (ebd., 217) in Deutschland. Sie hat erhebliche Konsequenzen

auch für Bildung, was besonders zur Labilität des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts führt. Mehr noch: die Republik ist „zerrissen“, so benennt Butterwegge die Situation (ebd., Buchtitel). Die Ursache: „Die sozioökonomische Ungleichheit wurzelt in den kapitalistischen Produktions- und Eigentumsverhältnissen.“ (ebd., 254) Durch die Ideologie des Neoliberalismus und seiner Apologeten wurde „[d]ie jüngste Zunahme der Ungleichheit […] bewusst herbeigeführt“ (ebd., 256).

Diese beiden Beispiele aktueller Gesellschaftsdiagnosen sind in Etikettierungen und Begründungen völlig konträre. Für diejenigen, die ihre Bildungsarbeit mit gesicherten wissenschaftlichen Begründungen planen und durchführen wollen, ist der Boden schwankend, ja, um Butterwegges Metapher aufzunehmen „zerrissen:“ Was hilft da? Die Erinnerung an Kants Appell, dem Mut zu haben, sich des eigenen Verstandes zu bedienen. Oder, wie es Klaus Ahlheim einmal postuliert hat, es braucht „Mut zur Erkenntnis“ (Ahlheim 2008).

Doch so einfach ist das nicht. Es erfordert Durchsetzungskraft und die Bereitschaft, sich gegen vorherrschende Meinungen und Erwartungen durchzusetzen, und zwar für die Bedürfnisse und Interessen der Adressatinnen und Teilnehmer*innen der Kurse und Seminare.

Schon vor einigen Jahrzehnten wurde das gesagt, was nach wie vor von aktueller Bedeutung ist. Damit das nicht vergessen wird, seien an die Aussage von zwei der bedeutendsten Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung in Deutschland und Berlin[1] erinnert:

Gegensteuerung

„Als Gegensteuerung wird eine Funktion erwachsenengerechter Gesprächsführung bezeichnet, die der Teilnehmerorientierung dient. Danach ist die Aufgabe der Gesprächsleitung, im Sinne der ‚Kontroversität` (Beutelsbacher Konsens) Eindeutigkeiten in der Diskussionsentwicklung zu verhindern. Die Korrektivfunktion bezieht sich nicht nur auf die Gewichtung der Inhalte und Meinungen. Gegensteuerung erscheint bei einer offenen Diskussion auch angebracht, um jeweils einen Ausgleich zu erreichen zwischen Eilfertigkeit und Beharrungstendenzen, Vereinfachung und Komplizierung. Es geht um die Moderation extremer Stimmungslagen oder um das Auflösen gegenseitiger Blockierungen, um ein Heranführen an sachgerechte Problemlösungen, ein Verhelfen zur Einsicht in Mehrdeutigkeit anstelle von monokausalen Erklärungen.“ (Tietgens 1999, 86)

Mut

„Der politische Pädagoge […] muß den Mut haben, gegen den Strom zu schwimmen und von der Meinung, die ´man` zu vertreten hat und die ´man` auch von ihm erwartet, abzuweichen.“ „Er muß den Mut haben, gegen den Strom zu schwimmen, als unbequemer Mahner und Warner auch den Autoritäten des Tages, auch der herrschenden Meinung, dem Willen des Vorgesetzten und dem Votum des eigenen Verbandes entgegenzutreten.“ (Borinski 1954, 167 u. 231)
Mut haben, um gegenzusteuern - das steht in keiner Berufsbeschreibung von Erwachsenenbildner*innen. Kein Wunder: Das widerspricht der Anpassungsqualifizierung und dem günstigen „Kostendeckungsgrad“, den viele Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung von ihren Mitarbeiter*innen erwarten.

Klaus-Peter Hufer

Dr. rer. pol. phil. habil, außerplanmäßiger Professor an der Universität Duisburg-Essen

Literatur

Ahlheim, Klaus: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2008

Alemann, Ulrich von: Grundlagen der Politikwissenschaft, Opladen 1994

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986

Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf u. Köln 1954

Butterwegge, Christoph: Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, Weinheim und Basel 2020

[1] Der in Berlin 1903 geborene Fritz Borinski emigrierte 1934 aus Nazi-Deutschland und war nach 1945 zunächst (Heim-)Volkshochschulleiter in Niedersachsen und Bremen bis er 1956 bis 1970 einen Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin hatte.

Falter, Mathias: Die Grenzen der Demokratie. Politische Auseinandersetzungen um Rechtsextremismus im österreichischen Nationalrat“, Baden-Baden 2019

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, Band 6, hrsg. von Rolf Toman, Köln 1995, S. 162 – 170

Kielmansegg, Peter Graf: Politik und Populismus. Warum Politik verteidigt werden muss, in: Frankfurter Allgemeine vom 1.3.2018, aktualisiert am 2.8.2018, in https://www.faz.net/aktuell/politik/die-gegenwart/populismus-verteidigung-der-politik-15669095.html (aufgerufen am 2.1.2022)

Negt, Oskar: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010

Reckwitz, Andreas: Die Gesellschaft der Singularitäten, 6. Aufl., Berlin 2018

Rousseau, Jean-Jacques: Der Gesellschaftsvertrag oder die Grundsätze des Staatsrechts, Stuttgart 1968 (erstmals erschienen 1762)

Schmitt, Carl: Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corillarien, 7. Aufl., Berlin 2002 (erstmals erschienen 1932)

Tietgens, Hans: Gegensteuerung, in Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 2 des Lexikons der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißeno, Schwalbach/Ts.1999, S. 86

Was können die Volkshochschulen für die Zukunft lernen, unabhängig von der Pandemie?“

Auswertung des Feedbacklinks: Praktische Schlussfolgerungen und Planungshinweise für die Zukunft der VHS Berlin Mitte

Sophia Klieber

Anhand dieser Leitfrage wurde der Fragebogen zu den Online-Kursen an der VHS Berlin Mitte ausgearbeitet. Die VHS Berlin Mitte erstellt regelmäßig Feedbacklinks, um sich ein Bild über die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu verschaffen. Durch die Pandemie haben sich die Voraussetzungen jedoch geändert und aus vielen Präsenzkursen wurden Online-Kurse. Infolgedessen hat die VHS Berlin Mitte im Herbst 2021 einen Feedbacklink zu den Online-Kursen des ersten Halbjahres an ihre Teilnehmer*innen verschickt.

Einige Fragen konnten aus den vorherigen Umfragen übernommen werden, weitere Fragen mussten jedoch ergänzt und an die Online-Kurse angepasst werden. Dieser Prozess wurde gemeinsam von der VHS Mitte und mir als Studentin der Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen von der Humboldt-Universität gestaltet. Im Fokus stand dabei auch, mein Forschungsinteresse für die Masterarbeit und die praktischen Interessen der VHS zu vereinen.

Da wir uns für viele offene Fragen entschieden haben, war bei der Auswertung dementsprechend viel freier Text auszuwerten. Dieser wurde durch Sichtung des Materials in einzelne Kategorien aufgeteilt, um die Antworten der Befragten zu strukturieren.

Bereits die Antworten auf die beiden Einstiegsfragen, was den Teilnehmenden an ihrem Online-Kurs gefallen bzw. nicht gefallen hat, lassen schon erahnen, welche Themen in den folgenden Antworten im Vordergrund stehen werden. Es ist vor allem die Flexibilität, von zuhause aus am Kurs teilnehmen zu können und die gute Vereinbarkeit von Alltag und Kursbesuch, die viele sehr schätzen.

Besonders hervorgehoben wurde auch das Engagement der einzelnen Kursleiter*innen und deren gute Umsetzung des Online-Unterrichts. Durch kleinere Gruppen empfanden viele eine sehr angenehme Gruppenatmosphäre trotz nicht vorhandener persönlicher Treffen.

Als weiterer positiver Aspekt wurde betont, dass Kurse trotz Corona stattfinden konnten und somit ein bisschen Normalität aufrechterhalten oder gar Sport in der Gruppe ermöglicht wurde. Neue technische Möglichkeiten werden ebenfalls als positiv bewertet, wie z. B. Materialien in der vhs.cloud und alles gleich verfügbar zu haben über den Bildschirm.

Was den Teilnehmenden weniger gefallen hat, waren vor allem die technischen Probleme und dass von Zoom zu BBB aus Datenschutzgründen gewechselt werden musste.

Die fehlenden Kontakte zu anderen Teilnehmenden und eine schlechte didaktische Umsetzung des Online-Unterrichts sind darüber hinaus weitere Nachteile des Online-Formats.

Anmerkung: Diese Einstiegsfrage ist nahezu identisch mit der Frage zu den Vor- und Nachteilen des Online-Kurses, weshalb die Antworten auch sehr ähnlich sind (siehe Vor und Nachteile unter Punkt 3.1 und 3.2).

1. Demographische Daten zu den Teilnehmenden

Es wurden insgesamt 980 Rückmeldungen gegeben, darunter mehr weibliche Kursteilnehmer*innen (45,82%) als männliche (14,29%) und 0,61% bezeichnen sich als divers. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass fast 40% keine Antwort auf diese Frage gegeben haben oder die Frage nicht beendet haben. Das ist im kompletten demographischen Teil erkennbar.

Ein erster Blick auf die Postleitzahlen lässt erkennen, dass die meisten der Teilnehmenden aus Berlin kommen, davon etwas weniger als die Hälfte aus Mitte, vereinzelt gibt es

Teilnehmende aus anderen Regionen Deutschlands und aus dem Ausland.

Die meisten Befragten haben die deutsche Nationalität und sind insgesamt überwiegend zwischen 25 und 64 Jahren alt, die Altersgruppen sind relativ gleich verteilt. 25-34 Jahre 12,45%, 35-44 Jahre 13,47%, 45-54 Jahre 14,90% und 55-64 Jahre 11,43%. Über 65 Jahre sind es 7,14%.

Ähnlich verhält es sich bei den Familienformen, es lässt sich keine besonders starke Gruppe erkennen, in *ehelicher Gemeinschaft lebend* sind die meisten (18, 57%), gefolgt von den *Alleinlebenden* (17, 76%) und etwas weniger mit 13,37% ist die Gruppe, die *mit Partner*in zusammenlebt.*

Interessant ist allerdings, dass 44,69% der Befragten keine Kinder haben, bei den Teilnehmenden mit Kindern (12,35%) sind es etwa genauso viele mit einem Kind wie mit zwei oder mehreren Kindern.

Die meisten der Teilnehmenden (45,41%) haben das Abitur als höchsten Schulabschluss angegeben. Rechnet man *Sonstige* (8,78%) noch hinzu, sind es weitaus mehr, da bei diesen Angaben oft ein Hochschulabschluss genannt wird.

Unter den Teilnehmenden sind außerdem überwiegend Vollzeitbeschäftigte (27, 45%), gefolgt von den Teilzeitbeschäftigten (9,08%) und Selbstständigen (7,78%).

Generell sollte bei diesen Ergebnissen im Blick behalten werden, dass ca. 35% nicht auf diese Fragen geantwortet haben.

2. Rahmenbedingungen zur Teilnahme

2.1 Programmbereiche

Die meisten Teilnehmenden, die an der Befragung teilgenommen haben, haben Online-Kurse im Bereich Fremdsprachen besucht (54,18%), gefolgt – allerdings mit großem Abstand – von Kursen im Bereich Gesundheit (13,37%) und Deutsch und Integration (11,94%). Darauf folgen an vierter und fünfter Stelle Kultur und Gestalten (5,82%) und Arbeit, Beruf und EDV (3,27%), die Fachbereiche Politik, Gesellschaft, Landeskunde und Umwelt (0,71%), Grundbildung und Schulabschlüsse (0,10%) sowie das Institut für Schauspiel-, Film- und Fernsehberufe (0,10%) liegen unter einem Prozent. Insgesamt konnten 3,27% ihren Fachbereich nicht einordnen.

2.2 Gründe für die Teilnahmen am Online-Kurs

Die häufigsten Gründe für die Teilnahme am Online-Kurs waren *Wissen/Fähigkeiten zu einem Thema erweitern, das mich interessiert* (44,80%), gefolgt von *im Alltag nutzbare Kenntnisse/Fähigkeiten erweitern* (28,88%) und *zur Abwechslung vom Alltag* (28,37%). Die letztgenannte Antwortmöglichkeit kann sicherlich auch im Rahmen der Pandemie von besonderer Bedeutung sein, da das öffentliche Leben und Kontakte in dieser Zeit weitestgehend eingeschränkt waren. Dass auch der soziale Aspekt von Wichtigkeit ist, unterstreicht zudem, dass 17,96% an den Kurs besuchten, um *neue Menschen kennenzulernen und Spaß zu haben*. Nur 1,94% waren zur Teilnahme am Kurs verpflichtet.

Betrachtet man außerdem die Antworten zu Sonstiges (13,47%) lässt sich feststellen, dass etwa bei der Hälfte dieser explizit „Corona“ oder „Ausfall des Präsenzkurses“ als Grund angegeben wurde.

2.3 Erster Kurs - Online oder Präsenz

Für über die Hälfte der Befragten (52,14%) war es der erste Kurs an der VHS Berlin Mitte und fast die Hälfte (46,22%) gibt an, dass sie sich für diesen Kurs auch in Präsenz angemeldet hätten, 20% hingegen nicht.

Rund ein Drittel (30,71%) hatte bereits vorher Online-Kurse an der VHS Mitte besucht, 37,76% hatten dies allerdings noch nicht.

3. Bewertung des Online-Unterrichts

3.1 Vorteile des Online-Unterrichts

Von den meisten wird als größter Vorteil, die **Zeitersparnis** genannt, die vor allem mit den nicht vorhandenen Fahrtwegen einhergeht. Manche hätten den Kurs sonst gar nicht gebucht, weil er mit dem Alltag nicht vereinbar gewesen wäre. **Zeitliche Flexibilität und gut vereinbar mit dem Alltag**, insbesondere mit der Arbeit und dem Familienleben,

ist für viele ein großer Pluspunkt. In diesem Zusammenhang wird auch vereinzelt die Kostenersparnis, die mit den Wegen verbunden ist, genannt.

Die **örtliche Flexibilität** ist ein weiterer Faktor, den viele als Vorteil nennen. Die Teilnehmenden können trotz Urlaub oder Abwesenheit die Kurstermine wahrnehmen. Einige hätten den Kurs sonst gar nicht gebucht, weil sie in anderen Regionen Deutschlands oder im Ausland leben bzw. zeitweise unterwegs sind. Aber auch zu lange Wege innerhalb der Stadt, die nun wegfallen, werden als Vorteil angegeben.

Ein weiterer Aspekt ist der **gesundheitliche**, der für einige Teilnehmende im Vordergrund steht, da sie sich zuhause wohler fühlen und trotz der Pandemie den Kurs fortführen/besuchen können.

Zudem sehen viele einen Vorteil darin, dass sie direkt am Computer sitzen und Inhalte/Wörterbücher direkt verfügbar haben. Die **Unmittelbarkeit und Selbstorganisation der Materialen und das zeitgemäße Einsetzen digitaler Medien** finden die Teilnehmenden ebenfalls sehr positiv.

Online-Unterricht ist für viele ein Modell, das nach der Pandemie gern weitergeführt werden soll.

3.2 Nachteile des Online-Unterrichts

Als größter Nachteil wird immer wieder **der persönliche Kontakt zu den anderen Teilnehmenden** genannt und auch die damit einhergehende Interaktion im Kurs vor Ort.

Bei Sportkursen wird oft **der mangelnde Platz zuhause** hervorgehoben und **das fehlende Korrigieren** durch den/die Trainer*in/Kursleiter*in. Letzteres ist auch ein Aspekt, der bei Sprachkursteilnehmenden genannt wird.

Durch das lange Sitzen am Computer empfinden viele **Ermüdung nach einem langen Arbeitstag zuvor am Bildschirm**. Wenn der Unterricht didaktisch nicht abwechslungsreich vorbereitet war, trat ebenfalls schneller Ermüdung oder gar **Ablenkung durch das heimische Umfeld** ein. Hinter der Kamera kann man sich außerdem verstecken, wenn das Bild ausgeschaltet wird.

Außerdem werden auch **die technischen Probleme beim Konferenztool** immer wieder erwähnt, da sie dazu führten, dass Unterrichtsstunden verpasst wurden oder daran nur eingeschränkt teilgenommen werden konnte. Generell wurde dadurch der reibungslose Unterrichtsablauf gestört wie es vor Ort nicht hätte passieren können.

Für viele war es ein Vorteil, dass man das Unterrichtsmaterial immer zur Hand hatte, für andere eher ein Nachteil, da es mit Kosten verbunden war, wenn man sich selbst etwas ausdrucken musste.

3.3 Änderungswünsche der Teilnehmenden

Fragt man konkret, was sie sich anders gewünscht hätten, wird auch hier deutlich, dass der Kontakt zu anderen Teilnehmenden am wichtigsten ist (20,51%) und auch zur/zum Kursleiter*in (11,02%). Mehr Gelegenheit selbst zu sprechen oder aktiv zu sein (11,43%) wäre für viele besser gewesen, genauso wie mehr Abwechslung (7,65%) und mehr Materialien (6,73%) im Online-Unterricht.

3.4 Kursabbruch

57,14% geben an, dass sie den Kurs bis zum Ende besucht haben. Allerdings haben auf diese Frage 34,39% nicht geantwortet. Die Begründung für den Abbruch wurde von knapp 95% nicht angegeben, 3,06% sagen, dass es berufliche oder familiäre Gründe waren, 1,94% geben kursbezogene Gründe an.

4. Konferenztool und Online-Plattform

4.1 Zufriedenheit mit der Technik

Die meisten haben mit Zoom (41,33%) im Online-Unterricht kommuniziert, 11,63% haben Big Blue Button (BBB) und 5,92% Edudip als Konferenztool verwendet.

Mit den verwendeten Konferenztools waren die meisten (28,67%) eher zufrieden oder sogar sehr zufrieden (22,04%). Sehr unzufrieden waren immerhin auch 5,82% und 8,06% eher unzufrieden.

Ganz ohne technische Probleme funktionierte der Online-Unterricht bei 21,73%, bei 34,49% traten gelegentlich Probleme auf. Und bei 9,39% gab es sogar oft technische Schwierigkeiten.

Welche Schwierigkeiten gab es?
Für viele war die schlechte Verbindung mit Bild und Ton ein wiederkehrendes Problem, das Einloggen war mühsam, insbesondere bei BBB. BBB ist für viele komplizierter in der Handhabung. Teilnehmende und Kursleiter*in werden manchmal aus dem virtuellen Kursraum „rausgeschmissen". Wiederholt erwähnen Teilnehmende, dass Zoom viel besser funktioniert habe und in der Handhabung viel einfacher gewesen sei.

Probleme gab es auch, wenn der/die Kursleiter*in nicht mit dem Tool nicht vertraut war.

4.2 Verbesserungsvorschläge für das Konferenztool

13, 06% wünschen sich, dass die technische Qualität verbessert werden sollte, 7,45% eine verbesserte Handhabung und 6,53% würden gern bessere Möglichkeiten für unterschiedliche Gruppenformen haben.

4.3 Nutzung und Bewertung der vhs.cloud

Die Hälfte der Online-Kurse (50,10%) hat die vhs.cloud benutzt, 13,06% nicht. Davon waren 25,51% der Befragten eher zufrieden und 11,43% sehr zufrieden mit der vhs.cloud. Aber es gab auch einige, die eher unzufrieden (7,96%) oder sehr unzufrieden (1,84%) waren.

Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich überwiegend auf die Nutzerfreundlichkeit der Plattform, die vielen unübersichtlich und veraltet erscheint. Laut vieler Teilnehmender sei sie nicht „intuitiv", ein Wort, das sehr oft bezüglich der Handhabung verwendet wird.

Darüber hinaus sei die Kommunikation per Mail über die Plattform nicht immer reibungslos möglich gewesen, genauso wie das Anmelden/Registrieren, das oft nicht funktioniert habe oder mit Komplikationen verbunden gewesen sei.

5. Soziales Setting - Gruppe und Kursleiter*in

5.1 Teilnehmer*innengruppe/ Kursleiter*in

15% der Befragten kannten die anderen Kursteilnehmer*innen bereits vorher, 23,47% kannten zumindest einige und 26,94% keinen. Der/die Kursleiter*in war bei 40,20% bereits bekannt, bei 24,18% war dies nicht so.

5.2 Gruppengefühl

Generell ist für die meisten auch im virtuellen Klassenraum ein Gruppengefühl entstanden (auf jeden Fall 21,33%, ein bisschen 27,86%), allerdings finden auch 11,94%, dass dies eher nicht und 3,27% dass es gar nicht zustande gekommen ist.

Für ein gutes Gruppengefühl im virtuellen Raum war laut der Befragten (17,45% haben auf diese Frage geantwortet) zum einen der/die Kursleiter*in und damit verbunden auch die **didaktische Aufbereitung** des Online-Unterrichts verantwortlich. Immer wieder werden Breakout-Rooms (also die Gruppenarbeiten) als sehr positiv bewertet und die Bemühungen, alle mit einzubeziehen.

Positiv bewertet werden auch die Gespräche, die vor und nach dem Kurs stattfinden konnten, wenn der/die Kursleiter*in dafür Raum und Zeit gegeben hat.

Zum anderen trägt **der Umgang unter den Teilnehmenden** zu einem guten Gruppengefühl bei. Dabei spielt es offenbar keine Rolle, ob der Kurs online oder nicht online stattfindet. Der Blick in das Zuhause der anderen, der online zustande kommt und dass alle sich in der gleichen Situation befinden (Pandemie und gleiches Interesse für ein Thema) wird auch als tragendes Element für ein gutes Gruppengefühl genannt. Für viele war auch die kleinere Gruppengröße der Online-Kurse ein Vorteil, um mit den anderen besser in Kontakt zu kommen. Wenn sich alle über die Kameras sehen konnten, trug das für viele zu einem guten Gefühl bei.

Für einige war es ein Vorteil, weil sie sich bereits vorher kannten und sie daher schon eine Verbindung zueinander hatten.
10,82% beantworteten die Frage, was zu einem **besseren Gruppengefühl** beigetragen hätte und dabei wird deutlich, dass es **vor allem Präsenzunterricht** gewesen wäre.

Persönliche Treffen mit den anderen Teilnehmenden wären förderlich gewesen. Einige Befragte äußerten auch, dass sie gern etwas mehr Möglichkeiten zum persönlichen Austausch gehabt hätten, die durch den/die Kursleiter*in angeleitet werden müssten, wie z.B. Vorstellungsrunden am Anfang und Kleingruppenarbeit.

5.3 Kursleiter*in

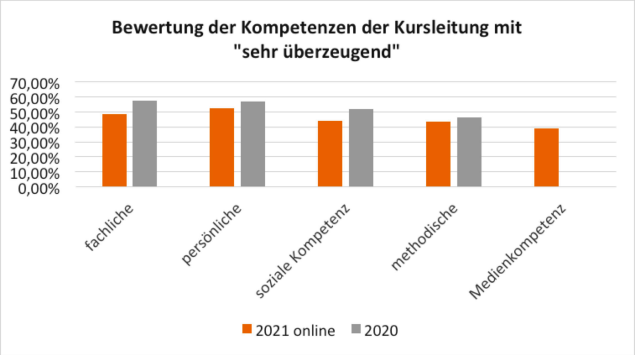
Bei der Bewertung der Kursleiterin oder des Kursleiters in den **Bereichen fachliche Kompetenz, methodische, soziale und persönliche Kompetenz** werden diese von mehr als 40% als sehr überzeugend eingestuft.

Dabei sticht die **persönliche Kompetenz** hervor, da sie von 52,65% als sehr überzeugend bewertet wird. **Die Medienkompetenz** hingegen liegt mit 38,98% etwas unter dem Schnitt.

Die **fachliche Kompetenz** bewerten 48,37% als sehr überzeugend, ähnlich verhält es sich bei der **methodischen Kompetenz** mit 43,37% und der **sozialen Kompetenz** mit 44,39%.

Betrachtet man im Vergleich hierzu die Zahlen von 2020 (Feedbacklink zu Präsenzkursen) lassen sich etwas mehr Bewertungen für die Kategorie „sehr überzeugend" feststellen: Fachliche Kompetenz 57,62%, methodische Kompetenz 46,65%, soziale Kompetenz 51,83% und persönliche Kompetenz 57,32%

(siehe Tabelle 1)



eigene Tabelle 1

6. Online lernen in der Zukunft?

6.1 Lernerfolge online

Generell ist über die Hälfte aller Befragten mit ihren Lernerfolgen zufrieden, davon sind 33,98% sehr zufrieden und 25,20% eher zufrieden mit dem, was sie im Online-Kurs gelernt haben.

Für rund ein Drittel (31,22%) macht es keinen Unterschied, ob sie online oder in Präsenz lernen, da sie der Meinung sind, genauso viel gelernt zu haben wie vor Ort. 7,35% denken, dass sie eher mehr gelernt haben und 19,49%, dass sie eher weniger als in Präsenz gelernt haben.

6.2 Blended Learning als Alternative

Immerhin würden 42,24% sich auch für einen Kurs anmelden, der im Blended Learning-Format stattfindet, 18,23% jedoch nicht.

Als Gründe für die Teilnahme an einem Kurs, der Präsenz- und Onlineformate miteinander kombiniert, äußern die Teilnehmenden vor allem eine **gewisse Flexibilität und dass man, das Beste aus beiden Formaten verbinden** kann. Für viele ist es vorteilhaft, Fahrtwege einzusparen und auch teilzunehmen, wenn sie nicht vor Ort sind. Gleichzeitig betonen viele, dass aber dennoch ab und zu der persönliche Kontakt sehr wichtig sei. Darüber hinaus wird es von vielen als ein zeitgemäßes Format angesehen. Bei einigen Antworten wird jedoch deutlich, dass nicht immer gesichert ist, ob alle verstehen, was Blended Learning bedeutet. „Man könnte flexibel entscheiden, ob man an dem Tag vor Ort oder besser von zuhause teilnimmt."

Teilnehmende der Online-Kurse, die sich gegen eine Teilnahme an einem Blended Learning aussprechen, befürworten in vielen Fällen ein eindeutiges Format: entweder online oder Präsenz. Vor allem diejenigen, die sich bewusst für einen Online-Kurs entschieden haben, sehen in der Mischform wenige Vorteile.

6.3 Online-Kurse in anderen Programmbereichen

13,06% können sich vorstellen in allen Programmbereiche Kurse online zu besuchen. Die meisten, 29,69% würden Fremdsprachenkurse online besuchen, im Bereich Politik,

Gesellschaft, Landeskunde, Umwelt sind es 14,80%, gefolgt von Kultur und Gestalten (11,94%) und Gesundheit (11,33%).

7. Zufriedenheit und Verbesserungsvorschläge für die Online-Kurse und den Kundenservice

Sehr zufrieden (27,35%) und eher zufrieden (27,45%) waren mehr als die Hälfte der Teilnehmenden, was den Informationsfluss vor Kursbeginn über die technischen und organisatorischen Rahmenbedingen des Kurses betrifft.

Es wird ebenfalls betont, dass das Online-Angebot beibehalten werden oder gar ausgeweitet werden sollte. Nur wenige haben sich dagegen ausgesprochen.

Aus den Antworten der Befragten lassen sich folgende Kategorien herausstellen:

1) Technik: Konferenztools und Lernplattform

Viele Teilnehmenden wünschen sich, dass sie vorher eine kleine Einführung zur Handhabung bekommen. Dies gilt insbesondere für die vhs.cloud, die als sehr unübersichtlich empfunden wurde.

Darüber hinaus wird vorgeschlagen, die Dozentinnen und Dozenten technisch zu unterstützen oder zu schulen, um einen einwandfreien Online-Unterricht zu gewährleisten

2) Organisatorisches: Anmeldung und Informationsfluss bezüglich der Kurse

Die Registrierung auf der vhs.cloud und damit verbunden das Finden des Kurscodes sollte vereinfacht und übersichtlicher gestaltet werden. Oft wird kritisiert, dass die Informationen sehr spät kamen und nicht gleich klar war, ob der Unterricht online oder vor Ort stattfinden sollte. Allerdings haben viele dafür auch Verständnis geäußert, da die Situation für alle neu war.

3) Formate: Online oder Präsenz, Abendkurs, Bildungsurlaube etc.

Viele wünschen sich weiterhin Online-Kurse und eine Ausweitung des Online-Programms. Dabei werden unterschiedliche Formate vorgeschlagen: Wochenendkurse online, Abendkurse oder Bildungsurlaube.

4) Webseite: Gestaltung und Nutzerfreundlichkeit

Viele der Befragten wünschen sich eine Vereinfachung der Kurssuche und mehr Übersichtlichkeit auf der Webseite. Gern würden sie Informationen über Folgekurse erhalten.

Abschließend gab es noch einmal viel Lob von den Teilnehmenden, was einzelne Dozentinnen und Dozenten betraf, aber auch für die VHS allgemein und ihren Umgang mit der Situation.

Dabei wurde deutlich, dass Online-Unterricht für die Zukunft einerseits deutlich gewünscht wird, andererseits aber auch Präsenz weiterhin bestehen bleiben sollte.

Sophia Klieber

(Jahrgang 1981): Magister in Skandinavistik an der Universität Hamburg, studiert im Master Erwachsenenbildung/ Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität und ist seit 2009 Kursleiterin für Schwedisch und Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Berliner Volkshochschulen

Projektvorstellung: Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen - Zugänge zum lebenslangen Lernen

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm, Stephanie Iffert und Bettina Thöne-Geyer

Im Folgenden stellen wir das Forschungsprojekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen – Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_VHS_ZuLL) vor. Das inzwischen abgeschlossene Projekt wurde ab April 2018 mit einer vierundzwanzigmonatigen Finanzierung durch die Hans-Böckler-Stiftung im Forschungsschwerpunkt „Bildung in der Arbeitswelt“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. sowie an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Abteilung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ durchgeführt.[1]

Wir umreißen nach einer Verortung der Untersuchung deren forschungsmethodisches Design. Danach blicken wir auf Validierungsprozesse und geben abschließend einen Ausblick auf die Ergebnisse des Projekts (weiterführend Fleige et al. 2022 i.E.; Iffert et al. 2021; Stimm et al. 2020).

1. Verortung der Untersuchung

Vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftspolitischen Situation und Veränderungen in allen Berufsfeldern sind Volkshochschulen – bezogen auf alle Qualifikationsniveaus – gefordert. Da sich ihr Weiterbildungsprogramm als gesellschaftliches, öffentlich verantwortetes Angebot für lebenslanges Lernen im Erwachsenenalter einordnen lässt (DVV 2011; Schrader/Rossmann 2019), werden sie in der aktuellen Entwicklung zu einer Triebfeder des gesellschaftlich notwendigen und bildungspolitisch gewünschten Ausbaus kompetenzorientierten lebenslangen Lernens, halten aber ebenso individuelle Entscheidungsspielräume unabhängig von betrieblichen und arbeitsmarktpolitischen Perspektiven offen. Dabei sind Volkshochschulen die größte Institution, die allgemeine Weiterbildung (hier eingeschlossen politische Weiterbildung und kulturelle Weiterbildung) und berufliche Weiterbildung im Zusammenhang in Deutschland anbietet (BIBB 2016).

Unser Interesse fokussierte sich nun darauf, wie auf gesellschaftspolitische Entwicklungen im Kontext des lebenslangen Lernens in einer öffentlich verantworteten Institution im Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung reagiert wird. Gegenwärtig beobachtbare neue Anforderungen an Arbeitshandeln stehen hierbei ganz besonders im Zentrum. Die dazu notwendigen Angebote spiegeln nicht nur fachspezifische Anforderungen wider, sondern auch den Bezug zu persönlichkeitsrelevanten Kompetenzen. Wenn es nicht gelingt, über berufliche Weiterbildung individuell anzuschließen, erhöht sich nicht nur die soziale Ungleichheit durch Verlust bisheriger beruflicher Positionen und Kontinuitäten in der Berufsbiographie, sondern es nehmen die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Einordnung von politischen, gesellschaftlichen und technischen Veränderungen ab.

Insgesamt fehlen jedoch grundlegende Erkenntnisse, welche Inhalte Volkshochschulen mit ihrem jetzigen Angebot der individuellen beruflichen Weiterbildung fokussieren. Das Angebot ist bisher definitorisch-begrifflich, theoretisch und empirisch nicht wirklich abgebildet.

Die in unserer Untersuchung fokussierte individuelle berufliche Weiterbildung erstreckt sich dabei nicht nur auf einen einzelnen, institutionalisierten Volkshochschulprogrammbereich, in welchem entsprechende Weiterbildungsangebote platziert werden. Es handelt sich vielmehr um ein Programmsegment, welches sich über verschiedene Programmbereiche erstreckt und damit eine Querschnittsaufgabe an Volkshochschulen darstellt, auch wenn das Gros der Angebote sich sicherlich im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ wiederfindet (Fleige et al. 2022 i.E.).

Vor dem Hintergrund der individuellen beruflichen Weiterbildung konnte das Programmsegment ‚berufliche Weiterbildung‘ in Teilsegmente ausdifferenziert werden, die die Themen und Angebote bündeln. Wir unterscheiden folgende

[1] Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Zusammenfassung im Rahmen der Abschlusspublikation (Fleige et al. 2022 i. E.).

Teilsegmente: (1) Teilsegment ‚offenes Angebot' und (2) Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)'. Die über Projekte generierten Angebote werden zwar als ‚offen' verstanden, aber i. d. R. leiten sich über Projektstrukturen Vorgaben in der Teilnahmevoraussetzung bzw. die Fokussierung bestimmter Zielgruppen ab, so dass hier eher eine hybride Zugangsstruktur vorliegt. ‚Projekte' sind im ersten Zugang demnach direkt geschlossen – und in diesem Sinne ähnlich zu den ebenfalls durch die Volkshochschulen bereitgestellten ‚Firmenschulungen'.[2] Somit war das Kriterium des Zugangs (offen/geschlossen) für eine Systematik beruflicher Weiterbildung übergeordnet leitend. Dabei müssen wir uns dafür sensibel halten, dass es auch ein Changieren zwischen den Polen gibt, vor allem mit Blick auf die hybriden Strukturen in den Projekten. Geschlossene Angebote können dabei in ihren Strukturen differenzierter bestimmt werden, die offenen Angebote hingegen sind in ihrer Diversität schwerer zu fassen.

2. Fragestellungen und methodisches Design des Projektes

Die forschungsleitende Annahme einer Verschiebung der Angebotsschwerpunkte im Zuge gesellschaftlicher Umwälzungen (vgl. Abschnitt 1) bedeutete zunächst die Festlegung von spezifischen Untersuchungszeiträumen: Der Untersuchungszeitpunkt 2017 fiel mit dem Projektbeginn und der dementsprechend vorhandenen Datenlage zusammen. Für einen angedeuteten Längsschnitt mussten daran anschließend die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen im Blick behalten werden (u. a. Verabschiedung der ‚Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt' (Hartz I–IV) 2002/2003, Weltfinanzkrise ab 2007, Eurokrise ab 2009), die – so die Annahme – Auswirkungen auf die Angebote zur beruflichen Weiterbildung haben. Daraus resultiert der Untersuchungszeitraum 2007/2017.

Folgende übergeordnete Fragestellungen waren für die Analyse nun leitend:

1. Welche thematischen und strukturellen Entwicklungen zeigen sich im Programmsegment im Vergleich zwischen 2007 und 2017 an den Volkshochschulen?
2. Wie lässt sich die identifizierte inhaltliche Struktur des Programmsegments im Kontext der Diskussion zur beruflichen Weiterbildung und in Bezug zu den Begriffen ‚Beruf' sowie ‚berufliche Tätigkeit' einordnen?
3. Welche bildungskonzeptionellen Vorstellungen für berufliche Weiterbildung lassen sich herausarbeiten? Wie lassen sich diese in Bezug zur öffentlichen Verantwortung der Volkshochschulen einordnen?
4. Welchen Stellenwert hat das Programm als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und Erwartungen sowie als bildungskonzeptionelle Schwerpunktsetzung in Volkshochschulen? Was meint, bezogen auf die Volkshochschulen, hier die besondere öffentliche Verantwortung, ausgelegt durch die Angebotsstruktur?

Die zentralen Fragestellungen begründen den methodischen Einsatz der *Programmanalyse*. Hierbei handelt es sich um die systematische Auswertung von Weiterbildungsprogrammen. Dabei ist die Programmanalyse ein konstitutiver Forschungszugang der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung (u. a. Fleige et al. 2019). Sie ermöglicht eine fragestellungsgeleitete Untersuchung von Programmstrukturen, indem jedes Angebot mit einer Vielzahl von Kategorien erschlossen wird. Der für unsere Analyse erarbeitete und im Anschluss auch für weitere Untersuchungen nutzbare Kodierleitfaden umfasst insgesamt 445 Kategorien (Iffert et al. 2021). Über die Kodierung können die Schwerpunktsetzungen und Ausdifferenzierungen des jeweiligen Programms erschlossen werden – und es können bei Durchsicht des gesamten Programms auch ebenjene Angebote aufgefunden werden, die nicht in den jeweiligen Definitionsbereich eines über bspw. Statistiken abgebildeten Programmbereichs gehören (Fleige/Reichart 2014). Somit waren in unserer Analyse der Sache nach Angebote beruflicher Weiterbildung eingeschlossen, die in anderen Programmbereichen angesiedelt sind.

Grundlegend für die Untersuchung ist die *Auswahl der Volkshochschulen*, da über ihre jeweiligen Weiterbildungsprogramme die Programmanalyse durchgeführt wird. Die Auswahl der Volkshochschulen erfolgt als kriteriengeleitetes

[2] Im Gegensatz zu ‚Projekten' werden ‚Firmenschulungen' dabei nicht im Programmheft als ausdifferenziertes Angebot ausgewiesen. Es gibt im Programm lediglich Hinweise, an wen in den Volkshochschulen sich interessierte Firmen wenden können, um eine Firmenschulung vertraulich auszuhandeln oder firmenspezifisch zu buchen.

Sampling auf Einrichtungsebene mit theoriegenerierendem Ziel, das heißt, es wird eine inhaltliche Repräsentation (Merkens 1997), aber keine statistische Repräsentativität angestrebt. ‚Inhaltlich repräsentativ' meint, dass bei der Auswahl nach Kriterien vorgegangen wird, die aufgrund der Theorie und des bisherigen Forschungsstandes voraussichtlich eine Relevanz für die Gestaltung der individuellen beruflichen Weiterbildung haben. *Datenbasis* für die Programmanalyse waren daher Weiterbildungsprogramme von vier exemplarisch ausgewählten Volkshochschulen. An ihnen wird das Programmsegment über das Gesamtprogramm hinweg erschlossen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die durch die Kodierung in den vier Weiterbildungsprogrammen identifizierten relevanten Angebote beruflicher Weiterbildung. Jedes Angebot bildet dabei einen Fall – und zwar als Ergebnis eines Auslegungsprozesses seitens der Programmplanenden hinsichtlich einer Vielzahl von Kriterien.

Jahr	2007	2017
Teilsegment		
Teilsegment ‚offenes Angebot'	983	683
Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)'	81*	109*
Firmenschulungen	k. A.	59*

Tabelle 1: Fallzahlen aus Weiterbildungsprogrammen von vier ausgewählten Volkshochschulen für die Programmanalysen im Programmsegment ‚berufliche Weiterbildung' in den Jahren 2007 und 2017 (Die mit * gekennzeichneten Angaben beziehen sich auf drei Einrichtungen.)

ExpertInneninterviews mit Programmplanenden wurden anschließend an die Programmanalyse genutzt, um spezifisches Wissen zu erfragen (Meuser/Nagel 2003). Das heißt, für die Interviews mussten schon erste Ergebnisse der Programmanalyse vorliegen, um zu entscheiden, wer interviewt wird und welche Spezifika im Interview thematisiert werden. Die ExpertInnen fungieren hierbei als RepräsentantInnen und stehen nicht als Personen im Untersuchungsfokus. Letztlich wurden neun ExpertInneninterviews mit Programmplanenden, welche den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf' an einer der vier ausgewählten Volkshochschulen im Projektsample verantworten oder die einen anderen Programmbereich verantworten, in welchem Angebote für die individuelle berufliche Weiterbildung durch die Programmanalyse identifiziert wurden, durchgeführt.

3. Validierungen im Prozess des Projektverlaufs

Begleitend zum Projekt hatten Kontakte in das Handlungsfeld der Programmplanung für berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen einen validierenden Charakter, ohne dass eine regelgeleitete Validierung oder Evaluation der Untersuchung durch das Handlungsfeld erfolgt wäre. Wir legen in diesem Zusammenhang eher einen weiten Validierungsbegriff an, der nahe am, aber nicht deckungsgleich mit dem Begriff der kommunikativen Validierung im Forschungsprozess ist (Flick 2007, S. 495). Gemeint sind kommunikative Settings und Vorgänge, in deren Rahmen die Forschung gemeinsam mit verschiedenen AkteurenInnen aus dem jeweiligen Handlungsfeld (und/oder aus dem Wissenschaftsbereich und/oder der Bildungsverwaltung) diskutiert wird. Es erfolgten

- eine Reihe von Gesprächen mit VertreterInnen des Handlungsfeldes an Volkshochhochschulen in informellen oder organisierten Settings: Aus diesen Gesprächen resultierten Hinweise für das Feldverständnis, die das Projektteam in der Materialbeschaffung und in der Sondierung des Feldes aufnahm.
- institutionalisierte Reflexionen im Rahmen des Projektbeirates: Kern der Diskussionen im Beirat waren dabei die öffentliche Verantwortung der Volkshochschulen im Bereich der beruflichen Weiterbildung, die Ausrichtungen und Zielgruppenbezüge sowie das Verhältnis von geschlossenem und offenem Angebot, die Ausrichtung und der Stellenwert von Zertifizierungen, der Einbezug und Stellenwert von Möglichkeiten des Bildungsurlaubs im Rahmen des Angebots sowie die Entwicklung von Beratungsangeboten.
- Projektdiskussionen bei wissenschaftlichen Tagungen sowie Gespräche mit KollegInnen: In der Diskussion zu Vorträgen im Rahmen von Tagungen wurden v. a. Aspekte der Zielgruppen- und Institutionenspezifik, des Nutzens und der Verwertung der Angebote beruflicher Weiterbildung und des öffentlichen Auftrags von Volkshochschulen (und vergleichbaren Institutionalformen in anderen Ländern) erörtert. Bezugspunkte der Diskussion gingen aber auch in Richtung des Stellenwertes ge-

schlossener und als Dienstleistung abgefragter Angebote für Unternehmen. Hinzu kamen Gespräche mit KollegInnen der Volkshochschul-Statistik und des Weiterbildungsmonitorings im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

In diesem Kontext der geteilten Reflexion mit dem Handlungsfeld ist ‚Validierung' von einer Übernahme von Sichtweisen aus diesem streng zu trennen. Im Gegenteil ist deren wissenschaftliche, kritisch-prüfende Einordnung vonnöten, gerade weil unsere sich im Institutionenkontext bewegende Untersuchung verbands- und bildungspolitische bzw. statusgruppenbezogene Interessen berührte.

4. Ausblick auf die Ergebnisse – was Sie in der Abschlusspublikation erwartet

Ein zentrales Ziel im Projekt war eine *Typenbildung* auf Angebotsebene. Hierfür wurden mit Hilfe eines deduktiv/induktiv entwickelten Kategoriensystems (Iffert et al. 2021) im Rahmen der Programmanalyse mögliche typische Kombinationen von Angeboten herausgearbeitet (Kelle/Kluge 1999). So gelingt es nicht nur, einen Begriff von ‚beruflicher Weiterbildung' aus den Weiterbildungsprogrammen heraus für die Volkshochschule zu rekonstruieren, sondern auch, das Planungshandeln mit Begrifflichkeiten zu unterlegen und so wieder in das Handlungsfeld als wissenschaftliches und instrumentelles Wissen zu transferieren.

Als zentrale Kategorie in der Programmanalyse rücken „*Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung*" (Iffert et al. 2021) in den Blick. Bei den Grundformen beruflicher Weiterbildung konnten (1) verschiedene Zuschnitte mit ‚Berufsbezug' (berufsspezifisch, berufshauptgruppenspezifisch, berufsbereichsspezifisch) erschlossen werden. Es ordnen sich hier aber auch weitere Grundformen ein: (2) In der Grundform ‚erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug' verweisen die Angebote der beruflichen Weiterbildung nicht auf einen Beruf oder mehrere Berufe entlang der Klassifikation der Berufe (BA 2011), doch durch ihre Platzierung im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf' wird ihnen Arbeitshandeln zugewiesen. (3) Die Grundform ‚Ausbildung im Lebenslauf' nimmt Angebote auf, die sich auf eine Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) beziehen. Mit der Ergänzung „im Lebenslauf", wird betont, dass die Ausbildung eben nicht zwingend am Übergang von Schule und Erwerbsarbeit anzusiedeln ist, sondern in verschiedenen Phasen des Lebenslaufs platziert werden kann. (4) In der ‚Übergangsbegleitung' finden sich Angebote, in denen über Angebote der beruflichen (Weiter)Bildung auf einen Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereitet wird und/oder ein Übergang innerhalb des Arbeitsmarktes begleitet wird. Entlang dieser Grundformen zeigt sich, dass die individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen unterschiedliche Momente in der beruflichen Bildung adressiert, so dass hier nicht nur Weiterbildung im originären Sinne in den Blick gerät.

Thematische und strukturelle Entwicklungen, Verschiebungen und Schwerpunkte im Programmsegment ‚beruflichen Weiterbildung' werden in den Ergebnissen durch den angedeuteten Längsschnitt sichtbar. Die Volkshochschulen bieten berufliche Weiterbildung im offenen Angebot breitgefächert über verschiedene spezifische Berufsbezüge mit thematischen Schwerpunkten in (a) ‚pädagogische Themen' und ‚Pflege und Betreuung', (b) ‚BWL – Betriebswirtschaftslehre' und ‚büro- und kaufmännische Themen' sowie (c) ‚Informationstechnik (IT)', aber auch Angebote fokussiert auf den erweiterten Tätigkeits- und Handlungsbezug an. Die IT-Themen sind dabei jeweils stark ausdifferenziert. Bei der *AdressatInnenansprache* nach Beruf (z. B. ErzieherInnen, medizinische Fachangestellte, IT-BetreuerInnen) ist interessant, dass es sich um Berufe handelt, die nicht über die Industrie- und Handelskammern (IHK) oder das Berufsbildungsgesetz (BBiG) abgedeckt sind. Die Volkshochschulen bieten hier ein öffentlich verantwortetes Angebot, u. a. auch für ArbeitgeberInnen, die nicht in Kammerstrukturen eingebunden sind.

Über die Analyse der ExpertInneninterviews konnte Begründungskontexte im Angehen der Programmplanung, die Auswirkungen auf die Ausgestaltung des Programms haben, transparent gemacht werden und es konnte die zentrale Relevanz von Kooperationen ausdifferenziert werden (hierzu auch Stimm et al. 2020). Die flexibel gestaltete *Aufgabenwahrnehmung der Planenden* bedarf einer eigenständigen erwachsenenpädagogischen Einordnung und Zuordnung. Denn die Aufgabe der Planenden ist und bleibt es, die ganze Breite der Bevölkerung vor Ort über Bedarfe, Bedürfnisse und neuere gesellschaftliche Entwicklungen im Auge zu haben.

Unseren *Beitrag zur Theorie- und Begriffsentwicklung* zur beruflichen Weiterbildung sehen wir zusammenfassend insbesondere (a) in der Ausdifferenzierung der beruflichen Weiterbildung in ihren Grundformen und weiteren Kategorien (wie z. B. den Verwertungshinweisen), (b) in den darauf aufbauenden gebildeten Typen sowie (c) in der Beschreibung des Programmsegments berufliche Weiterbildung und den darauf bezogenen Planungsstrategien. Die herausgearbeiteten Begriffe, Kategorien und Typen sind übertragbar und anschlussfähig für weitere Analysen zur beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen, aber ebenso adaptierbar für andere Anbieter beruflicher Weiterbildung. Sie sind jedoch auch Ansatzpunkte für die Praxis der Programmplanung, indem sie ein Begriffsinstrumentarium zur Verfügung stellen, um das eigene Programm zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Hierdurch wird eine professionsspezifische Fortentwicklung von Ansätzen zur Erschließung und Beschreibung der Spezifik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – auch bildungspolitisch – nutzbar gemacht.

Dr. Marion Fleige,

leitet die Arbeitsgruppe „Programmforschung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

ist Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Prof. Dr. Aiga von Hippel

ist Lehrstuhlinhaberin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Stephanie Iffert, M.A.,

war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ in der Abteilung Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie ist Programmbereichsleitende „Arbeit und Beruf“ und Qualitätsbeauftragte an der VHS Reinickendorf.

Dr. Maria Stimm

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Dr. Bettina Thöne-Geyer

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Programmforschung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Literatur

BA (Bundesagentur für Arbeit Nürnberg) (Hrsg.) (2011): Klassifikation der Berufe 2010. Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Band 1. [https://www.arbeitsagentur.de/datei/Klassifikation-der-Berufe_ba017989.pdf Zugriff am 10.03.2020].

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) (2011): Die Volkshochschule. Bildung in öffentlicher Verantwortung. Köln: Zebra Werbeagentur GmbH.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2019): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung /Weiterbildung. Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung (DIE). Band 3. 2., Auflage. Bielefeld: wbv.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022; i. E.): Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Fleige, Marion/Reichart, Elisabeth (2014): Statistik und Programmanalysen als Zugänge zur Angebotsforschung: Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In: Pätzold, Henning/Felden, Heide von/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 68-87.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.

Iffert, Stephanie/Thöne-Geyer, Bettina/Schmidt, Caroline/Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2021): Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online im Internet: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-08056 [Stand: 2021-07-16].

Kelle, Udo/Kluge Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 97-106.
Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 481-491.

Stimm, Maria/Gieseke, Wiltrud/Thöne-Geyer, Bettina/Fleige, Marion (2020): Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, 2020, S. 9-18.

Kooperationen im institutionellen Gefüge der vhs

Ein historischer Recherchefund

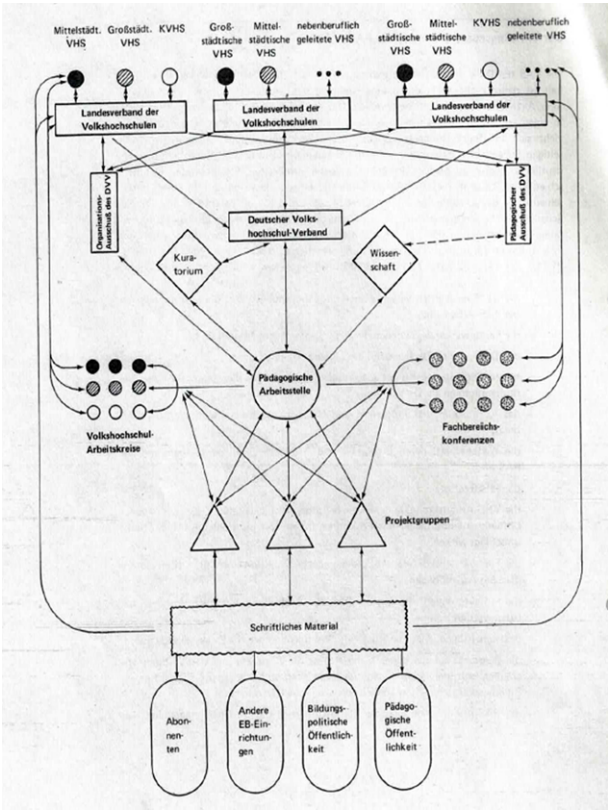
Lydia Nistal

Ein Recherchefund, den ich im Folgenden genauer vorstellen möchte, lädt dazu ein über das Thema Kooperationen im Bereich der vhs nachzudenken.

Meine Kollegin zeigte mir einen per Fernleihe georderten großen Ordner, den ich doch bezüglich meiner eigenen Arbeitsthemen auch mal sondieren könnte, bevor sie ihn zurückgeben musste. Es handelte sich in mancherlei Hinsicht um ein historisches Dokument mit langer Geschichte: Das vhs-Handbuch als Loseblattsammlung, herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), und dem Deutschen Volkshochschulverband (dvv) aus dem Jahr 1994. Also etwa ein Jahr vor der Umgestaltung und Umbenennung der PAS in das heutige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ein Verfasser wird im Handbuch selbst nicht konkret benannt, die Suche nach dem Handbuch auf der Seite des DIE nennt allerdings Hans Tietgens als Verfasser (vgl. DIE 2021), der die PAS über 30 Jahre lang bis in die frühen 1990er Jahre geleitet hat (vgl. Nuissl 2011, S. 11).

Beim Anblick dieses umfassenden Ordners und der großen Fülle verschiedenster Themen, die darin behandelt werden frage ich mich, wie viele Menschen in unterschiedlichen Organisationen von Ausgabe zu Ausgabe an dieser Handreichung mitgearbeitet haben, wie Vorschläge und Kritikpunkte diskutiert und die Ergebnisse vielleicht sogar Eingang in die nächste Ausgabe des Handbuchs gefunden haben. Die Version, die ich gesichtet habe, war die 26. Lieferung. Laut DIE wurden die Handreichungen bereits in den 1960er-Jahren veröffentlicht, als „Arbeits- und Unterrichtsmaterial“ (DIE 2021) zur Unterstützung der Volkshochschularbeit (vgl. ebd.).

Beim Sichten der Loseblattsammlung fallen mir ein Einleitungstext und eine zu dem Kapitel dazugehörige Grafik besonders auf. Der Einleitungstext führt aus, dass Kooperationen im „Institutionelle[n] Gefüge der vhs“ (PAS/DVV 1994) als gemeinsame Basis angelegt sind. Es wird nicht von losen Kopplungen (vgl. Weick 2009) gesprochen, die im erziehungswissenschaftlichen Kontext häufig zitiert werden, sondern von einem „Institutionellem Gefüge“ (PAS/dvv 1994, Blatt 18.501, Blatt 18.506).



Kooperationsnetz (1994)

Die Grafik zeigt zugleich das „Kooperationsnetz“ (PAS/DVV 1994, Blatt 18.501), in dem sich die PAS befindet. Das Handbuch beschreibt die vhs-Landschaft also als ein institutionelles Gefüge, das von einem selbst bezeichneten Kooperationsnetz durchzogen ist. Die Dynamik zwischen dem institutionellen Gefüge und diesem Kooperationsnetz wird durch einen Blick auf die vielen verschiedenen Akteure, die die Grafik aufführt, verdeutlicht.

Die von Grafik und Begleittext aufgezeigten sind Akteure neben der zentral gesetzten PAS der dvv, die vhs-Landesverbände und die vhs, differenziert nach ihrer Größe und Organisationsform. Nicht genauer beschrieben sind weitere Kooperationspartner wie das „Kuratorium“. Das

Kuratorium ist in der Grafik zwischen dem dvv und der PAS platziert und hat zwischen Ende der 1960er und Mitte der 1990er anscheinend beratende Funktionen in den Bereichen Haushalt und Programm ausgeübt (vgl. PAS/dvv 1994, Blatt 18.501). Aus dieser Kuratoriumsarbeit ging auch eine 11-bändige Schriftenreihe hervor, die leider digital noch nicht einsehbar ist (vgl. Deutsche digitale Bibliothek 2022). Die „Wissenschaft" ist in der Grafik direkt mit der PAS und dem Pädagogischen Ausschuss des dvv verbunden. Die daraus aufgezeigte Nähe und bestehender Austausch zur bzw. mit der Wissenschaft ist heute ebenso sichtbar, etwa in der Arbeit des wissenschaftlichen Beirats des dvv (vgl. dvv 2022). Sowohl das Kuratorium als auch die Wissenschaft sind nahe an der PAS im inneren Bereich der Grafik angelegt und durch Pfeile mit den umgebenden Institutionen verbunden.

Zusätzlich werden nicht nur die mit der PAS kooperierenden Institutionen aufgezeigt, sondern auch unterschiedliche Gremien, die mit VertreterInnen der Institutionen besetzt sind. Jeweils links und rechts der PAS gesetzt sind dort die Volkshochschularbeitskreise und die Fachbereichskonferenzen. In einer Verästelung weiter unten sind Projektgruppen aufgeführt, die mit der PAS, den Arbeitskreisen und Fachbereichskonferenzen verbunden sind. Am unteren Ende der Grafik wird sozusagen der Output der Projektgruppen bzw. im weiteren Sinne des Kooperationsnetzwerks aufgeführt. Benannt wird dies mit dem Kasten „Schriftliches Material" (ebd.). Zwei Pfeile zeigen auf, dass dieses schriftliche Material wiederum an die vhs und die vhs-Landesverbände gegeben wird. Zusätzlich bedeuten Pfeile aus dem Kooperationsnetzwerk heraus, dass das Material auch an „Abonnenten", andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die bildungspolitische sowie pädagogische Öffentlichkeit weitergegeben wird.

Leider lässt sich aus dieser Grafik nicht ablesen, wie genau diese Kooperationen innerhalb des institutionellen Gefüges ausgestaltet waren, wie lange sie sich entwickelt haben, wer daran beteiligt war, welchen thematischen Konjunkturen sie gefolgt sind – und wie sie heute, 27 Jahre später, aussehen. Die Grafik stößt an Grenzen bei der Darstellung von Dynamiken. Im Vergleich von 1994 mit heute können einige Veränderungen festgestellt werden. Die Umstrukturierungen der PAS zum DIE dürfte die sichtbarste Veränderung sein, ebenso das in heute nicht mehr in alter Form bestehende Kuratorium. Auch die Kooperationen werden sich im Lauf der Jahre verändert haben. Sei es - bezogen auf die rechtliche Rahmengestaltung - aufgrund gesetzlicher Entscheidungen im SGB III-Bereich Ende der 1990er (vgl. Nuissl 2018, S. 507 f.) oder der Weiterbildungsgesetze. Sicherlich auch mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und ihrer relevanten Themen: Digitalisierung und Globalisierung, nachhaltige Entwicklung, ökologisches Bewusstsein, Demokratiebildung werden seit den 1994 zunehmend relevanter; die aktive Auseinandersetzung mit diesen Themen, das Entwickeln von Haltungen in diesem Bereich werden dringender.

Das in der Grafik dargestellte institutionelle Gefüge besteht auch in veränderten Formen weiter, die Kooperationen der 1990er Jahre können in ihren Entwicklungslinien als Ausgangspunkte für heutige Kooperationen gesehen werden.

Die inhaltliche Füllung des Begriffs Kooperation hat sich über die Jahrzehnte unterschiedlich entwickelt, bildungspolitisch wurde er für verschiedene Zielsetzungen genutzt. Mickler rekonstruiert die Zielsetzungen von den 1960er Jahren an bis in die 1990er Jahre (Mickler 2010, S. 23-33). Während in den 1960er eine programmatische Öffnung und Erweiterung Ziel der Kooperationen sein soll, sollen Kooperationen in den 1970er und -80er unter den bildungspolitischen Zielsetzungen einer besseren Systematisierung und Ökonomisierung der Weiterbildung sowie mehr Wettbewerbsorientierung und Selbstregulation stattfinden (vgl. ebd., S. 24). Diese Zielsetzungen werden wiederum ab den 1990ern von der zunehmenden Relevanz des Lebenslangen Lernens abgelöst. Kooperationen werden nicht nur innerhalb des „eigenen" Institutionengefüges, etwa den vhs-Verbänden, empfohlen und angestrebt, sondern mit unterschiedlichen Trägern, Betrieben oder Einrichtungen außerhalb des eigenen Kooperationsnetzwerks. So entstehen Austauschs- und Informationsformen, gegenseitige Beratungen, Absprachen und natürlich auch neue Möglichkeiten der Angebotsentwicklung und –Durchführung (vgl. Mickler 2010, S. 31 f.). Für die vhs ist dies bereits gelebte Praxis. Ihre starke kommunale und

regionale Verankerung kann Kooperationen vor Ort fördern (vgl. Dollhausen/Weiland 2010, S. 6).

Gleichzeitig verdeutlicht das Kooperationsnetz wie eng die Arbeit von vhs und ihren Verbänden auf Landes- und Bundesebene verbunden ist oder auch sein kann. Sie verdeutlicht auch, dass Informationen, Arbeitsmaterialen und Austausch nicht hierarchisch „top down" stattfinden, das „übergeordnete" Ebenen nicht einfach Inhalte produzieren, die dann angewendet werden sollen. Sondern dass die Ebenen in einem kreislaufförmigen Austausch stehen. Materialien durchlaufen Korrekturschleifen oder werden getestet, Ideen eingebracht oder verworfen. ExpertInnen treffen sich in Arbeitskreisen und Fachbereichskonferenzen, erstellen Expertisen, bündeln Ergebnisse, entwickeln Fragestellungen. Die unterschiedlichen Ebenen adressieren eher den Umfang der Themen und stellen weniger eine Hierarchie dar. Themen- und Problemstellungen, die die ganze Profession positiv wie negativ betreffen, können so auf den passenden Ebenen adressiert und auch gemeinschaftlich bearbeitet werden: So haben z.B. in der Pandemie die Landesverbände innerhalb kurzer Zeit Schulungsformate für Kursleitende in hoher Zahl angeboten, ggf. inhaltlich angepasst und durchgeführt, um Angebote in den vhs wenigstens digital ermöglichen zu können. Auch die Aufklärung und Vermittlung von Pandemieregelungen und -beschränkungen der Länder für die Arbeit der vhs wurden von vielen Verbänden übernommen. Aufgaben, die einzelne vhs womöglich nicht vollumfänglich leisten konnten. Andersherum können Landesverbände und der Bundesverband die Interessenvertretung der vhs gebündelt in die jeweiligen politischen Gremien einbringen und so „große Themen" adressieren und Handlungsbedarfe aufzeigen, etwa beim Thema Digitalisierung, bei Novellierungen von Weiterbildungsgesetzen der Länder oder auch in europäischen wie internationalen Kontexten. So wird ermöglicht, dass die Interessen der vhs, ihre Leitgedanken und Gestaltungsideen über den „eigenen Tellerrand" hinaus in Gesellschaft und Bildungspolitik eingebracht werden können. Freiwillige und gemeinsamen Interessen folgende Kooperationen können, durch den Zusammenschluss von Ressourcen und Kompetenzen Ziele erreichen, die einzelnen Akteuren oder Institutionen sonst verwehrt geblieben wären (vgl. Alke 2021, S. 13).

Im normalen Arbeitsalltags ist dieses größere Netzwerk des institutionellen Gefüges vielleicht nicht immer präsent. Die meisten Aufgaben auf dem Tisch betreffen die direkten Kooperationen vor Ort, etwa mit KollegInnen aus anderen Bildungseinrichtungen, aus dem Kulturbereich, der Politik auf kommunaler Ebene bzw. in der Region. Manchmal mögen zentrale Impulse oder Vorschläge wie zum Beispiel Marketingvorgaben oder ausgegebene Slogans „an der Basis" eher als Zumutung oder praxisferne Vorgaben der Zentrale oder „der da oben" interpretiert werden.

Wie verändert sich aber das Nachdenken über die eigene Arbeit, wenn sie nicht nur in das unmittelbare Kooperationsnetzwerk, sondern als Teil des institutionellen vhs-Gefüges und Netzwerkes betrachtet wird? Wie gelangen Impulse auf Landes- und Bundesebene in die eigene Arbeit, wie kann die eigene Arbeit in die anderen Ebenen kommuniziert werden? Wie können wir voneinander profitieren? Wo könnte es sinnvoll sein, etwas einzubringen, eine Veränderung anzustoßen oder Kritik zu äußern?

In Stadtstaaten wie Berlin gibt es in diesem Sinne zwar keine Landesverbände wie in den übrigen Bundesländern. Doch auch hier gibt es städtische und bezirksbezogene Strukturen, Gesprächsrunden, Gremien und informellen Austausch, die auf ihre Art und Weise Informationen, best practices, Ideen und Vorschläge in andere Ebenen einbringen oder diese erhalten.

Es könnte sich durchaus lohnen, sich die eigene Position im institutionellen Gefüge der vhs zu vergegenwärtigen und vielleicht auch neu oder anders darüber nachzudenken, wo Potentiale für Kooperationen innerhalb dieses Gefüges liegen. Mit wem stehe ich in Kontakt, sei es in der alltäglichen Arbeit oder wenn es um die großen Themen und Entwicklungen an vhs geht, die nicht gut oder nicht gerne allein gemeistert werden können? Wer sind geistige „SparringspartnerInnen"?

Das Nachdenken über das Handbuch und die grafische Darstellung des Kooperationsnetzes der vhs lässt mich unter anderem drei Erkenntnisse festhalten:

1) Die vhs-Landschaft ist grundlegend auf Kooperationen ausgelegt, ist sozusagen Teil ihrer Genetik. Die verschiedenen Gremien und Ebenen sind (in unterschiedlicher Intensität) in einem teilweise geregelten wie informellen Austausch, der kreislaufähnlich angelegt ist. Das institutionelle Gefüge der Landes- und Bundesebene ermöglicht die Vertretung und Artikulation der Interessen vhs, aber auch Unterstützung und Impulse in sich verändernden Bildungs- und Organisationsprozessen.

2) Kooperationen entwickeln sich anhand ihrer Zielsetzungen. Sie werden u.a. ausgelöst und beeinflusst durch bildungspolitische Entscheidungen, gesellschaftliche Themensetzungen – oder Bedarfe der beteiligten Akteure. Der Themenkomplex Digitalisierung hat heute beispielsweise größere Dimensionen als 1994, hier entstehen im virtuellen Raum neue Formen der Zusammenarbeit unabhängig von geografischer Lage. Den Begriff Kooperationen zu fassen ist schwierig, weil immer unterschiedliches darunter verstanden wird, weil so viele verschiedene Formen gibt – und weil es keine Rezeptur für ihr Entstehen, ihr Gelingen und ihre Entwicklungen gibt. Das ist gleichzeitig auch ein befreiender Gedanke; Kooperationen können neu entwickelt, anders gestaltet und unterschiedlich geprägt werden. Aus dieser Perspektive kann es auch sinnvoll sein, nicht zu kooperieren oder bewusst zu hinterfragen, welchen Zielen Kooperationen folgen sollen.

3) Kooperationen wachsen über die Zeit hinweg und sind eher dynamisch als statisch (vgl. Dollhausen/Weiland 2010, S. 7). Man kann annehmen, dass sich die Kooperationen der jeweils unterschiedlichen Ebenen ganz verschieden entwickeln. Mal mehr, mal weniger, mal abhängig von den Personen oder thematischen Konjunkturen. Deutlich wird dies etwa am Beispiel der Pandemie: Beratungs- und Unterstützungsbedarfe in rechtlichen Fragen, Austausch über mögliche Durchführungen, digitales Lehren und Lernen sowie Vernetzung in der vhs.cloud waren prägende Entwicklungen, die zuvor nicht so stark ausgeprägt waren. Mit Blick auf die frühen 1990er ist natürlich auch die deutsche Einheit zu nennen, in Form neuer oder wieder aufgenommene Kooperationen über die Grenzen der Bundesländer hinweg.

Das Abbilden von Kooperationen und ihrer Dynamiken im institutionellen Gefüge der vhs dürfte eine im positiven Sinne zu überwältigende Aufgabe sein. Dabei bleibt der ermutigende Gedanke von Lebendigkeit und Prozess. Dass Kooperationen nicht etwas sind, was man „hat“, sondern andauernd von den verschiedenen beteiligten Akteuren in unterschiedlichste Richtungen gestaltet werden.

Lydia Nistal, M.A.

hat an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung studiert und sich im Bereich Erwachsenenbildung spezialisiert. Neben und nach dem Studium hat sie u.a. an vhs Kurse im Bereich Medienkompetenzen und in der Grundbildung gegeben. Seit 2019 arbeitet und lehrt sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der JLU an der Professur für Weiterbildung bei Prof. Dr. Bernd Käpplinger. Sie promoviert zum Themenfeld Volkshochschulverbände.

Literatur

Alke, Matthias (2021): Stichwort Kooperieren. In: weiter.bilden DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2021, S. 12-13.

Deutsche digitale Bibliothek (2022): Pädagogische Arbeitsstelle (PAS). – Kuratorium. Berlin: Stiftung Preußischer Kulturbesitz [https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/ item/2HFG6LJATUKJZI2F2QYGZFYNMBWJRKPL (letzter Aufruf am 17.1.2022)].

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2021): 60 Jahre DIE - ein Überblick über die Institutsgeschichte. Bonn: DIE [https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte (letzter Aufruf am 17.12.2021)].

Deutscher Volkshochschul-Verband (dvv) (2022): Fachlicher Austausch und Vernetzung. Bonn: dvv [https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/Fachdiskurs.php (letzter Aufruf am 17.1.22)].

Dollhausen, Karin/Weiland, Meike (2010): Kooperationen in der Weiterbildung – Bringen sie Strukturwandel und neue Sicherheiten? Bonn: DIE [http://www.die-bonn.de/doks/dollhausen1002.pdf (letzter Aufruf am 17.12.21)].

Mickler, Regine (2013): Kooperationen in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: Springer VS.

Nuissl, Ekkehard (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: Springer, S. 499-520.

Nuissl, Ekkehard (2011): Hans Tietgens – 30 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle. In: Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, S. 11-15.

Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) / Deutscher Volkshochschulverband (dvv) (1996): vhs-Handbuch. Loseblattsammlung. Band 1. 26. Lieferung.

Weick, Karl E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-109.

Der historische Text:

Flammentänze[1]

Werner Picht



Die

Arbeitsgemeinschaft

Monatsschrift
für das gesamte Volkshochschulwesen

Herausgegeben in Verbindung mit
Dr. R. v. Erdberg und Prof. Dr. A. H. Hollmann
von
Dr. Werner Picht

2002/II

Zweiter Jahrgang

Z/2

Volksbildungsstelle
im Bundesministerium
für Unterricht
Wien I., Minoritenplatz 5.

1921

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

7291-I. Per.
2
1921

[1] Nachdruck aus: Die Arbeitsgemeinschaft - Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen, Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig (1921), mit freundlicher Genehmigung des Österreichischen Volkshochschularchivs Wien

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

verschmelzen müssen, die, wo sie erwacht ist, eine nicht unbeachtliche Erhöhung der ganzen Volkshochschulbewegung bedeutet. Nur werden alle Einsichtigen verstehen, daß in einer geschichtlichen Lage, in der die Volkshochschule in Gefahr steht, zu verintellektualisieren und zu verbürokratisieren, mit aller Wucht dem Enthusiasmus Bahn gebrochen werden muß; an ihm hängt jetzt viel. Denn jetzt gräbt sich der elementar aus dem Volksboden aufgebrochene Fluß sein Bett. Uferregulierungen und Kanalisierungen sind später stets möglich. Für solche Selbstkorrekturen ist in Deutschland wahrlich gesorgt. Nur wo das Bett nicht gefunden wird und in Niederungen Versumpfung droht, soll vertieft und gegraben werden, bis dem Strom die Tiefe zuteil werde, die Schiffe ihn tragen läßt. Ohne Bild gesprochen: weil ein wirklich ernster, starker Geistesenthusiasmus so unglaublich selten ist und weil wir wissen, daß die von großen Teilen des Volkes mit schwerem Mißtrauen betrachtete Volkshochschule nur durch ihn zu einer Macht werden kann, nur deshalb fordern wir sein Recht und verteidigen seine Notwendigkeit.

Flammentänze

Von Werner Picht

Die Ausführungen von Studienrat Resch-Remscheid weisen auf ein noch ungelöstes Problem der Volkshochschulbewegung hin. Es handelt sich darum, wie ihr der strenge Charakter einer Lehr- und Bildungsanstalt, einer Hochschule gewahrt und gleichzeitig in allen ihren Gliedern die Begeisterung und Liebe zur Sache geweckt werden könne, ohne die allerdings eine 'Intellektualisierung und Bureaukratisierung' der Volkshochschule unvermeidlich scheint. Es dürfte für die Zukunft der deutschen Volkshochschulbewegung entscheidend sein, ob sie eine ihr eigentümliche Geisteshaltung zu erzeugen vermag, welche die Kraft der Ansteckung hat und unter denen, die in ihren Bannkreis treten, ein Gemeinschaftsgefühl und eine Begeisterung für die Ziele dieser geistigen Arbeit weckt, ohne welche man weder von einer eigentlichen Volkshochschulbewegung überhaupt wird sprechen noch auch die hier gestellte Bildungsaufgabe wird lösen können. Wie zwiespältig aber der hier zu beschreitende Weg ist, zeigt z. B. ein Vergleich der Groß-Berliner[1] mit der Thüringischen Volkshochschule. Dort ernsteste Arbeit in gesicherter wissenschaftlicher Höhenlage, aber (was sich zum Teil aus den Großstadtverhältnissen erklärt) wenig innerer Zusammenhalt, wenig Gemeinschaftsgefühl[2]. Hier — bezeichnender Weise unter starkem frei-

[1] Vgl. Arbeitsgemeinschaft 2. Jahrg., Heft 2, S. 41 ff.

[2] Daß auch in Berlin der Wunsch besteht, mehr zu werden als eine Organisation zur Veranstaltung von Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften, zeigt sich z. B. darin,

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

deutschem Einfluß — eine wirkliche Bewegung, viel Leben und innere Verbundenheit, aber eine planlos bunte und häufig dilettantische Arbeitsleistung.

Es kommt also darauf an, die Aufgabe zu lösen, die beiden ‘Horizontalen’, von denen Studienrat Resch spricht, die ‘intellektualistisch-didaktische’ und die ‘enthusiastisch-erlebnisstarke’ Tendenz in der Volkshochschule miteinander zu verbinden, ohne deren Form zu sprengen.

Die Frage ist nur, welche dieser Tendenzen als die primäre und grundlegende zu betrachten und demnach zum Ausgangspunkt der Volkshochschularbeit zu machen sei. Und da scheiden sich die Wege.

Es ist meiner Meinung nach unter allen Umständen daran festzuhalten, daß die conditio sine qua non einer Volkshochschule nicht eine enthusiastische Stimmungswelle, sondern eine solide Lehr- und Lerntätigkeit sei, während Resch ‘mit aller Wucht dem Enthusiasmus Bahn brechen’ will. Die Voraussetzung ist falsch, daß ‘Uferregulierungen und Kanalisierungen später stets möglich’ seien. Das zeigen die Erfahrungen schon heute. Falsch Angelegtes umbauen ist außerordentlich schwer. Und man muß im Gegenteil sagen, daß je strenger und eindeutiger der Charakter einer Volkshochschule festgelegt ist, um so unbedenklicher späterhin die Zügel gelockert werden können.

Resch verwandte und empfiehlt als Mittel zur Verlebendigung der Volkshochschule das Fest. Das ist gewiß — neben anderen — ein gangbarer Weg, der ja auch anderswo beschritten worden ist. Das, worauf es ankommt, ist dabei nur, daß, um mit Resch zu reden, ‘das Ei befruchtet ist.’ Und zwar dürfte auf die Legitimität der Befruchtung entscheidender Wert zu legen sein. Der Enthusiasmus in der Volkshochschule muß sich an der Volkshochschularbeit entzünden, nicht an Sonnwendfeiern. Die Schilderung des Remscheider Volksfestes in der Broschüre von Resch gibt den Eindruck, daß es hinreißend gewesen sein muß. Aber sein geistiger Zusammenhang mit der Volkshochschule trat für die meisten Teilnehmer sicherlich ganz in den Hintergrund. Und es ist doch sehr die Frage, ob es im Sinne der Volkshochschule ist, wenn auf dem Programm dieser Feier eine Stunde (10—11 Uhr vormittags) zur Besprechung des Themas ‘Zeitenwende’ im Freien in einem Kreise von Hunderten angesetzt war. Dabei kann es sich natürlich nur um einen Stimmungsausbruch handeln, der hier dank dem offenbar großen Geschick der Veranstalter harmonisch verlaufen ist, der aber auch ganz

daß im Winter 1920/21 zum ersten Mal gemeinsame Kunstabende veranstaltet werden, auf die in den ‘Mitteilungen der Volkshochschule Groß-Berlin’ 1. Jahrg. Nr. 6 mit den Worten hingewiesen wird, daß es darauf ankomme, ‘Leitung, Lehrer und Hörer untereinander zu einer großen Gemeinschaft zu verbinden, die sich des verantwortungsvollen Strebens nach einem gemeinsamen, hohen Ziel klar bewußt ist. Jedes Mittel, welches der inneren Annäherung aller Glieder der Volkshochschule untereinander dienen kann, ist daher willkommen als ein indirekter Weg zum großen Endzweck’.

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

PÄDAGOG. ZENTRAL BÜCHEREI DER STADT WIEN

anders ausgehen kann und dauernden Wert wohl in keinem Fall hat. Denn hier fehlt eben gerade dem Enthusiasmus die Substanz. Er ist gegenstandslos im tieferen Sinn, auch wenn die Namen Christus-Goethe-Fichte in seltsamer Verbundenheit dazu herhalten müssen, das Sonnwendfeuer der Geister zu entzünden.

Die historische Konstruktion, wonach die 'enthusiastische' Volkshochschule die dritte Phase einer Entwicklungsreihe darstellt, ist irreführend. Es hat von Anfang an — und wenn irgendwo so zeigt sich hierin die Verbundenheit der deutschen Volkshochschule mit der Revolutionsperiode — eine Richtung gegeben, welche die Volkshochschule zum Instrument der Lebenserneuerung schlechthin machen wollte in einem optimistischen Radikalismus, der in einer Entbindung der Kräfte an sich das Heil sieht. In Resch hat diese Richtung wohl ihren ausgesprochensten Vertreter gefunden. Sie geht 'aufs Ganze.' 'Hinweg mit aller Halbheit und Nivellierung!' ruft Resch in seinen 'Volkshochschulblättern für das Bergische Land' (Juli-August 1920). 'Ganz neue, lebendige Lebens- und Gemeinschaftsformen, die aus dem heraus sich gebildet haben, was in den Jugendbewegungen und anderen lebensreformerischen Gruppen bereits an neuen Spuren des Lebens, an Natürlichkeit und Naturliebe, an freien Verkehrsformen und Feiern, an Volksliedern, -spielen, -tänzen erfaßt und erobert worden ist, muß die Volkshochschule in sich aufnehmen.'

Jeder kennt den berauschenden Atem dieses unbedingten Lebenswillens und weiß, wo er zu Hause ist: in der Freideutschen Jugendbewegung. Und einer Jugendbewegung darf und soll dieser Enthusiasmus an sich, das Schwärmen für 'das Leben', das natürlich anders und besser sein soll als die Gegebenheiten des Tages, eigentümlich sein. Wir aber sind bedingt, und doppelt und dreifach in der verantwortungsvollen und an tausend Gegebenheiten geknüpften Bildungsarbeit. Wir dürfen uns solche Flammentänze nicht leisten, wenn wir nicht diese ganze Arbeit gefährden wollen. Denn mag auch bei dem Urheber solcher Bewegung der Enthusiasmus noch so wesenhaft fundiert sein, bei der hier gesuchten Wirkung in die Breite ist er es bei den 'Ergriffenen' sicherlich meist nicht. Und es ist gefährlich, die Schwarmgeister zu rufen.

Wie aus den Zeitungen hervorgeht, kommt denn auch seit den Tagen jenes Festes die Volkshochschule Remscheid aus den Krisen nicht heraus, man spaltete und man bekämpfte sich in den unschönsten Formen, und sogar das Fortbestehen der Anstalt schien eine Zeitlang in Frage gestellt. Es darf daran erinnert werden, daß Spaltungen und innere Schwierigkeiten auch zu den Kennzeichen der Freideutschen Jugendbewegung gehören. Nur daß hier ein Wert darin lag, daß überhaupt eine von innen heraus bewegte Jugend den Werken des Mannesalters entgegenwuchs. Während dort ein Werk — die Volkshochschule — zum Gegen-

Bundesministerium f. Unterr.

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

stand einer Bewegung gemacht werden soll, deren Wesentlichstes eben doch die Bewegtheit selber ist. Wobei leicht das Objekt in Scherben geht.

Darin liegt eine Warnung für die ganze Bewegung. Die Volkshochschule feiere Feste, wo sie es vermag. Dadurch kann in der Tat dem Gemeinschaftsgefühl gedient, es können Schranken durchbrochen werden, die in der Volkshochschularbeit reif geworden sind zum Fallen. Es kann in einer Volkshochschule der Augenblick kommen, wo es ihren Gliedern geht wie zwei Leuten, denen Schüchternheit und Konventionalität das 'Du' verbauen, das ihnen auf der Zunge liegt, und die eine Flasche Wein brauchen, um den Weg zu der ihrem inneren Verhältnis gemäßen Form zu finden. Sie braucht ein Fest wie jene den Wein. Aber sie hüte sich vor dem Rausch, in dem man jemandem ein Du anbietet, um ihm eben deshalb von Stund an aus dem Wege zu gehen.

Geschichte und Volkshochschule

Von Fritz Kaphahn

Die Stellung der Geschichte innerhalb der heutigen Volkshochschule ist noch strittig. Es gibt Kreise, die ihr eine mittelpunktartige Rolle innerhalb der neuen Bildungseinrichtungen zu verleihen wünschen; es sind aber auch Stimmen laut geworden, die ihren Wert für den Neubau des deutschen Geisteslebens verhältnismäßig gering anschlagen, ja es sprechen schnurrigerweise sogar Leute von ihr als von einem „gefährlichen" Fach, das man in der Volkshochschule am besten vernachlässigen sollte (vgl. unten S. 231 Anm. 1). Die Ursache für die abweichende Stellungnahme scheint mir nicht nur in der verschiedenen Grundeinstellung der einzelnen Betrachter zu den Fragen unseres Geisteslebens zu liegen; auch die Vorstellungen, die mit dem Worte 'Geschichte' verbunden werden, gehen in den einzelnen Fällen oft so weit auseinander, daß die entgegengesetzten Schlußurteile nicht zu verwundern sind. Eine Behandlung der Frage nach dem Verhältnis von „Geschichte und Volkshochschule" kann deshalb nicht einfach damit beginnen, dieses zu erörtern, sondern sie muß zunächst eine Voruntersuchung anstellen, was denn unter „Geschichte" überhaupt zu verstehen sei. Erst darnach vermag sie in unmißverständlicher Weise die Bedeutung dieses Faches für die heutige Volkshochschule zu erwägen.

I.

Die Frage nach dem Wesen der Geschichte ist in den letzten Jahrzehnten ja ganz besonders zum Gegenstand theoretischer Untersuchungen

"Ehrlichkeit ist in der Politik eine unterschätzte Waffe"

Ein Gespräch mit Stefanie Remlinger

Online-Journal

Frau Remlinger, was verbinden Sie persönlich und ganz generell mit den Begriffen Kooperation und Konkurrenz?

Stefanie Remlinger

Kooperation klingt immer schön danach, Dinge gemeinsam zu tun, um dann am Ende mehr zu schaffen, weil wir zusammenarbeiten. Wir freuen uns ein bisschen am Team und ja, es ist gleichzeitig immer auch eine moralische Norm. Ihr müsst und ihr könnt kooperieren. Eine solche Norm ist wichtig, aber ich glaube, dass Kooperation und Konkurrenz keine Dichotomie ist, sondern dass immer beides gleichzeitig existiert. Konkurrenz assoziiert Ellenbogen und Neid und sich durchsetzen. Konkurrenz produziert andererseits auch Leistung. Holt im Guten wie im Schlechten das meiste hervor aus den Leuten. Die Stunde der Konkurrenz schlummert in jeder Kooperation. Die Herausforderung ist, das Zusammenspiel produktiv zu halten. Also die Konkurrenz nicht zu groß werden zu lassen, aber nicht zu glauben, alles wäre nur Harmonie.

Online-Journal

Vielen Dank, da kann ich vielleicht anknüpfen. So ein bisschen paradox gefragt, was waren so vielleicht Ihre negativsten Erfahrungen mit einer Kooperation und andersherum gefragt, was war so Ihre positivste Erfahrung mit einer Konkurrenz?

Stefanie Remlinger

Sie erleben mich frisch traumatisiert von einer Kooperationserfahrung: Ich hatte eine Nachwuchsperson, eine junge Frau, stark gefördert, sie immer gecoacht, ihr auch geholfen, in politische Positionen zu kommen. Sie hat mich meinen Platz im Abgeordnetenhaus gekostet: „jung und frisch vs. alt und erfahren“. Nach aller Kooperation – sie sagt auch heute noch öffentlich, wie sehr sie meine Arbeit bewundere - hat sie mich als Konkurrentin rausgekickt. Konkurrenz ist Alltag im politischen Geschäft. Wenn man in einer politischen Position ist wie ich, dann hat man viele Auswahlkonkurrenzen bestehen müssen. Und ich habe aber auch sehr viele, sehr faire Auswahlverfahren erlebt. Das hat eine sehr, sehr, mich ehrende, bestärkende Geschichte.

Online-Journal

Und jetzt so auf den Punkt: Wie würden Sie in Ihrer neuen Rolle als Bezirksstadträtin[1] das Thema Konkurrenz und Kooperation sehen? Also welche Rolle spielen diese beiden Begriffe, oder Sie haben ja vorhin auch so gesagt, dieses Kontinuum, diese Dynamik zwischen den beiden Begriffen. Wie sieht es da aus?



Stefanie Remlinger Foto: © Sascha Bachmann

Stefanie Remlinger

Das ist ganz interessant, weil das Bezirksamtsgremium - also die Runde aller Bezirksstadträtinnen und -räte hier in Berlin als Kollegialorgan verfasst ist. Wir sprechen also nach außen mit einer Stimme. Aber natürlich gibt es trotzdem die Kämpfe zwischen den Bezirksstadträten, vor allem dann, wenn sie anderen Parteien angehören und andere politische Ziele verfolgen, denn dann hat der andere Stadtrat evtl. kein Interesse, dass ich einen guten Job machen kann. Natürlich

[1] Eine Bezirksstadträtin in Berlin ist eine Wahlbeamtin, die in einer Kommunalverwaltung (Bezirk) eine Abteilung leitet. In vielen Kommunalverfassungen werden diese Funktionsträgerinnen als Dezernentin bezeichnet.

versucht jeder in seinem Ressort zu glänzen. Kooperieren muss man vor allem an den Schnittstellen zwischen den Ressorts. Da sind dann auch die größten Baustellen. Der andere kommt ja immer von der Seite und will was von dir, wo du doch auch so schon nicht genug Zeit hast.

Was immer eine Rolle spielt in gewählten Funktionen, ist, dass man auf Zeit gewählt ist. Man kann seinen Traumjob verlieren. Man muss auch vor der eigenen Partei bestehen, die erwartet, dass man ständig positiv in den Medien auftaucht. Das spielt immer auch eine Rolle. Da hilft eben die Kooperationsnorm wiederum sehr, die Konstruktion des Bezirksamts als Kollegialorgan. Das ist in gewisser Hinsicht einmalig in Berlin, denn auf keiner anderen politischen Ebene gibt es das, sondern da verfährt man in bewährter Manier in den Kategorien Regierung und Opposition, wo die Verantwortung auch viel klarer zugeschrieben ist. Bei einer Kooperation wird daher oft vermuschelt, wo die Verantwortung liegt.

Online-Journal

Es ist grade sehr ungewöhnlich und erstaunlich, dass Sie die Sachen so offen ansprechen. Sie kaschieren wenig. Also auch vorhin mit der Kollegin, jetzt auch so mit den anderen Bezirksstadträten. Wie ist da so ihre Erfahrung? Oder beziehungsweise auch ihre Strategie? Also wir haben ganz offen gestanden in unserem Themenheft zu „Kooperation und Konkurrenz“ auch so überlegt gehabt, ob wir das Thema Konflikte hinzunehmen, als „Kooperation, Konkurrenz und Konflikte“. Konflikte sind nicht nur etwas Negatives, sondern können auch Sachen befördern. Und dass es vielleicht manchmal viel schlimmer ist so Konflikte oder Dispute so unter die Decke zu kehren. Ist das so ein bisschen auch Ihre Haltung?

Stefanie Remlinger

Meine Mutter hat immer gesagt, Steffi, du bist viel zu ehrlich, du wirst in der Politik nicht lange überleben. Ehrlichkeit ist, so meine ich, in der Politik eine unterschätzte Waffe. Konkurrenzen und Konflikte offen benennen ist Politisches Empowerment, das mache ich auch mit neuen Kreisverbandsmitgliedern, die müssen die Spielregeln kennen. Es ist vielleicht auch ein bisschen mein Feminismus, ehrlich gesagt, denn klare, faire Strukturen, klare, faire transparente Verfahren sind für Frauen besonders wichtig. Weil, wo die nicht da sind, setzen sich die Testosteron-Alphatiere durch.

Für mich waren Konflikte der Moment, wo ich gemerkt habe, dass ich ein politischer Mensch bin. Das geht schon im ehrenamtlichen Bereich der Politik los. Viele gute Leute, die was bewegen wollen, geben auf, sagen, da machen wir nicht mit, das macht so keinen Spaß. Sie sind nicht zum Kämpfen gekommen, sie wollten einfach produktiv was auf die Beine stellen. Das verstehe ich gut. Aber ich spürte halt immer auch den Impuls, ich überlasse denen, die unfair spielen, nicht das Feld. Und da habe ich gemerkt, ich bin ein Kampftier und gehe nach vorne und kämpfe für das, was ich für richtig halte. Das spielt immer eine Rolle. Natürlich spricht man jetzt nicht immer auch alles aus. Ein bisschen die Form wahren, das gehört schon auch dazu. Aber wenn man Konflikte nicht löst, das halte ich nicht aus, dazu bin ich zu schwach. Man muss unheimlich stark sein, viel Kraft aufbringen, um Konflikte ewig schwelen zu lassen.

Wir haben jetzt in unserem Bezirksamt eine Klausur gemacht, das Bezirksamtsgremium mit den Verwaltungsspitzen, den Amtsleitungen. Wir haben die behördenübergreifende Zusammenarbeit thematisiert und uns die Norm gegeben, dass wir Ermöglichungskultur gestalten wollen. Und haben ein Format erfunden, das (aus irgendwelchen Gründen) den Namen Ratskeller erhalten hat, wo wir sagen, wir haben immer dienstags Zeit, Konflikte zwischen den Ressorts zu bearbeiten. Das hat schon sehr viel gebracht, weil was als Konflikt erschien, oftmals versachlicht werden konnte und herausgestellt wurde, dass zu einem Sachverhalt die unterschiedlichen Ämter unterschiedliche Perspektiven haben, dass immer verschiedene Interessen, legitime Interessen übereinanderliegen. Ganz typisch jetzt in meinem Bereich, niemand wird dagegen sein, dass wir ausreichend viele Schulplätze für die Kinder schaffen, aber jeder wird auch verstehen, dass aus anderen Ressorts Einwände kommen. Stadtentwicklung sagt: „du willst jetzt in meinen Wohnkessel ein Bildungshochhaus reinstellen, nur weil du dort tausend Schüler unterbringen musst, das passt doch nicht in dieses Gründerzeitviertel. Da gibt es Regeln, du darfst doch an der Stelle gar nicht so hoch bauen…“ Oder die Grünflächen-

Stadträtin: „Das einzige, was dir einfällt, ist meinen Park zuzubauen?“ Das sind keine Nichtigkeiten. Ich glaube, in unserer Zeit fehlt manchmal der Wille und die Fähigkeit, sich auf Komplexitäten einzulassen. Und nicht zu sagen wir sind alle doof und unfähig, sondern nee, es ist komplex.

Online-Journal

Das würde ich gern mit der nächsten Frage verzahnen, weil das klingt ja auch schon durch, dass es nicht immer nur um Finanzen geht, wie jetzt bei dem Beispiel mit diesem Schulbau, was Sie erwähnt haben. Da geht es ja vielleicht auch um Sichtbarkeit, um Räume, vielleicht auch Gesamtkonzepte. Stimmt so der Eindruck also, dass die Finanzen gar nicht mal immer oder überwiegend das dominante Streitthema oder Konfliktthema sind? Oder kann man das nicht sagen?

Stefanie Remlinger

Vielleicht, ich bin ja auch immer Haushälterin gewesen. Ich weiß, irgendwo hinter allem gibt es auch die Geldfragen. Aber was wirklich auch mal groß gesagt werden muss, es geht überraschend oft um die Sache. Es sind ganz viele Menschen in der Verwaltung und auch in der Politik leidenschaftlich für die gute Sache unterwegs. Und es gibt eben widerstreitende, völlig legitim widerstreitende Interessen. Im Moment zum Beispiel hat die Grünflächen-Stadträtin viel bessere Karten gegenzuhalten als vor 20 Jahren. Sie ist jetzt für die Weltrettung zuständig und punktet mit dem Klimathema. Alles ist politischen Bewertungen unterzogen, gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Wir haben einfach weniger Fläche als wir Bedarfe haben. Im Bereich Weiterbildung und Kultur, den ich verantworte, geht es um die gute Bildung, ein hohes Gut, für dass es zu streiten gilt. Und klar, da brauche ich Räume, in denen ich Kurse abhalten kann und so weiter. Insofern ist es immer mit Ressourcen verbunden, weil es unterfüttert werden muss. Das Gute, Wahre und Schöne schwebt nicht im luftleeren Raum.

Online-Journal

Welche Kooperationen der Einrichtungen, die in Ihrem Ressort insgesamt sind, finden Sie denn besonders bemerkenswert? Also wenn man es so allegorisch fassen könnte? Was wären so Ihre Leuchtturmprojekte oder Leuchtturmaktivitäten in Mitte, Berlin Mitte in Ihrem Ressort?

Stefanie Remlinger

Was ich wirklich faszinierend finde ist, dass der Bereich, Kultur und Weiterbildung in allen Fachbereichen wirklich großartige Bereitschaft hat und auch umgesetzt hat, wie er mit Schulen und Kitas zusammenarbeiten kann, wie man sich zum Kiez hin öffnen kann, wie man sich verändern will. Das ist schon eine enorme Kooperations- und Innovationsbereitschaft.

Online-Journal

In der Erwachsenbildung haben wir dann manchmal so ein Bild, dass die Erwachsenenbildung am Katzentisch sitzt, die Schule am großen, reich gedeckten Tisch, weil es ein großes Thema ist, es viele Schülerinnen und Schüler gibt. Wie sehen Sie das oder auch, wie sehen Sie die Rolle von Erwachsenenbildung, vielleicht so die kleine Schwester neben der großen Schwester?

Stefanie Remlinger

Schule ist ein riesengroßer Klopper, das ist klar. Da sind übrigens Fremd- und Eigenwahrnehmung radikal verschieden. Die Anderen nehmen Schule wahr als die, die immer alles kriegt. Schule selbst ist immer davon überzeugt, sie käme immer zu kurz. Woher das rührt? Ich denke, alle gesellschaftlichen Anforderungsdiskurse landen letztlich immer bei der Schule: Ihr müsst die Kinder anders erziehen, wir brauchen neue Fächer, ihr müsst die Lehrer fortbilden usw.. Der Fortbildungsdiskurs bei Lehrkräften ist übrigens hoch beleidigend. Sie werden im Grunde ständig als wandelnde Defizite behandelt. Und das nicht nur beim Thema Digitalisierung. Fast jede gesellschaftspolitische Debatte endet mit der Aussage: die Lehrer müssten sich fortbilden. Wie viele Fortbildungen die Lehrkräfte schon absolviert haben, interessiert keinen Menschen. Und versuchen Sie mal eine Diskussion darüber zu führen, wie ein gutes Fortbildungssystem aussehen sollte.

Schule steht also enorm unter Druck. Gleichzeitig ist dieses unheimlich große System natürlich sehr präsent und kann Forderungen gut und stark geltend machen. In Berlin sind zum Beispiel rund eine Million Menschen direkt vom Schulsystem „betroffen“. Im Kontext von Schule und Erwachsenenbildung finde ich immer wichtig, de facto zu verstehen,

welch einen großen Unterschied es für die staatliche Verantwortung macht, ob wir mit Minderjährigen oder mit Erwachsenen zu tun haben. Ich bin überzeugt, dass der Erwachsenenbildungsbereich eine wachsende Bedeutung hat und kriegen sollte. Man muss nur, finde ich, auch akzeptieren, dass das Thema Weiterbildung einen ganz anderen Stellenwert in der staatlichen Verantwortung hat. Und bei arbeitsmarktrelevanter Fortbildung, sehen sich da nicht die Firmen mehr in der Pflicht? Oder warum übernehmen Erwachsene ihre VHS-Kurse, die der persönlichen Weiterentwicklung dienen, nicht selbst? Bei Erwachsenen stellt sich durchaus die Frage, ob der Staat überhaupt in die Verantwortung gehen muss. Und das manifestiert sich in den staatlichen Haushalten: Es gibt den grundsätzlichen Pflichtauftrag des Staates, die Kinder zu beschulen, gespiegelt durch die Pflicht der Schüler*innen, sich beschulen zu lassen. Aber ich habe keinen Pflichtauftrag, in gleicher Stärke Erwachsenen hinterherzurennen. Müssen Sie sich mal vorstellen, wir führen die Erwachsenen polizeilich in die Volkshochschulkurse zu, weil sie sich nicht weiterbilden wollen.

Online-Journal

Aber ist denn die Bildung, die Erwachsenenbildung dadurch im Nachteil, dass sie mehr auf Freiwilligkeit setzt als auf Pflicht?

Stefanie Remlinger

Im buchhalterischen Sinne auf jeden Fall. Erlauben Sie mir die Bemerkung: Ihre Fragen nehmen ja das Thema Kooperation und Konkurrenz schön auf. Gerade die letzte mit der Konkurrenz zwischen dem riesengroßen Schuletat und dem Katzentisch-Etat der Weiterbildung. Das habe ich natürlich auch selber erlebt in meiner Zeit als Politikerin im Abgeordnetenhaus. Wenn man mehr Geld für die Volkshochschulen, für die Dozent*innen, für ein gemeinsames Servicezentrum fordert, kommt diese Diskussion eben tatsächlich sehr, sehr weit hinter der Versorgung der Schule mit Lehrkräften. Die Konkurrenz um Mittel ist real, und ein Stück weit ist die Erwachsenenbildung eher in der Rolle zu schauen, ob sie etwas abhaben kann, wenn der Kuchen größer wird. Damit kann Erwachsenenbildung nicht konkurrieren und es wäre nicht klug, das zu versuchen. Klüger ist, denke ich, sich stärker als Kooperationspartner anzubieten. Zum Beispiel an der Schnittstelle beim Stichwort „bildungsbenachteiligte Familien“ zu sagen, liebe Schule, wir versuchen mal, ob wir mit unseren Weiterbildungsangeboten, z.B. Deutsch- und Elternkursen, nicht doch die Eltern gewinnen können, die ihr so schwer erreicht. Nicht, dass man jetzt den Auftrag komplett umbauen soll. Ich denke nur, über den Katzentisch zu klagen, das bringt uns weniger weiter als zu sagen: Wir sind stark, wir haben was zu bieten.

Online-Journal

Und wie sieht es da mit anderen Kooperationen aus, ob das jetzt Landes- oder Bundeseinrichtung sind. Also ich sage mal von Arbeitsagentur über, aber auch Fragen so Kulturszene, also so kulturelle Bildung, oder auch so Kooperation von Bibliothek und Volkshochschule, Musikschulen und Volkshochschule? Wie schätzen Sie das ein, so die Rolle des Instruments Erwachsenenbildung, Volkshochschule im großen Orchester der Kulturbildungseinrichtung im Bezirk?

Stefanie Remlinger

Ich denke, die Volkshochschulen sind in jeder Hinsicht eine der großartigsten Einrichtungen unserer Bundesrepublik. Das kann man nicht anders sagen. Gerade weil es eine freiwillige Aufgabe ist, die wir uns leisten. Die Bundeszentrale für politische Bildung, die Volkshochschulen - das sind so Dinge, wo ich als Staatsbürgerin mir sage, ich lebe in einem guten Staat. Und ich finde auch konzeptionell die Volkshochschulen eine enorm spannende Einrichtung in ihrer praktisch konstitutionellen Innovationsbereitschaft. Eine Freundin von mir, Kräuterpädagogin, die versucht sich selbstständig zu machen, habe ich gefragt: hast du schon mal die Volkshochschule gefragt, ob du einen Kurs unterrichten darfst. Denn ich dachte mir, dass unser Umwelt-Bildungsbereich noch ein bisschen wachsen könnte. Sie hat angefragt – geht!

Volkshochschulen sind ja auch nicht klein, aber das, was Schule ganz schwer kann, nämlich sich zu verändern, das schafft Volkshochschule hervorragend. Und deshalb glaube ich, dass die Wertschätzung in der Gesellschaft auch eine viel höhere ist als im politischen Alltag deutlich wird. Ich meine, jeder kennt die Volkshochschule, gefühlt würde ich sagen, jeder hat schon mal entweder einen Sprachkurs oder einen Tanzkurs gemacht. Die Volkshochschulen sind ein

Juwel, das ein bisschen versteckt ist. Das verdient hätte, ein wenig mehr ins Rampenlicht zu rücken.

Online-Journal
Die Konkurrenz zur Schule ist weniger um die des Geldes, Manchmal ist es auch die Aufmerksamkeit, dass es einfach oft eben sehr lange Tiraden über Schule gibt, wenn es um Bildung, geht und im Nachsatz dann mal ein bisschen über Erwachsenenbildung. Aber ich glaube, es ist gar nicht die Wahrnehmung, dass man das immer als unbedeutend nimmt, sondern manchmal auch ein bisschen die Wahrnehmung, es gibt da einfach auch weniger brennende Probleme.

Stefanie Remlinger
Stimmt. Also man spricht halt nie über die Sachen, die so funktionieren. Das trifft auch andere. Beim Thema Schulen werden zum Beispiel die berufsbildenden Schulen überhaupt nicht beachtet, obwohl sie sehr wichtig sind. Die werden noch nicht einmal mitgedacht, wenn das Duale System in Deutschland gelobt wird. Öffentliche Aufmerksamkeitsökonomie ist eben wirklich etwas anderes als reale Bedeutung.

Online-Journal
Mit Blick auch auf die Zeit würde ich schon zur letzten Frage von meiner Seite zumindest kommen. Und zwar, was würden Sie sich wünschen, was man über Sie und ihr Ressort in einigen Jahren vor den nächsten Berliner Wahlen sagen sollte? Also was sind so Projekte? Oder wo Sie auch sagen, da möchte ich hin. Veränderungen, die für Sie wichtig wären in der Perspektive.

Stefanie Remlinger
Ich glaube, viele wissen gar nicht, wie sehr sie von einer Zusammenarbeit mit den außerschulischen Kultur- und Bildungseinrichtungen profitieren können. Dieses Wissen noch zu erhöhen und mehr Kooperationen zu ermöglichen, das wäre mein Wunsch. Mehr Kooperation, gerne auch produktive Konkurrenz, bloß kein nur Nebeneinander.

Online-Journal
Vielen Dank für das Gespräch!

Das Gespräch führten Bernd Käpplinger und Michael Weiß

Stefanie Remlinger

war viele Jahre als Bildungspolitikerin für die GRÜNEN im Berliner Abgeordnetenhaus tätig – hier unter anderem auch für die Belange der Volkshochschulen zuständig - und wechselte Ende 2021 auf den Posten der Bezirksstadträtin für Schule, Sport, Weiterbildung und Kultur im Bezirksamt Mitte von Berlin

Seniorenbildung in der Pandemie: Zwischen Ermüdung und strategischen Vernetzungsüberlegungen

Claudia Kulmus

1. Planungsherausforderungen in der Pandemie v.a. in der Seniorenbildung

In einer Gesellschaft des langen Lebens sind ältere Menschen nicht nur relevante gesellschaftliche Akteure, sondern auch eine bedeutsame Zielgruppe im Bildungsbereich. Dabei ist die Bildung Älterer ein ausgesprochen heterogenes Feld. Ihre Vielfalt wird gespeist aus der Heterogenität der Zielgruppe, aber auch aus einer Vielzahl an Anbietern von Bildung für Ältere, die zudem oft im Grenzbereich zu sozialpädagogischer Betreuungsarbeit oder zu Freizeitangeboten angesiedelt sind. Als „traditionelle" Lernorte" (Bubolz-Lutz u.a. 2010) der Seniorenbildung gelten erstens Einrichtungen an Universitäten, wie etwa Universitäten des dritten Lebensalters oder Gasthörerprogramme, die im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung spezifische Programme für Ältere konzipieren; zweitens gehören dazu Einrichtungen des Gemeinwesens wie bspw. in Berlin die Seniorenbegegnungsstätten, die die Zielgruppe meist schon im Titel tragen; drittens gehören dazu Volkshochschulen, die zwar manchmal auch spezifische Programmbereiche für Ältere formulieren (Alke 2017), die aber vor allem dadurch zu den „traditionellen Lernorten" gezählt werden, weil ihre Teilnehmendenschaft deutschlandweit sich ca. zur Hälfte aus Personen rekrutiert, die 50 Jahre und älter sind, wie auch die jüngste verfügbar VHS-Statistik zeigt (Lux 2021). Gleiches gilt, viertens, für Kirchen als Träger von Bildungsangeboten für Ältere.

In der Pandemie stand und steht gerade die Bildung Älterer vor besonderen Herausforderungen. Die Zielgruppe galt und gilt als besonders gefährdet, Schutzmaßnahmen wie Kontaktreduktion können ihrerseits jedoch alternsspezifische Exklusionsgefährdungen, Gefahren von Einsamkeit und von wachsender Immobilität verstärken, obwohl doch gerade Bildungsangebote und die Routinen der Teilnahme ein Weg sind, diesen Gefährdungen zu begegnen (Kulmus 2018). Die Anforderungen an Leitungen von seniorenspezifischen oder von Seniorinnen und Senioren stark frequentierten Programmen oder Einrichtungen haben sich deswegen in der Pandemie noch einmal erhöht.

Vor diesem Hintergrund wurde eine Interviewstudie durchgeführt mit Programmplanenden aus verschiedenen Einrichtungen, die einen besonderen Fokus auf Seniorinnen und Senioren haben. Erste Ergebnisse werden hier präsentiert.

2. Das Projekt

In dem Forschungsprojekt wurden Expert:innen-Interviews mit Personen geführt, die programmplanend tätig sind, und zwar in Einrichtungen, die ausschließlich oder überwiegend Bildung für Ältere bereitstellen. Dabei wurden Planenden in den sogenannten „traditionellen Orten" (Bubolz-Lutz 2010) der Bildung Älterer aufgenommen: Universitäten, Volkshochschulen, Einrichtungen des Gemeinwesens und Kirchen. Theoretischer Hintergrund sind Programmplanungstheorien, in denen das Planungshandeln nicht nur als kommunikativer und Angleichungsprozess, sondern auch in hohem Maß als Deutungsprozess beschrieben wird (Gieseke 2008, Fleige et al. 2019). Anders als das manche Modelle zu einem idealtypischen, dabei fast immer linearen Ablauf des Planungshandelns nahelegen, ist das Planungshandeln in der (empirisch nachzuzeichnenden) Realität komplex und immer auch davon geprägt, wie aktuelle Situationen und gesellschaftliche Bedingungen von den Planenden jeweils gedeutet und diese Deutungen dann entsprechend handlungsleitend werden (Gieseke 2008; v. Hippel & Käpplinger 2017). Das zeigt sich in der Studie zur Planung in der Seniorenbildung deutlich, dass nämlich die Pandemie eine spezifische Deutung durch die Planenden erfährt, die dann auch Hintergrund für entsprechende Planungsorientierungen und die Entwicklung von Zukunftsperspektiven ist.

Es wurden bislang acht Interviews mit Planenden in sieben Einrichtungen geführt (eine Person hatte während der Interviews noch zwei Stellen inne und war damit für zwei Einrichtungen tätig), für Hintergrundinformationen wurden ergän-

zend zwei Interviews mit kommunalen Altenhilfekoordinationen geführt. In den Interviews wurden folgende Gesprächsschwerpunkte gesetzt:

- Bewältigung der Pandemie bzw. v.a. der Kontaktbeschränkungen und Hygienevorschriften
- Grade der Digitalisierung
- Zentrale Planungsorientierungen während der Pandemie
- Blick nach vorn: Wie geht es weiter, was bleibt von der Pandemie?

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch (Kuckartz 2018) ausgewertet, d.h. die Aussagen wurden zunächst entlang zentraler Themen verdichtet und daraus dann Handlungsorientierungen rekonstruiert. Im Besonderen sollen hier die Ergebnisse mit Blick auf Planende präsentiert werden, die die Pandemie auch nutzen, um strategische Überlegungen zu vertiefen und angedachte Entwicklungen auch, z.B. gegenüber der kommunalen Trägerschaft, zu legitimieren. Die Ergebnisse sind bei weitem noch nicht generalisierbar, weder für die Seniorenbildung generell noch für die Situation Berlin, aber sie geben in ihrem explorativen Zugang Hinweise darauf, wo besondere Herausforderungen, aber auch Ideen und Legitimationsstrategien durch die Pandemie sichtbar werden. Dazu gehört unter anderem eine Verstärkung der Überlegungen, wie Vernetzungen mit anderen und unterschiedlichen Einrichtungen einen Beitrag für mehr Partizipation von Seniorinnen und Senioren leisten können.

3. Ergebnisse: Planungsorientierungen zwischen Kontinuität und Neuerung

Die Interviews waren vor allem durch nach wie vor anhaltende Suchbewegungen und die Bewältigung des Alltags bestimmt. Zwar war die erste „Schockstarre“, wie sie in allen Interviews beschrieben wird, bereits vorbei, aber die Planungsunsicherheiten und die nach wie vor eingeschränkten Bedingungen eines Präsenzbetriebs waren nach wie vor zu spüren. Es war außerdem auffällig, wie die rekonstruierbaren Planungsstrategien verbunden waren mit der Deutung der Pandemie für den Planungsprozess. Es ließen sich vier Deutungen und entsprechende Orientierungen identifizieren:

„Das war ja vorher schon und werden wir auf jeden Fall fortsetzen“

In dieser Reflexion wird die Pandemie als eine Verstärkung von bestehenden Trends beschrieben. Gemeint ist hier v.a. eine Entwicklung hin zum verstärkten Einsatz digitaler Formate, die nun eine Beschleunigung erfahren hat und sich in Zukunft etablieren soll. Während die technische Ausstattungsbedingungen hier schon grundsätzlich gut waren, wird vor allem als Herausforderungen nach dem Lockdown im März 2020 genannt, dass nicht v.a. Teilnehmende, sondern auch Lehrende überzeugt werden mussten.

Die Investition in diese Überzeugung haben v.a. die Planenden geleistet. Auch wenn diese Phase anstrengend war, weil sie mit einem erheblichen Betreuungs- und Begleitungsaufwand einherging, so hat sie, so die Wahrnehmung, die Basis geschaffen dafür, dass in Zukunft digitale Formate kreativ weiter genutzt werden können. Sie erlauben nicht nur neue Inhalte (Podcasts erstellen), sondern auch die Akquise von „hochrangigen“ Rednerinnen und Redner, die ggf. sogar international angesprochen werden können, und sie erlauben eine (über-)regionale Ausweitung der Teilnehmendenschaft zumindest für spezifische Themen und (z.B. Vortrags-) Formate. Die Planungsorientierung lässt sich daher als kontinuierliche digitale Innovation bezeichnen.

Zu finden ist diese Orientierung bislang v.a. bei an Hochschulen angesiedelten Programmen für Gasthörende. Damit einher geht eine von vornherein relativ gute Ausstattung mit digitalen Medien und relativ hohen Energie- und Zeitressourcen bei den Planenden für die Betreuung von Teilnehmenden und Dozierenden. Interessant ist zudem ein weiterer Aspekt: Die Kernaufgabe der Einrichtung ist zunächst die Wissensvermittlung, entsprechend lassen sich auch Angebote relativ leicht ins digitale Format überführen. Gleichzeitig wird die Rolle von Präsenz bzw. genauer von persönlicher Begegnung reflektiert, und zwar gerade vor dem Hintergrund, dass auch zukünftig Vorteile digitaler Formate genutzt werden sollen. Daher beinhaltet auch das vollständig digitalisierte Programm neben den Wissensvermittlungsangeboten vermehrt auch digitale Begegnungsräume, etwa in Form von Projekträumen oder von digitalen Caféräumen.

„Das werden wir eigentlich erst dann sehen, wenn wir wieder normale Zugänge haben“

In dieser Reflexion wird die Pandemie vorerst als Unterbrechung des Regelbetriebs wahrgenommen, die zwar bewältigbar ist, aber mit einem deutlich eingeschränkten und als „Verlust“ bezeichnetem Angebot. Angebote sind nur teilweise digitalisiert und es gibt eine Reihe von asynchronen Videoformaten, die keine synchrone Begegnung ermöglichen. Ein Teil der Angebote ist ganz ausgesetzt.

Es wird betont, wie ressourcenaufwändig nicht nur die Begleitung von Dozierenden und Teilnehmenden ist, sondern dass auch die Anschaffung entsprechender digitaler Ausstattung nötig ist. Zudem bedürfe es für die Umsetzung von einigermaßen professionell durchgeführten asynchronen Videoformaten einer fachlichen Expertise, die in der Regel extern eingekauft werden müsse. Zusätzlich zu Vorbehalten von Teilnehmenden und Dozierenden werden hier auch inhaltliche Argumente angeführt, warum und in welchen Bereichen digitale Formate unsinnig bis unmöglich sind, etwa bei Angeboten der Gesundheitsbildung, in denen eine Korrektur von Bewegungen durch eine Lehrperson erforderlich ist. Auch vor diesem Hintergrund wird entsprechend stärker das Argument genannt, dass Präsenz und damit leibliche Begegnung konstitutiv ist für die Erfüllung der Bildungsaufgabe. Entsprechend gibt es auch eher verhaltene Überlegungen dazu, welchen „Nutzen“ der Pandemie und der damit verbundenen Digitalisierung es längerfristig für die Programmgestaltung geben kann – strategische Überlegungen dazu werden für wichtig gehalten, stehen jedoch noch aus und werden eher in der Zeit nach der Pandemie gesehen, wenn sich alles wieder normalisiert hat. Die aktuelle Planungsorientierung lässt sich daher als abwartendes Situationsbeobachten beschreiben.

Sie findet sich im derzeitigen Sample v.a. bei einem Programmbereich einer VHS und einer kirchlichen Einrichtung, die über unterschiedliche Ressourcen, was die Bereitstellung einer digitalen Ausstattung angeht, verfügen. Beide begreifen sich vorrangig als wissensvermittelnd begreifen, schätzen aber v.a. für die hier besprochene Zielgruppe die leibliche Begegnung als ungemein wichtig ein.

„Also wir wollen bald wieder so arbeiten wie vorher, die Teilnehmer wollen das auch“

In dieser Reflexion wird die Pandemie als massive Verstärkung ohnehin bestehender Ressourcenprobleme beschrieben, die v.a. in eine starke Erschöpfung bei Planenden und z.T. auch bei Teilnehmenden mündet. Die bietet bislang wenig bis keinen Raum, einen Wert etwa des Digitalisierungsschubs zu reflektieren oder darüber nachzudenken, was – positiv oder auch negativ – möglicherweise bleiben wird auch über die Pandemie hinaus. Es wird nur ein Teil der Angebote oder gar keine digitalisiert, und wenn überhaupt, dann überwiegend als rein asynchrone Videoformate ohne Begegnungs- und Kommunikationsräume. Dies ist zum einen dem geschuldet, dass es keine digitale Ausstattung und auch nur wenig Ressourcen dafür gibt, verbunden mit wenig digitaler Kompetenz und auch weniger Offenheit für digitale Formate v.a. bei Lehrenden, aber auch in Leitungsgremien. Diese Skepsis wird aber auch begründet mit der Annahme, dass die Teilnehmenden das gar nicht wollten – weswegen dann auch eine Überzeugungsarbeit weitgehend unterbleibt. Präsenz wird ausschließlich als leibliche gedacht, die Eröffnung von digitalen Begegnungsräumen spielt hier keine Rolle. Stattdessen haben sich telefonische Kontakte zu Teilnehmenden deutlich erhöht. Diese Orientierung lässt sich beschreiben als Wunsch nach Rückkehr zum Alten.

Sie lässt sich v.a. finden bei solchen Bildungs- und Begegnungseinrichtungen, die zu einem Gutteil mit ehrenamtlich engagierten Dozierenden arbeiten, bei denen auch das Planungs- und Leitungspersonal nur mit einem relativ niedrigen Stundenanteil in der Einrichtung tätig ist und sich zudem selbst schon weit in der zweiten Lebenshälfte befindet.

„Wir müssen wahrscheinlich völlig neue Wege gehen“

In dieser Reflexion wird die Pandemie gesehen als eine Legitimation für eine veränderte Ausrichtung der Einrichtung – jedoch nicht durch eine stärkere Digitalisierung von Formaten, sondern durch die Veränderung von Programm und Zielgruppenansprache. In der Pandemie wurden nur vereinzelt Angebote digitalisiert, weil weder Ressourcen, noch Kompetenz vorhanden waren. Stattdessen wurde ein intensiver Austausch mit Teilnehmenden per Telefon angeboten und aktiv gesucht, Einrichtungen blieben auch für Einzelbe-

suche geöffnet, es gab Hausbesuche bei Teilnehmenden. Wo die Digitalisierung eines Angebots doch möglich war, wurden die Teilnehmenden eng betreut etwa im Umgang mit einer Kommunikationsplattform (z.B. bei einem Hausbesuch). Darüber hinaus führt die Pandemie, so die Überlegungen, zu einem massiven Wegfall von z.T. sehr alten Teilnehmenden, die voraussichtlich auch nicht mehr in die Einrichtung zurückfinden werden. Damit verschärft sich in kürzester Zeit eine Herausforderung, die schon zuvor bestand, nämlich der Verlust von Teilnehmenden durch Immobilität und Tod sowie perspektivisch eine neue Generation von älteren Menschen mit anderen Bedürfnissen. Das resultiert in der Überlegung, als Einrichtung auch Ältere in der noch beruflichen Lebensphase anzusprechen. Um für diese jedoch attraktiv zu werden, müssten aber erstens andere Öffnungs- und Veranstaltungszeiten angeboten werden, es müsste eine stärkere Serviceorientierung geschaffen werden, um z.B. bei Bewegungsangeboten auch mit Fitnessstudios und ihrem Drumherum-Service (Saftbar, Sauna, Massageangebote etc.) konkurrieren zu können, und es müsste, so die Überlegungen, eine stärkere Familienorientierung geben, damit die Teilnahme an Angeboten nicht eine Konkurrenz zu Familienzeit, sondern eine Ermöglichung von Familienleben bedeuten könnte. Schließlich wird auch eine stärkere Bildungsorientierung bei den nachkommenden Älteren erwartet: Weniger Geselligkeit und mehr Bildung, die auch so heißen darf (vgl. auch Kulmus 2018). Diese Orientierung lässt sich als strukturelle Innovation beschreiben.

Sie findet sich v.a. bei Begegnungsstätten, die durch geringe Ressourcen und eine teilweise als gering empfundene Handlungsautonomie der Leitenden geprägt sind, die aber zugleich oft lokal gut vernetzt sind und in den hier zitierten Interviews durch eine große Leidenschaft für die Tätigkeit angetrieben sind. Programmplanung und Leitung sind hier in der Regel in einer Hand, zugleich aber gebunden an hierarchische kommunale Strukturen und in der Handlungsautonomie daher durchaus eingeschränkt – ein Grund, warum die Pandemie auch als Legitimation genutzt wird für die Neuausrichtung gegenüber der nächsten Hierarchiestufe, gegenüber der Öffentlichkeit und auch gegenüber ehrenamtlich Dozierenden.

4. Potenziale für Kooperation finden

Allen Interviewpartnern ist gemeinsam ist die Überlegung, dass natürlich die Möglichkeiten zur Digitalisierung zukünftig nicht mehr verschwinden werden und generell die Pandemie auch langfristig Folgen haben wird - auch wenn noch nicht klar ist, welche. Unterschiede gibt es v.a. in der Bewertung, die von eher negativ über neutral-abwartend bis hin zur Hervorhebung positiver Folgen. Allen gemeinsam ist aber auch die verstärkte Reflexion, wie wichtig leibliche Begegnung und auch körperliche Aktivität (Weg zur Einrichtung) und feste Routinen speziell für die Zielgruppe Ältere ist. Diese Reflexion findet in unterschiedlicher Dringlichkeit statt: Begegnungsstätten verlieren mehr noch als Volkshochschulen ihre Identität und ggf. auch Legitimation, wenn – auch leibliche - Begegnung nicht mehr möglich ist. In den Gasthörerprogrammen wird der Wert zwar auch reflektiert, gleichzeitig werden in viel größerer Selbstverständlichkeit digitale Begegnungsräume geschaffen und diese nicht als Notlösung, sondern als bereichernde Erweiterung des Programms durch digitale Zugänge betrachtet (erneut: dies setzt eine gewisse digitale Ausstattung voraus).

Darüber hinaus gibt es aber Überlegungen, die zwar durch die Pandemie verstärkt werden und teilweise auch auf dem damit verbundenen Digitalisierungsschub beruhen, die aber letztlich über die Digitalisierung hinausgehen und sich u.a. auf Fragen von Kooperation (und Konkurrenz) beziehen, die durch die Pandemie angeregt und positiv reflektiert werden. Die Pandemie hat bei einigen Planenden – und ergänzend nun auch bspw. bei Koordinatorinnen und Koordinatoren der offenen Altenarbeit – durchaus strategische Überlegungen bezogen auf die Zukunft der Programmplanung und damit ggf. der Einrichtung/des Anbieters, wenn nicht hervorgerufen, so doch verstärkt. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen:

- Zum einen geht es um eine Erweiterung der Zielgruppen. Die Planenden reflektieren den Wunsch, auch jüngere Menschen zu gewinnen, und zwar sowohl jüngere, gar noch berufstätige Ältere, als auch jüngere Menschen generell: Reguläre Studierende für Gasthörerangebote zu gewinnen oder eben auch über Familienangebote noch berufstätige Erwachsene zu gewinnen, auch als

ehrenamtliche Mitarbeitende in einer Begegnungsstätte oder als Dozierende.

- Zweitens werden strategische Überlegungen zu neuen didaktischen Formaten angestellt: Der dauerhafte Bestand von zumindest einigen virtuellen Angeboten/Formaten wird einerseits als Modernisierung begriffen und eröffnet zudem neue Möglichkeit einer gewissermaßen mitlaufenden Medienbildung. So sollen etwa Angebote von Begegnungsstätten künftig über eine Art Terminals an öffentlich zugänglichen Orten angesehen und direkt ausgedruckt werden können. Zudem bestehen durchaus Überlegungen, wie über digitale Begegnungsformate auch Menschen von weiter her oder mobilitätseingeschränkte Personen den Kontakt zur Einrichtung und den Mitteilnehmenden aufrechterhalten können.
- Drittens gibt es Überlegungen für räumliche Erweiterungsmöglichkeiten. Die Gasthörerprogramme sind weniger kommunal verankert und die Überlegungen beziehen sich hier eher auf die überregionalen oder gar internationale Akquise von Teilnehmenden und auch Dozierenden oder „Speakern". Dadurch seien mehr Möglichkeiten gegeben auch „Highlight-Speaker" als Marketinginstrument zu nutzen. Dies wird aber auch ermöglicht durch Kooperationen bspw. mit anderen Universitäten, wo durch das gegenseitige Bewerben und Zugänglichmachen von digitalen Angeboten keine Konkurrenz, sondern neue Möglichkeiten zur Kooperation entstehen.
- Bei Begegnungsstätten richtet sich die räumliche Erweiterung dagegen auf eine stärkere Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen in dem lokalen Umfeld. Dies wird bezogen auf verschiedene Aspekte angedacht: Auf eine stärkere Service-Orientierung (z.B. Zusammenarbeit mit lokalen Fitnessstudios, Schwimmbädern etc.), auf eine stärkere Bildungsorientierung („Computerkurs statt Schlager") z.B. über Kooperationen mit Volkhochschulen, (Fach-) Hochschulen oder gar privaten Trainingsanbietern (Englischkurse); und bezogen auf (intergenerationelle) Kooperationen mit anderen Einrichtungen der Nachbarschaftsarbeit wie etwa Kieztreffs, Schulen, Generationsgärten und Generationenwochen etc. (vgl. exemplarisch BA Lichtenberg 2021).

Diese Strategien einer Erweiterung der Zielgruppen auf unterschiedlichen Ebenen und durch kooperative Arrangements liegt einerseits in der beständigen Notwendigkeit, selbst mit der eigenen Leistungsangebot sichtbarer zu werden für Zielgruppen, Öffentlichkeit und Fördergeber und darüber auch die eigene Existenz als Einrichtung abzusichern. Gleichzeitig ist dies aber auch ein Weg, aus der Perspektive einer Lobbyarbeit für die Älteren heraus und damit zunächst unabhängig von einzelnen Anbietertypen, eine Gesellschaft des langen Lebens und Lernens zu realisieren. Dies kann nur über Einrichtungen und Orte erfolgen, in denen Ältere – in lernender oder auch anderer Tätigkeit – aktiv sein können.

Solche Überlegungen sind nicht neu. Sie resultieren erstens aus institutionellen Erwartungsstrukturen an die Einrichtungen: so etwa an die VHS als einer Einrichtung, die nicht nur die Möglichkeit zu lebensbegleitendes Lernen garantieren möchte, sondern auch „alle Bevölkerungsgruppen in allen Stadtteilen zu erreichen" zum Ziel hat (Leitbild der Berliner Volkshochschulen); und an die Universitäten als Erwartung, die sogenannte „Third Mission" zu erfüllen und sich über Aktivitäten, die über Lehre und Forschung hinausgehen, in die Gestaltung von Gesellschaft einbringen (Roessler, Duong und Hachtmeister 2015).

Sie werden zweitens aus einer sozialräumlichen Forschungsperspektive heraus angestellt (siehe Mania 2018 und 2020; Bremer 2021). Diese Perspektive und entsprechende Bildungsperspektiven werden v.a. für Gruppen als tragfähig diskutiert, die tendenziell von gesellschaftlicher und auch Weiterbildungsexklusion betroffen sind und für die es einer aufsuchenden, zugehenden oder auch Bring-Struktur bedarf.

Drittens sind natürlich politisch immer auch knappe Ressourcen ein Anlass über Kooperationen und Synergien nachzudenken, und gerade für sehr stark durch ehrenamtliches Engagement getragene Bereiche oder Einrichtungen können von Kooperationen v.a. mit anderen Einrichtungstypen nur profitieren. In Anbetracht der demografischen Situation, in der bereits ein Drittel aller Deutschen 60 Jahre und älter sind (Statist. Bundesamt 2022) und des gesellschaftlichen Auftrags für eine Gesellschaft des langen Lebens und Lernens gilt es aber, solche Überlegungen wieder zu aktivieren und zu

verstärken. Durch Kooperationen mit Einrichtungen, die nicht genau die gleiche Erwartungsstruktur bedienen, können Anbieter eine Art Transitionsfunktion entwickeln und zu „Türöffnern“ werden – zu anderen Generationen, in andere Begegnungsfelder und Tätigkeitsorte hinein, in andere soziale Welten hinein (vgl. Himmelsbach 2009). Diese Funktion kann aus Perspektive der Älteren selbst und ihren Partizipationswünschen und -barrieren gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Dr. Claudia Kulmus

Ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin.

claudia.kulmus@hu-berlin.de

Literatur

Alke, M. (2017). Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in Volkshochschulen im Kontext des demografischen Wandels. Befunde aus einer explorativen Programmanalyse. O. Dörner et al. (Hrsg.). Biografie – Lebenslauf – Generation, 127-138. Barbara Budrich

Berliner Volkshochschulen (2022). https://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/leitbild/#:~:text=Wir%20sind%20demokratischen%20Werten%20verpflichtet,vertrauensvolle%20Zusammenarbeit%20ist%20uns%20wichtig.

Bremer, H. (2021). Milieusensible Weiterbildung. Education Permanente 1/2021. https://www.ep-web.ch/de/artikel/milieusensible-weiterbildung

Buboltz-Lutz, E., Gösken, E., Kricheldorff, C. & Schramek, R. (2010). Geragogik. Kohlhammer: Stuttgart

Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käpplinger, B., Robak, S. (2019). Programm- und Angebotsentwicklung. Utb.

Gieseke, Wiltrud (2008). Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Wbv.

Himmelsbach, I. (2009). Bildung im Alter in sozialen Welten – diesseits und jenseits von Dichotomien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12(3): 457-473. DOI 10.1007/s11618-009-0089-8

Hippel, A. v. & Käpplinger, B. (2017). Models of Program Planning in Germany and in North Amerika - A Comparison. B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel, W. Gieseke (Hrsg.), Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives (S. 97-112). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Kulmus, C. (2018). Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter. Wbv.

Lux, T. (2021). Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 2019 in Zahlen. Zahlen in Kürze. texte.online: https://www.die-bonn.de/doks/2021-volkshochschule-statistik-01.pdf

Mania, E. (2018). Weiterbildungsbeteiligung sogenannter "bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Wbv

Roessler, I., Duong, S. & Hachtmeister, C.-D. (2015). Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft. Arbeitspapier 182. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf

Statistisches Bundesamt (2022). Bevölkerung nach Altersgruppen. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-altersgruppen-deutschland.html

ERW-IN will's wissen

10 Jahre Berliner Erwachsenenbildung inklusiv

Liane Neubert / Amund Schmidt

ERW-IN: Guten Tag liebe Lebenshilfe Bildung, schön, dass Du Dir Zeit für mich nimmst. Ich möchte ja heute mit Dir zum kooperativen Arbeiten und zu meiner Entwicklung sprechen. Darf ich Dich zuerst fragen, wie alles begonnen hat und wie ich zu ERW-IN wurde?

LEBENSHILFE BILDUNG (LHB): Mit Tag und Uhrzeit kann ich das nicht sagen, aber es war vor etwas mehr als zehn Jahren. Angefangen hat alles 2008 mit einem Seminar an der Humboldt-Universität zu Berlin bei Prof. Karl-Ernst Ackermann, der verschiedene Akteure der Erwachsenenbildung zusammenbrachte mit dem Ziel, ein Berliner Netzwerk aufzubauen und kooperativ Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu entwickeln.

ERW-IN: „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ – wen meinst Du damit?

LHB: Früher bezeichnete man den Personenkreis als Menschen mit „geistiger Behinderung“, manche sprechen lieber von „kognitiver Beeinträchtigung“ oder nutzen andere Beschreibungen. Ich jedoch komme dem Wunsch von Selbstvertretungs-Organisationen nach und spreche von „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, was konkreter die Art der Beeinträchtigung beschreibt. Im Laufe des Jahres 2010 nannte sich das aus dem Seminar entstandene Netzwerk „Berliner Aktionsbündnis Erwachsenenbildung Inklusiv“, woraus später Dein Name „ERW-IN“ entstand. In diesem Aktionsbündnis trafen regelmäßig Vertreter:innen der Berliner Volkshochschulen (VHS), der Senatsverwaltung, von Organisationen der Behindertenhilfe, der Selbstvertretung und der Wissenschaft zusammen. Da es sich um ein offenes Bündnis handelte, waren auch Leute willkommen, die einfach am Thema interessiert waren.

ERW-IN: Mein Name ist also ein Akronym aus Erwachsenenbildung und Inklusiv. Und welche Aktionen startete das Bündnis?

LHB: Ein wichtiger Anstoß für die Berliner Initiative war die Praxis in Hamburg. Dort gab es schon länger eine Koordinationsrunde aus Behindertenhilfe und Volkshochschule, die auf einer Homepage gemeinsam Kurse für die Zielgruppe veröffentlichte und Lernfeste organisierte. Die Hauptstadt hatte enormen Nachholbedarf. Ich erinnere mich an ein Gutachten der Humboldt-Universität von 2009 zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. In dieser Bestandsaufnahme wurden zwei zentrale Probleme deutlich: Erstens, dass die Angebote der Erwachsenenbildung gemessen an der Anzahl von in Berlin lebenden Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht ausreichend waren (auf ein Kursangebot kamen 447 potentielle Teilnehmende). Und zweitens waren die wenigen Kursangebote nicht allgemein zugänglich, sondern wurden meistens in Werkstätten für behinderte Menschen für einen geschlossenen Personenkreis angeboten.

Für das Aktionsbündnis lag es auf der Hand, dass dies „Probleme“ waren, die es zu lösen galt. Den ersten Schritt machte die Volkshochschule Mitte zusammen mit mir, der Lebenshilfe Bildung. Für das Frühjahr 2010 organisierten und finanzierten wir ein gemeinsames Kursprogramm mit neun Kursen aus allen sechs VHS-Programmbereichen. Das Programm berücksichtigte die besonderen Bedarfe der Zielgruppe, die Kursausschreibungen und andere relevante Informationen wurden in Leichte Sprache übertragen, durch Piktogramme übersichtlich strukturiert und das Kursangebot in einer gedruckten Broschüre adressatengerecht veröffentlicht. Parallel dazu und am Vorbild der Hamburger Homepa-

ge orientiert wurde eine Berliner Internet-Plattform gestaltet und Dein Name wurde Programm – wie auch das Programm noch heute Deinen Namen trägt.

ERW-IN: Gut, das mit dem Programm kann ich mir vorstellen, aber was genau meinst Du mit „die besonderen Bedarfe der Zielgruppe“?



LHB: „Zielgruppe“ ist ja in der Erwachsenenbildung durchaus ein kontrovers diskutierter Begriff. 2010 hatte das Aktionsbündnis insbesondere die Gruppe der damals noch als „Menschen mit geistiger Behinderung“ bezeichneten Personen im Blick. Auch wenn das natürlich von Mensch zu Mensch sehr verschieden ist, gibt es bei kognitiven Einschränkungen im Zusammenhang mit dem Lernen ähnliche Bedürfnisse hinsichtlich der Kommunikation, des Tempos, der Aufmerksamkeit und der Gruppengröße – nicht im Sinne von Vereinheitlichung, sondern von individueller Differenzierung. Mir wurde deutlich, dass nicht eine Zielgruppen-Beschreibung, sondern genau dieser Bedarf entscheidend für die Angebotsplanung ist. Es geht also in meinem Verständnis von Inklusion darum, nicht für eine Zielgruppe Kurse anzubieten, sondern für Personen, die diesen spezifischen Bedarf und dieses besondere Lerninteresse haben.

ERW-IN: Kannst Du das etwas konkreter beschreiben?

LHB: Ich denke schon. In einer Lerngruppe kann gemeinsames Verstehen nur ermöglicht werden, wenn jemand, der beispielsweise das Wort „Sensibilität“ nicht kennt, es verständlich erklärt bekommt. Leichte und einfache Sprache sind Konzepte, um Verständlichkeit zu fördern. Aber es kann durchaus vorkommen, dass das neu erlernte Wort in der nächsten Kurseinheit nicht mehr präsent ist und deshalb die Erklärung häufiger wiederholt werden muss. Darauf und auf das damit einhergehende Lerntempo stellen sich bei ERW-IN die Kursleitung und die Gruppe ein. Eine Gruppengröße bis etwa 12 Teilnehmende ist gewinnbringend für alle, damit jede:r Teilnehmer:in aktiv am Lerngeschehen beteiligt sein kann. Aber für all das gibt es kein „Rezept“, die Kursleitung muss jedes Mal aufs Neue ein Gespür für die Gruppe entwickeln, didaktisch darauf reagieren können und einen prall gefüllten Methodenkoffer zur Verfügung haben.
ERW-IN: Entspricht diese Form des Lernens nicht ohnehin dem pädagogischen Grundgedanken der Organisation Volkshochschule? Wozu braucht es da mich?

LHB: Ehm, ich fange mal mit den Fakten an. Wie ich oben schon sagte, gab es 2010 in den Volkshochschulen der Stadt zu wenig offen zugängliche Kurse für interessierte Menschen mit Lernschwierigkeiten, und diese waren kaum bekannt bzw. schwer auffindbar und schwer zugänglich. Du und Deine Akteure, zu denen ich ja auch gehöre, setzten und setzen sich dafür ein, dass auch diese Zielgruppe Möglichkeiten zum Lebenslangen Lernen an den kommunalen Weiterbildungseinrichtungen erhält und bei der Programmplanung mit in den Blick genommen wird bzw. mitwirken kann. Wir Organisationen der Behindertenhilfe kennen die besonderen Bedarfe der Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr genau und bringen dieses Wissen und den Kontakt zwischen Bildungsanbietern und Interessierten in die Kooperation ein. Ich als Organisation verknüpfe Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe entsprechend meines Leitbildes. Die Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten erhielt innerhalb der Behindertenhilfe in den letzten drei Jahr-

zehnten besondere Aufmerksamkeit. Die dabei entwickelten Konzepte und Erfahrungen waren und sind von hohem Wert. Am deutlichsten sichtbar wird das bei den Kursleitungen, die dieses Know How nutzen und weiterentwickeln.

ERW-IN: Was die Durchführung von Kursen und die Zielstellung betrifft wird mir das deutlich. Zur Kontaktvermittlung zwischen Bildungsangeboten und Interessierten hätte ich gerne Beispiele!

LHB: Aus hunderten Gesprächen in denen potentielle Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gefragt wurden, ergab sich, dass die Volkshochschule als nachschulischer Lernort mehrheitlich unbekannt war. Diejenigen, die den Begriff kannten, verbanden dies eher in einem negativen Sinne mit „Schule“ und „Zensuren“. Um dieses Missverständnis aufzuklären und damit Zugangsängste abzubauen, war die Entwicklung eines gedruckten Programmheftes, eines speziell gestalteten Mediums zum Anfassen und Erfassen ohne weitere Hilfsmittel, von großer Wichtigkeit. Hier konnten und können die Volkshochschulen sichtbar machen, was in den Kursen konkret stattfindet. Zusätzlich zu dem gedruckten Programm werden die Kurse auch auf einer gemeinsamen ERW-IN-Homepage veröffentlicht. Diese erreicht jedoch nach wie vor vor allem Multiplikator:innen, d.h. Betreuer:innen in Wohneinrichtungen, Gruppenleitende in den Werkstätten oder Angehörige, die die Angebote dann an die Interessierten -– meist in Form eines gedruckten Programmes -– weitergeben. Barrierefreiheit bedeutet hier also auf eingeführte und traditionelle Medien zu setzen, da die Zugänglichkeit zum Internet und die Kompetenz im Umgang damit oft (noch) nicht gegeben ist. … Wenn ich jetzt so darüber nachdenke, kann ich sagen, dass das gemeinsam gestaltete und kontinuierlich erscheinende Programm (als Heft und auf der Homepage) das sichtbare Herzstück von ERW-IN ist.[1] Zur Barrierefreiheit des ERW-IN Programms gehört aber auch das Thema Teilnahmeentgelt. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten in einer Werkstatt für behinderte Menschen und verdienen dort ein sehr geringes Entgelt, zwischen 150 und 200 € monatlich. Es war mir von Anfang an wichtig, das keine zusätzliche Barriere werden zu lassen und die Teilnahmeentgelte gering zu halten. Das bedeutet allerdings, dass die Kosten für diese Kurse nur in einem geringen Maße durch die Teilnehmenden gedeckt werden.

ERW-IN: Es gibt zwei Programme im Jahr – für Frühjahr/ Sommer und für Herbst. Wie kommt denn das gedruckte Programm zu den Menschen?

LHB: Überwiegend per Post. Von einigen Teilnehmenden werde ich schon Wochen vorher gefragt, wann endlich das neue Programm versendet wird. Während ich 2010 jeweils 500 Programmhefte mit insgesamt 25 Kursen an einen überschaubaren Verteiler verschickt habe, waren es im vergangenen Jahr 2021 zwei Mal 2.100 Programmhefte mit insgesamt über 300 Kursen. Das enorme Wachstum steht im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des schon erwähnten Aktionsbündnisses – im Winter 2011/ 2012 wurde ERW-IN zu einem dreijährigen „Projekt“ mit einer Förderung durch Aktion Mensch. Zentrales Ziel des Projekts war es, durch die Kooperation der Lebenshilfe Bildung mit allen Berliner Volkshochschulen, das Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ganz Berlin auszuweiten. Federführend für die Antragstellung und Umsetzung war die Lebenshilfe Bildung, eine Tochtergesellschaft im Verbund der Lebenshilfe Berlin, die die erforderlichen Eigenmittel für die Projektfinanzierung bereitstellte.

ERW-IN: Was wurde von den Kooperationspartnern genau vereinbart?

LHB: Dazu muss ich vorausschicken, dass es anfangs aufgrund der bezirklichen Verwaltungsstruktur Berlins 12 Kooperationsgespräche mit den Leitungen der bezirklichen Volkshochschulen gab. Ergebnis war, dass sich zu Beginn der Projektlaufzeit sechs VHSn an der inhaltlichen Kooperation beteiligten. Später kamen drei weitere VHSn hinzu, und bis heute kooperieren neun Volkshochschulen und die Lebenshilfe Bildung im Netzwerk ERW-IN. Im Kern gab es für die Zeit der Förderung durch Aktion Mensch (2013 bis 2016) Vereinbarungen zu diesen fünf Themenbereichen:

[1] Im Internet findet sich das Programm auf der Seite https://www.erw-in.de

- Entwicklung von Netzwerken zur inklusiven Erwachsenenbildung auf bezirklicher und auf Landesebene,
- Weiterentwicklung bestehender und Konzeption neuer Kursangebote, die zum Teil aus Projektmitteln finanziert wurden,
- Veröffentlichung und Bewerbung eines gemeinsamen ERW-IN-Programms,
- Beratung und Fortbildung zur inklusiven Erwachsenenbildung,
- Evaluation der Kurse und Reflexion der Zusammenarbeit.



Die konkrete Ausgestaltung dieser Kooperationsinhalte war bei den neun beteiligten VHSn sehr unterschiedlich. Abhängig von der bezirklichen Situation – von bereits bestehenden Netzwerken zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe beispielsweise oder auch von personellen Ressourcen in der VHS – gab es eine mehr oder weniger intensive bzw. fruchtbare Zusammenarbeit. Auf der Landesebene engagierte sich und begleitete das Projekt die von der Arbeitsgemeinschaft der VHS-Direktor:innen delegierte Ansprechpartnerin Marion Altendorf.

Mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wurde im Rahmen der Kooperation vereinbart, dass sie Fortbildungen für Mitarbeitende an den Berliner Volkshochschulen und für Kursleitende organisiert und finanziert. Ich, also die Lebenshilfe Bildung, vermittelte den Kontakt zu Dozent:innen mit Expertise im Bereich inklusiver Erwachsenenbildung.

2016 endete die Projektlaufzeit und damit auch die Finanzierung durch Aktion Mensch und die Lebenshilfe Berlin. Alle Beteiligten waren jedoch von der Wichtigkeit des Themas überzeugt und beschlossen ERW-IN weiterleben zu lassen. Drei Punkte wurden für die folgende Zusammenarbeit zwischen den zwölf Berliner Volkshochschulen und mir, der Lebenshilfe Bildung, vereinbart

- Die Kursentwicklung, Durchführung und Finanzierung liegt in der Verantwortung der jeweiligen Organisation,
- gemeinsam wird zweimal jährlich das ERW-IN-Programm „Leichter Lernen“ veröffentlicht und finanziert,
- zudem wird jährlich mindestens ein Fachtag durchgeführt.

ERW-IN: Das klingt ambitioniert. Hat die Zusammenarbeit wie vereinbart funktioniert?

LHB: [schmunzelt] Jein! Interessant ist ja vor allem, sich die Stolpersteine anzuschauen und daran zu lernen. Vorweg aber kann ich sagen, dass bis zum Ende des Projektförderzeitraumes die Zusammenarbeit zu allen Punkten, die ich geschildert habe, trotz der bezirklichen Unterschiede im Großen und Ganzen sehr gut funktioniert hat und die inklusive Erwachsenenbildung in Berlin einen echten „Drive“ bekommen hat. Ein bisschen anders entwickelt hat sich die Kooperation als sich der „Projekt-Rahmen“ auflöste und ERW-IN in Regelstrukturen verankert werden musste. Einerseits habe ich nicht damit gerechnet, dass nach Ende des Projekts und damit einhergehend nach Wegfall der Projektfinanzierung das Kursangebot nicht etwa stagnierte, sondern im Gegenteil, deutlich wuchs. Daran zeigt sich, wie groß das Interesse und der Bildungswille von Menschen mit Lenschwierigkeiten ist, wenn sie zu bedarfsgerechten Programmangeboten eingeladen werden. Es ist einfach so, dass

bisher Menschen mit Lernschwierigkeiten offene Bildungsangebote nicht einfordern. Das liegt wahrscheinlich an zwei Faktoren – der kognitiven Beeinträchtigung und der Sozialisation in häufig separierten Lebenswelten (wie zum Beispiel Förderschulen). Auch die sonst übliche Bedarfsanalyse von Kursangeboten ist hierbei nicht erforderlich, da Menschen mit Lernschwierigkeiten kaum spezifische Themenbedarfe haben, die sich von den Interessen anderer VHS-Teilnehmer:innen unterscheiden.

Andererseits habe ich aber auch nicht damit gerechnet, dass die fachliche Zusammenarbeit nach Projektende zwischen allen kooperierenden VHSn und mir, der Lebenshilfe Bildung, mehr oder weniger zum Erliegen kommt. Die eigentlich vereinbarten Fachtage fanden leider nicht statt. Einladungen zu Programmkonferenzen mit dem Ziel, das Angebot gemeinsam und partizipativ mit Nutzer:innen weiterzuentwickeln, stießen auf geringes Interesse. Zudem basiert die Zusammenarbeit seit nunmehr drei Jahren auf einer rechtlich unklaren Grundlage. Eine Vielzahl von Gründen führt dazu, dass es derzeit keine aktuell-gültige Kooperationsvereinbarung gibt, die jedoch für den weiteren Weg der ERW-IN-Kooperation unabdingbar ist. Diese Stolpersteine führen zu Rückschritten und das ist äußerst schade, weil sich so die positiven Aspekte von Kooperation:

- Nutzung von Synergieeffekten,
- gemeinsames Lernen der Organisationen zur Qualitätsentwicklung,
- wechselseitig befruchtende Zusammenführung von Kompetenzen,

nicht voll entfalten können.

ERW-IN: Wie ist die Bilanz, wenn Du Stolpersteine und Erfolge zusammenrechnest?

LHB: Ich möchte nicht von einer Bilanz im ökonomischen Sinne sprechen, kann aber deutliche Gewinne der Kooperationspartner aus meiner Perspektive benennen. ERW-IN puscht beispielsweise das soziale Lernen bei allen Beteiligten, ermöglicht Kooperationserfahrungen (die ja nicht immer positiv sein müssen), führt durch eine inklusive Didaktik und andere Inklusionsbemühungen zur weiteren Professionalisierung der Anbieter und trägt zu einem erweiterten Angebot bei. In der öffentlichen Wahrnehmung profitieren die Kooperationspartner von einer inklusionsspezifischen Bürger:innennähe.

ERW-IN: Lebenshilfe Bildung, was wünschst Du Dir für die Zukunft des Kooperationsverbunds ERW-IN und was braucht es dafür?

LHB: Wenn ich eine Traumwolke für ERW-IN beschreiben darf, dann sehe ich motivierte und in ihren Zielvorstellungen übereinstimmende Personen, die im Auftrag ihrer Organisation für das Thema benannt und verantwortlich, also strukturell verankert sind. Ich glaube, dass dadurch ein stetiger, kooperativer Dialog möglich wird und somit ein wichtiger Grundbaustein für Nachhaltigkeit und Stabilität gelegt ist.

Und auch wenn ich weiß, dass inklusive Erwachsenenbildung nie ein populäres oder gesellschaftlich bedeutendes Thema sein wird, ist es gerade deswegen enorm wichtig, ERW-IN ins Scheinwerferlicht zu rücken. Das ist möglich, wenn die Kooperationspartner genügend Zeit und Geld für die durchaus aufwändige Bildungsorganisation haben: Zeit für Beratungsgespräche mit Interessierten, Geld für adäquate Lehr- und Lernmaterialien, Ressourcen für Kursleitende, die auch im Tandem unterrichten, Fortbildungen für Mitarbeitende an den VHSn oder Mittel für eine koordinierende Personalstelle bei jedem Kooperationspartner zum Beispiel.

Zeit und Geld allein reichen aber nicht. Ich wünsche mir, dass alle Kooperationspartner sich der Verantwortung bewusst sind, eine wirklich inklusive Erwachsenenbildung anzubieten, also ein Programm, das auch Menschen mit Lernschwierigkeiten anspricht. Ich wünsche mir weiterhin, dass Inklusion in diesem Sinne bei jedem Kooperationspartner in der ganzen Organisation angekommen und im Gespräch miteinander selbstverständliche Basis ist.

Kooperative Netzwerke können aus meiner Sicht besonders gut funktionieren, wenn es echtes Interesse aneinander und gemeinsam formulierte Ziele gibt, wenn Wege dahin gefunden werden und eventuell vorhandene Konkurrenzen nicht

handlungsleitend sind. Dies kann nur durch eine offene und konstruktive Auseinandersetzung erreicht werden. Streiten und zu einer Lösung kommen, Entwicklungen kritisch reflektieren und Erfolge feiern, sind der Energie-Motor einer florierenden Kooperation.



Foto: © privat

Liane Neubert

Geschäftsführerin der Lebenshilfe Bildung gGmbH

Amund Schmidt

Bildungsreferent bei der Lebenshilfe Bildung gGmbH

Berliner Volkshochschulen zwischen Kooperationsgebot und Wettbewerb

Uwe Krzewina

Wettbewerb und Kooperation – zwei Begriffe, denen eine Knappheit an Ressourcen zugrunde liegt. Während Kooperation ein Vorgehen beschreibt, bei dem knappe Ressourcen geteilt oder kombiniert genutzt werden, beschreibt der Wettbewerb das Ringen um knappe Ressourcen, die von allen Beteiligten beansprucht oder benötigt werden. Im folgenden Beitrag beschreibe ich die Schwierigkeiten und Möglichkeiten, die sich in dem Spannungsfeld zwischen Wettbewerb und Kooperation ergeben, und zwar aus der Perspektive der Volkshochschulleitung – also im Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Gestaltung und wirtschaftlicher Entwicklung.

1. Grundlegendes

Seit dem 1. August 2021 ist in Berlin das Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG) in Kraft.[1] Damit hat Berlin nachgeholt, was 14 Bundesländer zuvor bereits geschafft hatten: den Trägern der Erwachsenenbildung im Lande einen eigenständigen gesetzlichen Auftrag und formale Rahmenbedingungen zu geben. Insbesondere die Volkshochschulen können seither Rechte aus einer klaren, detaillierten Gesetzesnorm und nicht wie bis dato allein aus einer eingeübten Verwaltungspraxis ableiten. Sie sind jedoch auch stärker als in der Vergangenheit an Pflichten gebunden. Eine davon heißt: Kooperation.

Der Gesetzgeber fordert die Volkshochschulen in verschiedenen Bereichen zur Zusammenarbeit auf:

- mit anderen anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung,
- im Bereich der Bildungs- und Weiterbildungsberatung,
- untereinander und mit dem Servicezentrum,
- mit Schulen, Hochschulen, Bibliotheken und Einrichtungen der Bildungs- und Weiterbildungsberatung
- sowie mit Akteuren in den umliegenden Sozialräumen.[2]

Dass der Landeszentrale für Politische Bildung keine Pflicht zur Kooperation ins Gesetz geschrieben ist[3] und den anderen anerkannten Trägern der Erwachsenenbildung lediglich eine Zusammenarbeit angeraten wird[4], zeigt, welch hohen Stellenwert das Gesetz der Einbindung von Volkshochschulen in verschiedenste Kontexte und Netzwerke beimisst.



VHS-Werbeplakat 2021 © SerZ

Dass nun die gesetzliche Pflicht zur Zusammenarbeit vorhanden ist, dürfte die wenigsten Beschäftigten an den Berliner Volkshochschulen und dem Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen überraschen oder beunruhigen. Immerhin ist es ein wesentliches Merkmal aller Volkshochschulen in Berlin, mit diversen Einrichtungen, Vereinen und Unternehmen zusammenzuarbeiten. Auch die Zusammenarbeit zwi-

[1] Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG) vom 7. Juni 2021
[2] Siehe: § 3 Absatz 6, § 5 Absatz 4, § 6 Absatz 1, § 10 Absätze 1 und 2 EBiG

[3] In den relevanten §§ 12-15 EBiG kommen an keiner Stelle die Begriffe „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ vor, wenngleich die bereits gelebte Praxis von diversen Kooperationen geprägt ist.
[4] Siehe § 3 Absatz 6 EBiG: „Anerkannte Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollen untereinander und mit anderen Institutionen, insbesondere aus dem Bildungsbereich, kooperieren. […]“ (Hervorhebung durch den Autor)

schen den Volkshochschulen hat sich in den vergangenen 20 Jahren, also seit der Gebietsreform und den damit verbundenen Bezirks- und VHS-Fusionen, kontinuierlich weiterentwickelt und in Gestalt des Servicezentrums eine Materialisierung der Kooperationsbemühungen erfahren.

Wenngleich Zusammenarbeit ein wesentliches Merkmal von Volkshochschularbeit ist, so zementierte bislang die zweigliedrige Berliner Verwaltung eine permanente Konkurrenzsituation zwischen den Volkshochschulen. Und diese besteht insbesondere auf der Ebene der materiellen und personellen Ausstattung der Einrichtungen mit Auswirkungen auf das jeweilige Programmangebot.

Im Spannungsfeld zwischen Einbindung in die bezirklichen Amtsstrukturen, dezentraler Ressourcenverantwortung und Globalsummenzuweisung einerseits und Budgetierung auf Basis der Berliner Kosten-Leistungsrechnung andererseits gab es viele Jahre kaum formale Möglichkeiten einer Standardisierung der Volkshochschulen[5], sondern es wurde im Gegenteil einer solchen an vielen Stellen entgegengewirkt. Volkshochschulen finden sich daher in diversen Konkurrenzen wieder:
In der zwischenbezirklichen Konkurrenz zueinander, und in der innerbezirklichen Konkurrenz zu anderen in den Ämtern für Weiterbildung und Kultur zusammengefassten Fachbereichen, zu anderen Ämtern und Fachbereichen im jeweiligen Geschäftsbereich und allgemein zu anderen Geschäftsbereichen im Bezirksamt. Von Konkurrenzen zu anderen Trägern der Erwachsenenbildung ganz zu schweigen.

Wie sich diese Konkurrenzen äußern, haben schon viele Mitarbeitende, Teilnehmende, Kursleitende oder auch nur an der Arbeit der Berliner Volkshochschulen Interessierte erlebt:
- unterschiedlich umfangreiche Veranstaltungsprogramme,
- unterschiedlich ausgestattete Lehrstätten und Kursräume,
- unterschiedliche Anzahl eigenständiger VHS-Lehrstätten in den Bezirken,
- unterschiedliche Wahrnehmung der VHS und der Lehrstätten in den Bezirken,
- unterschiedliche Beratungssituationen,
- unterschiedliche Personalausstattungen,
- unterschiedliche Kursentgelte.

Darüber hinaus werden immer wieder Disparitäten augenfällig, die weniger auf ökonomischen Sachzwängen als vielmehr auf unterschiedlicher Verwaltungspraxis basieren, aber dennoch Konkurrenzsituationen erzeugen:
- unterschiedlicher Umgang mit der Entgeltordnung (insbesondere bei Umbuchungen und Entgelterstattungen),
- unterschiedlicher Umgang mit der Honorarordnung (insbesondere bei der Zuordnung von Lehrtätigkeiten zu entsprechenden Honorargruppen und die Ausnutzung von Bandbreiten).

2. Wie konkret entstehen Konkurrenzsituationen?

Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass keine einzige der Berliner Volkshochschulen eigenständig eine Vollfinanzierung erwirtschaften kann. Die generierten Einnahmen durch Teilnahmeentgelte und Förder- bzw. Drittmittel reichen bei Weitem nicht aus, um die Kosten für den Unterhalt zu decken.
Dennoch gibt es Volkshochschulen, die innerhalb des bestehenden Finanzierungssystem hochprofitabel arbeiten, und andere, die hochdefizitär sind. Basis der Finanzierung bilden die Budgetierung über den Berliner Landeshaushalt sowie die Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen für die Volkshochschule durch das Bezirksamt im Rahmen eines Haushaltsplans.

Die Aufstellung eines entsprechenden Haushaltsplans erfolgt formal nach kameralen Prinzipien. Gemäß § 6 der Landeshaushaltsordnung (LHO)[6] sind nur diejenigen „[…] Ausgaben … zu berücksichtigen, die zur Erfüllung der Aufgaben Berlins notwendig sind."
Ergänzt wird das kamerale System gemäß § 7 LHO um ein System zur Ermittlung der Wirtschaftlichkeit und Sparsam-

[5] Ein wesentlicher Grund hierfür war die unzureichende Absicherung über den knapp gefassten § 123 des Berliner Schulgesetzes, in dem die Existenz und Arbeit der Volkshochschulen bis zum 31.07.2021 geregelt war.

[6] Landeshaushaltsordnung (LHO) in der Fassung vom 30. Januar 2009 (GVBl. S. 31, S. 486) zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2020 (GVBl. S. 1482)

keit: die Kosten- und Leistungsrechnung inklusive einem standardisierten Berichtswesen.[7]

Doch hier beginnen die Schwierigkeiten der zweigliedrigen Berliner Verwaltung. Im Kontext der Volkshochschulen stellen sich unter anderem folgende Fragen:

1. Wie konkret lassen sich die in § 6 EBiG sehr offen formulierten Aufgaben der Volkshochschulen eingrenzen, so dass eine angemessene Ressourcenausstattung definiert werden kann?
2. Ist über die Kosten-Leistungsrechnung eine angemessene Vergleichbarkeit zwischen den Volkshochschulen herstellbar?
3. Inwiefern können Volkshochschulen ihr Angebot entwickeln, wenn sie hinsichtlich der Ressourcenausstattung unterschiedlich ausgeprägte Einflussmöglichkeiten auf die Ressourcenausstattung haben?



VHS-Werbeplakat 2021 © SerZ

2.1 Vergleichbarkeit hinsichtlich des Angebots

Der Bildungsauftrag der Volkshochschulen ist in den §§ 6 und 7 EBiG definiert.

Gemäß § 6 Absatz 1 EBiG sind die Volkshochschulen jeweils bezirklich angebunden. Dies bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht, dass deren Angebote nur den Einwohnerinnen und Einwohnern des jeweiligen Bezirks zur Verfügung stehen. Sie haben „lediglich“ den Auftrag, einen Beitrag zur Grundversorgung der Erwachsenenbildung im Land Berlin zu leisten. Dieser sieht von Bezirk zu Bezirk mitunter sehr unterschiedlich aus.

Eine feste Relation zwischen Einwohnerzahl und Angeboten lässt sich schwerlich ausmachen. So weist die VHS Mitte seit vielen Jahren die höchste Zahl an Unterrichtseinheiten aus, gefolgt von der VHS Neukölln. Doch ist Mitte nur der zweitgrößte Bezirk, gemessen an der Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner, Neukölln der fünftgrößte. Resultat ist eine unterschiedliche Konzentration von Volkshochschulangeboten in Berlin.

Die Leistungsfähigkeit der Volkshochschulen lässt sich mit dem Indikator der Weiterbildungsdichte ausdrücken, also die Anzahl der Unterrichtseinheiten pro 1.000 Einwohner:innen.[8] 2019 sah die Lage wie folgt aus[9]:

[7] §7 Absatz 3 LHO

[8] Der Begriff der „Leistungsfähigkeit“ wird im Sinne der Kosten-Leistungsrechnung verwendet: die Zahl der Produkteinheiten (im Wesentlichen: Unterrichtseinheiten) als Indikator für erbrachte Leistungen ins Verhältnis gesetzt mit der relevanten Bevölkerungszahl (die (potenziellen) Leistungsempfänger:innen).

[9] Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/a-i-5-hj (abgerufen am 2.1.2022), VHS-Statistik 2019, DIE Bonn und eigene Berechnung. Es handelt sich hier nicht um die Zahl der Produkteinheiten gemäß der KLR-Systematik, sondern um die Zahl der Unterrichtseinheiten gemäß der VHS-Statistik.

Bezirk	Zahl der Einwohner*innen	Unterrichtseinheiten	WBD
VHS Berlin Mitte	384.172	156.150	406,46
VHS Berlin Neukölln	329.691	113.512	344,30
VHS Berlin Friedrichshain-Kreuzberg	289.762	81.722	282,03
VHS Berlin Steglitz-Zehlendorf	308.697	70.916	229,73
VHS Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf	342.332	73.021	213,30
VHS Berlin Treptow-Köpenick	271.153	57.707	212,82
VHS Berlin Tempelhof-Schöneberg	351.644	71.453	203,20
VHS Berlin Spandau	243.977	47.526	194,80
VHS Berlin Reinickendorf	265.225	50.557	190,62
VHS Berlin Pankow	407.765	73.605	180,51
VHS Berlin Marzahn-Hellersdorf	268.548	44.008	163,87
VHS Berlin Lichtenberg	291.452	43.710	149,97
Berlin gesamt	**3.754.418**	**883.887**	**235,43**

Zwar lässt sich eine erhöhte Weiterbildungsdichte in den eher dichtbesiedelten und verkehrstechnisch gut erreichbaren Innenstadtbezirken feststellen, doch deutet die starke Spreizung der Werte darauf hin, dass Volkshochschulen in Berlin nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Sie scheinen ihren gesetzlichen Auftrag unterschiedlich umzusetzen.

Prinzipiell sind alle Berliner Volkshochschulen mit Programmbereichen entsprechend der Systematik der VHS-Statistik ausgestattet:

1 – Politik/Gesellschaft/Umwelt,

2 – Kultur/Gestalten,

3 – Gesundheit,

4 – Sprachen,

5 - Qualifikationen für das Arbeitsleben - IT - Organisation/Management,

6 - Schulabschlüsse - Studienzugang und -begleitung,

7 – Grundbildung.

Teilweise sind die Programmbereiche in unterschiedlichen Zuschnitten organisiert, mitunter auch aufgeteilt zwischen verschiedenen Programmbereichsleitungen und vereinzelt sind auch nicht alle Programmbereiche vorhanden.

Über die Orientierung an der Systematik der VHS-Statistik ist eine jährliche Vergleichbarkeit der Kurse und Veranstaltungen an den Berliner Volkshochschulen möglich. Es lässt sich jedoch – wie bereits bei der Weiterbildungsdichte – feststellen, dass die Volkshochschulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, was skizzenhaft an folgender Übersicht illustriert werden kann[10]:

Programmbereich	VHSn mit den höchsten Mengen an Unterrichtseinheiten
1	Nk
2	FK>SZ>Mi
3	Pa
4 (DaZ)	Mi>Nk
4 (Fremdspr.)	Mi>SZ>TS
5	Mi>TK
6	Mi>TS
7	Nk

[10] VHS-Statistik 2019

Wichtige interne Einflussfaktoren für die unterschiedliche Ausprägung der Schwerpunkte sind:

- Schwerpunktsetzung durch VHS-Leitung,
- Engagement der verantwortlichen Programmbereichsleitung,
- Engagement von Kursleitenden,
- Etablierte (Teil-)Bereiche mit stabiler Kund:innenbindung (Pfadabhängigkeit),
- Raumausstattung,
- Honorarmittelausstattung.

Sicherlich könnte hier auch ein guter Kundenservice genannt werden, besonders wirkungsvolle Marketing-Aktivitäten, eine besonders hohe Nachfrage von Teilnehmendenseite etc. Wesentlich ist aber die unmittelbare Steuerung über Ressourcen und Management.

Externe Einflussfaktoren, also durch die Volkshochschulen eher schwer beeinflussbar, sind unter anderem:

- Die politischen Bezirksämter können bezirksspezifische politische Schwerpunktsetzungen vornehmen.
- Jeder Bezirk besetzt die Stellen der VHS-Leitung und der Programmbereichsleitungen selbstständig, es gibt bislang keine berlinweit einheitlichen Anforderungsprofile für diese Stellen.
- Die Verfügbarkeit von engagierten, kompetenten Kursleitenden.
- Entwickelte (Teil-)Bereiche sind oftmals zurückzuführen auf günstige Gelingensbedingungen, die u.U. auf die vorgenannten zwei Punkte zurückzuführen sind.
- Die Raumausstattung ist in den Bezirken sehr unterschiedlich und wiederum von politischen Schwerpunktsetzungen, handelnden Personen und verfügbaren Raumressourcen in den Bezirken abhängig.
- Die Honorarmittelausstattung hängt von der Wirtschaftlichkeit der einzelnen VHS und des Gesamtbezirks im Kosten-Leistungsrechnungssystem ab, von innerbezirklicher Ressourcenverteilungen, von politischer Schwerpunktsetzung und handelnden Personen.
- Die für Erwachsenenbildung zuständige Senatsverwaltung hat bislang keine ausreichende Steuerungsbefugnis bzw. Steuerungsmöglichkeit, um Verwerfungen zwischen den Bezirken auszugleichen.

Da offensichtlich an den zwölf Berliner Volkshochschulen sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen herrschen, ist eine Vergleichbarkeit fast ausschließlich über die gemeinsame Verfolgung des gesetzlichen Auftrags gemäß §§ 6 und 7 EBiG gegeben und über die Erfassung standardisierter Leistungsdaten für die VHS-Statistik und die Kosten-Leistungsrechnung. Inwiefern sich daraus jedoch eine Angemessenheit der Ressourcenausstattung definieren lässt, ist fraglich, da kaum standardisierte, festgelegte Kennzahlen existieren.[11]

2.2 Vergleichbarkeit über Kosten-Leistungs-Rechnung

Die Kosten-Leistungsrechnung (KLR) des Landes Berlin ist das zentrale Controlling-System für die Landesverwaltung. Zwar wird die KLR auch im Bereich der Senatsverwaltungen angewendet, der wesentliche Anwendungsbereich liegt aber in den Bezirksverwaltungen, wo zahlreiche zwischenbezirklich vergleichbare Leistungen angeboten werden. Diese Leistungen sind jeweils in spezifischen Produkten zusammengefasst, deren Wirtschaftlichkeit über den Bezirksvergleich konstruiert wird.

Die Produkte werden über Produktblätter definiert. Darin finden sich u.a. eine Beschreibung der Leistung, die Definition einer Produkteinheit, der Zählweise und der Indikatorenbildung, die Beschreibung von Qualitäts- und Genderzielen, die Angabe darüber, ob es ein internes, externes und/oder ein regionalisiertes Produkt und ob es budgetierbar ist sowie die Speicherorte für die Produktvergleichsberichte und die Produktbudgetvergleichsberichte.

Jede Volkshochschule ist eigenständig für die Erfassung der eigenen Kosten und Leistungen verantwortlich, muss dabei Verwaltungsvorgaben hinsichtlich bspw. Abschreibungen oder Umlagenberechnungen für Overhead-Kosten berücksichtigen. Eine so genannte „Produktmentorengruppe Wei-

[11] Ein standardisiertes Kennzahlensystem liefern bspw. die sogenannten Sozialen Infrastruktur-Konzepte der Bezirke (SIKo). Darin definiert und benannt sind Kennzahlen zur räumlichen Ausstattung der Volkshochschulen. Siehe auch: https://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/siko/ (abrufbar am 25.03.2022)

terbildung“ überwacht in Zusammenarbeit mit der „Geschäftsstelle Produktkatalog der Bezirke“[12] die Datenqualität.

Im Rahmen monatlich erstellter Produktvergleichsberichte werden die Kosten- und Leistungsdaten der Volkshochschulen in den von ihnen bewirtschafteten Produkten dargestellt, ins Verhältnis gesetzt und jeweils ein Medianwert für den Stückkostenpreis ermittelt.
Basierend auf den Produktvergleichsberichten werden Produktbudgetvergleichsberichte erstellt, die darstellen, wie die vom Senat zuzuweisenden produktabhängigen Budgets an die Bezirke aussehen.



VHS-Werbeplakat 2021 © SerZ

Die Kosten-Leistungsrechnung im Land Berlin hat also mehrere Funktionen, unter anderem:

- quantifizierte Darstellung der Leistungserbringung pro Produkt,
- Darstellung der Kosten, die mit der Erbringung dieser Leistung, verbunden sind,
- Ermittlung einer fiktiven Wirtschaftlichkeit über die Berechnung eines Medianwerts für den Stückkostenpreis,
- Kopplung mit der Berechnung der produktbezogenen Budgetzuweisung von Landes- auf Bezirksebene.

Die Systematik der KLR bringt in jedem Produkt bis zu sechs „Gewinner“ und bis zu sechs „Verlierer“ hervor, d.h. Bezirke, die über die Budgetzuweisung mehr Mittel vereinnahmen als zur Erbringung der Leistungen notwendig sind und Bezirke, die entsprechend weniger Mittel erhalten als notwendig.

Intendiert ist mit diesem System, die Bezirke zu einer größeren Wirtschaftlichkeit zu bewegen, damit über einen Zeitverlauf die aufgewendeten Mittel für die Leistungserbringung effizienter eingesetzt werden.

In der Realität führt die Kopplung der Budgetzuweisung an die Kosten-Leistungsdaten aber zu diversen Fehlentwicklungen. Warum?
Das System der Budgetzuweisungen beruht auf dem Prinzip, dass von Landesseite jedem Bezirk eine so genannte Global(budget)summe zugewiesen wird. Diese speist sich unter anderem aus den errechneten Budgets für alle Bezirks-Produkte.

Teilbudgets können an bestimmte Zwecke gebunden werden, im Falle der Volkshochschulen sind die Produktbudgets aber in aller Regel nicht fest gebunden an den Volkshochschul-Haushalt. Vielmehr fließen die Budgets allgemein in den jeweiligen Bezirkshaushalt ein. Das Bezirksamt wiederum gleicht innerhalb des Bezirkshaushalts so weit aus, dass alle Organisationseinheiten in bezirklicher Beurteilung angemessen ausgestattet sind. Das kamerale System der Haushaltszuweisung kommt zum Tragen.

Damit wird jeder Volkshochschulleitung das Zepter der wirtschaftlichen Steuerung aus der Hand genommen und ihr primär eine Verwaltungsfunktion zugewiesen. Umso mehr noch, als dass der jeweiligen VHS-Leitung keine Hoheit über Personalstellen, Räume, Immobilien etc. etc. zukommt. Die Steuerung dieser Bereiche liegt bei externen Institutionen wie Abgeordnetenhaus, Senatsverwaltung für Finanzen und Organisationseinheiten des Bezirksamts.

[12] https://www.berlin.de/ba-pankow/politik-und-verwaltung/geschaeftsstelle-produktkatalog/

Ohne weiter ins Detail gehen zu wollen, kann festgestellt werden, dass eine wirtschaftliche Steuerung durch die VHSn nur im Rahmen ihres vorhandenen Budgets und ihrer vorhandenen Befugnisse möglich ist. Alles, was darüber hinaus geht, ist von der Überzeugungskraft der jeweiligen VHS-Leitung gegenüber der Amtsleitung und der bzw. dem zuständigen Stadtrat bzw. Stadträtin und deren Durchsetzungs- und Überzeugungsfähigkeiten gegenüber anderen Ämtern und Geschäftsbereichen abhängig, von der Durchsetzungsfähigkeit der Bezirke gegenüber der Landesebene ganz zu schweigen.

Die Durchsetzungsfähigkeit bzw. Überzeugungskraft hängt aber wesentlich auch vom wirtschaftlichen Erfolg der jeweiligen VHS ab. Wer gut wirtschaftet, wird eher gehört als jemand, der oder die dauerhaft ungünstig wirtschaftet.

Die eingeschränkte Steuerungsbefugnis kann im Rahmen der Kosten-Leistungsrechnung strategisch eingesetzt werden – es sei dahingestellt, ob von VHS-Leitung, Amtsleitung oder allgemein vom Bezirksamt:
1. Das Nichtvermögen, zusätzliche Personalstellen aufzubauen, führt zu einem dauerhaften Kostenvorteil gegenüber Volkshochschulen, die einen relativ betrachtet größeren Personalkörper haben.[13] Denn es fallen nicht nur weniger direkte Personalkosten an, sondern auch weniger personalabhängige Umlagekosten.

2. Im Hinblick auf Räumlichkeiten lassen sich zwei wesentliche Fehlentwicklungen beobachten: Instandsetzungs- und Investitionskosten werden gescheut, um entsprechende Kostensteigerungen und ggf. negative Budgetierungsergebnisse zu vermeiden. Für VHSn ist es aufgrund der Aufgabenteilung im Bezirksamt sehr unattraktiv, Instandsetzungs- oder Investitionsvorhaben zu initiieren, da diese enorm aufwändig sind, die Erfolgsaussichten gering sind und bei Erfolg eine starke Kostenbelastung droht.
Oder es werden zum Zwecke der Kosteneinsparung kostengünstige bezirkseigene Räumlichkeiten genutzt oder günstige Räume angemietet, die jedoch wenig bis gar nicht den Erfordernissen einer qualitativ hochwertigen Erwachsenenbildung entsprechen bzw. einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich bringen.[14]

3. Betreffend die freiberuflichen Kursleitungen gibt es Anreize, Honorarkosten so niedrig wie möglich zu halten, um Kostenvorteile zu erhalten. Insbesondere durch die im bundesweiten Vergleich umfangreichen freiwilligen Leistungen zur sozialen Absicherung können Volkshochschulen bzw. Amtsleitungen verleitet werden, die Zahl der arbeitnehmerähnlichen Kursleitenden klein zu halten oder auch in Honorarverhandlungen unnachgiebig zu sein, um Kostenvorteile zu erlangen.

Man könnte sicherlich noch diverse andere Negativbeispiele anführen, die aber wahrscheinlich auf dasselbe Fazit zulaufen: Die Kosten-Leistungsrechnung berücksichtigt zum einen zu wenig qualitative Aspekte der insbesondere auf qualitativen Merkmalen beruhenden Volkshochschularbeit, und sie suggeriert eine Steuerbarkeit, die real für Volkshochschulleitungen nur sehr bedingt vorhanden ist und diverse Negativanreize schafft.

3. Programm-/ Angebotsentwicklung der Volkshochschulen

Aufgrund der zahlreichen Einflussfaktoren auf die Arbeit der Volkshochschulen und die beschränkten Steuerungsmöglichkeiten der Volkshochschulleitungen ist die Entwicklung des Programmes und Angebots durchaus herausfordernd. Es gibt jedoch vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen Möglichkeiten:

a) Personalentwicklung

Die Erwachsenenbildung lebt wie auch andere Bereiche im kulturellen und sozialen Bereich von einer hohen intrinsischen Motivation der Mitarbeitenden. Sowohl freiberufliche Kursleitende als auch fest beschäftigtes VHS-Personal arbeiten gern für die VHS, weil sie in einem Bereich hoher sozialer

[13] In den Produktvergleichsberichten gibt es entsprechende Berechnungen des Personalkostenanteils pro Produkteinheit.

[14] Die sogenannte Nachnutzung von Schulräumen, also die Nutzung durch die VHS nach Beendigung des Schulbetriebs (meist wochentags ab 16/16.30 Uhr), ist als Beispiel anzuführen. Räume, die über das bezirkliche Umlagesystem sehr günstig sind, jedoch entsprechend der Schulbedürfnisse eingerichtet/ausgestattet sind und aufgrund der formalen Verwaltung durch Schulleitung und Schulamt von der VHS aufwändig zu verwalten sind. Zumeist fallen durch die geringe zeitliche Verfügbarkeit nur relativ kleine Mengen an Unterrichtseinheiten an.

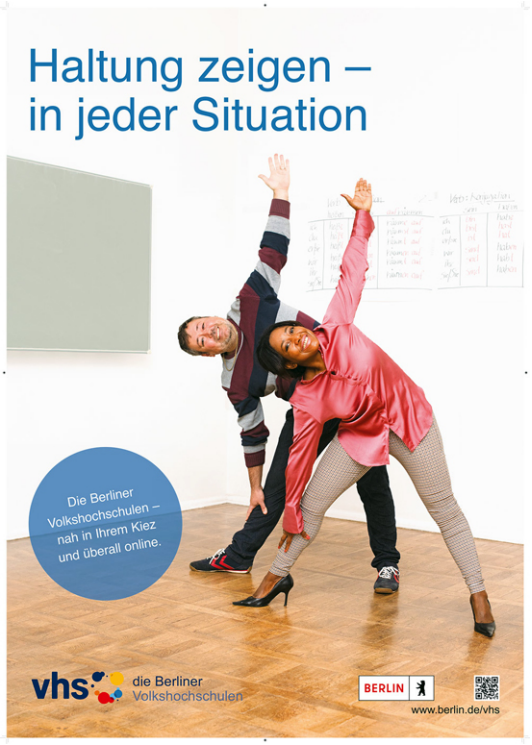
Akzeptanz arbeiten: Bildung wird vermittelt, weitgehend ohne Zwang und öffentlich gefördert.

Daher sollte der Personalgewinnung und -entwicklung (auch bezogen auf die Kursleitenden) ein großes Augenmerk geschenkt werden. Jegliche Leistungserbringung an Volkshochschulen ist personenabhängig und kann nicht automatisiert geschehen, daher sollten kompetente, motivierte Leistungserbringer:innen gewonnen werden und sie in ihrer Arbeit, aber auch in ihrem Kompetenz- und Motivationszuwachs beständig gefördert werden. Die Rahmenbedingungen für die tägliche Arbeit, für die Weiterentwicklung, aber auch für die Vereinbarkeit mit einem ausgefüllten Privatleben können durch die Volkshochschulen trotz diverser Einschränkungen zu einem großen Teil selbst gestaltet werden. Das erfordert aber eine inklusive und umsichtige Kommunikation, eine Minimierung von Verwaltungsaufwänden im Sinne einer effizienten Kommunikation und die Berücksichtigung der Bedarfe und Bedürfnisse der Mitarbeitenden. Eine reflektierte, transparente Personalgewinnungs- und -führungsstrategie kann daher von jeder VHS etabliert werden.

b) Strategische (Angebots-)Planung

Damit die vorhandenen Mitarbeitenden wissen, wofür sie arbeiten und wie konkret der Arbeitsauftrag des Erwachsenenbildungsgesetzes an die Volkshochschulen umgesetzt werden soll, kann eine strategische (Angebots-)Planung sehr hilfreich sein. Im Rahmen des durch das Erwachsenenbildungsgesetz zur Bedingung gemachte Qualitätsmanagementsystem[15] sind die Volkshochschulen ohnehin verpflichtet, die eigene Organisation bzw. den Volkshochschulverbund planvoll zu entwickeln. Dies sieht die Aufstellung einer Vision, von Teilzielen zur Erreichung der Vision, eine Festlegung von Verantwortlichkeiten, Meilensteinen, Zeitplänen, Überwachungsinstrumenten und Reflexionsrunden vor.

Qualitätsmanagement sollte sich in der Volkshochschule immer auf die Entwicklung der Angebote und des Programms beziehen. Durch eine Integration einer strategischen Angebotsplanung und deren Umsetzung wird allen Mitarbeitenden zum einen die Möglichkeit der Einflussnahme gegeben, weiterhin aber auch Verantwortlichkeiten verteilt und so die intrinsische Motivation gestärkt und schließlich auch ein klarer Kompass an die Hand gegeben, der allen Beteiligten den Weg in die Zukunft weist. Der Grad der Zufälligkeit von Entwicklungen wird verkleinert.



VHS-Werbeplakat 2021 © SerZ

c) Kooperationen

Die Zusammenarbeit mit externen Akteuren stellt ein Grundprinzip der Volkshochschularbeit dar. Insbesondere durch die öffentliche Förderung und den gemeinnützigen Charakter der VHS-Arbeit bieten sich Kooperationen mit vielfältigen Einrichtungen, insbesondere mit ebenfalls gemeinnützigem Charakter an. Für Volkshochschulen sind Kooperationen attraktiv, weil darüber Defizite bei der Raum- und Personalausstattung ausgeglichen werden, Fachwissen und -kompetenzen kostengünstig akquiriert werden können, spezifische Themenbereiche oder Angebote an Orten ohne VHS-Lehrstätten abgedeckt werden können. Kooperationspartner können daher für mehr Unterrichtseinheiten, mehr Teilnehmende, mehr Sichtbarkeit und auch für mehr Prestige sorgen.

Für Kooperationspartner sind die Volkshochschulen attraktive Partner, weil sie Angebote des Kooperationspartners in qualifizierter Weise bereichern und ergänzen können, als ausfi-

[15] § 9 EBiG

nanzierte staatliche Einrichtungen Deckungsbeiträge für die Kooperationspartner beisteuern können (z.B. über Honorare, Sachmittel, Nutzungspauschalen etc.), Zugang zu Förderprogrammen und Zielgruppen ermöglichen oder auch Sach- und Fachexpertise beisteuern können. Zudem spielt eine Prestige-Steigerung auch hier eine Rolle.

d) Steigerung zweckgebundener Einnahmen

Eine bewährte Methode zur Erhöhung der Steuerbarkeit von Prozessen und der Wirtschaftlichkeit ist die Vereinnahmung von zweckgebundenen Mitteln. Im Regelfall fließen diese in Form von Ausstattungszuschlägen, Materialkostenbeiträgen, bewilligten Dritt-/Fördermitteln oder im Zuge einer auftragsweisen Bewirtschaftung zu. Sofern diese Mittel dazu beitragen, Leistungen zu generieren, also über die Kosten-Leistungsrechnung dokumentierbare Produkteinheiten, kann die Wirtschaftlichkeit gesteigert werden, da die Produktmenge erhöht wird und die fixen Kosten relativ absinken.

Zudem sind die Mittel auf Folgejahre übertragbar, so dass eine Flexibilisierung der Ausgaben ermöglicht wird und ggf. auch Mittel für größere Anschaffungen bzw. Beauftragungen angespart werden können.

Die Volkshochschulen sind aufgefordert, entsprechende Zusatzeinnahmen zu generieren,[16] was im Verhältnis zu anderen Organisationseinheiten innerhalb des Bezirksamts Vor- und Nachteile mit sich bringt. Vorteile deshalb, weil zusätzliche Handlungsspielräume jenseits der regulären Mittelausstattung im Rahmen des Haushalts eröffnet werden. Nachteile, weil gerade dieser Vorteil zu einer Zurückhaltung bei der Zuweisung von Ressourcen innerhalb des Bezirksamts führen kann. Hier zeigt sich wieder die Konkurrenzsituation zu vielen anderen Organisationseinheiten innerhalb der Bezirksämter.

e) Stärkere Steuerung durch zentrale Vorgaben

Die Darstellung der verschiedenen Konkurrenz-Verhältnisse, in denen sich die Berliner Volkshochschulen befinden, trägt auch eine Lösung in sich. Da die Konkurrenzen insbesondere durch den Bezirkswettbewerb der Kosten-Leistungsrechnung ausgelöst werden, kann durch eine stärkere fachbezogene Steuerung die Konkurrenz-Situation zwischen den Bezirken und innerhalb der Bezirksämter entschärft werden.

Kein Vorstoß in diese Richtung wurde in den vergangenen Jahren bereits erfolgreich unternommen. Der Aufbau des Servicezentrums der Berliner Volkshochschulen ist erfolgt, um gemeinsame Aufgaben aller Berliner Volkshochschulen zu bündeln, dadurch eine größere Effizienz und wünschenswerterweise auch gemeinsame Standards zu erreichen. Durch die externalisierte Bündelung von Aufgaben und Ressourcen wurde die Möglichkeit eröffnet, wirkungsvoll und effizient Aufgaben zu erfüllen, die jede Volkshochschule nur unzureichend oder mit hohem Aufwand leisten könnte. Damit wird das Aufgabenspektrum erweitert und die operative Tätigkeit der Volkshochschulen unterstützt.

Eine weitere Option, über eine zentrale Instanz Standards und Handlungsspielräume zu schaffen, ist in §7 Absatz 9 und § 8 Absatz 1 EBiG enthalten: Die für Weiterbildung zuständige Senatsverwaltung kann Zielvereinbarungen über Kriterien und Mindestgrößen für das Bildungsangebot abschließen und eine gesamtstädtische Entwicklungsplanung zu den räumlichen Ressourcen der Volkshochschulen aufstellen.

Eine stärkere zentrale Steuerung über die Senatsebene kann den Berliner Volkshochschulen zu einer stärkeren Stellung innerhalb der zwischen- und innerbezirklichen Konkurrenzen verhelfen. Es käme dann weniger auf das Verhandlungs- und Durchsetzungsgeschick von VHS-Leitungen, Amtsleitungen und Stadträ:innen an, Ressourcen abzusichern und zu akquirieren. Vielmehr könnten verbindliche Standards gesetzt werden, wie Volkshochschulen arbeiten sollen und arbeitsfähig ausgestattet werden.

Bereits eine zentrale Standardisierung hat in sehr kurzer Zeit eine große Wirksamkeit entfaltet, die im Sinne des Verbunds der Berliner Volkshochschulen ist und damit einer Stärkung des Kooperationsgedankens dient: das Berliner Erwachsenenbildungsgesetz. Es bleibt abzuwarten, welche Wirkung dessen Umsetzung in den kommenden Jahren noch zeigen wird und welche Durchsetzungskraft die für Weiterbildung zuständige Senatsverwaltung innerhalb der Konkurrenzen auf

[16] § 8 Absatz 5 EBiG

Senatsebene und in Richtung der Bezirke zeigen wird, um im Sinne einer Stärkung der Volkshochschulen und der allgemeinen Erwachsenenbildung tätig zu werden. Im Falle einer erfolgreichen Entwicklung drängt sich hoffentlich der Leitgedanke des Erwachsenenbildungsgesetzes zur Kooperation nicht nur ideell, sondern auch in materieller Weise vor die derzeitige Realität der zwischen- und innerbezirklichen Konkurrenzen.

Daran sollten die Berliner Volkshochschulen zusammen mit dem Servicezentrum, der für Weiterbildung zuständigen Senatsverwaltung und den bezirklichen Amtsleitungen und Stadträt:innen arbeiten.

Uwe Krzewina

hat Neue Deutsche Literatur und Osteuropastudien an der FU Berlin studiert, ist nach dem Magisterabschluss über die Stationen Nordkolleg Rendsburg, Universität der Künste Berlin, Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg schließlich 2019 an die Volkshochschule Neukölln gelangt, die er seitdem leitet. Er ist derzeit außerdem stellvertretender Vorstandsvorsitzender von Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS.

„Mehr Zentralismus wagen!“
Zur Kooperation und Kommunikation der Berliner Volkshochschulen
Ein Gespräch mit Christian Steiner und Andreas Noack

Online-Journal:
Wie beurteilt Ihr auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) die Zusammenarbeit insgesamt zwischen den zwölf Berliner Volkshochschulen?

Andreas Noack:
Drei. Ich wollte eigentlich zwei sagen, aber das klingt dann fast wie eins und das würde ich auf jeden Fall nicht geben. Also zwei bis drei.

Christian Steiner:
Drei bis vier. Aber es gibt ja keine Halbnoten, also würde ich dann insgesamt doch eine drei geben.

Online-Journal:
Hundert Jahre nach der Gründung von Groß-Berlin gibt es immer noch eine ausgeprägte Kleinstaaterei zwischen den Bezirken, die zweigestufte Berliner Verwaltung ist ein zusätzliches strukturelles Hindernis bei der gemeinsamen Abstimmung und Vorgehensweise, worunter auch Volkshochschulen zu leiden haben.
Oder ist es ein Vorteil, dass in jedem Bezirk ein eigener Weg zur Profilbildung gegangen werden kann und man sich nicht an der Geschwindigkeit des "langsamsten Schiffes in der Flotte" orientieren muss? Wie seht Ihr das: Zentralismus oder Dezentralismus?

Christian Steiner:
Ich bin ein bisschen hin und her gerissen und frage mich, wie weit ist das für die Profilbildung notwendig, also geht das nicht beides. Kann die Profilbildung denn nicht in beiden Welten unter den Umständen gut gelingen? Es macht ganz viel aus, wie denn der Zentralismus ausgeprägt ist oder im Umkehrschluss sind wir wirklich super frei, wenn wir uns nur bezirklich orientieren? Ich würde aber letztlich sagen, für die Profilbildung ist es doch vorteilhaft, die bezirkliche Ebene im Sinne von Dezentralismus im Blick zu haben.

Andreas Noack:
Der Ausgangspunkt ist ja, dass wir jetzt nicht vor der Wahl stehen, sondern wir sind bezirkliche Einrichtungen. Und außerdem sind wir nicht irgendwelche Einrichtungen, sondern als Volkshochschule in unserem Profil als VHS geprägt. Ich erfinde ja nicht in Pankow oder Steglitz-Zehlendorf oder Mitte die Volkshochschule neu. Es gibt ein Grundprofil, sodass wir auch ziemlich gleich sind. Andererseits gibt es zwischen den VHS auch Unterschiede, die sich in der Vergangenheit entwickelt haben und wo auf dem Boden der jeweiligen bezirklichen Bedingungen die konkret agierenden Personen eine große Rolle bei der Profilbildung gespielt haben. Je nachdem, wer unter welchen Bedingungen und mit welchen Ideen in den letzten Jahrzehnten dort tätig war, hat der VHS ein bestimmtes Profil gegeben. Profilbildung hängt wesentlich von den Akteuren ab und nicht nur von den Strukturen.



Andreas Noack Foto: privat

Zur Frage Zentralismus versus Dezentralismus: Auch eine vereinheitlichte Berliner Volkshochschule müsste ein Gleichgewicht finden zwischen Zentrale und Peripherie. Das muss ja in jeder Organisationsform gefunden werden. Auch zentralistische Strukturen tun gut daran, sich um flache Hierarchien und ‚basisdemokratische‘ Elemente zu bemühen.

Online-Journal:
Im Gegensatz zu Städten wie Hamburg, München oder Frankfurt/Main gibt es keine Berliner Volkshochschule (mit

Regionalstellen), sondern zwölf eigene VHSn, wobei jede für sich eine Großstädtische Volkshochschule ist. Diese Struktur ist zwar historisch begründet, erscheint manchen aber eher als ein Relikt und nicht mehr zeitgemäß. Hat sich die Debatte zur Zentralisierung mit der Einrichtung des gemeinsamen Servicezentrums (SerZ) nun aber erledigt?



Christian Steiner Foto: Rainer Jordan

Christian Steiner:
Mein Eindruck ist, dass die Idee einer eine großen Berliner Volkshochschule mit zwölf oder dreizehn Partikeln nicht für immer bzw. ein für allemal vom Tisch ist. Aber in der aktuellen Situation, wo das SerZ noch ziemlich neu und in einigen Bereichen noch in der Findungsphase ist, ist das in der aktuellen Agenda gar kein Thema. Es mag noch mal am „grünen Tisch“ oder im akademischen Diskursvielleicht ein Gedankenspiel sein, aber im Tagesgeschäft ist mein Eindruck jetzt, dass es sehr stark den Fokus gibt, wie arbeiten wir zusammen, wie arbeiten wir besser zusammen, wie können wir die Strukturen zurechtzuckeln, dass es für alle ein gutes Miteinander ist. Also die Kraft und Energie geht ins Kooperationsgefüge und wie man das am besten austariert.

Andreas Noack:
Weder Christian noch ich waren ja beteiligt an den unmittelbaren Prozessen, die zum Servicezentrum geführt haben, da waren wir noch nicht in den Rollen, die wir jetzt haben. Wir können da also nicht als Insider sprechen. Aber ich würde schon sagen, dass das Servicezentrum eine Antwort auf diese Diskussion gewesen ist. Eine Antwort auf die Frage, wie muss man die Ressourcen der zwölf Berliner Volkshochschulen am besten bündeln, um die Nachteile der bezirklichen Strukturen und der Kleinstaaterei auszugleichen. Die Hoffnung war, dass nun bestimmte Dinge einfacher werden, weil im Servicezentrum für alle etwas gemacht werden kann, was dann die einzelne VHS nicht mehr machen muss oder was eine einzelne VHS so gar nicht machen kann.

Das Servicezentrum ist also der Versuch einer Antwort und nun kann man fragen: Reicht diese Antwort und funktioniert diese Antwort? Wir dachten, wir bekommen eine Entlastung der bezirklichen VHS und wir brauchen vielleicht auch weniger Gremien, als wir hatten. Nun merken wir aber, dass man das Servicezentrum in die gesamte Berliner VHS-Struktur erst einbinden muss und das erfordert zunächst einen Mehraufwand. Es entsteht der Eindruck, seit wir das Servicezentrum haben, brauchen wir noch mehr Zeit für Kooperation und Absprachen, haben also eher mehr Kooperationsbedarf und kaum eine Entspannung. War das Servicezentrum also die richtige und eine dauerhaft tragfähige Antwort auf die Zentralisierungsdebatte? – Generell würde ich sagen, die Frage einer Fusion der Berliner Volkshochschulen ist nicht akut, aber auch noch nicht aus der Welt.

Online-Journal:
Das Servicezentrum übernimmt wichtige Querschnittsaufgaben und soll mit seiner Arbeit zu einer substantiellen Verbesserung des Angebots und der Wahrnehmung der Berliner Volkshochschulen beitragen. Behindert es durch sein Vorhandensein aber nun die Weiterentwicklung einer gebotenen Zusammenarbeit der bezirklichen Volkshochschulen, da diese jetzt und zukünftig Kooperationsaufgaben einfach an das SerZ delegieren können?

Andreas Noack:
Die Kooperation ist erst mal sogar wichtiger geworden, weil es nun das Servicezentrum gibt und man dieses Kind erziehen muss, damit es laufen lernt und in die richtige Richtung läuft. Das können nur die zwölf Berliner Volkshochschulen. Wir hatten ja vorher schon VHS-IT, die Prüfungszentrale und die Geschäftsstelle Integration als gemeinsame Dinge, aber jetzt sind alle noch mal neu herausgefordert, sich zusam-

menzuraufen, um aus dem Servicezentrum das zu machen, was man sich davon versprochen hat. Sehr viele der Mitarbeiter*innen des SerZ sind ja neu und kommen von außerhalb, sie sind sehr engagiert und motiviert, aber kennen die Berliner Volkshochschulen an der Basis nicht.

Christian Steiner:
Ich würde fast so weit gehen zu sagen, die Frage kann so eigentlich gar nicht gestellt werden oder ist nicht richtig. Es ist genau gar nicht möglich, Kooperationsaufgaben an das Servicezentrum zu delegieren. Die ganzen Kommunikations- und Abstimmungsgeschichten sind sozusagen noch mal on top, also jenseits der eigentlichen Aufgaben, die es zu erledigen gibt. Man kann also nicht einfach sagen, wir haben da was, Servicezentrum mach das jetzt mal und reiche uns das Ergebnis rüber. So einfach ist das nicht.

Andreas Noack:
Tendenziell ist der Gedanke aber nicht verkehrt. Nehmen wir das Thema Marketing. Bisher hätte man, um eine gemeinsame Marketing-Kampagne zu machen, die Marketing-AG aktiviert, die hätten dann zusammen überlegt, wie machen wir das, wen beauftragen wir usw. Jetzt haben wir die Marketing-Abteilung im SerZ, und der kann man nun sagen, macht mal diese Kampagne. Noch besser: Diese Mitarbeiter*innen entwickeln mit ihrem Fachverstand eigne Konzepte und Kampagnen-Ideen. Das funktioniert schon. Aber die erste Kampagne, die im SerZ kreiert worden ist, zeigt auch, dass das kein Selbstläufer ist. In der Umsetzung ist es etwas einseitig geworden. Da muss man jetzt keine große Fehlerdiskussion machen, aber man sieht, hier müssen sich erst noch funktionsfähige Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen entwickeln. Da ist noch viel zu lernen.

Das gilt nicht nur im Bereich Marketing, sondern zum Beispiel auch bei VHS-IT. Da schleppen wir seit Jahren bestimmte Probleme mit dem Information Manager mit, wo diejenigen, die damit täglich arbeiten, sich fragen, warum ist das so mühselig, warum geht das nicht besser. Hier haben wir es noch nicht geschafft, Prozesse zu etablieren, die geeignet sind, regelmäßig und systematisch Schwachstellen und Probleme zu erfassen und dann gemeinsam Lösungen zu erarbeiten.

Online-Journal:
Die KLR und Budgetierung mögen grundsätzlich sinnvolle Elemente zur Steuerung sein, sind aber auch objektive Hemmnisse bei der Zusammenarbeit der Berliner Volkshochschulen. Mitunter scheinen jedoch persönliche Eitelkeiten gewichtigere Gründe für eine in bestimmten Bereichen unproduktive und ergebnisarme Zusammenarbeit zu sein als strukturelle Bedingungen. (Es gab eine Zeit, aus der kolportiert wurde, „in der AG Dir könne man sich mitunter nicht mal auf die Feststellung der Uhrzeit einigen“.) Welches sind aus Eurer Sicht die wichtigsten Gründe, die eine produktive und transparente Zusammenarbeit erschweren?

Andreas Noack:
Also, einigungsunwillige Kolleginnen und Kollegen gibt es heute nicht mehr. Spontan fallen mir zwei Gründe ein, die die Zusammenarbeit erschweren. Erstens: Zeitmangel. Manchmal hast du nicht die Zeit, dich vor Entscheidungen abzustimmen. Zweitens: Eingebundenheit in die bezirklichen Strukturen. Aus der Sicht der Bezirke werden die Volkshochschulen als Fachbereiche der Ämter für Weiterbildung und Kultur wahrgenommen und behandelt und müssen so funktionieren – die Zusammenarbeit mit den VHS der anderen Bezirke kommt erst danach. (In Klammern: Das hat vielleicht manchmal für den einzelnen Kollegen oder die Kollegin sogar den Vorteil, dass sie oder er sagen kann: Ihr könnt jetzt beschließen, was ihr wollt, ich es mach es doch anders, weil der Bezirk es mir so vorschreibt. Und die anderen können dann nicht immer wissen, ob hier die persönliche Eitelkeit regiert, oder ob er oder sie tatsächlich nicht anders handeln kann.)

Christian Steiner:
Ich würde gern zwei Ergänzungen machen. Wenn ich es richtig erinnere, Frau Schwarz (ehemalige Direktorin der VHS Steglitz-Zehlendorf) hat jetzt nicht immer viel aus der AG Dir erzählt und gemeinsame Projekte und Vorgehensweisen mitgebracht, die wir dann kooperativ mit anderen umgesetzt haben. Was ich damit sagen will, die Dinosaurier der Erwachsenenbildung waren doch noch sehr andere Leute, auf Grund ihrer Sozialisation und mehr. Im Umkehrschluss würde ich sagen, die Kolleginnen und Kollegen, die jetzt auf den Leitungsstühlen sitzen, sind ja schon in einer kooperativen

Grundschwingung unterwegs. Das Ziel ist immer der Impetus, lasst und ein gemeinsames Ergebnis erzielen. Das klappt mal mehr, mal weniger gut. Aber die Grundschwingung ist so, weil man erkannt hat, dass es viele Vorteile hat. Es gibt immer die Idee und den Wunsch, versuchen wir doch, nach außen einen einheitlichen Auftritt zu haben und ein identisches Handeln zu erreichen. Ich möchte mal ein Beispiel geben, wo es nicht gelungen ist, was für die Kundinnen und Kunden auch irritierend ist. Es zeigt auch gleichzeitig, woran es im Einzelfall scheitert. Wir hatten ja die Situation, dass während der Pandemie wegen veränderter Bedingungen Kurse neue Auflagen bekamen und Teilnehmende ihr Geld zurückforderten mit der Begründung, so haben sie den Kurs nicht gebucht. Wir hatten dann die Situation, dass unterschiedliche Rechtsämter in den Bezirken unterschiedliche Aussagen getroffen haben. Man muss also auch festhalten, woran der Wille am gemeinsamen Handeln scheitern kann.

Online-Journal:
Das wäre schon mal ein Beispiel für die Frage, woran eine gemeinsame Lösung gescheitert ist. Es gab keinen einheitliche Lösung, in einem Bezirk wurde also das Entgelt zurückgezahlt, im anderen nicht. Gab es denn in den letzten Jahren andere Dinge, wo eine Zusammenarbeit am Ende nicht geklappt hat und ihr sagt, das ist auch schade, dass etwas nicht geklappt hat?

Andreas Noack:
Eine Sache, bei der wir uns bisher nicht einigen konnten, ist die Entgeltgestaltung für die Deutschkurse oberhalb des Integrationskursniveaus. Das hatten wir in den letzten zwei Jahren mehrmals auf der Tagesordnung und es gibt bisher keine gemeinsame Lösung dazu. Das ist aber auch gar nicht so schlimm, denn die dezentrale Organisiertheit der Berliner Volkshochschulen bietet ja auch die Chance, dass man zwölf Experimentierfelder hat, wo man die Möglichkeit hat, neue Verwaltungsprozesse oder pädagogische Konzepte in einem abgegrenzten Bereich auszuprobieren, und dann sehen kann, ob sie Erfolg haben oder scheitern. Und wenn sie scheitern, weil es ein blöde Idee war, müssen nicht alle gemeinsam scheitern. Bei Erfolg können andere sie übernehmen.

Ein anderes Beispiel sind die Programmhefte. Wir haben ja in den letzten Jahrzehnten verschiedene Anstrengungen gehabt, die bunte Vielfalt, die es noch in der 90er Jahren gab, zusammenzuführen zu einem einheitlichen gestalterischen Konzept. Das ist dann - ich weiß schon gar nicht mehr, wann das war - in eine erste gemeinsame Erscheinungsform geronnen.

Online-Journal:
Das war das sog. „Burde-Design“, entworfen von Gabriele Burde Ende der 90er Jahre, also über 20 Jahre her. Das wurde nicht von allen übernommen, es gab sogar Volkshochschulen, die auch die Außenseite nicht übernommen haben, die Innenseiten waren nie einheitlich.

Andreas Noack:
Es gab aber schon eine gewisse Vereinheitlichung, am Ende waren wir alle auf DIN A4-Format. Wir hatten auch einen gemeinsamen Claim: „vhs - mehr als Wissen“, den fand ich gut. Das war schon ein großer Schritt. Später, ab 2014, gab es das neue Titelseitendesign mit dem oberen Teil in Weiß. Aber auch das ist nun auseinandergefallen, bis dahin, dass es jetzt zum Teil gar keine Programmhefte mehr gibt. Da erleben wir gerade wieder eine Auseinanderbewegung. Das ist aber nichts, was irgendwie abgestimmt wurde. Das ist jetzt pandemiebedingt ausgelöst worden, aber da hat die Pandemie nur einen Prozess beschleunigt, der sowieso stattgefunden hätte: Die Überlegung, sind Programmhefte noch zeitgemäß, oder müssten sie nicht eher einen Magazincharakter haben usw. Da könnte ich mir aber vorstellen, dass wir noch den Bogen zu einer gemeinsamen Lösung finden. Etwa ein gemeinsames Magazin der Berliner Volkshochschulen mit bezirklichen Teilen, also das Magazin als Rahmen mit einem bezirklichen Innenteil, der variabel ist. Der Rahmen könnte von der Marketingabteilung des Servicezentrums produziert werden. – Solche neuen Formen der Zusammenarbeit könnte es geben und dabei könnte das Servicezentrum eine originäre Rolle spielen.

Ein teilgescheitertes Projekt ist die gemeinsame Webseite. Wir hatten ja mit dem letzten Relaunch die bezirklichen Seiten aufgegeben (bis auf zwei VHS, denen das wahrscheinlich zu kollektivistisch war). Die Zusammenführung unter das

gemeinsame Portal hatte aber das Ziel, am Ende deutlich mehr Gemeinsamkeiten herzustellen, als heute praktiziert werden. Eine Anforderung war, dass man die Übergänge zwischen den Kursangeboten der Bezirke erleichtert. Das heißt, wenn man einen Kurs in einem Bezirk nicht findet, dass man dann leicht verwiesen wird auf die Angebote in einem anderen Bezirk. Es gäbe einfache Lösungen, mit Links zu Angeboten in anderen Bezirken, aber das ist nicht passiert. Weil man da wieder zurückgeflutscht ist in die Kleinstaaterei. Gestalterisch bastelt auch jeder so herum an den bezirklichen Webseiten, wie er es gerade kann und schafft. Das habe ich mir eigentlich koordinierter vorgestellt, und das Bild, das wir nach außen abgeben, ist nicht optimal. Doch die gemeinsamen Seiten werden nun endlich von der Redaktion des Servicezentrums zentral ordentlich betreut, das ist ein echter Fortschritt.

Ein weiteres Beispiel für Reserven in der Zusammenarbeit: Die Mittel in Höhe von zweimal 400.000 Euro, die im letzten Doppelhaushalt vom Abgeordnetenhaus für die Digitalisierung der Volkshochschulen zur Verfügung gestellt wurden, sind in den einzelnen Bezirken ziemlich unterschiedlich umgesetzt worden. Einige Bezirke haben es geschafft, dauerhafte Stellen einzurichten, andere – wie das arme Pankow – haben überhaupt nichts verstetigen können. Da sind Unterschiede aufgebrochen, die nicht förderlich sind – wo man jetzt nicht nur mit Neid auf andere Bezirke schaut, sondern wo sich vor allem zeigt, dass man noch koordinierter vorgehen muss, um zentral zur Verfügung gestellte Mittel für alle mit dem möglichst gleichen guten Effekt umzusetzen.

Auch wenn Du nach Dingen gefragt hast, die nicht klappen, möchte ich doch an dieser Stelle noch sagen, dass die Zusammenarbeit zwar nicht nur harmonisch und konfliktfrei verläuft, aber etwas ist, was ich unheimlich schätze. Kooperation ist ja eigentlich die geheime Triebkraft der Menschheitsentwicklung. Und Kommunikation ist das wichtigste Werkzeug dazu. Das spürt man natürlich vor allem, wenn man in Leitungsfunktion ist. Das schätze ich wirklich sehr. Jeder Austausch ist bereichernd und immer wieder befruchtend. Wenn man sich mit Kolleg*innen berät, wird man vielleicht auch mal abgehalten, irgendwelchen Blödsinn zu machen. Das kann man wirklich nicht überschätzen, bei allen Problemen, die es gibt.

Online-Journal:
Heißt das dann, dass Dir die Debattenkultur in der Berliner Volkshochschullandschaft so wie sie ist gut gefällt oder würdest Du Dir hier auch anderes wünschen?

Andreas Noack:
Mir gefällt es von der menschlichen Seite, ich kann Kolleginnen und Kollegen anrufen, wir unter-halten uns dann ziemlich offen - das Problem ist die Zeit, wenn man es organisieren will. Wir haben wiederholt überlegt, wie oft muss sich die AG Dir treffen, wie oft müssen sich die Fachkommissionen treffen, damit es nicht ausufert, aber auch nicht zu wenig ist. Das ist ein Prozess, da sind wir noch nicht am Ende angekommen. Das neue Kind Servicezentrum einzubinden, ist dabei eine weitere Herausforderung.

Christian Steiner:
Ich habe gerade überlegt, warum das so ist, wie Du sagst, Andreas, und würde mal die These einwerfen, dass die pandemische Situation mit ihren Einschränkungen dafür entscheidend ist. Sie hat uns dazu gezwungen, neue und andere Kommunikationsformen zu probieren und für uns zu entdecken. Wenn ich so durch meine Woche gehe, auch wenn es kein offizieller Gremientermin ist, gibt es immer zwei, drei oder mehr Meetings. Ich telefoniere die Leute ab und sage, lasst uns doch dazu online mal einen Austausch machen - das ist etwas, wovon alle profitieren. Das ist eine Erweiterung der Kommunikation, die auch nach Corona Bestand haben wird.

Online-Journal:
Gibt es denn trotzdem Konflikte, die ausgespart bleiben, über die man nicht spricht? Also die Offenlegung der Konflikte vermeidet?

(Schweigen)

Christian Steiner:
Ich würde es nicht als unausgetragenen Konflikt bezeichnen, aber es gibt so eine Grauzone, wo keine Transparenz

herrscht. Als erstes fällt mir dazu die Kurskalkulation ein. Der IM (Information Manager, Verwaltungsprogramm der Berliner Volkshochschulen) lässt mich nur die Kalkulation meiner Volkshochschule sehen. Ich kann nicht reingucken, was die VHS Pankow beim Excel-Aufbaukurs kalkuliert hat, der z. B. 25% weniger kostet. Es wäre eine interessante Information, wie machen die das. Aber da hört ein Stück weit die Kooperation und Kommunikation auf. Es ist kein gärender Konflikt, aber eine Grauzone, die nicht unbedingt auf der Tagesordnung steht. Es wäre aber eine interessante Information, wie machen die das? Vielleicht haben die eine tolle Idee, auf die man selbst noch nicht gekommen ist? In diesem Sinn gibt es keine superkritischen Dauerkonflikte, aber es gibt schon auch bestimmte Themen, die dem Diskurs entnommen sind.

Andreas Noack:
Hier wurden ja bewusst technische Grenzen gezogen. Ich war seinerzeit in den 90ern mit dabei, als verschiedene Firmen die Kursverwaltungsprogramme präsentiert haben, die damals auf dem Markt waren, und dann der Information Manager ausgewählt wurde. Da war es gesetzt als Anforderung, dass wir ein sogenanntes mandantenfähiges System brauchen, wo viele Daten für alle einsichtig sind und andere voreinander verborgen sind, zum Beispiel die Finanzdaten und Kurskalkulation. Spannende Frage, was es für die gemeinsame Landschaft der Berliner VHS bedeutet hätte, wenn von Anfang an auch die Entgelt- und Honorarkalkulation transparent gewesen wäre! Ich habe das damals nicht in Frage gestellt, aber heute sehe ich es genauso wie Du, Christian. Das ist eine Grenze, die eigentlich nicht notwendig wäre.

Im Zuge eines Relaunch könnten solche technische Barrieren abgebaut werden. Wir sind alle Mitarbeiter*innen des Landes Berlin, was gibt es da für einen Grund, solche Schranken und Geheimnisse aufzubauen? Solche technischen Barrieren sind schädlich für die Kooperation und Gemeinsamkeit. Man könnte hier etwas aufbrechen und in den Köpfen per se mehr gemeinsames Denken bewirken. Die Finanzen sind ja keine Nebensache. Neben dem pädagogischen Anliegen, das wir haben, ist doch die Finanzierbarkeit ein wesentlicher Aspekt für unser Handeln. Und für die Teilnehmer*innen ist neben dem Kursinhalt der Preis wichtig. Also wäre es doch für alle gut, wenn wir unter uns mit der finanziellen Seite viel offener umgehen würden und das nicht als Lästiges oder Tabuisiertes ansehen.

Online-Journal:
Aus der Sicht der Teilnehmenden ist es ja vielleicht auch manchmal sowieso unverständlich, weil die gar nicht zwischen den Volkshochschulen differenzieren und zum Beispiel nicht verstehen, warum sie bei einer Kursabsage nicht einfach auf den Kurs im Nachbarbezirk umbuchen können. Seht Ihr noch andere Probleme aus der Sicht der Nutzer*innen, warum diese bezirklichen Starrheit dann auch hinderlich sind?

Andreas Noack:
Ich habe ja schon den Informationsaspekt genannt. Wenn ein Kurs abgesagt wird, wäre es ja schön, eine Information zu bekommen: Mein Kurs hier fällt aus, aber was gibt es denn noch? Ich glaube, das funktioniert oft nicht gut, dass man bei Kursabsagen sofort über den eigenen Tellerrand hinausschaut und sagt: Schauen Sie mal, den Excel-Aufbaukurs gibt es auch da und da. Wahrscheinlich sagt man immerhin: Wir selber haben den noch mal im Juni. Aber dass bis Juni noch zig Kurse auch in anderen Bezirken angeboten werden, wird nicht vermittelt. Natürlich kann man das über die Website recherchieren, aber die ist ja auch nicht sehr nutzerfreundlich gestrickt.

Online-Journal:
Vielleicht können wir zu dem Punkt Programmplanung in den Bezirken kommen. Da gibt es natürlich bestimmte Gremien, Fachkommissionen usw. Es gibt ja Volkshochschulen, zum Beispiel in Wien, wo bestimmte Programmteile als Standardprogramm zentral geplant werden und die einzelnen Regionen dann ihr spezifisches Programm ringsherum planen. So etwas gibt es in Berlin nicht. Es könnte eine Art hybrides Programm sein, dass es ein Standardprogramm gibt, das man zentral plant und überall vorhanden ist und dann gibt es in jedem Bezirk spezielle Angebote. Seht Ihr so etwas als eine Möglichkeit an oder ist das gar nicht denkbar? Es würde ja schon heißen, dass man die eigene bezirkliche Kompetenz ein Stück weit abgibt an eine zentralisierte Planungsgruppe, wer auch immer das dann ist.

Andreas Noack:
Ich weiß nicht, wie das genau gemeint ist, ob eine zentralisierte Planungsgruppe nur das Curriculum entwirft oder auch direkten Zugriff auf zum Beispiel die Raumplanung und die Kursleiterressourcen hat. Ersteres haben wir ja bei den Integrationskursen. Da gibt es vom BAMF vorgegebene klare Strukturen, ein Stufenprogramm mit eigenen Lehrwerken usw., und dann wird das in jedem Bezirk selbstständig umgesetzt. Ähnliches hatten wir früher in Berlin mit dem EDV-Anwenderpass und dem Anwenderpass Rechnungswesen und Betriebswirtschaft, oder heute mit den Xpert-Lehrgangssystemen. Im neuen Erwachsenenbildungsgesetz ist diese Möglichkeit ja auch eingeräumt, dass man für die berufliche Fort- und Weiterbildung eigene Lehrgangsysteme mit Abschlüssen anbietet. Ich weiß nicht, ob man das auf weitere Programmbereiche ausdehnen sollte.

Christian Steiner:
Ich kenne das Wiener Modell auch nur so, wie es Holger hier skizziert hat. Aber eine Sache, die da bestimmt auch eine interessante Möglichkeit wäre, dass man den gesamtstädtische Belange besser abstimmen und koordinieren kann. Man kann zum Beispiel dann im Umkehrschluss auch versuchen, durch den Blick aufs große Ganze die Kannibalisierung, die ja teilweise auch stattfindet, mit ähnlichen und räumlich und zeitlich sehr nahe liegenden Angeboten besser und abgestimmter dosieren und tunen.

Eine weitere Möglichkeit wäre, dass man sagt, es gibt so eine Art Grundversorgung, die können wir gut steuern und dann aber zu sagen, die Stufe 1 und Stufe 2 ist für alle gemeinsam und dann gibt es noch den Premiumkurs und den können wir gemeinsam abgestimmt zur Verfügung stellen. Wenn wir in der Berliner Organisationsstruktur bleiben, wäre es rein technisch ja möglich, dass auch zentral geplant werden kann. Aber schon budgettechnisch wäre das schwierig. Für die Kund*innen wäre es aber durch aus vorteilhaft.

Andreas Noack:
Es ist ja immer die Frage, was ist das für ein Riesenaufwand und wer könnte das praktisch machen. Soll da wirklich eine Zentrale planen? Mit zentralistischer Planwirtschaft habe ich ja nicht so gute Erfahrungen ... Was ich mir vorstellen könnte ist, dass wir Themen vereinheitlichen, Kursbeschreibungen, Abschlussformen, Prüfungen und Entgelte. Das wäre alles möglich und das wäre ein Stück mehr Klarheit für die Kundinnen und Kunden. Die Planung der konkreten Kurse, was Mengen, Orte und Termine betrifft, kann aus meiner Sicht nicht zentral vorgenommen werden.

Christian Steiner:
Für die Kund*innen wäre es aber im Zweifelsfall ein Vorteil, wenn man sagen kann, ich habe jetzt aus dem Pool der standardisierten Angebote den Basiskurs in Pankow gemacht und möchte den Aufbaukurs aus welchem Grund auch immer in einem anderen Bezirk machen, dann weiß ich, das basiert genau auf dem, was ich in meinem Basiskurs gemacht habe und bin genau anschlussfähig in der anderen VHS.

Andreas Noack:
Aber vergessen wir auch nicht die Freiheit der Lehre. Viele unserer Angebote kann man nur bedingt oder gar nicht vereinheitlichen. Sie sind wie das Salz in der Volkshochschul-Suppe oder die besondere Würze, und da sollte man bei der Standardisierung nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, sondern bewusst Raum geben für solche besonderen Angebote. Gerade im künstlerischen Bereich aber auch in der Gesundheitsbildung würde man auch auf Widerstände der Kursleitungen treffen, wenn man zu sehr versuchte zu vereinheitlichen und Vorgaben zu machen.

Christian Steiner:
Den Faden würde ich gern aufnehmen, wenn wir bedenken, dass wir auch die Online-Kurse haben - wo, wie Andreas es gesagt hat - es natürlich ein Argument ist, wenn der eine Kurs 20 Euro mehr kostet als der andere. Oder wenn diese Unterschiede vielleicht zwischen Pankow und Zehlendorf sind und ich wohne ich Mitte, dann fahre ich eben dahin, wo es 20 Euro günstiger ist. Das war gleichzeitig ein kleiner historischer Schlenker in die Programmplanung und Kalkulationsoffenlegung. Wir haben uns vor etwa fünf Jahren im Rahmen eines Digicircle-Projekts mit Pankow, Charlottenburg-Wilmersdorf, Tempelhof-Schöneberg und Steglitz-Zehlendorf zusammengetan und diese Xpert-Business-Life-Seminare angeboten. Da ging es natürlich um das gemein-

same Präsentieren und das war alles ganz easy und dann waren wir alle an der Stelle, die ich gerade geschrieben habe. Es war ja klar, dass darf dann nicht unterschiedlich viel kosten. Und das war das erste und einzige Mal bisher, wo ich die Offenlegung und Kalkulation der anderen gesehen habe. Das ist sehr unterschiedlich gewesen. Wir haben uns dann auf einen gemeinsamen Preis verständigt, weil klar war, es hätte große Verzerrungen gegeben, wo es läuft und wo es nicht läuft.

Online-Journal:
Volkshochschulen brauchen vielfältige Kooperationspartner, sind aber auch Konkurrenten im Markt der Weiterbildung. Stehen die Volkshochschulen tatsächlich in Konkurrenz zu kommerziellen oder in Vereinen organisierten Anbietern oder führen sie eher doch ein Eigenleben und stehen für sich selbst oder ist das auch ein Problem?

Andreas Noack:
Es ist vielleicht mehr ein Problem, als wir es wahrnehmen. Wir sind als Volkshochschulen natürlich große Tanker, die ihren eigenen Kurs fahren und die sich relativ wenig darum kümmern müssen, was sonst noch passiert, weil wir einfach unsere Kundschaft haben und oft wegen begrenzter Ressourcen nicht viel mehr machen könnten, als wir schon machen. Wir haben eine eigene Steuerung unseres Angebotes, indem wir merken, welche Kurse laufen und welche nicht. Wir kümmern uns relativ wenig um den Bildungsmarkt und führen sehr unser Eigenleben. Das funktioniert wegen unserer Größe und unserer sicheren Verankerung in den Bezirksämtern.

Online-Journal:
Das würde aber auch bedeuten, dass es bestimmte Konflikte im Bezirk nicht gibt. Wo man sich auseinandersetzten muss mit anderen, einem der Platz streitig gemacht wird, wo die Politik sagt, das ist doch gar nicht eure Aufgabe als Volkshochschule, das und das zu machen. Im Gesundheitsbereich gibt es zum Beispiel die klassische Geschichte, es gibt Sportvereine, die haben eine Lobby und die ist ziemlich stark und es gibt eben den Bereich Gesundheitsbildung der Volkshochschulen, der von der Lobbyseite her jedenfalls nicht stark ist. Dann geht es um Raumressourcen wie Schulturnhallen, wo man ja nicht sagen kann, jeder macht seins und alle sind zufrieden, sondern wo es ja durchaus auch Konkurrenzen gibt und Probleme auftreten.

Andreas Noack:
Diese Konkurrenzen mit den Vereinen gibt es auf jeden Fall, da könnten wir mehr Ressourcen bespielen, als wir bekommen. Aber die Existenz der Volkshochschule hängt nicht davon ab, ob ich eine Turnhalle mehr oder weniger bekommen. Das ist unsere spezifische Situation. Es wäre natürlich wünschenswert, wenn die Volkshochschulen eine bessere Lobby hätten.

Christian Steiner:
Wir stehen auch oft nicht in unmittelbarer Konkurrenz zu kommerziellen Anbietern, weil die Entgelte moderat bleiben können. Eher hochpreisige Angebote von Sprachschulen zum Beispiel sind in einer anderen Angebotssphäre und befinden sich dann in friedlicher Koexistenz. Wobei die Kursleitenden ja teilweise identisch sind. Ich schaue primär, was machen die anderen Volkshochschulen, vor allem in den angrenzenden Bezirken.

Online-Journal:
"Den Sozialismus in seinem Lauf, hält weder Ochs noch Esel auf!" Wenn Ihr mal einen kurzen Blick in die Glaskugel werft: Seht Ihr Euch als Vertreter der letzten Generation von VHS-Direktor*innen, die eine bezirkliche VHS in Berlin leiten? Oder ist das Modell mit zwölf Berliner Volkshochschulen für die Zukunft so gut vorbereitet, dass es auch für unsere Enkel noch "Kurse für jedes Bauchgefühl" (Plakatwerbung 2021) zu bieten hat?

Andreas Noack:
Also ich bin ja nicht mehr so lange dabei, bin ja noch ein bisschen ein andere Generation als Christian. Ich denke, dass sich in nächster Zukunft nichts ändern wird. Wir haben jetzt das Servicezentrum und wir werden sehen, wie wir damit auskommen und wie es uns stärken kann. Und wir werden versuchen, wie Christian es so schön angeregt hat, die positiven Impulse, die uns die Pandemie für die Kommunikation und Kooperation gegeben hat, nicht zu vergessen, sondern auszubauen. Außerdem haben wir im letzten Jahr im

Rahmen der Geschäftsprozessanalyse angefangen, etwas genauer zu untersuchen, welche Prozesse wir optimieren können, vor allem: Wie können wir den Information Manager, unser zentrales digitales Arbeitsinstrument, wesentlich verbessern oder brauchen wir doch eine ganz andere Lösung?

Christian Steiner:
Die Frage war ja, sind wir die letzten Mohikaner, die auf diesem Stuhl sitzen? Das glaube ich im Leben nicht - beim Tempo der Entwicklungen in Berlin, die so massiv und fundamental wären, das geht ja eher nicht in Jahren, sondern in Jahrzehnten. Vor dem Hintergrund glaube ich, solch große Änderungen wird meine Nach- oder Nachnachfolger*in vielleicht noch gar nicht erlebt haben, weil die Räder sich so langsam drehen, weil das eine Kultur ist im Land Berlin. So lange es diese Kultur auch in den Bezirken gibt, werden große Veränderungsprozesse immer superschwer sein. Und - Andreas hat es schon gesagt - wir haben jetzt das Servicezentrum bekommen und die Aufgabe der nächsten Direktor*innengenerationen wird sein, das voranzubringen. Aktuell habe ich keine Angst, dass ich meinen Stuhl mitnehmen muss, wenn ich hier vom Hof reite.

Andreas Noack:
Aber wärst Du denn bereit, Christian, Dich auf einen radikaleren Prozess einzulassen und zu prüfen, ob und wie man die Strukturen verbessern kann? Würdest Du Deinen Stuhl ggf. auch zur Verfügung stellen? Es wird ja immer gesagt, das scheitert sowieso, weil die Direktor*innen ja Direktor*innen bleiben wollen. Wo blieben sie denn bei einer Fusion? Ich würde meinen Stuhl zur Verfügung stellen, aber für mich ist es leicht, das zu sagen, denn in den nächsten drei Jahren besteht diese Gefahr ja nicht. Bei Dir ist es aber noch ein bisschen länger.

Christian Steiner:
Sagen wir so: Dass ich jetzt hier sitze, liegt ja auch daran, dass ich wie jeder in dieser Position eine Strecke darauf hingearbeitet habe, insofern habe ich natürlich auch gewisse Anhaftungskräfte an diesen Stuhl. Im engeren Sinne ist es aber nicht der Stuhl, sondern die Aufgabe. D.h. wenn es eine ähnliche spannende Aufgabe gäbe in einer neuen Konstruktion, dann ist es nicht so, dass ich unbedingt Direktor bleiben muss, sondern dann ist die Frage, was für eine andere Stelle im Kontext einer großen Volkshochschule wäre es und welche Aufgabe ist damit verbunden.

Andreas Noack:
Es wäre ja eine spannende Frage, wie man die Nachteile der bezirklichen Einbindung der Volkshochschulen loswerden kann, zum Beispiel, dass wir in jedem Bezirk separat diese mühseligen Haushaltsverhandlungen führen müssen oder uns nach den Spielregeln der KLR gegenseitig das Wasser abgraben. Und wie man stattdessen eine Struktur schaffen kann, in der wir uns als Volkshochschulen nach unseren eigenen Bedarfen selbst organisieren. Es würde um einen Umbau gehen, der das Ziel hat, als Volkshochschule unseren eigentlichen Daseinszweck besser umsetzen zu können als jetzt. Zentralität und Dezentralität – beide müssten dabei ihren Platz haben. Unser Bildungsauftrag wird sich in dieser Stadt immer nur dann vernünftig umsetzen lassen, wenn wir dezentral flexibel agieren können. Die Kiezbezogenheit muss erhalten bleiben, bei aller Vereinheitlichung und Bündelung von Ressourcen.

Christian Steiner:
Wir reden ja nicht über ein mögliches ZK der Volkshochschulen, von wo aus den Bezirken vorgeschrieben wird, wer was zu tun oder zu lassen hat. Der spannende Punkt wird immer sein, wie viel Zentralismus bringt uns voran und wieviel Dezentralismus gehört zu uns, weil wir eben unterschiedliche Bezirke und demographische Strukturen haben. Wir haben jetzt nicht viel Zentralismus, das Servicezentrum ist ja kein Zentralismus, ein bisschen mehr Zentralismus kann aber von Vorteil für alle sein.

Andreas Noack:
Also: Mehr Zentralismus wagen!

Online-Journal:
Vielen Dank für das Gespräch!

Christian Steiner

ist Direktor der Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf und verantwortet im Programmbereich Arbeit und Beruf/Berufliche Bildung den EDV-Teil in Verbindung mit dem Aufgabenkomplex digitale Querschnittsaufgaben. Er ist Gründungsmitglied der eVHS. Studium an der Humboldt Universität zu Berlin (Sozialwissenschaften). Nach über einem Jahrzehnt als Freelancer seit 2012 an der VHS in Steglitz-Zehlendorf tätig.

Andreas Noack

leitet die VHS Pankow seit 2018. Erster Kontakt mit Volkshochschule während der Schulzeit als Teilnehmer in Stenografie- und Polnisch-Kursen. Anfang der 90er Jahre VHS-Kursleiter für Windows, MS Office und Datex-J/T-Online. Ab 1996 Programmbereichsleiter in Treptow-Köpenick, später in Pankow, für Berufliche Bildung, Gesundheit und Deutsch.

Fragen und Gesprächsmoderation: Holger Kühne

70 Jahre Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg - 70 Jahre getragen von den Berliner Volkshochschulen

Henning Kruse / Florian Pfeifer

Um die Demokratie von innen zu schützen, Arbeiterinnen und Arbeiter zur politischen Teilhabe zu bewegen und demokratische Werte in der Arbeitswelt zu etablieren – mit diesem Spirit haben sich die Volkshochschulen und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) in der Nachkriegszeit bundesweit zusammengetan, und ein Baby namens „Arbeit und Leben“ gezeugt. Lokal, regional und bundesweit etablierten sich robuste Strukturen, deren Ableger in der Hauptstadt „Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e.V.“ im vergangenen Jahr seinen 70. Geburtstag feiern konnte.

Der Gründungsgedanke ist bis heute präsent. In Seminaren, Online-Workshops und zeitgemäßen digitalen Bildungsbausteinen werden demokratische Grundprinzipien behandelt. Dabei stehen die Arbeits- und Lebenserfahrung jedes einzelnen im Fokus. Ausgehend von diesen Erfahrungen werden Zusammenhänge erfahrbar gemacht, Freude an der politischen Bildung vermittelt und die Wichtigkeit einer demokratischen Partizipation betont. Die Angebote sind stets für alle offen, die sich an einem demokratischen Diskurs beteiligen wollen.

Arbeit und Leben ist mehr als die Schnittmenge aus VHS und DGB. Längst hat das Kind laufen gelernt. Die Angebote des Vereins entwickeln sich breit und vielfältig. Die Idee der arbeitnehmer*innen-orientierten Bildung wurde dabei aber immer im Blick behalten. Grundbildungsangebote für gering literalisierte Menschen, Antworten auf veränderte Arbeits- und Lebensbedingungen – beispielsweise durch die zunehmende und besonders in Corona-Zeiten rasant steigende Digitalisierung – sowie arbeits- und sozialrechtliche Beratungsangebote für zugewanderte Arbeitnehmer*innen zeichnen das heutige Potpourri an Weiterbildungs- und Beratungsangeboten aus.

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Das Kind weiß, dass es mit seinen Eltern stets fruchtbare Kooperationen schaffen kann. 2016 beispielsweise entwickelten Mitarbeiter*innen der arbeits- und sozialrechtlichen Beratungsstelle von Arbeit und Leben – dem „Berliner Beratungszentrum für Migration und Gute Arbeit (BEMA)“ mit der Geschäftsstelle Integration, Inklusion und Diversität der Berliner Volkshochschulen (heute Teil des Servicezentrums der Berliner Volkshochschulen) ein Unterrichtsmodul für Sprachkurse, um geflüchteten und zugewanderten Menschen ihre Rechte im Arbeitsleben deutlich zu machen. Dabei geht es u. a. um Arbeitsrechte und Umgang mit Rechtsverletzungen, die Beratung, den Arbeitsvertrag sowie die Dokumentation der Arbeitsbedingungen. Das ca. dreistündige Modul wurde für Sprachkurse der Level A1.2 bis A2.2 ausgearbeitet und basiert somit auf der Durchführung in einfacher Sprache.

Seit 2016 wird das Modul regelmäßig in Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen (und darüber hinaus) angewendet. Auf diese Weise leistet „Arbeit und Leben“ einen großen Beitrag zur Qualität der Sprachkurse und bietet einen Mehrwert für die Teilnehmenden, die zusätzlich zum Spracherwerb im Wissen der eigenen Rechte gestärkt auf den Arbeitsmarkt in Deutschland vorbereitet werden. Die Kooperation zwischen dem Servicezentrum, den Koordinator*innen der einzelnen Volkshochschulen und den Kursleiter*innen läuft unkompliziert. Das Unterrichtsmodul hat sich in der Zwischenzeit an allen Stellen etabliert.

Zwischen „Arbeit und Leben“ und den Berliner Volkshochschulen besteht eine zukunftsträchtige Symbiose. Hieraus erwachsen Aufgaben und Herausforderungen für die Zukunft. Die pünktlich zum 70. Geburtstag fertiggestellten Geschenke, das Erwachsenenbildungsgesetz und das Bildungszeitgesetz, gilt es nun mit Leben zu füllen. Als „verlängerter Arm“ der Volkshochschulen und des DGB in die Belegschaften hinein ist „Arbeit und Leben“ dabei, die gemeinsam formulierten Zukunftsziele umzusetzen:

- Stärkung demokratischer Strukturen, mehr Mitbestimmung und Kampf gegen Populismus; insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe Arbeitnehmer*innen.
- Förderung des Lebensbegleitenden Lernens und damit verbunden, die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung, insbesondere von Menschen, die bisher wenig von Weiterbildung profitieren konnten.
- Entwicklung von Modellen für Gute Arbeit in Zeiten von Arbeit 4.0.
- Gelingende Integration und Teilhabe in Gesellschaft und Arbeitswelt von Migrant*innen.

Neben den gesetzlichen Grundlagen müssen hierfür weiter finanzielle Grundlagen durch die öffentliche Hand geschaffen und verstetigt werden.

Arbeitsdrang und Lebensfreude sind auch nach 70 Jahren weiterhin vorhanden.

Henning Kruse

ist gelernter Dipl. Sozialökonom und seit 2019 Geschäftsführer von Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V..

Florian Pfeifer

ist Fachbereichsleiter Politische Bildung bei Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V.. Zuvor arbeitete er freiberuflich für unterschiedliche Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

www.berlin.arbeitundleben.de

Mitmischen erwünscht? Konflikte aushalten - oder: Wie Menschen an ihrer Volkshochschule teilhaben können

Ein Zwischenruf von Sascha Rex

„Die Freiwilligkeit begründet nicht nur eine besondere Motivation der einzelnen Teilnehmer/-innen, sondern sorgt auch für Transparenz und Teilhabe bis hin zu aktiver Mitgestaltung. Ob durch die Mitgliedschaft in Beiräten und Fördervereinen oder die institutionalisierte Mitbestimmung: Die Teilnehmer/-innen übernehmen selbst Verantwortung für ihre Volkshochschule." (Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, hrg. DVV, Bonn 2011, S. 16f.)

Konflikte entstehen ja häufig dann, wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft oder wenn Festgefahrenes von neuen Gedanken in Frage gestellt wird. Aufgewachsen auf der Schwäbischen Alb wurde ich als „wilder Jugendlicher" (oder was man sich in Schwaben darunter vorstellt) oft mit einem Spruch abgefertigt: „Warum kommsch Du grad daher?" will sagen: „Was befähigt Dich, das geltende System in Frage zu stellen?" Eines war mir früh klar, wenn ich mal älter werde, soll diese Aussage niemals zu meinem Repertoire gehören. Aber je mehr so genannte Berufserfahrung ich gesammelt habe, desto schwieriger wird es, an diesem Vorsatz festzuhalten. Oft ertappe ich mich beim Gedanken, dass dieser oder jener Vorschlag doch schon tausend Mal durchdacht wurde, oder wir uns Anno … dagegen entschieden haben, weil… Ich bin mit sehr sicher: Jeder, der diese Zeilen liest, weiß genau, was ich meine.

Und gerade deshalb laufen wir in den Volkshochschulen aber auch in den Verbänden Gefahr, den zu Beginn dieses Beitrags zitierten Anspruch einer aktiven Mitgestaltungen egal ob punktuell oder institutionalisiert nur noch wie ein Banner vor uns her zu tragen. Denn eins ist sicher – es macht das Arbeitsleben einfacher und sicherlich bedeutend konfliktärmer. Seien wir ehrlich zu uns selbst – wir halten es am liebsten wie Diogenes – am besten stört niemand unsere Kreise. Egal ob es die institutionell etablierten Beteiligungsformen wie ein Hörer*innen- oder Dozent*innenrat ist, ein Beirat oder Diskussionen und Anforderungen aus politischen Entscheidungsgremien oder einfach nur Anregungen aus der Teilnehmendenschaft sind. Sitzungen und Arbeitsprozesse gelten dann am effektivsten, wenn alles glatt durchgeht, was wir uns zuvor ausgedacht haben. Widerspruch, alternative Anregungen oder gar Ideen, die zusätzliche Arbeit bedeuten, sind Sand im Getriebe einer geölten Maschinerie, die unterfinanziert, unterbesetzt und sicherlich auch unterbezahlt ist.

Beim Lesen wird Ihnen sicherlich eines klar – das ist ein reiner Meinungsbeitrag, der hoffentlich dazu beiträgt, den einen oder anderen eingefahren Weg zu überdenken, innezuhalten und vielleicht anregt sich Zeit für neue Wege zu nehmen, auch wenn diese steinig sind oder in Sackgassen enden.

Aber was hat das Ganze mit Konflikten zu tun? Das ist einfach – dass wir andere Menschen und ihre Ideen als Sand im Getriebe empfinden, ist Teil unserer Konfliktvermeidungsstrategie. Jetzt soll noch ein Zitat folgen, das sich gerade angesichts der aktuellen Entwicklungen besonders merkwürdig anhört und bei mir auch schon als Schüler heftigen Widerspruch auslöste: „Der Krieg ist der Vater aller Dinge!", hat Heraklit gesagt. Aber meine weise Griechisch-Lehrerin hat mich mit diesem Ausspruch versöhnt, denn aus ihrer Sicht geht es darum, dass man nur mit Konflikten voran kommt, Konfliktvermeidung ist Stillstand. Ohne Veränderung bleibt man tot und bringt nichts Neues hervor.

Ganz besonders schwer fällt es uns Konflikte dann auszuhalten, wenn andere Menschen in unsere Entscheidungsbereiche „einbrechen". Das empfinden wir als Kritik an unserer Arbeit, anstatt offen für Veränderungen und Entwicklungen zu sein. Die Gesellschaft, in der alle Volkshochschulen in Deutschland verortet sind, verändert sich und muss mit großen, erschütternden Veränderungen umgehen lernen. Und unsere Aufgabe als Erwachsenenbildner*innen ist es, alle Menschen dafür auszurüsten, ihre Resilienz zu stärken.

Und deshalb müssen wir uns als Verbandsgeschäftsstellen oder Volkshochschulen vor Ort immer fragen: „Wer kommt zu uns? Wer bleibt weg?" und das ist nicht nur eine Frage

des Angebots. Wir wollen offen sein für alle. Wir wollen alle stark machen, dass sie an der Gesellschaft und ihren Veränderungen teilhaben können. Das bedeutet aber auch, die Menschen müssen sich wertgeschätzt fühlen. Und Wertschätzung empfindet ein Mensch dann, wenn er*sie sich aktiv einbringen kann, wenn Mitmischen erwünscht ist. Und tatsächlich gilt es diese Konflikte in einer Erwachsenenbildung, die die Selbstbestimmung des einzelnen stärken will, anzuregen, auszuhalten und für die zukünftige Entwicklung zu nutzen.

Nach über 20 Jahren als Teil der vhs-Familie würde ich folgendes raten:
Setzen Sie sich im ersten Schritt hin und überlegen, an welchen Stellen und auf welche Weise Menschen an Ihren persönlichen Arbeitsprozessen aktiv eingebunden werden können. Das können Kolleg*innen, Lehrkräfte, Teilnehmende aber auch Nicht-Teilnehmende sein.
Im zweiten Schritt sollten Sie eine solche Überlegung als Team der vhs anstellen. Vielleicht im Rahmen eines mindestens eintägigen Workshops. Welche institutionalisierten Gremien der Mitbestimmung gibt es an ihrer vhs? Wie bringen diese sich ein? Wie lässt sich das verbessern? Und erstellen Sie abschließend einen gemeinsamen Plan, wie Sie ihre vhs zu einer mitbestimmten Einrichtung machen und wie Sie die damit verbundenen Konflikte aushalten wollen.

Achtung: All das wird Zeit und personelle Ressourcen kosten, aber zuerst müssen Sie eine gemeinsame Haltung und ein Wir-Gefühl entwickeln: Wir als Team gehen Konflikten nicht aus dem Weg. Wir sind offen für alle und ermutigen andere bei unserer Arbeit mitzumischen. Das bedeutet vor allem aber auch, sich verwundbar zu machen. Entscheidungen in Frage stellen zu lassen und vermutlich, sogar von Gewohntem Abschied zu nehmen. All das ist anstrengend! Aber vielleicht haben Sie ja auch im Rahmen der Teamreflexion erkannt, dass ein sich immer wiederholender Feedbackbogen am Ende eines Kursbesuchs, das Abwimmeln unbequemer Kursteilnehmer*innen oder das Aufhängen eines Meckerkastens im 2. Untergeschoß keine Offenheit für Kritik und Konflikte ausstrahlen.

Und was soll das ganze nun? Offenheit für aktive Mitbestimmung (und damit ist mehr als die Wahl aus einem breitgefächerten Kursangebot gemeint) bringt Konflikte hervor, die es auszuhalten gilt, aber sie bringt auch Identifikation mit einer Einrichtung hervor. Und wenn sich immer mehr Menschen bekennen, das ist MEINE Volkshochschule, dann unterstützen sie die Programmplanenden mit neuen Veranstaltungsideen, bringen Freunde und Bekannte als Lehrkräfte oder Teilnehmende mit, erschließen neue Kooperationspartner*innen, sie übernehmen Verantwortung und vereinfachen manche Arbeitsprozesse und identifizieren sich so stark mit ihrer vhs vor Ort, dass sie diese beispielsweise gegen politische Kürzungsbeschlüsse verteidigen oder sogar für eine bessere Ausstattung eintreten.

Durch das Aushalten von Konflikten auf vielen Arbeitsebenen in der Volkshochschule kann so vielleicht der eigene Anspruch, ein Ort aktiver Mitbestimmung für alle Menschen zu sein, eingelöst werden.

Sascha Rex

ist Leiter der Stabsstelle Grundsatz und Verbandsentwicklung im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. Seit 2002 unterstützt er die vhs-Arbeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern im DVV. Seine Schwerpunkte sind Fragen der gesellschaftlichen Vielfalt sowie gleichberechtigter Teilhabe im Kontext kommunaler Weiterbildung.

Kooperationen und Konkurrenzen - Vielfalt und Volkshochschule

Stefan Kaps

*Volkshochschulen versprechen „Bildung für alle“. Doch wie divers sind sie aufgestellt? Was meint Diversität in Bezug auf die Erwachsenenbildung? Warum werden andere Themen oftmals als wichtiger erachtet und in Konkurrenz zur Auseinandersetzung mit Vielfalt gestellt? Der vorliegende Text versucht, Definitionen zu geben, Strukturen zu hinterfragen und ist ein Appell an die Anerkennung von Verschiedenheit. Gleichzeitig soll er zum Fragen und zum Handeln anregen, denn „solange man handelt, ist man frei, nicht vorher und nicht nachher, weil Handeln und Frei*sein *ein und dasselbe sind.“* (Arendt, 2017, S. 56)

Individualisierung statt struktureller Änderung

Vielfalt und Diversität sind als Themen in der Gesellschaft angekommen. Doch so unterschiedlich (und oft gleich) wir uns als Menschen sind, so variabel sind auch die diesbezüglichen Schwerpunkte. Gerade hierin besteht eine Gefahr, wenn es darum geht, Ziele zu erreichen. Ein Beispiel könnte sein, dass die ausschließliche Beschäftigung mit der Abgrenzung zu anderen und das Gegeneinander-Ausspielen einzelner Gruppen durch eine Reduzierung beziehungsweise das Priorisieren der Ressourcen dazu führt, dass die großen Strukturen aus dem Fokus geraten und der gemeinsame Wunsch nach Veränderung verschwimmt. Stattdessen werden einzelne Personen, die marginalisierten Gruppen angehören, zu Stellvertreter*innen dieser gemacht. „Sie alle werden im Kollektiv benannt und betrachtet.“ (Gümüsay, 2020, S. 63) Dennoch wird die Verantwortung an das Individuum delegiert und reduziert und die neoliberale Haltung, alles sei möglich, wenn nur hart genug dafür gearbeitet würde, reproduziert. Ein weiteres Beispiel: Diese Mechanismen greifen auch bei Zukunftsthemen wie der globalen Klimakrise, in der nach dem individuellen Fußabdruck gefragt wird, bevor beispielsweise Konzerne etwas ändern müssen. Konkurrenzen entstehen auch in Bezug auf Ressourcen und dem generellen Wunsch nach einem Statuserhalt. Doch zurück zum Individuum: An dieser Stelle ist jedoch die einzelne Person dahingehend gefragt, dass sie ihre eigenen Privilegien erkennt, hinterfragt und für eine gesamtgesellschaftliche Veränderung einsetzt. Erwachsenenbildung unterstützt diesen individuellen Lernprozess und sollte die Inhalte bereithalten.

Digitalität und Vernetzung

Durch eine höhere Individualisierung Einzelner entsteht bei der gleichzeitigen Ermöglichung der Vernetzung durch die Digitalität eine größere Vielfalt an Gruppen, die ihre Interessen und Eigenschaften vertreten wissen wollen. „[D]iese neuen gemeinschaftlichen Formationen, nicht singuläre Personen, sind die eigentlichen Subjekte, die Kultur, also geteilte Bedeutung, hervorbringen.“ (Stalder, 2019, S. 131) Wie diese geteilten Bedeutungen[1] aussehen, darauf haben gesellschaftliche Diskurse und Bildungsangebote Einfluss, ebenso wie Repräsentant*innen einer diversen Gesellschaft. Der Auftrag der Volkshochschulen liegt in der Übersetzung dieser Diskurse in konkrete Angebote, die sich an den lokalen Gegebenheiten orientieren und dennoch den Freiraum für überregionale Teilnahme eröffnen. Verweise der einzelnen Volkshochschulen untereinander, die sich perspektivisch auf bestimmte Schwerpunkte fokussiert haben, wären in diesem Digitalraum VHS denkbar, setzen aber noch mehr Kommunikation voraus und bergen das Risiko des Stellenabbaus, wenn doch andere Einrichtungen die Arbeit machen.

Wer ist das „Wir“?

„Kollektive politische Subjekte entstehen erst durch Repräsentation; vorher existieren sie gar nicht.“ (Mouffe, 2020, S. 69)

„Wir“ und „die“. Das eine Wort schließt ein, das andere grenzt aus. Dabei braucht es beide Wörter, um diese Abgrenzung überhaupt vornehmen zu können. Ohne „die“ gibt es auch kein „wir“, das sich von den anderen unterscheidet, „beide zusammen brauchen dazu auch eine sie tragende Welt.“ (Butler, 2020, S. 242) Ein Gefahrenpotential besteht, wenn „das Eigene nur in der Bekämpfung des Fremden erfahren und [ge]stärk[t]“ (Geulen, 2021, S. 12) wird. Dieser

[1] Ich würde von „Bedeutungen“ im Plural sprechen, um nicht von einer singulären Kultur auszugehen, die dann in der Konsequenz die leidige Diskussion um eine Leitkultur eröffnet. Kultur im Singular ist im Sinne einer Leidkultur als leidvolle Unterdrückung kultureller Vielfalt zu verstehen.

Mechanismen bedienen sich Rechtspopulist*innen und versuchen aktiv marginalisierte Gruppen gegeneinander auszuspielen. Die Volkshochschule als offener Ort des Lernens und des Begegnens ist ein Pfeiler der lebenslangen Demokratiebildung und eine Antwort gegen die weitere Spaltung der Gesellschaft.

Bereits Ende der 1970er-Jahre schreibt Audre Lorde von der Anerkennung der „Unterschiede als treibende menschliche Kraft […]. Wo selbstbestimmte Menschen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, ist diese Kraft keine Bedrohung, sondern eine Bereicherung." (Lorde, 2021, S. 40) Das Menschliche steht im Fokus. Diese „wahre Verbundenheit" (Lorde, 2021, S. 8) sei der Schlüssel zur Veränderung patriarchaler Strukturen. Und weiter: „Indem wir unsere Unterschiede in eine ausgeglichene Wechselbeziehung treten lassen, gewinnen wir an Sicherheit; […] Unterschiede stellen eine urwüchsige und belastbare Verbindung her, die für jede Einzelne von uns gewinnbringend sein kann." (Lorde, 2021, S. 9)[2] Die Idee des Miteinander in unserer Unterschiedlichkeit entspricht dem Bildungsversprechen der Volkshochschulen, Bildung sollte für alle sein.

Und mein Fokus?

Wie gelingt es, diese „kollektiven politischen Subjekte" (Mouffe) oder „gemeinschaftlichen Formationen" (Stalder) mit ihren teils konkurrierenden Wünschen und Zielen zu erkennen und deren Bedarfe und Bedürfnisse anzuerkennen, wenn die eigenen zeitlichen, finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen begrenzt sind? Wonach entscheide ich mich, meine Aufmerksamkeit und Energie auf bestimmte Dinge zu lenken, was zwangsläufig bedeutet, andere Dinge nicht tun zu können? Hier treten Themenfelder in Konkurrenz zueinander, die bei Betrachtung der Synonyme verstärkt wird: „Gegnerschaft, Nebenbuhlerschaft, Wettstreit; (bildungssprachlich) Rivalität". (Dudenredaktion, 2021) Diese Entscheidung liegt – im Rahmen der inhaltlichen, politischen und finanziellen Vorgaben – bei den Programmplanenden und welchen Themen sie Relevanz einräumen. Das bedeutet: Das Verantwortungsbewusstsein über die Ausstrahlung inhaltlicher und personeller Setzungen sollte in der Planung mitschwingen und eröffnet eine zusätzliche Ebene für Programmplanende: wer (re-)präsentiert für wen gemachte Inhalte an welchem Ort, zu welcher Zeit und zu welchen Konditionen? „Es gab Menschen, die haben gesagt… „Es gibt Wichtigeres zu tun. Sollen die Frauen doch warten. Sollen sie warten, bis die Rassentrennung aufgehoben ist. Sollen sie warten, bis endlich Frieden herrscht auf der Welt." Immer sollen die Frauen hübsch bescheiden warten, bis sie endlich an der Reihe sind." (Bader Ginsberg, 2020, S. 50)[3] Das Wichtigste demnach: anfangen! Und sich nicht andere Themen als wichtiger verkaufen lassen, als die Schaffung gleichwertiger (Bildungs-)Möglichkeiten sowie die Schaffung diskriminierungsfreier Räume. „Man könnte sagen, wir hören auf, über Herzensfragen, Sex und Gleichheit zu reden, bis wieder Ruhe ist. Aber die Ruhe wird nicht kommen." (Stokowski, 2020, S. 229) Der Lärm des Tagesaktuellen verdeckt den Tinnitus des Schreies der strukturellen Ungleichbehandlung.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) regelt „den Schutz vor Diskriminierung aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität". (Antidiskriminierungsstelle, 2021) Diese Aufzählung bildet in diesem Kontext den Kern der Persönlichkeit. Ergänzt wurden die inneren Vielfaltsdimensionen der Charta der Vielfalt Anfang 2021 um „soziale Herkunft" (Charta der Vielfalt, 2021), sodass Diskriminierung aufgrund von Klassismus, also Klassenherkunft oder -zugehörigkeit, in den Fokus der Antidiskriminierungsarbeit genommen wird.

Intersektionalität

So wichtig die einzelnen (inneren) Dimensionen sind, ist die Fokussierung auf ein Merkmal eine Reduktion, die die Komplexität aberkennt und einen intersektionalen Ansatz ausblendet. Intersektionalität beschreibt mehrere gleichzeitig auftretende und verbundene Diversitätskriterien, also die Anerkennung der individuellen Komplexität und gesellschaftlich konstruierter Zuschreibungen. Van Tricht schreibt über die scheinbare Unsichtbarkeit dieser Eigenschaften in Bezug auf die dominante Gruppe, die die Norm darstelle und be-

[2] Lorde richtet den Text an Frauen und möchte zu ihrem Empowerment beitragen. Das Zitat wurde so belassen, soll dennoch alle Menschen umfassen und ermutigen, diese Verbindung in Unterschiedlichkeit einzugehen.

[3] New York Bar Association, 15. November 2000

stärkt einen feministischen Blick über den „Ruf nach Gleichberechtigung“ (van Tricht, 2020, S. 45) hinaus. „Er[, der Feminismus,] wirft ein kritisches Licht auf gesellschaftliche Mechanismen der Dominanz und der Unterdrückung, er ist eine fundamentale Kritik an einem System, das Ungleichheiten hervorbringt, ein Ruf nach radikaler Veränderung der Verhältnisse“ (van Tricht, 2020, S. 45) und es könnten laut Mouffe „weitere entscheidende demokratische Fortschritte durch die kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden Institutionen erzielt werden.“ (Mouffe, 2020, S. 51)

Die Masse macht’s?

Das Normative wird durch die dominanten Gruppen hergestellt.[4] Die Benennung dieser Ideen von Mehrheitsgesellschaft erfolgt jedoch oft erst, nachdem es kleinere, marginalisierte Gruppen gibt, die sich von der Masse abgrenzen wollen und eine Art Kommerzialisierung der Subkultur (Stalder, 2019, S. 122) einsetzt. Warum braucht es einen Begriff für das, was als selbstverständlich angenommen oder gar als „scheinbar natürliche Kategorien der Zugehörigkeit“ (Geulen, 2021, S. 37) erfunden wird? Erst durch die Abweichung ist die Benennung auch der Mehrheitseigenschaften relevant. „Eine Beleidigung ist ein Zitat aus der Vergangenheit.“, (Eribon, 2019, S. 192) schreibt der französische Soziologe Eribon und die Beleidigten haben eine Antwort darauf. Die Aneignung von diesen oftmals Schimpfwörtern als Selbstbezeichnung marginalisierter Gruppen stellt ein Empowerment dar, das das sprachliche System mit den eigenen Waffen schlägt und die Gewalt der Worte dadurch entkräftet. Die Angst davor, etwas „Falsches“ zu sagen, kann so lähmen, dass heteronormative Sprachmuster übernommen werden, um so eine Sicherheit zu haben. Wenn die Mehrheit sich so ausdrückt, muss es ja stimmen. Die Fehlertoleranz auf Seite der Angesprochenen sollte es geben, wenn nicht absichtlich beleidigt oder diskriminiert wurde. Lernbereite Menschen zu exkludieren, ist in der Sache nicht zielführend, eine allgemeingültige, diskriminierungsfreie Sprache zu finden.

Ein Stern strahlt gegen Bürokratisierung

Wie kann aber eine diskriminierungskritische Sprache aussehen? Eine von der Landeshauptstadt Hannover beauftragte Studie kommt zu folgender Kernaussage: „Das Ergebnis ist, in Kürze, dass die Verwendung geschlechtergerechter Sprache inklusive des Gendersterns keinen (negativen) Einfluss auf die Wirksamkeit oder Verbindlichkeit von Verwaltungshandeln entfalten kann, sondern umgekehrt deren Verfassungskonformität erhöht.“ (Lembke, 2021, S. 3) Das bedeutet aber nicht, dass die sprachliche Antidiskriminierungsarbeit mit der Einführung des Gender-Sterns abgeschlossen ist. Eine Bürokratisierung der Diversität, also das pure Erfassen statistischer Daten, als reine Verwaltung der Vielfalt, die „Komplexitäts- und Kommunikationsreduktion“ (Stalder, 2019, S. 80) ist jedoch schädlich. Hier kommt es zu einer Quantifizierung, die wiederum eine Reduktion auf eine dann messbare Eigenschaft darstellt. Auch der neoliberale Diversity-Management-Ansatz, der die Gewinnmaximierung durch eine Diversifizierung der Belegschaft propagiert, lässt die Haltungsfrage außeracht. Das Ziel ist, die vorhandene pluralistische, diverse Gesellschaft in Institutionen (meint im Lohnarbeits- und Carearbeitskontext ebenso wie im ehrenamtlichen Engagement oder der Freizeit) zu repräsentieren.

Die Krise als Motor der Veränderung

Die Krise[5], in der wir uns gerade befinden, sorgt für Veränderungen, weit über das Technologische heraus. „Es war also eine Kombination aus positiver Vision und Druck, die unterschiedlichste Akteur[*innen] dazu motivierte, mit teilweise beträchtlichem Aufwand ihr bisheriges Verhalten, die etablierten Prozesse und gewachsene Institutionen zu verändern.“ (Stalder, 2019, S. 22) Die Krise bietet also eine Chance, uns als Institution Volkshochschule (auch in unseren Strukturen und Repräsentanzen) zu hinterfragen[6] und zu schauen, „für alle sichtbar, die sehen wollen“ (Czollek, 2020, S. 23), ob für die Umsetzung der Idee „Bildung für alle“ nicht die logische Konsequenz „Bildung *von* allen“ stecken sollte.

[4] Vgl. (Czollek, 2020, S. 13 ff)

[5] „Die Krise“ meint die Pandemie mit ihren noch nicht absehbaren Konsequenzen. Im Originaltext von Stalder im darauffolgenden Zitat bezieht er sich auf Transformationsprozesse. „Sie konnten erst entwickelt werden, nachdem eine Vorstellung formuliert worden war, was mit ihnen möglich sein sollte. Verbreiten konnten sie sich nur dort, wo Bedarf für sie schon vorhanden war. Dieser Bedarf wurde durch soziale, politische Krisen geschaffen, ausgelöst durch die im Gange befindlichen Veränderungen.“ (Stalder, 2019, S. 22)

[6] Sabine Bertram stellt dazu in ihrem Beitrag „Von der Zwischenzeit in die neue Zeit – Volkshochschulen in der Transformation“ u.a. die Frage „Welche Erfahrungen und Effekte aus dem Leben mit der Pandemie haben sich als so wertvoll und bereichernd erwiesen, dass diese in die Zeit nach Corona überführt werden sollten?“ (Bertram, 2022)

Die wirklich grandiose Idee Volkshochschule, die ein Leben lang Menschen anhand ihrer wechselnden Bildungsbedarfe und -bedürfnisse agil vereint und sie empowert, die Begegnungen ermöglicht und die prägend auf Bildungsbiografien einwirkt, braucht in ihrer Repräsentanz mehr sichtbare Diversität, um weiterhin dem eigenen Anspruch zu genügen. „In ihrer Repräsentanz" heißt, dass langfristig die Belegschaft über alle Entgeltstufen hinweg dem gesellschaftlichen Bild entsprechen sollte, was aber keinen Selbstzweck darstellt, der der Bürokratisierung der Diversität (s.o.) entsprechen würde. Da dies ein langfristiger Prozess ist, in dem die eigenen Privilegien hinterfragt werden müssen, liegt der mittelfristige Weg darin, die Vielfalt der Honorarkräfte zu erhöhen. Diese bringen dann Teilnehmende mit und die Bedarfe werden erfüllt. Das macht aber nur Sinn, wenn die Einrichtung an sich für Vielfalt steht und thematisch nach außen und innen wirkt. Ein Programmangebot ist erst dann kongruent, wenn die Einrichtung in ihren Prozessen und ihrer Kommunikation entsprechend handelt. Was bringt beispielsweise ein Angebot für Trans*Menschen, wenn es keine dritte Option bei der Anmeldung gibt? In diesem Beispiel exkludieren und konterkarieren Verwaltungsstrukturen den Bildungsauftrag und pädagogische Ziele. Es konkurrieren Ziele miteinander und die Einordnung der Relevanz diversitätsbezogener Themen rangiert auf einem unteren Niveau. Die „seismographischen Fähigkeiten" (Fleige, 2018, S. 19) der Programmplanenden sind vor allem bei denjenigen auf Vielfalt ausgerichtet, die eine eigene Betroffenheit oder gar Diskriminierungserfahrungen mitbringen. „Menschen,", so Ruth Bader Ginsberg, „die Diskriminierung am eigenen Leib erfahren haben, sind mitfühlender, wenn es um die Diskriminierung anderer geht, weil sie ganz genau wissen, wie es sich anfühlt, benachteiligt zu werden. Und zwar aus Gründen, die rein gar nichts mit den eigenen Fähigkeiten zu tun haben oder mit dem Beitrag, den man für die Gesellschaft zu leisten imstande ist." (Bader Ginsberg, 2020, S. 32)[7] Diversität ist kein Nice-to-Have sondern ein Must-Have in Bildungseinrichtungen.

Plattform Volkshochschule

Eine Möglichkeit der Umsetzung ist die Idee, Volkshochschule als Plattform zu begreifen. Die Infrastruktur für Angebote ist vorhanden, die Inhalte – besonders im Segment Gesellschaft, Politik, Umwelt – können durch Kooperationen geliefert werden. Synonyme Verwendung zu „Kooperation" finden „Gemeinschaftsarbeit, Gemeinschaftsproduktion, Koproduktion, Teamarbeit". (Dudenredaktion, Duden, 2021) Vereine, Initiativen, Influencer*innen und Aktivist*innen können so ihre Expertise einbringen und machen ihre Communities im Gegenzug auf Volkshochschule aufmerksam. Eine Win-Win-Win-Situation sowohl für die Dozent*innen als auch die Volkshochschule als auch die Teilnehmer*innen.

„mutabel" und „Aada" – die Kraft der Kunst

Ein Beispiel einer solchen Kooperation ist die Zusammenarbeit mit der Hochschule Hannover, Fakultät III, Experimentelle Gestaltung, die, mit Vertretungsprofessorin Gabriele Regiert bereits zum zweiten Mal im Rahmen eines Praxisseminars eine ortsspezifische Ausstellung in der VHS Hannover organisieren[8]. Studierende der experimentellen Gestaltung setzen sich mit der Idee Volkshochschule, dem konkreten Ort an der Burgstraße und den Inhalten auseinander und erstellen daraus neue, ortsspezifische künstlerische Arbeiten, die offen zugänglich in der VHS gezeigt werden. Dadurch sehen weitere Teilnehmende die Werke und die Studierenden bringen ihre Kommiliton*innen zur VHS, sodass der Ort als solcher erlebbar wird. Die künstlerische Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Themen und konkreten Angeboten der Volkshochschule gibt uns als Institution die Möglichkeit, unsere Wirkung zu reflektieren und dadurch zu wachsen, „weil sie durch den Rückgriff auf Ressourcen, die emotionale Reaktionen auslösen, Menschen auf der affektiven Ebene anzusprechen vermögen. Hierin liegt ja die große Kraft der Kunst – in ihrer Fähigkeit, uns Dinge in einem anderen Licht sehen und uns neue Möglichkeiten erkennen zu lassen." (Mouffe, 2020, S. 91)

[7] Anhörung während eines Bestätigungsverfahrens vor dem Justizausschuss des Senats, Juli 1993

[8] Der Titel der ersten Ausstellung war „mutabel". Der Arbeitstitel der zweiten Ausstellung, die ab Januar 2022 zu sehen ist, ist „Aada – anders als die anderen" und spielt sowohl mit dem Vornamen der Namensgeberin und ersten Direktorin der VHS Hannover Ada Lessing, deren Mann Theodor Lessing 2022 seinen 150. Geburtstag feiern würde und ist gleichzeitig ein Verweis auf den Gesellschaftsklub „Aada", einen Begegnungsort für Homosexuelle in der Nähe der VHS Hannover zu Zeiten, da Homosexualität noch unter Strafe stand. Der Arbeitstitel ist als empowernder Verweis auf das o.g. Zitat von Audre Lorde zu verstehen, uns in unserer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Netzwerke und Kooperationen

Netzwerke und Kooperationen werden durch die digitale Kommunikation ermöglicht beziehungsweise vereinfacht und bilden einen „neuen Zwischenraum, der weder privat noch öffentlich im klassischen Sinne ist." (Stalder, 2019, S. 38) Dieser Zwischenraum verändert das Handeln und Verwaltungsstrukturen und deren Vorgaben müssen sich anpassen. Die fortschreitende Digitalität und der Ausbau der Onlineangebote setzen nun überregional Volkshochschulen in eine scheinbare Konkurrenz zueinander, da der Ortsbezug hinter den Bildungsbedarfen der Teilnehmenden ansteht und diese nach ihren Interessen Angebote buchen und weniger in der näheren Umgebung. Gut daran ist, dass die Idee Volkshochschule hier trägt und als Bildungsinstitution über Mund-zu-Mund-Propaganda Verbreitung findet sowie dass die Teilnehmenden vor Ort ihr erlerntes Wissen einsetzen können und somit ihre Region stärken. Doch belebt Konkurrenz das Geschäft oder ist der regionale Blick auf Zahlen, Daten, Fakten das ausschließliche Merkmal der Erfolgsmessung? Hier gibt der Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung einen Lichtblick, in dem „Volkshochschule" als wichtige Trägerin der Erwachsenenbildung benannt ist. (Ampel-Koalition, 2021) Die Vereinfachung von Treffen im digitalen Raum führt auch in Gremien und Arbeitskreisen der Volkshochschulen dazu, dass sich häufiger ausgetauscht werden kann, als dies in Präsenz möglich ist.

„Widersprichst du dir wieder nicht?"

(Majer & Spreuer, 2021, S. 52)

Antworten beinhalten die Gefahr, dass sie aufgrund von Formalitäten oder vermeintlicher Nichtübertragbarkeit schnell abgelehnt werden können. Fragen[9] beinhalten jedoch die Chance, eigene Antworten zu finden, die auf die Gegebenheiten vor Ort angepasst sind. Stellen Sie sich also Fragen, wie

- Sind meine Angebote wirklich für alle Menschen?
- Wen schließe ich aus, wen beziehe ich ein?
- Wer plant was für wen?
- Wie ist der Zugang zu meiner Einrichtung und ihren Informationen?
- Wie vielfältig ist die Beschäftigtenstruktur?
- Worauf setze ich meinen Fokus und investiere Ressourcen?

Der wichtigste Aspekt im Zuge jeglicher Diversitäts-Diskussion ist es jedoch, sich zusammenzuschließen, Banden zu bilden, Ally zu sein, zu unterstützen und die eigenen Privilegien für mehr Gleichberechtigung einzusetzen. Nutzen Sie dafür die Möglichkeiten, sich selbst als Einrichtung weiterzubilden, Ihre Mitarbeiter*innen zu schulen, sich nach innen zu bilden, um so nach außen wirksam zu werden – die Infrastruktur dafür ist vorhanden und „Bildung für alle" beinhaltet auch alle Mitarbeiter*innen ihrer Volkshochschule!

[9] Das Buch „Worklove", aus dem das Zitat der Zwischenüberschrift ist, beinhaltet über 1200 Fragen und keine Antworten zu den vier Schwerpunkten Freiheit, Angst, Schmerz und Liebe.

Stephan Kaps

ist Programmbereichsleiter Kultur und Gestalten an der Ada-und-Theodor-Lessing-Volkshochschule Hannover. Er versucht besonders die Schwerpunkte Gender und LSBTIQ* in Kooperation mit den Beauftragten für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt der LHH u.a. in seinem Programmsegment mit Mitteln der Kulturellen Bildung zu thematisieren. Mit der Koordinationsstelle ALBuM der Landeshauptstadt Hannover zeichnet er für HaDi – Hannoversches Diversity-Netzwerk verantwortlich. Kaps ist Mitglied im Arbeitskreis Vielfalt des Niedersächsischen Landesverbandes der Volkshochschulen und Vertreter im Diversity-Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

www.vhs-hannover.de

Literaturverzeichnis

Ampel-Koalition. (21. 12 2021). Koalitionsvertrag "Mehr Fortschritt wagen". Von https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf abgerufen

Antidiskriminierungsstelle. (18. 12 2021). Antidiskriminierungsstelle. Von https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/recht-und-gesetz/allgemeines-gleichbehandlungsgesetz/allgemeines-gleichbehandlungsgesetz-node.html#:~:text=Das%20AGG%20ist%20das%20einheitliche,Jahr%202000%20erlassen%20worden%20sind.&text abgerufen

Arendt, H. (2017). Mensch und Politik. Leipzig: Reclam.

Bader Ginsberg, R. (2020). RBG - 300 Statements der berühmten SupremeCourt-Richterin. München: btb Verlag.

Bertram, S. (02. 01 2022). VHS Fördergesellschaft - Journal. (B. Volkshochschulen, Hrsg.) Von https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/journal/ abgerufen

Butler, J. (2020). Die Macht der Gewaltlosigkeit. Berlin: Suhrkamp.

Charta der Vielfalt. (18. 12 2021). Von https://www.charta-der-vielfalt.de/ abgerufen

Czollek, M. (2020). Gegenwartsbewältigung. München: Hanser.

Dudenredaktion. (18. 12 2021). Duden. Von https://www.duden.de/rechtschreibung/Konkurrenz abgerufen

Dudenredaktion. (18. 12 2021). Duden. Von https://www.duden.de/rechtschreibung/Kooperation abgerufen

Eribon, D. (2019). Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.

Fleige, G. v. (2018). Programm- und Angebotsentwicklung: in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb.
Gümüsay, K. (2020). Sprache und Sein. Berlin: Hanser.

Geulen, C. (2021). Geschichte des Rassismus. München: C. H. Beck.

Lembke, U. (18. 12 2021). Landeshauptstadt Hannover. Von https://www.hannover.de/Aus-Stadt-Region/Gutachten-best%C3%A4tigt-Genderstar-verwirklicht-Verfassungsauftrag abgerufen

Lorde, A. (2021). Sister Outsider. München: Carl Hanser Verlag.

Majer, J., & Spreuer, B. (2021). Worklove. Mainz: Verlag Herman Schmidt.

Mouffe, C. (2020). Für einen linken Populismus. Berlin: Suhrkamp.

Stalder, F. (2019). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Stokowski, M. (2020). Untenrum frei. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

van Tricht, J. (2020). Warum Feminismus gut für Männer ist. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.