Volkshochschulen in Berlin

Journal

1/2020

Dynamische Volkshochschule in der wachsenden Stadt

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.

Inhaltsverzeichnis

Seite

Editorial 3

Die wachsende Stadt im VHS-Programm: Kursleitende stellen ihre Kurse vor 7
Anne Zetsche / Adrian Scholz Alvarado, Christoph Meyer, Claudia Gali, Dagmar Plugge, Marita Filipowsky, Alexander Valerius, Ann-Sofie Susen / Ibrahim Gülnar, Ciska Jansen

„Volkshochschule: vielfältig - vor Ort - unterschätzt“ 21
Interview mit Beate Stoffers, Staatssekretärin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin

Soziale Infrastrukturkonzepte (SIKo) und Strategie zur integrierten Infrastrukturplanung (SIIP) und VHS - oder: Was ist die Kapazität der Volkshochschule? 25
Tim Opitz

Wachsende Ungleichheit in Berlin und die Volkshochschulen 28
Manifestationen, Wahrnehmungen und Reaktionen
Martin Behringer

Potenziale der Sozialraumorientierung für die Volkshochschulen? 33
Ewelina Mania

Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen 38
Versuch über Tietgens Metapher von der doppelten Suchbewegung
Manjiri Palicha / Michael Weiß

Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen 53
Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate
Bernd Käpplinger / Martin Reuter

"Ich werde älter und die Teilnehmenden werden jünger" 59
Wie verändert sich die Teilnehmerschaft aus der Sicht der Kursleitenden?
Emma Fawcett

Anforderungen der digitalen Transformation für die Berliner Volkshochschulen und künftige Aufgaben 65
Sophie Keindorf, Frank Schröder

Neues Leben in die Alte Mälzerei! 72
Erwachsenenbildung im Zentrum der Stadtgesellschaft
Stefan Bruns

Seite

Die Volkshochschule in Berlin 80
Fünf Jahre Erwachsenenbildung 1945 - 1950
Warum bezirkliche Volkshochschule?
Heinz Gutsche

Wie weit trägt das Jobeljahr? Wie weit trägt Geschichte? 92
Keynote am 10.01.2020 beim Fachtag und Festempfang „100 Jahre Berliner Volkshochschulen“
Bernd Käpplinger

Online-Kurse für Geflüchtete: Lernen im digitalen Raum mit großem Engagement umgesetzt 106
Ein Interview mit Gilles Bouché und Tahsin Akdemir

#Berliner Volkshochschulen #Covid-19: geschlossen - online - unterwegs 110
Beiträge von: Thorsten Wallnig, Peter Wessa, CS, Christian Steiner, Anonymus, Marion Altendorf, Deutscher Volkshochschul-Verband
Rahmentext: Stephanie Iffert

Suchbewegungen in einer Beschleunigungsphase während des Stillstands 118
Angebotsentwicklung und Programmplanung im Corona-Lockdown
Stephanie Iffert

Eine Baumeisterin der Erwachsenenbildung 124
Nachruf auf Gabriele Schwarz, Direktorin der VHS Zehlendorf (1976 - 2001) und der Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf (2001 - 2014)
Holger Kühne

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), Emma Fawcett (Humboldt-Universität Berlin), 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

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

April 2020

Editorial

Dynamische Volkshochschule in der wachsenden Stadt

Als wir vor einem Jahr zusammen als Redaktion die Idee für dieses Heft entwickelten, war nicht ansatzweise zu erahnen, dass rund ein Jahr später aufgrund einer Pandemie alle Berliner Volkshochschulen schon seit Wochen geschlossen sein würden. Wir hatten ein Heft im Sinne, das die Dynamik einer wachsenden Stadt mit ihren Chancen und Herausforderungen im Kontext von Volkshochschularbeit reflektiert. Am 22. März 2020 hat der Berliner Senat Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus und der damit verbundenen Pandemie beschlossen. Die ganze Stadt und ihre Bewohnerinnen und Bewohner sind eindringlich aufgefordert, möglichst viel zuhause zu bleiben. Oftmals leergefegte Plätze, Straßen und Bildungshäuser sind einige der vielen einschneidenden Konsequenzen, welche die Stadt so noch nicht erlebt hat. Stillstand und Regression sind in diesem Moment an die Stelle von Dynamik und Wachstum getreten, was wohl so niemand vor einem Jahr erwartet hätte.

Parallel erfahren digitale Kommunikationsformen eine massive Nutzung und Wachstum. Dabei werden Möglichkeiten und Chancen, aber auch Grenzen der Digitalisierung noch klarer als zuvor. Die meisten Menschen werden sich sehnlich wünschen, wieder in die direkte menschliche Begegnung und Austausch über die eigenen Wohnräume hinaus zum Beispiel in die Volkshochschulen zu gehen. Telefonate oder vor allem Videokonferenzen sind noch wichtiger geworden. Für viele Kursleitende bestehen große ökonomische Risiken durch Kursausfälle und Unsicherheiten zur zukünftigen Programmplanung. Es ist eine in vielfacher Hinsicht merkwürdige, oftmals ambivalente Situation mit unklarem Verlauf. Es bleibt sehr zu hoffen und einiges zu tun, damit Berlin und seine Menschen weiterhin noch so relativ gut durch diese außerordentliche Situation kommen werden und dass die sozialen, rechtlichen, politischen und ökonomischen Folgen der COVID-19-Gegenmaßnahmen nicht allzu gravierend in Berlin und weltweit ausfallen werden.

Nichtsdestotrotz ist uns wichtig, dieses Heft inhaltlich und zeitlich wie geplant erscheinen zu lassen, wenngleich es von uns nicht wie üblich bei einem Jahresempfang der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V. persönlich vorgestellt werden wird. Vor allem wollten wir in diesen außerordentlichen Zeiten ein Stück Normalität unseren Leserinnen und Lesern offerieren: Gerade in Pandemiezeiten möchten wir gute Lektüre anbieten. Wir bedanken uns besonders herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für die unseres Erachtens erneut anregenden und engagierten Beiträge für diese dritte Ausgabe. Die überregional positiven Resonanzen und Kritiken zu den ersten beiden Heften 2018 und 2019 haben uns sehr gefreut.[1] Rund 1.200 Seitenaufrufe im Internet unseres Online-Journals allein in 2019 haben uns auch als quantitative Resonanz positiv überrascht. Wir hoffen, dass sich diese erfreulichen Trends fortsetzen werden und freuen uns des Weiteren über Feedback und Kritik.

Eröffnet wird das Heft durch die von Emma Fawcett redaktionell betreuten und zusammengestellten Beiträgen der zehn Kursleitenden Anne Zetsche/Adrian Scholz Alvarado, Christoph Meyer, Claudia Gali, Dagmar Plugge, Marita Filipowsky, Alexander Valerius, Ann-Sofie Susen/Ibrahim Gülnar und Ciska Jansen. In diesen acht verschiedenen Beiträgen ergibt sich ein Bild davon, wie diverse Aspekte der wachsenden und sich verändernden Stadt in Bildungsangeboten thematisiert werden. Die Kursleitenden beschreiben ihre Kursinhalte sowie die Art und Weise, wie sie diese vermitteln, und reflektieren ihre Beweggründe und die der Teilnehmenden. Dies ist eine neue Rubrik in unserem Journal, die voraussichtlich in Zukunft je nach Themenheft eine Fortsetzung erfahren soll, da sie einen direkten Einblick zu Kurskonzepten in der Praxis bietet.

Die Berliner Staatssekretärin für Bildung in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Beate Stoffers, wurde von Stefan Bruns und Bernd Käpplinger per Mail im April 2020 interviewt. Sie bietet eine Reihe an interessanten Einschätzungen und Sichtweisen zu Vergangenheit, Gegenwart

[1] Zum Beispiel die Rezensionen von Lars Kilian vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn am 17.06.2019 und 19.06.2019 im wb-web: https://wb-web.de/aktuelles/99-jahre-vhs.html und https://wb-web.de/aktuelles/was-uns-verbindet-was-uns-unterscheidet-das-personal-der-berliner-volkshochschulen.html [Abrufdatum: 13.04.2020]

und Zukunft der „zwölf starken“ Volkshochschulen in Berlin. Sie sieht die dortigen „Mehrfachnutzungs-Profis“ in „flexiblen, kreativen und anpackenden Einrichtungen“ gut gerüstet für Herausforderungen.

Tim Opitz vom Referat Weiterbildung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie beschäftigt sich mit den Kapazitäten der Volkshochschulen unter anderem vor dem Hintergrund der sogenannten „Sozialen Infrastruktur-Konzepten“ (SIKo) und der „Strategie zur integrierten Infrastrukturplanung“ (SIIP). Sie führen für ihn dazu, dass die Volkshochschulen an dem wichtigen Diskurs der Stadtplanung beteiligt sind. Noch relevanter werden zukünftig für ihn die Instrumente des avisierten Berliner Erwachsenenbildungsgesetzes. Hier bleibt zu hoffen, dass die gesamtstädtischen Turbolenzen rund um COVID-19 nicht zu Verzögerungen oder gar einem Kurswechsel im Gesetzgebungsprozess führen.

Die wachsende Stadt Berlin sollte sicherlich nicht idealisiert werden. Der knapper und teurer werdende Wohnraum war ein zentrales Thema in den Medien in den letzten Jahren. Armut und wachsende soziale Ungleichheit stellen insgesamt große Probleme und Herausforderungen dar. Martin Behringer von der VHS Berlin Tempelhof-Schönebrg diskutiert in größeren Zusammenhängen eine Reihe an Manifestationen, Wahrnehmungen und Reaktionen im Volkshochschulkontext. Sein Beitrag regt an, sich mit dieser komplexen Thematik näher zu befassen und sich die kritische Frage zu stellen, ob die Volkshochschulen hier bereits bzw. weiterhin genügend tun.

Ewelina Mania vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Potenzialen der Sozialraumorientierung für Volkshochschulen. Als Forscherin hat sie auch in Berlin intensiv qualitativ geforscht, was maßgeblich in ihre erfolgreich abgeschlossene Promotionsarbeit eingeflossen ist. In der Praxis könnte für sie eine schrittweise Veränderung bei der Gestaltung von Lernangeboten dabei unterstützen, sich dem formulierten VHS-Ideal einer „Bildung für Alle“ weiter anzunähern. Fortbildungsarbeit mit dem Weiterbildungspersonal regt sie als einen möglichen und wichtigen Ansatzpunkt dafür an.

Ob es parallele Welten im Universum der Volkshochschulen gibt, diskutieren Manjiri Palicha vom neuen Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen sowie Michael Weiß von der Volkshochschule Berlin Mitte in ihrem Artikel. Sie setzen sich dabei konstruktiv-kritisch mit wissenschaftlichen Beiträgen und Lehrforschungsprojekten auseinander, die ein Auseinanderklaffen von häufigen Auftragsmaßnahmen und offenen Kursen als zwei verschiedene Welten innerhalb von Volkshochschulen beobachten. Letztlich geht es Palicha und Weiß aber vor allem um ein „Cross-Over“, d.h. Übergänge von Menschen in Auftragsmaßnahmen auch in das Offene Programm der Volkshochschulen, wofür sie einige Anregungen geben.

Der Zweitabdruck aus den Hessischen Blättern für Volksbildung von Bernd Käpplinger und Martin Reuter von der Justus-Liebig-Universität Gießen war ein Bezugspunkt des vorherigen Beitrages. Gestützt auf Daten der bundesweiten Volkshochschulstatistik werden Verschiebungen bei den Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen datengestützt erkundet. Entgegen früheren Einschätzungen, dass sich zwei Welten der Volkshochschularbeit durch Auftragsmaßnahmen der Wirtschaft oder der Arbeitsagenturen sowie dem Offenen Programm darstellen würden, wird hier der starke Einfluss der Maßnahmen im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge empirisch nachgezeichnet und diskutiert.

Einen weiteren vielfältigen Blick auf verschiedene Welten in der Volkshochschularbeit bietet Emma Fawcett von der Humboldt-Universität zu Berlin in ihrem facettenreichen Beitrag unter freundlicher Mitarbeit von Simon Banwell, Gesche Elsholz, Angelika Fischer, Brigitte Forestier, Thomas Guske, Michael Hegewald, Hartmut Laufer, Jörg Sader, Anneli Schwager und Kraft-Eike Wrede. Der Beitrag stellt die Aussagen und Sichtweisen verschiedener Kursleitender zum Thema Veränderungen in der Teilnehmendenschaft komprimiert zusammen. In einer Reihe separater Gesprächen erzählten die Kursleitenden Emma Fawcett von vielen Veränderungen, die sie im Laufe der Jahre beobachten konnten (z.B. im Geschlechterverhältnis, Alter, Herkunft, Erwartungen und (Lern-)Verhalten der Teilnehmenden) und reflektierten, inwiefern diese mit Wandlungen in der Berliner Stadtgesellschaft zusammenhängen könnten.

Sophie Keindorf und Frank Schröder von k.o.s GmbH widmen sich dem Thema Digitalisierung und deren Bedeutung in der Erwachsenenbildung. Sie stellen heraus, dass die digitale Transformation eine organisationale und pädagogische Auseinandersetzung mit Fragen zur digitalen Lehr-Lern-Praxis erfordert und zeigen auf, wie sich Lehren und Lernen verändert. Sie verweisen auf einen Paradigmenwechsel für die Bildungsorganisationen und beziehen dabei ganz aktuell die Corona-Pandemie mit in ihre Betrachtungen ein. Anhand des von den Berliner Volkshochschulen (2018) entwickelten Strategiepapiers „Erweiterte Lernwelten der Berliner Volkshochschulen“ werden Handlungsanforderungen und Aufgabenfelder skizziert. In ihrem Ausblick ziehen Keindorf und Schröder das Fazit, dass die Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung "jetzt exponentiell nicht nur als Technikproblem" stattfindet.

In einer wachsenden, sich verdichtenden Stadt bestehen oftmals erhebliche Probleme, freie Räume zu finden, da um Räume konkurriert wird. Umso erfreulicherweise ist ein Bauprojekt im fortgeschrittenen Stadium, über das Stefan Bruns von der Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg in seinem Beitrag berichtet. Nach einer Geschichte vieler Niederlagen im Bezirk bei Neubauprojekten für die Volkshochschulen, wie der Autor selbst schreibt, sind durch das Wachstum der Stadt die Erfolgsaussichten gut, dass in der seit Jahrzehnten leerstehenden Alten Mälzerei im Bezirk neues Leben entsteht und die Volkshochschule neue Räume erhalten wird, und zwar in enger Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen.

Die seit drei Jahren in unserem Online-Journal etablierte Rubrik des historischen Textes setzt Heinz Gutsche mit seinem Text zur Volkshochschule in Berlin vom Anfang der 1950er Jahre fort. Der frühere Leiter der Volkshochschule Tempelhof - somit ein Vorgänger von Stefan Bruns - begründet in seinem Text die Zäsur von einer Volkshochschule Groß-Berlin zu bezirklichen Volkshochschulen nach 1945. Historisches Kartenmaterial veranschaulicht die Ausweitung der Volkshochschularbeit jenseits der innerstädtischen Bezirke nach 1945. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für volkshochschuleigene Bildungs- und Kulturhäuser, womit interessante Querverbindungen zu dem vorherigen Beitrag von Stefan Bruns vorhanden sind.

Am 10. Januar 2020 haben die Berliner Volkshochschulen im Roten Rathaus zusammen mit Berliner und bundesweiter Prominenz ihr 100-jähriges Jubiläum festlich begangen. Bernd Käpplinger hielt eine Keynote, die einen Rückblick auf die Geschichte anhand ausgewählter Stationen in der Frühphase der Volkshochschulen In Berlin anbot. Es wurde die kritische Frage aufgeworfen, wie weit die Geschichte „trägt“ und wie es um die Zukunftsfähigkeit der Berliner Volkshochschulen bestellt ist. Dabei war der Redner sehr hoffnungsvoll und plädierte für ein selbstbewusstes Auftreten und Werben für die Volkshochschulidee und mehr Beteiligung sowie Demokratisierung auch innerhalb der Volkshochschulen, wie es besonders in der Anfangszeit eine zentrale Zielvorstellung in Berlin war. Manche Fehler der Vergangenheit müsse man dagegen nicht wiederholen.

Laut SARS-CoV-2-Eindämmungsmaßnahmenverordnung des Berliner Senats §12 (5) sind die Berliner Volkshochschulen bis zum 31.05.2020 für den Präsenzbetrieb geschlossen. Damit Lernen weiterhin stattfinden kann, sind Volkshochschulen bei der Umstellung von Präsenzformaten auf online-Formate auf die Unterstützung der Kursleitenden und die Lernbereitschaft der Teilnehmenden angewiesen. Wie dieses mit besonderem Engagement gelingen kann, zeigen Gilles Bouché und Tahsin Akdemir im vorliegenden Beitrag. Die Fragen dazu formulierte Manjiri Palicha.

Die Beitragssammlung aus Texten von Thorsten Wallnig, Peter Wessa, CS, Christian Steiner, Anonymus und Marion Altendorf gibt einen kleinen Eindruck, wie Mitarbeitende der Berliner Volkshochschulen ihre Arbeit während der Phase der Schließung der Volkshochschulen für den Präsenzbetrieb aufgrund der Covid-19 Pandemie betrachten. Dabei reflektieren sie kritisch, bissig, humorvoll und ironisch. Zusammengefasst werden die Texte von Stephanie Iffert. Ergänzt wird die Darstellung durch eine erste Stellungnahme des Deutschen Volkshochschul-Verbands.

Stephanie Iffert untersucht in ihrem Beitrag die Phase der Schließung der Volkshochschule aus der Perspektive einer Programmbereichsleiterin. Sie zeigt die Gemengelage von Angebotsentwicklung und Programmplanung während des Corona-Lockdowns auf. In dieser disruptiven Planungssituation werden der Anschluss an die „Wissensinseln“ als Hand-

lungsfelder der Programmplanung gesucht und die aktuellen Tätigkeiten als Angleichungshandeln beschrieben.

Holger Kühne hat einen Nachruf für Gabriele Schwarz verfasst. Gabriele Schwarz war Direktorin der Volkshochschule Zehlendorf und der Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf von 1976 bis 2014, die sie maßgeblich prägte, durch engagierte Arbeit in nicht immer einfachen Zeiten. Gabriele Schwarz ist leider 2019 überraschend verstorben. Mit diesem Beitrag ihres ehemaligen Mitarbeiters gedenken wir ihrer.

Seit 2019 bereichert Holger Kühne unsere Arbeit mit seiner Expertise und seinem Engagement in vielfacher Form als weiteres Redaktionsmitglied. Wir freuen uns sehr über dieses Wachstum und diese Verstärkung bei unserer Arbeit.

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.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre in dieser verwirrenden Zeit und sehnen zum Zeitpunkt des Schreibens die Wiedereröffnung der Berliner Volkshochschulen zum adäquaten Zeitpunkt herbei.

Die Redaktion

Stefan Bruns, Emma Fawcett, Stephanie Iffert, Bernd Käpplinger, Holger Kühne, Michael Weiß

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

Die wachsende Stadt im VHS-Programm: Kursleitende stellen ihre Kurse vor.

Emma Fawcett

Auf den folgenden Seiten berichten Kursleitende verschiedener Berliner Volkshochschulen von ihren Angeboten – Seminaren, Workshops, Stadtführungen und Kochabenden – in denen sie diverse Aspekte der „wachsenden Stadt“ thematisieren. Sie geben Einblicke in deren Inhalte und wie sie diese vermitteln. Sie beschreiben, was sie dazu bewegte, das jeweils bestimmte Thema anzubieten und was die Lernenden dazu bewegt, daran teilzunehmen. So entsteht ein Bild davon, wie verschiedene Fragen und Herausforderungen, die das Leben in der sich verändernden Stadt aufwirft, im Programm der Berliner Volkshochschulen aufgegriffen werden.

„Armes Berlin, Reiches Berlin – von der wachsenden Ungleichheit in einer Stadt... und weltweit"
Anne Zetsche und Adrian Scholz Alvarado

„Fit fürs Klima“-Spaziergänge
Christoph Meyer

(Neue) Heimat Berlin - Analoger Mixed Media Workshop
Claudia Gali

Orte in der Stadt
Dagmar Plugge

Schöneberg auf dem Weg nach Berlin: historische Stadtführungen
Marita Filipowsky

Die wachsende Stadt damals und heute - Ein Rundgang durch Neukölln
Alexander Valerius

Vielfalt vor Ort erleben!
Ann-Sofie Susen und Ibrahim Gülnar

Cooking for Peace
Ciska Jansen
Mitarbeit: Emma Fawcett

„Armes Berlin, Reiches Berlin – von der wachsenden Ungleichheit in einer Stadt... und weltweit“[2]

Anne Zetsche und Adrian Scholz Alvarado

Kurstitel:	Armes Berlin, reiches Berlin - von der wachsenden Ungleichheit in einer Stadt ... und weltweit
Untertitel:	In Kooperation mit Arbeit und Leben
Beschreibung:	Kaum irgendwo in Deutschland ist die soziale Ungleichheit so stark zu spüren wie in der Hauptstadt. Auf engstem Raum leben in Berlin Jungunternehmer*innen, Neureiche, Tourist*innen, Obdachlose, prekär Beschäftigte und Flüchtlinge zusammen. Berlin steht für Vielfalt, Offenheit und Toleranz. Do wie viel Ungleichheit verträgt eine Stadt? Wie wird das Zusammenleben in Berlin zukünftig aussehen, wenn die Schere zwischen Arm und Reich weiter auseinander geht? Wie sieht es in der restlichen Bundesrepublik und weltweit aus? Führt eine wachsende globale Ungleichheit nicht zwangsläufig zu einem globalen Ungleichgewicht, das aktuelle Krisen und Konflikte weiter verschärft und die Welt, wie wir sie kennen, nachhaltig verändern wird? Und welche Möglichkeiten haben die Berliner Politiker*innen und zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure in einer globalen Welt noch, um durch lokale Maßnahmen Ungleichheit zu reduzieren? Das Seminar untersucht anhand von aktuellen und historischen Entwicklungen soziale Ungleichheiten und räumt dabei mit manchem Vorurteil auf. Das Ziel ist es, ein und dieselbe Stadt aus verschiedenen Perspektiven kennenzulernen und zu erleben. Dabei geht es uns auch um einen Perspektivwechsel: Wir werfen einen Blick auf das Berlin von oben und lassen uns auf die Sicht von Obdachlosen ein. Wir sprechen mit Politiker*innen und Expert*innen über die Ursachen und Folgen der wachsenden Ungleichheit und diskutieren mit Aktivist*innen über Möglichkeiten, sich gegen die Ungleichheit in der Stadt zu engagieren.

Hintergrund: Berlin als wachsende Weltstadt?

New York, London, Tokio, Shanghai – Berlin? Auch wenn Berlin in den 1920er Jahren eine der größten Städte der Welt war, konnte die Stadt in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr zu den großen Metropolen der Welt gezählt werden. Zwar stand Berlin als geteilte Stadt während des *Kalten Krieges* wiederholt im Mittelpunkt der Weltöffentlichkeit, aber das Leben der Berliner und Berlinerinnen war überschaubar und spielte sich überwiegend im eigenen Kiez ab. Zumindest im Vergleich zu den anderen internationalen Großstädten erweckte Berlin nicht den Eindruck, eine pulsierende Weltstadt zu sein. Doch das sollte sich ändern. Es gibt wahrscheinlich kein bedeutenderes historisches Ereignis, das den Übergang in ein neues Zeitalter der Globalisierung kennzeichnet, als den Mauerfall. Berlin wird nicht nur Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland, sondern wandelt sich vor allem in den Jahrzehnten nach der Jahrtausendwende wieder zur Weltstadt. Seit Jahren wächst nun die Einwohnerzahl Berlins kontinuierlich und zieht Menschen aus aller Welt an.

Der Boom der größten deutschen Metropole ist politisch gewünscht und geht mit vielfältigen Hoffnungen und Erwartungen einher. Berlin soll ein attraktiver, kreativer Wirtschaftsstandort und Wohnort werden, der die Bundesrepublik angemessen repräsentiert. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden, mit welchen sozialen Spannungen und Problemen Globalisierung und Wachstum einhergehen. Der Boom hat Folgen für das soziale Gefüge der Stadt. Berlin hat nicht nur den Ruf, zunehmend junge, kreative Unternehmer*innen sowie Arbeitnehmer*innen anzuziehen, sondern Obdachlosigkeit, Armut, Wohnungsnot und atypische Beschäftigungsverhältnisse prägen ebenso das Leben vieler Berliner*innen wie das Image der Stadt nach außen. Genau mit diesen Spannungen der wachsenden Stadt Berlin setzten wir uns in unserem Bildungsseminar auseinander. Der Schwerpunkt liegt auf den sozialen und ökonomischen Verhältnissen, in denen die Berliner*innen leben. In diesem Sinne setzen wir uns in dem Seminar unter anderem mit der Entwicklung des Berliner Arbeitsmarktes auseinander. Wir gehen der Frage nach, inwiefern sich Probleme der Armut und Obdachlosigkeit in den letzten Jahren verschärft haben und welche gesellschaftlichen Gruppen davon besonders betroffen sind. Und wir treffen zivilgesellschaftliche Akteure, um mehr über ihre Projekte und Zukunftsvisionen zu erfah-

[2] Ab dem Jahr 2020 wird der Titel des Seminares lauten: „Armes Berlin, Reiches Berlin – von wachsender lokaler und globaler Ungleichheit“.

ren, ein sozial gerechtes Berlin in einer global vernetzen Welt zu gestalten.

Das Bildungsseminar Armes Berlin, Reiches Berlin…

Unser Bildungsseminar ist offen für alle Interessierten, die sich im Rahmen ihres Bildungsurlaubes eine Woche lang mit den sozialen und ökonomischen Entwicklungen in Berlin auseinandersetzen wollen. Die Teilnehmenden kamen in den letzten Jahren aus den verschiedensten Branchen der Privatwirtschaft, aus verschiedenen zivilgesellschaftlichen Organisationen oder dem öffentlichen Dienst, auch wenn wir einen Schwerpunkt bei den sozialen Berufen wie beispielsweise Sozialarbeiter*innen beobachtet haben. Von der Auszubildenden bis zum Rentner umfasst unser Seminar verschiedenste Teilnehmer*innen aller Altersgruppen, die mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen die Veranstaltungen nicht nur bereichern, sondern mitgestalten und eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen.

Die Motivation, die die Teilnehmenden bewegt, sich für unser Seminar anzumelden, ist die Sorge um den sozialen Zusammenhalt in der Stadt und die Probleme, die mit der wachsenden sozialen Ungleichheit einhergehen. Es ist ihr Interesse dafür, die Veränderungen in Berlin und in der Welt nachzuvollziehen, mit denen sie in ihrem Alltag auf verschiedene Art und Weise konfrontiert sind. Im Zentrum der Diskussion stehen dabei schnell die Fragen: Wer eigentlich arm und wer reich ist? Ob es wirkliche Armut in einem privilegierten Land wie Deutschland überhaupt gibt? Oder ob das Klagen über Armut angesichts des Wohlstands in diesem Land, wie es einige Teilnehmende ausdrücken, nur *jammern auf hohem Niveau* ist? Es geht um die Frage, inwiefern die eigenen Sorgen und die eigene Kritik berechtigt sind. Denn Probleme von Wohnungsnot, Altersarmut und atypischer Beschäftigung, um nur einige gesellschaftliche Probleme zu nennen, stellen keine Entwicklungen dar, die distanziert beobachtet und bewertet werden können, sondern es sind Entwicklungen, von denen die Teilnehmenden bzw. ihr soziales Umfeld direkt betroffen sind.

Inhaltliche Ausrichtung des Seminars

In unserem Bildungsseminar widmen wir uns folglich der Analyse gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und diskutieren, was problematisch bzw. auch unproblematisch an sozialer Ungleichheit ist, was die Ursachen und Auswirkungen von Armut und Reichtum sind und welche gesellschaftspolitischen Handlungsfelder es gibt, um die Zukunft unserer Stadt zu gestalten. Zu diesem Zweck besuchten wir in den vergangenen Jahren beispielsweise Organisationen wie *Oxfam* oder *Brot für die Welt*, um die Entwicklung sozialer Ungleichheit auf globaler Ebene zu betrachten. Wir trafen uns mit Politiker*innen aus dem Berliner Abgeordnetenhaus, um über Sozialpolitik und soziale Sicherheit zu sprechen. Ebenso diskutierten wir über Lobbyismus und die Frage, inwiefern sich soziale Ungleichheit in ungleichen Einfluss auf politischen Entscheidungen in Deutschland übersetzt. Darüber hinaus besuchten wir verschiedene Organisationen und Institute, um uns mit Themen wie der Geschlechtergerechtigkeit, Obdachlosigkeit, Demokratie und Ungleichheit oder dem Berliner Arbeitsmarkt auseinanderzusetzen.

Neben der Analyse sozialer Ungleichheitsverhältnisse legen wir in dem Seminar Wert darauf, uns mit Akteuren aus Zivilgesellschaft, Politik und Wirtschaft zu treffen, die daran arbeiten, ein sozial gerechtes Berlin zu gestalten bzw. Utopien für die Stadt der Zukunft zu entwerfen. Über die Analyse der Probleme hinaus ist es aus unserer Sicht von Bedeutung, Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren und aufzuzeigen. Auf diese Weise soll im Rahmen politischer Bildungsarbeit demokratische Teilhabe nicht nur durch die Aneignung neuen Wissens ermöglicht, sondern darüber hinaus durch die Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven der Gestaltung gefördert werden. Die Teilnehmenden bewegt, wie sie sich in die Stadtentwicklung einmischen können.

Abschließende Betrachtung

Das Seminar *Armes Berlin, reiches Berlin…* fand im November 2017 zum ersten Mal statt und war seitdem jedes Jahr ausgebucht. Als positive Überraschung erlebten wir, dass trotz der vielfältigen sozialen Probleme und Spannungen, mit der die Stadt Berlin sich konfrontiert sieht, deutlich wurde, dass die Hauptstadt auf eine politisch informierte und aktive Zivilgesellschaft aufbauen kann, die den Willen hat, mitzugestalten. Eine der größten Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen im Seminar hingegen ist es, für die Lebensrealitäten von Menschen zu sensibilisieren, die der Lebenswelt der

Teilnehmenden nicht unmittelbar nahestehen. Hierzu zählt insbesondere die Obdachlosigkeit.

Grundlegend bleibt für uns als Seminarleitung damit der Versuch, die verschiedenen Themen, die in dem Bildungsseminar im Laufe der Woche angesprochen werden, nicht isoliert zu betrachten, sondern zu verstehen, wie sie zusammenhängen. Hierbei ist es aus unserer Sicht wichtig, die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden aufzunehmen und hinsichtlich ihrer gesellschaftspolitischen Dimension zu diskutieren. Der Blick geht in diesem Zusammenhang stets über die Grenzen der deutschen Hauptstadt hinaus, um das, was in Berlin passiert, in seiner globalen Verflechtung zu verstehen.

„Fit fürs Klima“-Spaziergänge

Christoph Meyer

Kurstitel:	Tegeler "Fit fürs Klima"-Spaziergang
Beschreibung:	Immer spürbarer wird unser Wetter chaotisch: 2017 zu nass, 2018 zu trocken, überhaupt kein Schnee mehr im Berliner Winter. Dies wird sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten verstärken. Wie werden Haus und Garten mit ganz ungewohnten Witterungen fertig, welche Gehölze sind nützlich und fit fürs Klima? Schulstreik und Klimanotstand machen auch deutlich, dass mehr und mehr Menschen etwas für ein stabiles Klima tun wollen. Dieser Spaziergang durch Tegel erklärt deshalb in lockerer Form die Ursache der Klimakrise kurz und klar, zeigt, was sich in der Politik (Berlin, Deutschland, international) tut, um die Gefahren einzudämmen, und was wir selbst dazu beitragen können. Gemütliche Gespräche hinterher sind in einer Gaststätte am Tegeler See möglich. Treffpunkt: S-Bahnhof Tegel, Ausgang Richtung Buddestraße. Christoph Meyer, Dipl. Soziologe, beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Klimakrise und der Klimapolitik.

Das Thema Klima fasziniert mich seit über zehn Jahren. Ich konzipierte damals eine Weiterbildung für die Akademie für Internationale Zusammenarbeit der GIZ. Es ging um Umwelt und Nachhaltigkeit. Schließlich saß ich im Zug zu meinem ersten Kurs nach Bad Honnef und klickte mich noch mal zufrieden durch meinen üppigen Themenstrauß im Laptop, darunter Klima-Powerpoints zu Treibhausgasen, Emissionen pro Kopf und dergleichen.

Doch das Klimathema wurde ein Fiasko. Ich präsentierte Klima-Problem und Lösungsideen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer empörten sich lieber über Klima-Ungerechtigkeit und hielten ansonsten die Lage für hoffnungslos. So viel Pessimismus überrumpelte mich. Ich kam aus einem Engagement-Beruf, wo man Probleme anpackte, um sie zu lösen. Ich war Tropenwald-Campaigner bei der Aktionsgemeinschaft ROBIN WOOD gewesen. Dort hatten wir mit vielen Freiwilligen bei Baumärkten einen Durchbruch erzielt und das FSC-Waldsiegel auf Tropenholz-Gartenmöbeln durchgesetzt (heute kennzeichnet es z.B. das Papier auf jedem BVG-Fahrschein). Probleme ließen sich in Wirtschaft und Gesellschaft lösen, so mein Fazit. Also auch das Klimaproblem!

Seitdem beschäftige ich mich intensiv mit dem Thema. Wie vermittle ich, dass es zum Klagen und Schultern-Hängenlassen eine Alternative gibt? Bei Klima-Lösungen kommt es fast ausschließlich auf die Transformation der Energiewirtschaft an, die ja zum Glück schon auf dem Weg ist. Es ist mir wichtig, mein Wissen darüber mit anderen zu teilen und sie zu ermutigen, der Politik Mut zu machen, diese Transformation zu unterstützen. Zum einen ist die Klimakrise eine globale Angelegenheit, die Ursachen und Auswirkungen betreffen alle Menschen auf unserem Heimatplaneten. Lösungen müssen aber in jedem Land unterschiedlich verfolgt werden. Auf lokaler Ebene muss man fragen „Was macht Berlin eigentlich? Was macht die Politik hier?“ Wenn die Stadt wächst, werden die Herausforderungen hier nicht kleiner.

Die Klima-Spaziergänge habe ich erstmals vor zwei Jahren angeboten. Sie bestehen aus einer zwei- bis zweieinhalbstündige Führung, wo ich an verschiedenen Stationen und anhand von Zeitstrahl, Erdball und Telefonkabel, Straßenkreide und Diagrammen die Grundlagen des Klimawandels vermittle: Politische Weichenstellungen, Bestandsaufnahme, Treibhauseffekt, Klimaforscher, Kohlendioxid-Budget, Gefahren und erfolgversprechende Initiativen. Hinterher kehren wir zusammen in ein Café ein, um das Gespräch fortzusetzen. Mein Ziel ist, ein Grundgerüst zum Verständnis mitzugeben, damit Menschen das einordnen können, was sie in der Zeitung lesen und damit sie überlegen können, was es sich lohnt, zu unternehmen, und was nicht. Meine Botschaft ist klar: wir sind schon auf dem Weg aus der Klimakrise. Wir wissen, was wir tun können und es ist nur schade, dass man so lange gezögert hat. Vor 30 Jahren hätten die Weichen anders gestellt werden können! Doch seither gab es auch viel Positives, und es gilt, weiter darauf aufzubauen. Die Absichten mancher Politiker*innen sind gut. Im Alltagsgeschäft brauchen sie aber mehr Unterstützung von den Bürgern. Deswegen möchte ich Menschen zeigen, wie sie sich einbringen können.

Es geht mir nicht darum, die Teilnehmenden vom Fliegen und Fleischessen abzubringen. Einzelmaßnahmen zeugen von Verantwortungsbewusstsein, aber sie allein werden das Klimaproblem nicht lösen. Es ist besser, mit einer positiven Einstellung die Nachbarn und Bekannten mitzureißen, aktiv zu werden oder die vielen For-Future-Initiativen (der Wissenschaftler, der Schüler, Unternehmer, Pädagogen und, und, und) zu unterstützen und entschlossene Maßnahmen bei der Transformation der Energiegewinnung anzumahnen und so im großen gesellschaftlichen Diskurs mitzumischen. So spreche ich während der Spaziergänge z.B. die Rolle der Finanzindustrie an und ermutige Leute, Briefe an die eigene Bank zu schreiben und zu fragen, wo ihr Geld eigentlich investiert wird. Es geht also sowohl konkret um das Klima als auch um politische Allgemeinbildung: Wie erkläre ich mir das (Nicht-)Handeln der politischen Akteure? Wie gehe ich mit Individuen und Parteien um, die den Kopf in den Sand stecken und die Klimakrise ignorieren oder anzweifeln wollen? Die Diskussion hat auch eine moralische Dimension: Wir könnten alles so lassen, wie es ist. Aber das wäre unseren Kindern/Enkelkindern gegenüber nicht fair.

Auf den Spaziergängen gibt es oft eine Mischung aus älteren und jüngeren Teilnehmenden. Sie kommen meistens aus der Gegend, aber auch aus anderen Bezirken und zum Teil aus Brandenburg, was von Reinickendorf nicht weit entfernt ist. Sie haben alle an einem Sonntagnachmittag Zeit für eine solche Aktion. Besonders durch die VHS-Angebote hoffe ich, auch Menschen zu erreichen, die nicht zur grüngesinnten, akademischen Mittelschicht gehören. Deswegen experimentiere ich mit den Kursankündigungen. Bisher war der Aufhänger „Haus und Garten“ und wie man diese klimafest machen kann (siehe Kursbeschreibung oben). Im Kurstitel für den Bildungsurlaub, den ich einmal im Jahr an der Heimvolkshochschule am Seddiner See anbiete, heißt es: „Raus aus der Klimakrise“. Aber vielleicht wäre es klüger, eine Frage wie „Klimakrise - alles halb zu wild?“ zu stellen? Das könnte auch Skeptiker ansprechen. Wenn ich an die wachsende Stadt denke, dann denke an neue Gebäude und neue Infrastruktur. Das begreife ich als Chance, mit ökologischen Modellprojekten und kreativen Ideen zu experimentieren. Ich habe mich selbst an einem Passivhausbau im Quartier Vauban in Freiburg (im Breisgau) beteiligt, wo es sich heute sehr angenehm, kinderfreundlich und weitgehend autofrei leben lässt. Was könnte man nicht alles ausprobieren, wenn z.B. der Flughafen Tegel schließen und ein großes Gelände in Berlin frei würde…? Um ein solches Experimentieren anzustoßen, braucht es Menschen, die informiert sind, sich beteiligen und sich in politische Diskurse einbringen.

(Neue) Heimat Berlin - Analoger Mixed Media Workshop

Claudia Gali

Kurstitel:	(Neue) Heimat Berlin - (New) Home Berlin
Untertitel:	Analoger Mixed Media Workshop - Analogue Mixed Media Workshop
Beschreibung:	Sie lernen die Hauptstadt gerade erst kennen oder Sie sind ein Berliner Urgestein? Welche Veränderungen bemerken Sie zwischen früher und heute, zwischen Ihrer Herkunft und hier? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind eindrucksvoll für Sie? Welche Erlebnisse gehen Ihnen nicht aus dem Sinn? Wie kann man dies in Bildern darstellen? In diesem Kurs kommen ALT- und NEU-Berliner*innen ins Gespräch und einen künstlerischen Austausch. Jede*r Teilnehmende versucht, ein Bild von ihrem/seinem Berlin zu kreieren. Sie benutzen dafür kleine Gegenstände aus dem Alltag. Fotos aus aktuellen Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehbeiträgen oder dem Internet. Wir schneiden das Material auseinander und kleben es in neuen Zusammenhängen zusammen. Es entsteht eine individuelle Collage mit neuer Bedeutung. Mit dieser Technik kann Ihr Bild ohne Worte eine eigene Geschichte erzählen. Teilnehmende mit geringen Deutschkenntnissen oder nur Englischkenntnissen sind herzlich willkommen! Vorkenntnisse sind nicht erforderlich. Zeitschriften, Papier, Farbe, Kleber und Scheren werden zur Verfügung gestellt. Eigenes Material für den zweiten Tag wird während des Kurses besprochen. Are you just getting to know the capital or are you a "real" Berliner? What kind of changes do you notice between past and present, between your former hometown and here? What differences and similarities are most striking? Which experiences stay in your mind? How can this be illustrated in pictures? In this course, OLD and NEW Berliners meet for conversation and artistic exchange. Each participant tries to create a picture of her/his Berlin. You use objects from your everyday. life, photos from current newspapers, magazins, television reports or the Internet. We cut the material apart and glue it together in new contexts. The result will be your individual collage with an new meaning. With this technique, your picture can tell its own story without words. Participants who speak limited German or only English are welcome! Artistic knowledge is not required. Magazines, paper, colors, glue and scissors are provided. Personal material für the second day will be discussed during the course.

Der Kurs hat, auch ein zweites Mal, nicht stattgefunden. So gut das Konzept ist und so viele potentielle Impulse die Begegnung verschiedener Menschen und zu einem gemeinsamen kreativen Output gegeben hätte, es scheint das richtige Format im falschen Kontext gewesen zu sein. Es gab keine einzige Anmeldung. Ich kann nur vermuten, dass die neuen Mitbürger werktags zu beschäftigt sind mit Deutschkursen und Ämtergängen, sodass wenig Motivation für einen freiwilligen und kostenpflichtigen Volkshochschulkurs an einem Wochenende im Sommer geweckt werden konnte. Mir würde es auch so gehen.

Orte in der Stadt

Dagmar Plugge

Kurstitel:	Deutsch B1 - Orte in der Stadt I
Untertitel:	Für Teilnehmende der Elternkurse, die A2 abgeschlossen haben
Beschreibung:	Was machen Charme und Charakter der Stadt Berlin aus? Im Stadtteil Schöneberg suchen wir die Antwort durch Besuche einiger Orte: wir schauen auf Berliner Altbau und neue Wohnhaus-Architektur (Barbarossaplatz), Geschäfte, Cafés, Restaurants (in der Akazienstraße), den Markt (am Winterfeldplatz), ein Museum (Haus am Kleistpark) und ein großes, erstaunliches Wohnhaus (Name: Pallasseum). Beim Spaziergang können wir die Orte fotografieren. Wir werden über die ORTE IN DER STADT und das Leben an ihnen sprechen, über sie nachdenken und diskutieren. Wir lesen und schreiben dazu täglich kleine Texte. Im Mittelpunkt steht die Freude an den Erkenntnissen über das Stadtleben.

Das Thema zweier im Sommerprogrammheft der VHS Tempelhof-Schöneberg vorgeschlagener Kurse lautete: *Deutsch B1. Orte in der Stadt (1) und (2)*. Jeweils einwöchig, täglich vier Lerneinheiten. Vorausgesetzt: Sprachniveau B1, Deutsch in leichter Sprache, bzw.: für Eltern. Anfänglich der Gedanke an einen möglichen Stadt-Berlin-Kurs über Orte wie das Reichstagsgebäude, das Brandenburger Tor etc. Schließlich die Überlegung, dass nicht-klassisch touristische Stadt-Orte möglicherweise von größerem Interesse sein könnten.

So wie Wohlleben mit Menschen in den Wald geht, so sollte es darum gehen, mit Menschen in die Stadt zu gehen. Berlin ist zu einem Kultort geworden. Und: die Weltbevölkerung strebt in die Städte, Stadt generell wird immer bedeutsamer. Es sollte darum gehen, die Stadt an einigen Orten aufmerksamer wahrzunehmen, als man es zu tun gewohnt ist; Einiges über sie zu erfahren, was man nicht wusste; Dinge zu hören und zu sehen, über die man noch nicht nachgedacht hat, die aber zu einem Verständnis von Stadt, und einem In-ihr-Sein beitragen könnten. Und dabei Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben zu üben. Mit eigenem Sprachvermögen, mit Selbstverständlichkeit und Selbstverständnis über ein Thema zu sprechen, als Annäherung an die Stadt und ihre im weitesten Sinne kulturelle Situation.

Die Kurs-Vormittage des Kurses (1) beginnen mit der gemeinsamen Lektüre in *einfacher Sprache* formulierter Texte. Gelesen wird meist in einem Raum der VHS, zum vierten und fünften Termin allerdings gleich am ersten Treffpunkt. Das Lesen bedeutet Ruhe und Konzentration, lässt Neugier entstehen. Die Texte werden jeweils begleitet von Vokabeln und Redewendungen zu Text und Thema, bisweilen auch von Hinweisen auf youtube-Videos, die zum Thema passen. Sie stellen eine gemeinsame Ausgangsposition für die sich anschließenden Anschauungen und Betrachtungen und ein sprachliches Handwerkszeug dar. Sie sollen eine Art Kraftreservoir bilden, auf das man im Rückblick zurückgreifen kann. Nach dem Lesen: gemeinsamer Aufbruch in die Stadt. Muße zum Schauen, Häuser untereinander und mit Bildern von früher vergleichen, im Gespräch zu beschreiben versuchen, aufmerksam werden auf einen Ort, seine Architektur und sein städtisches Leben, ein Verständnis für seine Beschaffenheit und sein Gewordensein entwickeln und für seine Widersprüche. Versuche, das Wahrgenommene schriftlich festzuhalten[3].

1. Vormittag: Barbarossaplatz

Hier wird gezeigt, in welchem Maße um 1900 in umliegenden Straßen prächtige und zugleich typische Berliner Altbauten entstanden sind und wie sie hier nach ihrer Zerstörung im zweiten Weltkrieg durch Neubauten ersetzt worden sind. Inzwischen gibt es am Barbarossaplatz jüngste architektonische Ergänzungen, Wohnhäuser, die versuchen, historische Prächtigkeit und auch historische Lage der Wohnhäuser am Platz aufzunehmen, durch Kopfbebauung, die eine Auseinandersetzung um Gentrifizierung entfacht haben. Eine dritte, aus dem Stadtteil hinausweisende Schicht der Bebauung, die sich mit einem aktuellen brisanten Thema verknüpft. Es geht darum, den Barbarossaplatz als ein Beispiel zu verstehen[4].

2. Vormittag: Akazienstraße

Auf- und Abgehen mit beiläufigem Blick auf die Mischung von Alt- und Neubau. Bitte an die Teilnehmenden, einen Laden, ein Geschäft oder Café auszuwählen und zu be-

[3] Die anfängliche Idee von einem Unterricht im Stadtraum mit Magnetwand/Tafel und Sitzen auf mitgebrachten Klappstühlen wurde verworfen.

[4] Beschreibung des Viertels früher in: Pascale Hugues (2013): Ruhige Straße in guter Wohnlage: Die Geschichte meiner Nachbarn. Rowohlt.

schreiben, anhand eines Arbeitsblattes, das mit Fragen strukturieren und anregen soll und einige Regieanweisungen zum Schreiben gibt. Vorbeigehen an Häusern in der Belziger Straße, die eine Ahnung davon aufkommen lassen, auf welche Weise Schöneberg im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts anders ausgesehen hat.

3. Vormittag: Winterfeldtplatz

Mittwochs als Marktplatz nicht sehr belebt. Blick auf den Platz anhand alter Fotos, nachvollziehendes „Aha“ in Bezug auf Wandel, dem am Barbarossaplatz in gewisser Weise ähnlich. Betrachtung und Besprechung der Hinrich Baller-Architektur: filigran, verspielt, ungewöhnlich in ihrem Umriss und in ihrer Stellung zur Straße bzw. zum Platz, gedacht zur Auflockerung eines 'steinernen Berlin'. Sich Versuchen der Kurs-Teilnehmenden im Erfassen und Beschreiben der Architektur, dieses Mal schriftlich, im Formulieren und möglicherweise auch im Zum-Ausdruck-Bringen ihrer ästhetischen Distanz zum bisher Gesehenen.

4. Vormittag: Haus am Kleistpark

Treffen im *Haus am Kleistpark*, Backsteingebäude am Rand des Parks, einmal als *Königlich Botanisches Museum* zu einem Botanischen Garten gehörig, jetzt Galerie. Dort Besuch einer Ausstellung mit Fotografien von Friederike von Rauch. Aufforderung an die Teilnehmenden, zu zweit ein Bild auszuwählen, um es zu beschreiben und Betrachtungen anzustellen - anhand eines gliedernden Fragenkatalogs zur Anregung. Zudem, im Anschluss: eine Anregung, im Kleistpark selbst einige Fotos zu machen, in Anlehnung an die Bilder der Friederike von Rauch. Beim sich anschließenden gemeinsamen Sitzen im Park gibt es auch einen Fragebogen zur Anregung eines Gesprächs über bisher im Kurs Betrachtetes.

5. Vormittag: Pallasseum

2000 Menschen wohnen hier in diesem einmal konfliktreichen Ort, dem nun beinah Kultcharakter zugesprochen wird. Das Kurs-Textblatt weist auch auf gesellige und künstlerische Begebenheiten hin, die am oder zum Haus stattfinden oder stattgefunden haben. Auch auf ein Le Corbusier-Haus an der Heerstraße und den Begriff der *Wohnmaschine*, zum Vergleich auch Hinweis auf chinesische Tulou-Häuser. Möglichkeit einer Führung. Verständnis für die Umwandlung dieses Hauses: Ende der 90er Jahre sozialer Brennpunkt („Sozialpalast“), dessen Abriss erwogen wurde, jetzt ein Vorzeigeprojekt, das Besucher aus der ganzen Bundesrepublik und der Welt anzieht.

Ein Platz als ureigen städtischer Ort; eine Straße als Ort des lebendigen Stadtlebens; der Marktplatz, u.a. gesäumt von avantgardistischer Architektur; Museum und Fotografie; Großmietshaus im Wandel: all diese Orte handeln vom städtischen Leben, das an Architektur geknüpft ist und Entwicklungen provoziert. In der Auseinandersetzung mit der wachsenden Stadt wird das Bewusstsein für historische Sprünge in der Wahrnehmung und die Nutzung städtischer Architektur heute geschärft.

Schöneberg auf dem Weg nach Berlin: historische Stadtführungen

Marita Filipowsky

Kurstitel:	Vom Dorfkrug zum Prälat. Eins Spaziergang durch die Kulturgeschichte Schöneberger Gaststätten
Kurstitel:	Stadtgeschichte sichtbar machen! Nur für Ehrenamtliche
Kurstitel:	Die Millionenbauern von Schöneberg. Auf den Spuren einer Familiengeschichte

Die Begeisterung für Archäologie und Stadtgeschichte führten mich ab 2007 immer wieder zu den Ausgrabungsstätten der Doppelstadt Berlin und Cölln an der Spree. Das Motto „Grabe, wo Du stehst“, das sich die 1981 gegründete, gemeinnützige Berliner Geschichtswerkstatt gegeben hat, wurde auch mir zum Leitfaden intensiver historischer Spurensuche in Alt und Neu Schöneberg. Als ich meine Mitarbeit im Verein begann, gab es bereits Stadtteilrundgänge in Kooperation mit der VHS Schöneberg, die ich durch weitere Führungen ab 2013 ergänzen konnte, z.B. Schöneberg im Wandel der Zeit, Wendejahre zwischen 1874 und 1919 oder Neu-Schöneberg zwischen Aufbau, Fortschritt und Niedergang.

Viele Teilnehmende interessieren sich für Bücher mit historischen Bildern und Texten über die unterschiedlichen Berliner Bezirke. Wie ich jedoch bemerke, besteht für ein bestimmtes Publikum ein großes Anliegen, geschichtliches Wissen mit dem Fokus auf Schöneberg zu vertiefen. Häufig sin die Teilnehmer*iinnen auf Spurensuche nach jenen Orten und Straßen, in denen ihre Vorfahren jahrzehntelang gelebt, gearbeitet oder selbst kleinere Handwerksbetriebe und Geschäfte geführt hatten. Manche sind erst jüngst nach Schöneberg gezogen und wollen ihren neuen Kiez erkunden, andere leben hier schon mehr als dreißig Jahren, ohne je eine Stadtführung mitgemacht zu haben.

Streng genommen müsste ich meine Rundgänge als Kurs für Fortgeschrittene anbieten. Denn das geschichtliche Hintergrundwissen, das fast alle Teilnehmenden mitbringen, ungeachtet welchen Alters (in der Regel zwischen 25-70 Jahre) ob erst kürzlich (meist berufsbedingt) nach Berlin gekommen oder vor mehr als 30 Jahren, ist außerordentlich. Alle interessieren sich dafür, wie sich die Stadtplanung von einst auf Leben, Wohnen, Arbeiten heute sichtbar auswirkt.

Dieses lässt sich insbesondere in den Hinterhöfen erkennen, wo die einst kühne Konzeption für eine moderne Industriemetropole von James Hobrecht 1862 (Gewerbetriebe im Hinterhof, Wohnen darüber und Geschäfte Vorderhaus) alle Epochen überdauert hat. Oft ohne große bauliche Veränderungen sind in alten Räumen neue Arbeitsplätze entstanden, wie Ateliers, Boutiquen, Cafés, Galerien, Büros oder Werbefirmen. Diese Hinterhöfe sind für mich ein guter Anknüpfungspunkt, weil sie die Parallelen zwischen der einst schnell wachsenden Metropole im Mitte des 19. Jahrhunderts und heute sichtbar werden lassen.

Ich möchte den Teilnehmenden die Veränderungen in Schönberg bewusst machen z.B. das allmähliche Verschwinden der Fachgeschäfte, des Schusters am Eck, des kleinen Sattlers, der besonderen Mode-Boutique – Geschäfte, die nicht wegen schlechter Auftragslage aufgegeben werden, sondern altersbedingt. Ich möchte das Bewusstsein für die Modernisierung schärfen: Fabrikgebäude werden saniert und von manch Schöneberger Villa blieb häufig nur ein schäbiger Rest der Vorderfront des Hauses. Denkmalgeschützte Gebäude sind plötzlich nicht mehr zugängig oder sollen gleich ganz abgerissen werden. Platz wird geschaffen für Parkplätze und Wohnraum, und so bekommt unsere Stadt wieder einmal ein neues Gesicht im Wandel der Zeit.

Die wachsende Stadt damals und heute - Ein Rundgang durch Neukölln

Alexander Valerius

Kurstitel:	Neukölln um 1900 - Die wachsende Stadt und ihre Bauten
Beschreibung:	Anfang des 20. Jahrhunderts platzte Neukölln aus allen Nähten, Tag für Tag strömten neue Menschen in den ärmlichen Vorort Berlins. Eine große Herausforderung für die Stadtverwaltung, denn fast über Nacht mussten Wohnungen, Schulen und viele weitere öffentliche Einrichtungen entstehen. Das große Bauprogramm jeder Jahre bestimmt bis heute das Bild unseres Bezirks. Bei einem Stadtrundgang begeben wir uns auf die Spurensuche und fragen nach Parallelen zur wachsenden Stadt heute.

Seit ich begonnen habe, mich für die Volkshochschule in die Geschichte Neuköllns einzuarbeiten, hat mich immer wieder das rasante Stadtwachstum um 1900 fasziniert. Damals entstand in wenigen Jahren auf der grünen Wiese ein Großteil der heute noch existenten Bebauung des Stadtteils, begleitet von einer Vervielfachung der Bevölkerung in wenigen Jahren. Auch heute ist angesichts von Bevölkerungswachstum die Schaffung von Wohnraum, Schulen und anderen Einrichtungen des öffentlichen Bedarfs eine drängende Frage für den Bezirk. Einzelne Bauprojekte haben bereits das Gesicht Neuköllns verändert, sind aber in Zeiten von steigenden Mieten und Verdrängungsprozessen oft heftig umstritten. Daher schien es reizvoll, im Rahmen eines VHS-Kurses einen Vergleich zu wagen.

Hierfür bot sich das Format eines Rundgangs durch den Norden Neuköllns an. So ergab sich ein Zugang, der ganz unmittelbar an Alltagserfahrungen ansetzte, indem er das vertraute Stadtbild in seiner historischen Gewordenheit lesbar machte. Zugleich ließ sich anhand der Besprechung etwa von Schul- und Wohnbauten, Kirchen und einem Polizeirevier auch ein breiter Einblick in die damalige Lebenswirklichkeit erarbeiten. Ein systematisierender Vergleich historischen und gegenwärtigen Stadtwachstums war in diesem Rahmen zwar nur eingeschränkt möglich, dennoch kamen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Sprache.

Als auffallende Parallele im Bereich des Wohnungsbaus erwies sich die Dominanz privater Bauherren. Um 1900 errichteten sie Mietkasernen, die für miserable Wohnstandards und extreme Überbelegung berüchtigt waren. Heute sind diese Altbauwohnungen hoch begehrt, aber der private Wohnungsbau geht weiterhin an den Bedürfnissen der Unterschicht vielfach vorbei. Wenig ist zu spüren vom Geist der 1920er, als in Neukölln international beachtete Vorzeigeprojekte des kommunalen Wohnungsbaus entstanden. Doch es kamen auch zahlreiche Unterschiede gegenüber der Zeit um 1900 zur Sprache. Für die trostlosen Wohnverhältnisse jener Zeit war der Gesetzgeber in hohem Maße mitverantwortlich, da auf die rechtliche Regulierung privaten Bauens weitgehend verzichtet wurde - sicherlich Frage ein Unterschied gegenüber der heutigen Praxis. Umso bemerkenswerter ist das entschiedene soziale Engagement, das die damalige Kommunalverwaltung trotz des Fehlens vieler heutiger Steuerungsmechanismen an den Tag legte. Während des Rundgangs wurde beispielhaft auf den Neuköllner Stadtbaurat Alfred Kiehl (1874 - 1913) eingegangen, aber auch kritisch vermerkt, dass es dieser Generation von Stadtplanern um sozialen Ausgleich innerhalb eines autoritären politischen Systems ging. Ihre Ambitionen konnten sie auch deshalb praktisch realisieren, da noch kein Mangel an Bauland bestand. Heute ist die Bezirksverwaltung hingegen vielfach drauf angewiesen, Nutzungsänderungen von Flächen und Gebäuden auszugestalten. So haben in Zeiten der Ausdünnung von Filialnetzen sowohl die damals errichtete Post als auch das Sparkassengebäude ihren ursprünglichen Zweck verloren, hier wollen nun private Investoren eine Mischnutzung umsetzen. Ein anderer Fall sind Kirchengebäude und Friedhofsflächen, die auch in Neukölln zunehmend umgenutzt werden. An diesem Punkt stellte sich heraus, dass sich eine Teilnehmerin beruflich mit eben diesen Fragen beschäftigte und mich als Kursleiter kenntnisreich ergänzen konnte. Das Format des Stadtrundgangs erwies sich hier wie auch an anderen Stationen als interaktiver Rahmen, in dem Fachwissen, Alltagserfahrungen und spontane Beobachtungen ohne große Hemmschwellen miteinander geteilt werden konnten. So entstand ein historisch differenzierender Blick auf die Entwicklung der Stadt, der nicht nur Parallelen und Unterschiede sichtbar machte, sondern auch zeigte, wie sehr Vergangenheit und Zukunft Berlins Gegenstand von Konflikten und Aushandlungsprozessen waren und sind.

Vielfalt vor Ort erleben!

Ann-Sofie Susen und Ibrahim Gülnar

Kurstitel:	Vielfalt erleben! - Diversity Fortbildung für Interessierte und Fachkräfte
Untertitel:	Bildungsurlaubsseminar
Beschreibung:	Berlin ist die Stadt der Vielfalt. Hier leben alte und junge Frauen und Männer mit unterschiedlichen ethnischen und soziokulturellen Herkünften aus verschiedenen weltanschaulichen Milieus sowie mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, sexuellen Orientierungen und eventuellen Fluchterfahrungen mit-, aber auch gegeneinander, denn Vielfalt kann auch zu Konflikten führen. Die Fortbildung möchte dazu anregen, sich aktiv mit der Heterogenität in der pluralen Gesellschaft auseinanderzusetzen und diese aktiv zu gestalten. Dabei steht nicht etwa das Einüben von Toleranz oder das Verstehen des "Fremden" im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung mit der eigenen Vielfalt und Komplexität. Der Workshop umfasst: Reflexion der eigenen vielschichtigen Identität, Haltung und Positionierung, Sensibilisierung für gesellschaftliche Vielfalt und Diskriminierung durch erfahrungsbasierte Übungen und theoretische Inputs, Stärkung der eigenen Handlungssicherheit, Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit im (Berufs)Alltag. Neben theoretischen Inputs wird es Gelegenheit zur Diskussion sowie praktische Übungen unter Einbeziehung der Teilnehmenden geben. Die Fortbildung wird angeleitet von Trainer*innen des Mobilen Beratungsteams Berlin der Stiftung Sozialpädagogisches Institut "Walter May".

In Deutschland hat sich das Gesicht der Gesellschaft und ihrer Groß- und Kleinstädte innerhalb der letzten 50 Jahre in vielerlei Hinsicht verändert. Verschiedene Lebensstile und Milieus, aber auch Haltungen und Meinungen haben sich pluralisiert und liberalisiert. Demokratische Rechte werden selbstverständlicher in Anspruch genommen und Gleichberechtigung eingefordert. Dennoch sind weiterhin Menschen und Gruppen mit Vorurteilen konfrontiert, die Akzeptanz und Teilhabe erschweren.

Aus der Forschung ist seit langem bekannt, dass Vorurteile am wirksamsten über konkrete Begegnungen verschiedener Menschen abgebaut werden. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund bieten offene Veranstaltungen, die für alle Berlinerinnen und Berliner zugänglich sind, eine besondere Chance: Hier können sich Menschen unbefangen begegnen, die sonst wenig miteinander zu tun haben, und durch gemeinsame Lernerfahrungen aufeinander zugehen, wofür im Alltag meist kein Anlass besteht. Wo, wenn nicht an der VHS, kann ein Seminarangebot zum Thema „Vielfalt erleben“ praktisch wirksam werden?

Das Mobile Beratungsteam (MBT) Berlin der Stiftung SPI arbeitet seit 2001 an einer toleranten, offenen und demokratischen Stadtgesellschaft mit. Das Team bietet Beratungen, Prozessbegleitungen, Fortbildungen und Moderationen an. In der Regel wird das MBT von Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und Organisationen aus verschiedenen Bereichen direkt angefragt. Offene Veranstaltungen ohne feste Zielgruppe sind eher die Ausnahme und daher immer eine besondere Herausforderung: Wie viele Interessierte werden sich melden? Wer kommt am Ende zusammen? Können alle Anliegen und Interessen Berücksichtigung finden? Kurse in Volkshochschulen sind daher meist wie eine „Black Box“ mit einem gewissen Risikopotential, man weiß nicht so genau was rein- und wieder rauskommt.

Aber offene Veranstaltungen haben andererseits auch ihren eigenen Reiz. Durch das Zusammentreffen von sehr unterschiedlichen Personen können Situationen und Begegnungen entstehen, die sonst eher selten sind. Insbesondere für Diversity-Fortbildungen liegt hierin auch eine Chance, ist doch der Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit Thema und Inhalt, der sogleich erprobt werden kann.

Zuletzt konnte im September 2019 eine Kooperationsveranstaltung mit der VHS-Spandau und dem MBT zum Thema Vielfalt realisiert werden. Die Fortbildung war eine sehr gute Möglichkeit, verschiedene Berlinerinnen und Berliner zusammenzubringen und ihnen den Raum zu geben, einander kennenzulernen, ihre Lebensgeschichten auszutauschen sowie über ihre Erfahrungen mit Vielfalt und Verschiedenheit zu sprechen. Die Teilnehmenden kamen aus der gesamten Stadt – von Hohenschönhausen bis Spandau. Darüber hinaus konnten sich alte und junge Menschen, mit und ohne Migrationshintergrund, begegnen. Die Fortbildung löste manchmal Überraschungen und Irritationen aus und bewog die Teilnehmer/innen dazu, neue Perspektiven einzunehmen.

Angeboten wurde ein Training mit aufeinander aufbauenden Übungen, die zunächst eigene Erfahrungen fokussierten. Die Module beinhalten die Reflexion der eigenen Vielfalt und des eigenen sozial-kulturellen Hintergrunds, die Auseinandersetzung mit Formen der Diskriminierung wie etwa struktureller Diskriminierung. Es waren sowohl biografische als auch Empathie fördernde Ansätze enthalten, die die Auseinandersetzung mit anderen Lebensentwürfen förderten. Wichtiger Bestandteil jeder Übung ist die anschließende gemeinsame Reflexion. Sie ermöglicht den Teilnehmenden, ihre Wahrnehmungen zu schildern, eigene Haltungen zu hinterfragen sowie die Perspektive der anderen einzunehmen. Denn Menschen lernen nicht allein über die Erfahrung einer Übung, sondern vor allem über den gemeinsamen Austausch und die Reflexion dieser. Letztendlich ist das Ziel einer solchen Fortbildung, ein reflektiertes Diversitätsbewusstsein zu fördern sowie für Diskriminierung zu sensibilisieren.



Abbildung: Das Diversity-Rad. Entwickelt von dem Mobilen Beratungsteam Berlin für Demokratieentwicklung der Stiftung SPI. https://www.mbt-berlin.de/mbt/ publikationen/ Flyer-und-Postkarten/diversityrad_SPI_MBT.pdf

Berlin ist ein gutes Beispiel dafür, wie Vielfalt und Verschiedenheit in allen Facetten erlebt werden kann. Hier leben alte und junge Frauen und Männer und alle, die sich dazwischen positionieren, mit unterschiedlichen ethnischen und soziokulturellen Herkünften, aus verschiedenen weltanschaulichen Milieus sowie mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, sexuellen Orientierungen und eventuellen Migrations- oder Fluchterfahrungen neben- und miteinander - und manches Mal auch gegeneinander. Vielfalt bringt auch Konflikte mit sich: Konflikte, die durch Vorurteile, unterschiedliche Wertehaltungen oder politischen Ansichten entstehen können.

Auf der Großstadtbühne Berlin kommen Menschen zusammen, deren Erfahrungshintergründe und Weltanschauungen aufgrund von Identität und gesellschaftlicher Positionierungen verschieden sind. Trotz aller Unterschiedlichkeit muss es Ziel sein, einen friedlichen, von Akzeptanz und Wertschätzung geprägten Umgang miteinander zu haben. Dazu gehören das Hinterfragen eigener Vorurteile, die Herstellung von Gemeinsamkeit und das Aushalten von Unterschiedlichkeit.

Die Volkshochschulen sind insofern wichtige Lern- und Begegnungsorte der Vielfalt, die Berlin gut zu Gesicht stehen.

Mehr zum Thema Diversity und den Angeboten des MBT:

https://www.mbt-berlin.de/mbt/arbeitsfelder/ diversity-und-diskriminierung/

https://www.stiftung-spi.de/projekte/mbt/

Cooking for Peace

Ciska Jansen

Mitarbeit: Emma Fawcett

Kurstitel:	Cooking for Peace
Beschreibung:	An diesem Abend werden sechs Geflüchtete und "Neu-Berliner" mit sechs "Alt-Berlinern" zusammen kochen. Gerichte aus der Heimat werden auf dem Speiseplan stehen. Ciska Jansen, 'Initiatorin von Cooking für Peace', wird die Regie übernehmen und wir können gewiss sein: es wird herrlich duften, schmecken und interessante Gespräche geben. Wenn Sie dabei sein wollen, melden Sie sich an, es entstehen nur Kosten für das Essen.

Sind Sie „Altberliner“ oder „Neuberliner“? Für die Anmeldung müssen Sie sich entscheiden. Aber es ist oft nicht so klar. Bin ich - vor 12 Jahren aus den Niederlanden nach Berlin gekommen - noch neu hier? Ich definiere es deshalb so: die Neuberliner*innen sind diejenigen, die etwas Exotisches zum Kochabend beitragen können - ein Gericht, das man hier nicht häufig findet. Sie sind diejenigen, die etwas zu bieten haben. Und sie sind bisher oft, aber nicht nur, Flüchtlinge. Die Altberliner*innen kommen in die VHS, um von den Neuberlinern*innen zu lernen.

Der erste Kochabend dieser Art fand im November 2016 statt. Vorher hatte ich an der VHS und anderswo indonesische und andere Kochkurse gegeben und einen Verein, enak enak e.V. (enak enak ist Indonesisch und heißt sehr lecker http://enak-enak-ev.blogspot.com/) gegründet, durch welchen ich Caterings, Kochkurse (z.B. in Schulen) und Benefiz-Veranstaltungen organisiert habe. 2014 gründete ich die Initiative *Cooking for Peace*, mit der Idee, Menschen aus Palästina und Israel zum Kochen zusammenzubringen. Das hat am Anfang nicht funktioniert, weil zu viele Leute mitmachen wollten. Menschen kamen aus so vielen kulturellen Ecken, also war es sofort breiter. Wir haben in diesem Rahmen bei mir zu Hause und auch an anderen Orten zusammen gekocht und Benefiz-Veranstaltungen abgehalten. Mittlerweile haben bestimmt 200-300 Menschen hier in meiner Küche gekocht und es hat sich immer wieder eins bestätigt: Kochen und Essen verbindet.

Als vor ein paar Jahren viele Geflüchtete hier in Berlin ankamen, war es mir klar, dass das etwas ist, womit ich mich beschäftigen muss. Die Leute standen in langen Schlangen vor dem Landesamt für Gesundheit und Soziales (LaGeSo) und haben teilweise tagelang in der Kälte gewartet. In der Zeit habe ich zu Hause mit 10-15 Freiwilligen Essen gekocht und dorthin gebracht. Es hat nicht lange gedauert, bis Flüchtlinge auf uns zugekommen sind, die auch mitkochen wollten, und das haben sie dann auch gemacht. Das Kochen und Essen kann wirklich ein Trost sein - „comfort food“ im wahrsten Sinne. Wir machen den Topf Mujaddara (ein syrisches Gericht mit Reis und Linsen) auf und es gibt ein Gefühl von „Aah, Heimat!“.

Dadurch, dass geflüchtete Menschen auch zu uns in meine Küche kamen, drehte sich die Sache um: letztlich haben sie uns etwas geboten und uns etwas beigebracht. So ist die Idee des Kochabends an der VHS ist entstanden: um ausdrücklich das Positive an der Ankunft der Flüchtlinge zu betonen. Um zu betonen, dass sie etwas zu bieten haben. Ich war sehr froh, dass die Programmbereichsleiterin in Mitte sofort ja gesagt hat und ermöglicht hat, dass der Kochabend niederschwellig angeboten wird. Es ist toll, dass die VHS so flexibel sein kann und die Möglichkeiten hat, schnell Initiative zu ergreifen und Anstöße von Kursleitenden aufzunehmen.

Der Kochabend ist schwieriger als ein üblicher Kochkurs, wo ich aus meinem Archiv oder aus meinen zahlreichen Kochbuchregalen zu Hause ein Rezept auswähle. Vor dem Abend ist viel vorzubereiten: ich schreibe und telefoniere mit den Neuberliner*innen, um Rezepte zu koordinieren, damit ein ausgewogenes Menü entsteht: etwas Kaltes, etwas Warmes, einmal frittiert, einmal süß, einmal Salat etc. Und ich kaufe alles ein, was gebraucht wird. Oft bekomme ich nur Zutatenlisten zugeschickt und muss mehrmals nachfragen, um genaue Mengenangaben und Anweisungen zu bekommen. Wir kochen immer vegetarisch. Das kommt nicht immer gut an, weil viele Teilnehmende gern mit Fleisch kochen möchten, aber es ist leichter, weil ich dann nicht zusätzlich darauf achten muss, dass das Fleisch halal ist. Ich nehme ungern Geschmacksverstärker und mache deshalb Alternativvorschläge. Das ist viel Arbeit! Aber ich lerne dadurch auch sehr viel.

An dem Kochabend stellen die Neuberliner*innen ihr Gericht vor und die Altberliner*innen entscheiden, mit wem sie zusammen kochen möchten. Es bilden sich also sechs Paare für das Kochen und am Ende wird gemeinsam gegessen und abgewaschen. Die Altberliner*innen übernehmen die Kosten für die Lebensmittel – insgesamt fünf Euro pro Person - für sich und für eine*n Neuberliner*in. Die Kurssprache ist meistens deutsch, aber wenn das nicht geht, dann versuchen wir es mit anderen Sprachen oder eben auch mit Händen und Füßen. Es kommen Männer und Frauen aller Altersstufen aus Ländern wie Syrien, Afghanistan, Georgien, Israel, Tunesien, Kolumbien, Italien und natürlich Deutschland. Meistens gibt es unter den Altberliner*innen mehr Frauen als Männer – aber das ist auch in meinen anderen Kochkursen so. Geflüchtete Männer nehmen öfter teil als geflüchtete Frauen, aber für diese Kochabende kontaktiere ich die Neuberliner*innen auch selber, also kann ich auf eine gute Balance achten. Und übrigens sind die Neuberliner*innen nicht nur Flüchtlinge, sondern es kommen auch Menschen, die aus anderen Gründen nach Berlin gekommen sind: als Studierende, als Künstler*innen, wegen der Liebe… Es kommt häufig vor, dass Neuberliner*innen unangemeldet jemanden mitbringen, aber das ist kein Problem, denn es gibt immer genug zu essen.



Cooking for Peace - Teilnehmende bereiten zusammen das Essen vor. © Ciska Jansen

Diese Kurse öffnen für mich und für andere Türen in andere Welten. Aber es geht um mehr als interkulturelle Erfahrungen: Das Zusammenbringen von Neu- und Altberliner*innen auf diese Weise ist für viele auch eine Möglichkeit, die Rolle zu wechseln. Die Neuberliner*innen sind plötzlich nicht mehr die Bittsteller, diejenigen, die abwarten, die um Unterstützung und um Geld bitten müssen. Sie bieten ihr Wissen und ihr Können an und die Altberliner*innen profitieren davon. Die Neuberliner*innen übernehmen die Rolle der Gastgeber*innen. Sie wachsen dadurch. Sie erzählen und die Altberliner*innen hören zu. Vielleicht ist das für die Kurse ein Ziel und für mich persönlich so eine Art Lebensziel: Menschen, die sich wertlos fühlen, ein Selbstwertgefühl zu geben.

Den ganzen Abend flitze ich zwischen den Köchen und Köchinnen hin und her. Die Teilnehmenden reden viel miteinander und es ist oft so, dass die Altberliner*innen viel über die Herkunftsländer der Neuberliner*innen wissen wollen. Es gibt auch eine interessante, oft lustige Dynamik zwischen Neuberlinern*innen aus demselben Land. Z. B. gibt es große Unterschiede zwischen der Küche in Damaskus und der Küche in Aleppo, eine*r will Knoblauch für ein Gericht nehmen, der/die andere nicht, also wird die Mutter zu Hause angerufen…

Aber wenn man kocht, ist es anders. Man erzählt nicht so viel wie sonst, erfährt vielleicht nicht so viel von dem anderen Menschen, weil man darauf konzentriert ist, etwas zusammen zu machen. Das ist etwas Anderes und auch etwas sehr Schönes, einfach etwas zusammen zu machen. Vielleicht tut es gut, nicht immer dieselbe Geschichte erzählen zu müssen? Die Sache verbindet. Sei es bei der Kunst, der Musik, oder beim Kochen: wir können einander darin finden. Das ist gut genug. Es geht nicht unbedingt über Problematisieren. An den Kochabenden planen wir Projekte für die Zukunft und reden nicht unbedingt so viel über die Vergangenheit. Wir finden uns in Humor, wir lachen miteinander. Vor einigen Wochen besuchte mich jemand, mit dem ich seit Jahren zusammen koche, und ich habe ihn zum ersten Mal gefragt: „Wie bist du eigentlich nach Deutschland gekommen?“



Der erste Kochabend. © Ciska Jansen

„Volkshochschule: vielfältig - vor Ort - unterschätzt“

Interview mit Beate Stoffers, Staatssekretärin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin

Online-Journal: Wenn Sie „Volkshochschule“ mit drei Begriffen assoziativ charakterisieren müssten, welche drei Begriffe würden Sie wählen?

Beate Stoffers: Zu allererst sicher „vielfältig“ – ich nehme die Volkshochschulen in ihrem Programmangebot und ihrer Teilnehmerschaft als sehr divers und bunt wahr. Man kann sich dort fast zu jedem Thema weiterbilden und zugleich unterschiedliche Menschen in allen Lebenssituationen treffen. Als nächstes dann „vor Ort“ – denn das ist es, was die Volkshochschulen insbesondere hier in Berlin auszeichnet: Sie sind für alle Berlinerinnen und Berliner erreichbar. Und dann wohl auch noch „unterschätzt“ – oftmals werden die Volkshochschulen, im Verhältnis zu ihrer Größe und ihrer Reichweite, zu ihrer gesellschaftlichen Aufgabe und auch zu ihren Leistungen noch zu wenig wahrgenommen.

Online-Journal: Wie schätzen Sie die aktuelle Lage und die Entwicklung der Berliner Volkshochschulen in den letzten Jahren ein? Welche Stärken und welche Schwächen sehen Sie?

Beate Stoffers: Die Berliner Volkshochschulen haben sich in den vergangenen Jahren sehr stark entwickelt. Sie haben ihr Angebot kontinuierlich ausgebaut und mehr Menschen erreicht. Die Zahlen dazu lassen sich ja sehr gut im aktuellen Leistungs- und Qualitätsbericht der Berliner Volkshochschulen nachlesen, den mein Haus gemeinsam mit den Volkshochschulen erarbeitet hat.[5]

Die Volkshochschulen haben sich mit dem Angebot von vielen Deutsch-Sprachkursen, sei es im Rahmen der Integrationskurse nach dem Aufenthaltsgesetz oder der durch das Land Berlin finanzierten Deutschkurse für Geflüchtete, große Verdienste um Integration erworben. Sie haben in der besonderen Situation der Jahre 2015 und 2016 schnell und umfassend zugleich reagiert. Sie waren da, als sie gebraucht wurden. Und damit ist sicher auch schon eine Stärke benannt: Die Berliner Volkshochschulen können, insbesondere im Verbund, deutlich auf die Anforderungen in der Stadt reagieren und so auch die Integrationspolitik des Senats unterstützen und mit gestalten.

Sie haben eine beispiellose Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache, von der viele Menschen profitieren. Dass dabei das restliche Angebot an Kursen für alle anderen Berlinerinnen und Berliner nicht gelitten hat, also kein Kurs zugunsten eines Deutschkurses nicht geplant oder nicht durchgeführt wurde, spricht für die umfangreichen Ressourcen und die Leistungsbereitschaft, die die Berliner Volkshochschulen und ihre Mitarbeitenden einbringen können.



Beate Stoffers Foto: Reto Klar/SenBJF

Ein besonderer und aktueller Meilenstein für die Berliner Volkshochschulen ist die Entwicklung hin zum gemeinsamen Servicezentrum VHS, das im Bezirk Spandau angesiedelt ist. Bereits die Vorläufer-Einrichtungen, die nun im Servicezentrum VHS aufgehen, haben gezeigt, wie gewinnbringend die überbezirkliche Zusammenarbeit sein kann. Dies wird nun intensiviert! Zudem ist es auch ein besonderes Projekt von Bezirken und Senat gemeinsam. Darüber freue ich mich sehr, da es vom geschlossenen Eintreten der verschiedenen Ebenen des Landes für das Thema lebenslanges Lernen zeugt.

[5] https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/vhs/qualitaet/3-leistungs-und-qualitaetsbericht-berliner-volkshochschulen.pdf

Von Schwächen möchte ich gar nicht sprechen, die kennen die Expertinnen und Experten in den einzelnen Volkshochschulen sicher besser. Allerdings möchte ich doch auf eine Entwicklung hinweisen. Programmbereiche wie Politik, Gesellschaft und Umwelt erreichen immer weniger Menschen mit ihren Angeboten. Hier müssen die Volkshochschulen sicher darauf achten, dass sie weiterhin mit all ihrer Vielfältigkeit am Puls der Zeit sind und allen Beteiligten attraktive Angebote machen. Dazu gehört auch, neue Teilnehmende für das restliche Programm zu gewinnen.

Online-Journal: Der Corona-Virus wirft ja aktuell in allen Lebensbereichen tiefgreifende Probleme und Herausforderungen auf, die weit über das Medizinische hinausgehen. Was erwarten Sie an Auswirkungen auf die Berliner Volkshochschulen? Akute Auswirkungen sowie Auswirkungen zum Beispiel in zwei Jahren?

Beate Stoffers: Das ist natürlich jetzt der große Blick in die Glaskugel[6], da wir alle nicht wissen, wie lange die tiefgreifenden Maßnahmen aufrechterhalten werden. Für die Volkshochschulen zeigt sich dies beispielsweise durch Einrichtungsschließungen aus Gründen des Infektionsschutzes. Ich denke, dass ein Teil der Auswirkungen bzw. deren Schwere auch von der Länge der Maßnahmen abhängen wird. Betonen möchte ich, dass wir ein Problem, dass ich von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern kenne, nicht haben: Unsere Volkshochschulen sind als öffentliche Einrichtungen nicht in ihrer Existenz bedroht. Für viele privatrechtlich organisierte Volkshochschulen und andere Träger der Erwachsenenbildung in Deutschland ist das jetzt der Fall. Wir können uns darauf verlassen, dass wir in Berlin auch nach Corona zwölf starke Volkshochschulen haben werden.

Aber wenn wir konkret schauen, dann zeigen sich aus meiner Sicht zwei ganz konkrete Probleme, die das Corona-Virus für die Berliner Volkshochschulen auslöst und beide haben mit den Menschen zu tun, die eine Volkshochschule ausmachen.

Einerseits sind da die Kursleitenden, die ihren Verdienst als Honorar für geleistete Unterrichtseinheiten bekommen. Wir wissen, dass es in Berlin zwischen 800 und 900 Menschen gibt, die ihren Haupterwerb über VHS-Honorare bestreiten. Diese Menschen hätten nun von einem Tag auf den anderen kein Einkommen mehr. Hier haben wir in Berlin gemeinsam mit den Senatsverwaltungen für Finanzen sowie für Kultur und Europa, die für weitere Einrichtungen der bezirklichen Ämter für Kultur und Weiterbildung zuständig ist(z.B. Musikschulen), pragmatische Lösung gefunden: Zunächst bis zum 03.05. hat Berlin alle Honorare weiter ausgezahlt. Die Einrichtungen werden gebeten, nach alternativen Formen der Leistungserbringung/Kursvermittlung zu suchen und ich kann Ihnen berichten, dass viele Kursleitende da durchaus findig sind und auch in diesen herausfordernden Zeiten ihre Teilnehmenden nicht aus dem Blick verlieren. Über eine Fortführung dieser Regelung befinde ich mich in Verhandlungen mit der Senatsverwaltung für Finanzen.

Da wir davon ausgehen müssen, dass die Volkshochschulen sich mit ihrem Angebot auch zu einem großen Teil an Risiko-Gruppen wenden, insbesondere meine ich hier die älteren Teilnehmenden, dürfen wir nicht annehmen, dass selbst wenn die Volkshochschulen wieder öffnen können, die Teilnehmendenzahlen sich sofort wieder normalisieren.

Eventuell müssen wir für das ganze Jahr mit einer niedrigen Auslastung rechnen, insbesondere im offenen Programm. Wichtig wird es sein, den Kontakt zu den Menschen aufrecht zu halten, auch wenn sie nicht in die Volkshochschule kommen können. Hier können digitale Angebote, aber auch Kreativität, eine wichtige Rolle spielen. Ich bin aber zuversichtlich, dass uns die Berliner Volkshochschulen hier mit Lösungen überraschen werden, um den Berlinerinnen und Berlinern den Zugang zum lebenslangen Lernen weiterhin gewährleisten zu können.

Online-Journal: Wird das Berliner Erwachsenenbildungsgesetz wie geplant 2020 noch ins Parlament kommen? Wenn ja, welche Erwartungen haben Sie an das Gesetz?

Beate Stoffers: Ja, vor dem Ausbruch des Corona-Virus wurden die fachlichen Arbeiten am Erwachsenenbildungsgesetz abgeschlossen. Wir hatten einen weiteren Zeitplan vorgesehen, der ein Inkrafttreten des Gesetzes zum 01.01.2021 ermöglicht. Dies ist zumindest immer noch möglich und bleibt unser oberstes Ziel.

Die geplanten Inhalte des Erwachsenenbildungsgesetzes sind ja in der fachlichen Diskussion bereits in groben Zügen bekannt: Stärkung der bestehenden Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Aufbau eines eigenen Förderbereiches für (zusätzliche) Angebote der Erwachsenenbildung (verbun-

[6] Stand des Interviews, 08.04.2020

den mit einem Anerkennungssystem), Etablierung von Strukturen zur Steigerung der gesellschaftliche Diskussion über und der Beteiligung an Erwachsenenbildung, Aufbau eines Erwachsenenbildungsbeirats.
Kurz gesagt: wir möchten die Erwachsenenbildung als Ganzes, als vierte Säule des Bildungssystems, in Berlin grundsätzlich und nachhaltig stärken.

Online-Journal: Was würden Sie sich von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung konkret wünschen, damit Sie den Bereich politisch gut vertreten und weiter voranbringen können?
Beate Stoffers: Die Erwachsenenbildung ist gut aufgestellt, in Berlin und in Deutschland. Wir haben viele hervorragende Expertinnen und Experten in Wissenschaft und Praxis – vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung über die entsprechenden Lehrstühle, etwa auch an der Humboldt Universität zu Berlin, bis zu den Volkshochschulen und den vielen engagierten Kursleitungen. Hier kann ich kein Defizit erkennen – muss aber auf ein Ihnen bekanntes, strukturelles Problem hinweisen: Erwachsenenbildung ist anders als etwa Schulbildung kein verpflichtendes Angebot des Staates und richtet sich zudem eben an Erwachsene, die selbst mündig ihre Bildungswege bestimmen und beschreiten. Damit steht sie weniger im Licht der Öffentlichkeit. Die Expertinnen und Experten haben hier als wichtigste Aufgabe, sich so Gehör zu verschaffen, dass es auch bei den Verantwortlichen ankommen kann. Hier könnte man vielleicht überlegen, noch öfter den Schulterschluss mit anderen Bildungsbereichen, Schule oder Hochschule etwa, zu suchen.

Online-Journal: Wie stellen Sie sich eine Volkshochschule 2030 vor? Was wäre Ihre Vision?
Beate Stoffers: Volkshochschule 2030 ist digitaler als heute – aber genauso nah, genauso menschlich.
Volkshochschule 2030 ist voll von neuen Ideen – aber genauso bezahlbar wie heute.
Volkshochschule 2030 bietet beste Bedingungen für Lehrende und Lernende, finanziell, inhaltlich und im Bereich der Ausstattung.
Volkshochschule 2030 ist ein inspirierender, ansprechend gestalteter und zutiefst demokratischer Ort. Ein Ort, der sich durch eine stärkere Zusammenarbeit mit anderen bezirklichen Einrichtungen der Ämter für Weiterbildungen und Kultur - bspw. den Musikschulen und Bibliotheken – auszeichnet.
Ein Ort, der viel mehr noch als heute zum Hingehen, Verweilen, Lernen, sich Bilden einlädt.
Volkshochschule 2030 ist zugleich der Kern und der Innovator der Erwachsenenbildung in Berlin.
Volkshochschule 2030 ist immer noch – und noch mehr – der Ort des lebenslangen Lernens in Berlin; traditionsbewusst, selbstbewusst, vielfältig, bunt, zeitgemäß, offen für Neues.
Volkshochschule 2030 ist gelebte Demokratie.

Online-Journal: Nicht alle Berliner Volkshochschulen verfügen über optimale Unterrichtsstätten. Vor allem für bestimmte Programmbereiche ist es schwierig, angemessene Räume für den Unterricht zu akquirieren. Zum Beispiel werden die VHSn bei der Nutzung von Schulturnhallen ggü. anderen Nutzern wie Sportvereinen teilweise benachteiligt. Welche Maßnahmen können Sie sich vorstellen, um hier eine Verbesserung zu erreichen?
Beate Stoffers: Volkshochschulen sind öffentliche Bildungsanbieter und haben einen sehr hohen Stellenwert. Dies ist etwas, das wir mit dem Erwachsenenbildungsgesetz auch noch einmal explizit festschreiben werden. Zugleich jedoch, das wissen Sie, befinden sich die Volkshochschulen – gerade in einer wachsenden Stadt wie Berlin – in räumlicher Konkurrenz mit anderen Einrichtungen. Dies lässt sich nicht ändern und ist auch, wie Sie bereits richtig ansprechen, wenn Sie auf Sportvereine hinweisen, nicht allein ein Bildungsthema. Wir sollten es hier vermeiden, konkurrierende Interessen gegeneinander auszuspielen, denn das bringt uns einer Lösung nicht näher.
Vielmehr sollten sich die Volkshochschulen auf ihre Kompetenzen als „Mehrfachnutzungs-Profis“ konzentrieren und jede Möglichkeit nutzen, bestehende Räumlichkeiten dann zu belegen, wenn es ohne den Konflikt mit anderen Bereichen geht. Dies können die Volkshochschulen gut, und so können sie gegebenenfalls im Konfliktfall auch Lösungen bereitstellen, die verschiedene Interessen, etwa der Volkshochschule und eines Sportvereins, unter einen Hut bringen. Darüber hinaus bleibt es sicher eine Herausforderung, in Berlin weiterhin die notwendige soziale Infrastruktur aufbauen zu wollen und zu müssen.

Hier könnte es allerdings interessant sein, den Campus-Gedanken stärker zu verfolgen. Also die Kombination von verschiedenen Einrichtungen der Ämter für Weiterbildung und Kultur, Volkshochschulen, Bibliotheken, Musikschulen, Museen, etc., an einem Ort. Dies würde auch dazu beitragen, dass sich die Einrichtungen gegenseitig stärken und hätte für die Berlinerinnen und Berliner sicher einen hohen Mehrwert.

Online-Journal: Auch für die Weiterbildung bietet die Digitalisierung neue Chancen und Möglichkeiten. Welche Potentiale sehen Sie hier für die Volkshochschulen? Wie können Sie sich eine Unterstützung dieser Entwicklung vorstellen?

Beate Stoffers: Zuerst einmal finde ich es spannend, dass wir miterleben, wie wir uns alle gerade in einer Art erzwungenem Praxisschub der Digitalisierung befinden. Dinge, über die wir alle vorher zumeist nur gesprochen haben, probieren wir gerade alle aus.

Und hier zeigt sich für die Volkshochschulen, in welchem Maße sich die Vorbereitungen gelohnt haben.

Mit der VHS-cloud steht ein gut funktionierendes Werkzeug zur Verfügung, über das sich vieles erreichen und gestalten lässt. Die Berliner Volkshochschulen sind ja auch inhaltlich schon länger mit dem Thema befasst, wie die AG eVHS und die beiden „web-learning-days“ zeigen. Dies ermöglicht, dass sie in dieser besonderen Situation reagieren und vielleicht sogar profitieren können. Denn die Möglichkeiten der Digitalisierung sind, wie wir alle wissen, vielfältig und sehr umfassend. Sie reichen bis zur komplett digitalen Volkshochschule, in die sich die Teilnehmenden nicht mehr physisch begeben.

Wobei, das möchte ich betonen, das für mich eher kein ideales Zukunftsbild ist, da ich die Stärke der Volkshochschulen in der Nähe sehe, vor Ort, im Kurs, mit den Teilnehmenden, mit den Menschen. Es wird die Aufgabe sein, diese Stärke mit den Chancen der Digitalisierung zu verbinden und die richtige Mischung zu finden, das steckt ja im Begriff „blended learning“ schon drin. Mit den Mitteln des Digitalen können die Volkshochschulen sicher versuchen, neue Zielgruppen anzusprechen und müssen zugleich die bestehenden Angebote sinnvoll digital anreichern.

Dass dies auch zusätzlichen Aufwand bedeutet, ist allen Beteiligten klar. Aus diesem Grund freue ich mich zuerst, dass die Volkshochschulen sich bereits selbst auf den Weg gemacht und eigene Ressourcen mobilisiert haben. Zugleich wollen und müssen wir hier von der Landesebene unterstützen. Diese Unterstützung hat bereits begonnen, indem eine besondere Kompetenz im Servicezentrum für den Bereich Digitalisierung vorgesehen ist. Außerdem sind zusätzliche Mittel im aktuellen Doppelhaushalt für die Volkshochschulen für diesen Zweck vorgesehen. Zudem erarbeitet meine Verwaltung gerade eine Digitalisierungsstrategie für den Bildungsbereich, in der auch die Erwachsenenbildung und damit insbesondere auch die Volkshochschulen, eine wichtige Rolle spielen.

Lassen sie mich abschließend das betonen: ich bin überzeugt, dass es sich bei dem, was wir als „Digitalisierung“ bezeichnen, nicht nur um mehr Mittel und Ressourcen handelt. Es geht hierbei auch und insbesondere um die richtigen Ideen und den Mut, auszuprobieren und umzusetzen. Genau dabei mache ich mir mit Blick auf die Volkshochschulen keine Sorgen, da ich sie als flexible, kreative und anpackende Einrichtungen kenne.

Die Fragen stellten Stefan Bruns und Bernd Käpplinger.

Soziale Infrastruktur-Konzepte und Strategie zur integrierten Infrastrukturplanung und VHS - oder: Was ist die Kapazität einer Volkshochschule?

Tim Opitz

Berlinerinnen und Berliner, die ihrer Stadt beim Wachsen zusehen, müssen zugeben, dass das gut klingt: „Für die wachsende Stadt Berlin werden […] Konzepte zur Bereitstellung der notwendigen öffentlichen sozialen und grünen Infrastruktur benötigt.“[7] Und aus Sicht der Erwachsenenbildung kann es auch als Erfolg verstanden werden, dass die Berliner Volkshochschulen mit zu dieser „notwendigen Infrastruktur“ gezählt wurden, die mit der Erhebung zu den Sozialen Infrastruktur-Konzepten (SIKo) betrachtet werden sollte. Entsprechend positiv kann man diesen Prozess bewerten, der nach dem zwischenzeitlichen Abschluss mit der regelmäßigen Erstellung von bezirklichen SIKos fortgeführt wird und von der „Strategie zur integrierten Infrastrukturplanung“ (SIIP) überwölbt werden soll. Berlin insgesamt wusste erstaunlich wenig und mit geringer Detailtiefe von seiner (bezirklichen) sozialen Infrastruktur. Dieses Wissen zu vereinheitlichen, mit dem Ziel der gemeinsamen, „integrierten“ Beplanung ist sicher richtig. In Zeiten wieder zunehmender öffentlicher Bautätigkeit sowie der daraus resultierenden verstärkten Flächenkonkurrenz ist dies imminent wichtig und eine Kernaufgabe von Stadtplanung, zumal eben in der wachsenden Stadt.[8]

Für die Berliner Bezirke, die ab dem Jahr 2016 die SIKos zu erstellen hatten, war es jedoch keineswegs verpflichtend, die Volkshochschulen mit in die Betrachtung aufzunehmen, da diese zu den optional zu analysierenden Einrichtungen gezählt wurden (gemeinsam etwa mit den Musikschulen). Damit finden sich die Volkshochschulen, sehr treffend, wie man aus dem Feld der Erwachsenenbildung heraus meinen kann, im paradoxen Bereich der „optionalen notwendigen sozialen Infrastruktur“. Die meisten Bezirke bezogen die Volkshochschulen in ihr SIKo mit ein und mussten dann ihre Daten am berlinweiten Richtwert für Räumlichkeiten von Volkshochschulen messen – dieser Wert ist für VHS quasi das „Konzept“ in den VHS-SIKos.

Die bloße Existenz dieses Wertes ist dabei ein Glücksfall, sicherte sie doch, dass überhaupt Volkshochschulen auf dem Radar der Planer auftauchten und in den Folge-SIKos dort auch verbleiben, denn zukünftig ist die Betrachtung aller Infrastrukturen mit gesetzlichem oder ähnlich hochrangig abgesichertem Richt- bzw. Versorgungswert verpflichtend. Zugleich scheinen Richtwerte, Versorgungsziele und Kapazitäten die Grundlage sowohl des SIKo in der Datenerhebung als auch der SIIP in der Planung und Fortentwicklung von Flächen der sozialen Infrastruktur für Berlin wie von Stadtplanung überhaupt zu sein.

Dies darf nicht überraschen und macht ja auch Sinn: Wenn es ein Richtmaß, ein Ziel, eine zu erreichende Versorgung gibt, dann kann sich dieser mit den Instrumenten der Stadtplanung genähert werden: Es werden Schulplätze benötigt – eine Schule muss gebaut werden – es braucht eine Fläche für die zu bauende Schule; ein bestimmter Anteil der Stadtfläche soll begrünt sein; mehr Kinder in Berlin = mehr Spielplätze sollen in Berlin sein; etc.

Problematisch wird es jedoch dann, wenn der Richtwert nur eine begrenzte Aussagefähigkeit und Steuerungskraft hat – dies wird am Beispiel des Richtwertes für Volkshochschulen besonders deutlich, der 1 VHS-Raum je 5.000 Einwohner des Bezirks beträgt. Dieser Wert war in einem Stadtentwicklungsplan und einem Schulentwicklungsplan genannt, beide wurden, mittlerweile vor circa zwanzig Jahren, vom Senat beschlossen. Die Idee des Wertes erklärt sich über die Weiterbildungsdichte, der Anzahl von VHS-Unterrichtseinheiten pro 1.000 Einwohner. Hier galt in den 1990er und 2000er Jahren in Berlin, wie überhaupt in der der Diskussion in Großstadt-VHS-Deutschland, „200“ als anzustrebendes Maß. Ein Bezirk wie Mitte mit ca. 380.000 Einwohnern würde also mit 74.000 Unterrichtseinheiten versorgt sein, Berlin als Ganzes mit 3,65 Millionen Einwohnern bräuchte grob

[7] https://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/siko/
[8] Der Autor erinnert sich noch sehr gut an das Paradigma der schrumpfenden Städte, das vor nicht 15 Jahren ausgerufen wurde und eine gang andere Stadtplanung erforderte; siehe hierzu z.B.: http://www.shrinkingcities.com/

730.000 Unterrichtseinheiten. Weiter wurde mit Bezug auf ein Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGst)[9] angenommen, dass in einem idealtypischen VHS-Raum 1.000 Unterrichtseinheiten im Jahr stattfinden können. Daraus folgt, dass in diesen idealen Raum die angestrebte Weiterbildungsdichte von 200 fünfmal „hineinpasst", ein VHS-Raum dann also das Fünffache der Bezugsgröße der Weiterbildungsdichte, 1.000 Einwohner, versorgt, mithin für 5.000 Einwohner ausreicht.

Sofort lassen sich einige Frage an diesen Richtwert und seine Herleitung stellen: Wie realitätsnah ist die Annahme der 1.000 Unterrichtseinheiten pro Raum (jemals gewesen – heute noch), wenn man bedenkt, dass im Sprachenbereich deutlich höhere Werte erreicht werden können, im spezialisierten Bereich, etwa der kulturellen Angebote, aber nur viel niedrigere Auslastungen anzunehmen sind?[10] Wie verhält sich der Richtwert zu der realen Größe der Volkshochschule? (Im Beispiel Mitte hat die VHS heute fast doppelt so viele Unterrichtseinheiten wie für eine Weiterbildungsdichte von 200 notwendig wären.) Und direkt daran anschließend, im besonderen Berliner Fall mit zwölf Volkshochschulen in einer Stadt: Wird eine anzunehmende Zentrumsfunktion der innenstädtischen Volkshochschulen oder das besondere Profil einer Volkshochschule am Stadtrand mit Schwerpunkten in „raumintensiven" Fächern mitberücksichtigt bzw. anders formuliert: Haben unterschiedliche Volkshochschulen einen identischen Raumbedarf?

Daraus folgt die zentrale Frage: Taugt der bestehende Richtwert als Planungsinstrument für die Berliner Volkshochschulen? Ein „Nein" ist hier schnell gesagt – und verfestigt sich, wenn man bedenkt, dass es vermutlich der Hintergrund der Verankerung des Richtwertes nicht war, als Planungsinstrument im stadtplanerischen Sinne zu dienen. Ziel war es stattdessen viel mehr, als politische Argumentationshilfe einer in innerbezirklichen und bildungspolitischen Verteilungskämpfen notorisch schwach aufgestellten Einrichtung zu wirken. Es sollte über den Richtwert dargestellt werden, dass die Berliner Volkshochschulen räumlich unterausgestattet sind. Viel mehr Räume hat dies allerdings den Berliner Volkshochschulen kaum gebracht – während jedoch der ehemalige Zielwert einer Weiterbildungsdichte von 200 berlinweit lange erreicht ist und heute von acht Bezirken zum Teil weit überschritten wird.

Weitergedacht kann man bei der Frage ankommen, in welchem Maß die Kategorien der städteplanerischen Richtwerte und Bemessungsgrößen überhaupt für die Volkshochschule funktionieren. Besonders deutlich wird dies in der „Kapazität", die in der Vorbereitung des SIIP gemeinsam mit anderen einrichtungsbezogenen Werten von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung abgefragt wurde. Die Idee dahinter lässt sich gut an einer Schule verdeutlichen, bei der vollkommen klar ist, wie viele Kinder in eine Klasse „hineinpassen" – die Klassenstärke als politische Entscheidung. Für diese Kinder wird dann ein Raumbedarf zugemessen, Klassenräume mit entsprechender Größe, Fachräume, Mensa, etc. – detailliert planerisch abgesichert in „Musterraumprogrammen".[11] In einer Schule mit bestimmten räumlichen Bedingungen (nicht alle werden ja entsprechend der Vorgaben neu gebaut) müssen dann die Anforderungen des entsprechenden Musterraumprogramms eingehalten werden, mehr Kinder passen nicht rein – die Kapazität eines Schulgebäudes ist bestimmt.

Wie aber könnte dieser Vorgang für die Volkshochschule aussehen? Um es vorwegzunehmen: Meine Auffassung ist, dass eine Volkshochschule keine Kapazität als solche hat, ganz sicher keine räumliche. Natürlich, es werden für Volkshochschulangebote Räumlichkeiten benötigt, in denen sie stattfinden können – aber wenn kein „eigener" Raum zur Verfügung steht, dann wird ein Raum bei einem Kooperationspartner, in einer Schule, einem Familienzentrum, der Bibliothek, oder wo auch immer gesucht und gefunden oder nicht. Dies ist zwar steuerbar, nicht aber komplett planbar. Ebenso die anderen Variablen der VHS-Arbeit: Ein Kurs benötigt die Planungskapazität der VHS-Mitarbeitenden, aber dies ist nicht im beplanbaren Sinne eine begrenzte Ressource – wer hätte noch vor 15 Jahren gedacht, wie viele

[9] Nach Wissen des Autors: https://www.kgst.de/dokumentdetails?path=/documents/20181/76175/19990930B0073.pdf/e598a7c3-e4c3-404e-9937-16e1ecb4656f. Eingesehen habe ich das Dokument bisher nicht.

[10] Ein DaZ-Raum, der in Vollzeit bespielt werden kann: 2x4UE + Abendkurs á 2UE je Tag, Montag bis Samstag, kommt schnell auf 300 Tage á 10UE; ein Keramik-Raum, der nur zu spezifischen Zeiten ausgelastet werden kann und evtl. noch wegen eines Ofens o.ä. phasenweise für den Kursbetrieb ausfällt, kommt kaum auf 500 UE im Jahr.

[11] https://www.berlin.de/schulbau/neubau/planungsvorgaben/musterprogramme-782451.php

(BAMF-) Kurse eine einzelne Person planen kann, wer hätte gedacht, dass in Berlin eine Person grob doppelt so viele Kurse plant, wie in den meisten anderen Großstädten? Ein Kurs benötigt Kursleitende, ein Kurs benötigt Teilnehmende, natürlich – aber bemisst sich so die Kapazität der Volkshochschule? Wohl kaum. Wenn es also für Volkshochschulen keine gesetzten Kapazitäten sinnvoll zu beplanen gibt, dann deutet das darauf hin, dass die Instrumente, mit denen SIKo und SIIP arbeiten, so nicht für die Volkshochschulen zur Anwendung gebracht werden können.

Nur auf die Einrichtung Volkshochschule geblickt ist der Mehrwert des SIKo, dass man nun weiß, welchen Bestand an Räumen es gibt, eher gering. Schließlich wussten wir bereits vor dieser Analyse sehr wohl, wie viele Volkshochschulen, Außenstellen und „eigene Räume“ es in Berlin gibt. Dies ist Teil der VHS-Statistik und wird in dieser auch veröffentlicht. Über die Programmhefte bzw. über das gemeinsame Fachverfahren lassen sich darüber hinaus auch alle anderen Räume erfassen, in denen Volkshochschule in Berlin stattfindet, selbst wenn es keine Räume „in eigener Regie“ sind, wie sie für die Statistik gezählt werden. Dies wird allerdings bisher nicht systematisch gemacht, sicher auch, weil es sich bei den „nicht-eigenen“ Räumen um einen volatilen Wert handeln würde, wenig und nur unsicher selbst steuerbar.

Aufgrund von Richtwerten und Kapazitäten die Berliner Volkshochschul-Welt zu vermessen und zu beplanen, funktioniert wegen nicht zusammenpassender Kategorien und wenig aussagekräftiger Werte also nicht. Hinzu kommt, dass weder ein Bezirk einen zweiten VHS-Standort bauen wird, weil eine Bezirksregion als „unterversorgt“ festgestellt wurde – es gibt ja schließlich eine Volkshochschule. Noch ist es so, dass eine Volkshochschule zwingend auf zusätzliche eigene Räume angewiesen wäre, um einen spezifischen Sozialraum mit Unterrichtsangeboten zu versorgen. Als Experten der räumlichen Kooperation sind die Volkshochschulen ohnehin schon sehr weit, was das SIIP-Unterthema „Mehrfachnutzung“ angeht.

Was bleibt dann von der wichtigen stadtplanerischen Arbeit in SIKo und SIIP für die Berliner Volkshochschulen? Eine Antwort könnte sein, dass es für die Einrichtung Volkshochschule eher politische und insbesondere bildungspolitische Entscheidungen braucht; diese sollten dann im Idealfall zu planerischer Tätigkeit führen. Es ist zu überlegen, zu diskutieren, zu beschreiben und schließlich festzulegen, was für eine Volkshochschule und was für Volkshochschulen wir für Berlin wollen, sowohl auf gesamtstädtischer Ebene als auch in den einzelnen Bezirken. In einem solchen Prozess sind Volkshochschulen, in ihrem Bestand wie auch mit Zielwerten, detaillierter zu beschreiben als mit dem einen, wenig aussagekräftigen Richtwert bisher. Es könnten etwa eine Mindest- und eine Muster-VHS dabei herausgearbeitet werden und kleinteiligere Aussagen zu unterschiedlichen Raumarten, ihren idealen Ausstattungen und deren Nutzung gemacht werden. Und wenn ernstlich über Kapazität von Volkshochschulen nachgedacht wird, dann wird man auch Aussagen zur Personalausstattung machen müssen.

Entsprechend können SIKo und SIIP und die Auseinandersetzung mit ihnen eine Ebene der Betrachtung sein. Sie führen konkret dazu, dass die Volkshochschulen an einem relevanten Diskurs, dem der Stadtplanung beteiligt sind. Viel relevanter – und den Akteuren der Berliner Volkshochschul-Landschaft vermutlich fachlich näher – werden allerdings die Instrumente des Erwachsenenbildungsgesetzes sein, so wie sie der Entwurf momentan vorsieht: Ausführungsvorschriften zur räumlichen und personellen Ausstattung der Volkshochschulen, zu erlassen von der zuständigen Senatsverwaltung gemeinsam mit den Bezirken. Wenn diese dann erlassen werden, würden sich im Übrigen damit auch neue gesetzliche Richtwerte der Einrichtung Volkshochschule für die stadtplanerischen Instrumente ergeben…

Tim Opitz

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Wachsende Ungleichheit in Berlin und die Volkshochschulen

Manifestationen, Wahrnehmungen und Reaktionen

Martin Behringer

Die wachsende Ungleichheit ist ein komplexes gesamtgesellschaftliches Problem (Deaton: 2017; Grabka: 2017; BA CW: 2017). Diese gesellschaftliche Entwicklung der sozioökonomischen Ungleichheit bedeutet, dass wenige Menschen zunehmend Einkommen und Vermögen im neoliberalen Wirtschaftssystem akkumulieren. Analog wächst die relative Armut. Zugleich schrumpft die Mittelschicht. Ökonomische und soziale Polarisierungstendenzen im Zuge von Privatisierung, Fragmentierung und internationaler Konkurrenz sind Facetten des Problemkomplexes, die sich insbesondere im urbanen Raum kondensieren (vgl. Häußermann et al 2008; Mayer 2013; Bochum et al 2016). Wie manifestiert sich dieser Trend in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung in Berlin? Wie wird die Problematik wahrgenommen und welche Reaktionen gibt es darauf?

1. Wie manifestiert sich die wachsende Ungleichheit in der Erwachsenenbildung?

Zur Auswirkung von wachsender Ungleichheit an Berliner Volkshochschulen sind zwei mögliche Indikatoren interessant. Erstens, das Programmangebot als Seismograph von gesellschaftlichen Veränderungen und zweitens, wie sich die Teilnehmerschaft an Berliner Volkshochschulen ändert.

In der VHS Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung lassen sich die Entwicklungen der VHS-Programmbereiche im Verlauf der Zeit gut nachverfolgen (Käpplinger & Reuter 2019). Wenn die Erwachsenenbildungsangebote als Seismograph für gesellschaftliche Entwicklungen fungieren, müsste der Bereich Politik und Gesellschaft in Zeiten von wachsender Ungleichheit verstärkt zugenommen haben. In Berlin, analog zum Trend in Deutschland, hat dieser Bereich jedoch statistisch gesehen in den letzten Jahren abgenommen (Berliner VHS Statistik). Gibt es weniger Interesse an gesellschaftspolitischen Themen, oder keine passenden Angebote, oder manifestiert sich die wachsende Ungleichheit eher in anderen Bildungsbereichen? Im Angebot der Berliner VHSn im Jahr 2019 finden sich lediglich punktuell Veranstaltungen[12] dazu. Die Volltextsuche auf der Website der Berliner VHSn ergibt im Dezember 2019 einen Treffer im Manifest der *European Association for the Education of Adults* (EAEA): „Erwachsenenbildung ist die Antwort auf viele der aktuell größten Herausforderungen in Europa. Nicht nur zwischen den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern, auch zwischen ganzen Ländern und Regionen herrscht in Europa derzeit eine wachsende Ungleichheit“ (EAEA 2015). Eine detaillierte Programmanalyse kann mehr Aufschluss geben, vor allem in Bereichen, die nicht explizit das Thema nennen. Wachsende Ungleichheit als explizites Thema von Bildungsangeboten erscheint zumindest auf den ersten Blick nicht prioritär.

Ein zweiter Indikator für wachsende sozioökonomische Ungleichheit wären Veränderungen der Teilnehmerschaft an den Berliner VHSn. Bildungsinteressierte sind oft finanziell nicht besonders gut gestellt, aber auch nicht so schlecht, um einen Ermäßigungsanspruch zu haben (Tietgens 1993). Insofern müsste die zunehmende Ungleichheit sich dahingehend bemerkbar machen, dass diese Teilnehmenden weniger Angebote zum lebenslangen Lernen nutzen. Die letzte wissenschaftliche Erhebung zu den Teilnehmenden an Berliner VHSn wurde im "Kundenmonitor 2014" publiziert. Über 50% der Befragten nannten als charakteristische Eigenschaft der Volkshochschulen, dass die Kurse günstig seien. Außerdem wird das gute Preis-Leistungsverhältnis geschätzt. Die statistisch kontinuierlich abnehmende Zahl der ermäßigungsberechtigten (AV Entgelte) Teilnehmenden in den letzten Jahren wird als ein Problem erkannt (SenBJF 2019). Steigende Teilnahmegebühren erhöhen die Zugangsbarriere für sozial schwächer gestellte Bildungsinteressierte, was ein VHS Direktor so formulierte: "Wenn wir die Entgelte weiter anheben, verlieren wir die Teilnehmer aus unserem direkten Umfeld in

[12] "Zwei Flaschen sind eine Schrippe" – ehemals Obdachlose führen durch die Stadt (25.05.2019 Kooperation mit Querstadtein e.V.), "Armes Berlin, reiches Berlin – von der wachsenden Ungleichheit in einer Stadt … und weltweit" (04.11.2019, Kooperation mit Arbeit und Leben e.V.), die Veranstaltungsreihe "Frauenforum Altersvorsorge" zu Frauen- und Altersarmut (Oktober-November 2019 Kooperation mit Gleichstellungsbeauftragter).

Neukölln" (in: Anders 2017). Die wachsende Ungleichheit in Berlin manifestiert sich scheinbar dadurch, dass Bildungsangebote der Berliner VHSn aufgrund gestiegener Teilnahmegebühren sozial selektiv weniger genutzt werden. Um dieses Phänomen besser zu erfassen und gegenzusteuern zu können, fehlen jedoch genauere Analysen, differenziert nach Bezirken und nach Sozialräumen. Eine zentrale Herausforderung in Berlin ist es, qualitativ hochwertige und preiswerte Erwachsenenbildung kontinuierlich sicherzustellen, um sozial und finanziell schwächer gestellten Menschen Zugänge zum lebenslangen Lernen zu ermöglichen.

2. Wie wird die wachsende Ungleichheit in der Erwachsenenbildung wahrgenommen?

Rund um die wachsende Ungleichheit und die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung gibt es schematisch vereinfacht zwei Wahrnehmungsweisen. Im Fachdiskurs gibt es verschiedene Forschungsansätze rund um: Bildung und Armut, Inklusion und Exklusion, Bildungsgerechtigkeit, Lebenslanges Lernen im globalen Kapitalismus, oder Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Im Mediendiskurs zur öffentlich geförderten Erwachsenenbildung dominiert die Ungleichheit hinsichtlich der Arbeitssituation von freiberuflich tätigen Kursleitenden.

Bildung ist ein Schlüssel für gesellschaftliche Veränderungen (Bhola 2006; Van der Berg 2010). Zugleich ist sie voller Widersprüche und Ambivalenzen, denn sie ist eine der Kerndimensionen von sozialer Ungleichheit. Aufgefasst als ein persönliches Merkmal „ist Bildung sicher das Ungerechteste, was es gibt. Nicht nur ist sie total ungleich, sie verschafft auch unverdiente Vorteile und sie ist nicht sozial“ (Oelkers zit. in: DIE 2011/3). Lebenslanges Lernen reproduziert nicht nur bestehende Ungleichheiten, sondern schafft und legitimiert neue (vgl. RELA 2016.2). Der Weiterbildung fällt es schwerer zur Inklusion benachteiligter Personengruppen beizutragen, als bereits Qualifizierte weiter zu befördern und sie trägt somit zur Diskriminierung von bildungsfernen Schichten bei (vgl. Report 2007/3). Die soziale Selektivität der Nutzung des offenen VHS Programms (Mania 2013), Wahrnehmungsprobleme in Bildungseinrichtungen (Tietgens 1994) sowie Ausschlussmechanismen mittelschichtsorientierter Bildungskultur (Vater & Zwielehner 2018) werden im Fachdiskurs kritisch reflektiert.

Im Rampenlicht der Wahrnehmung in den Medien steht wiederkehrend die Ungleichheit hinsichtlich der Arbeitssituation von Weiterbildner*innen in der staatlich geförderten Erwachsenbildung (z.B. Berliner Zeitung 2016, Die Zeit 2017, taz 2019). Etwa ein Drittel von Kursleitenden an Berlin VHSn arbeiten als wirtschaftlich abhängige, freiberufliche Honorarkräfte. Trotz des Berliner Modells von Arbeitnehmerähnlichkeit und Honorarerhöhungen (SenBJF PM 2019) gehören sie langfristig gesehen zu den *working poor*. Längerfristige Freiberuflichkeit führt Richtung Altersarmut und sie betrifft primär Frauen. Zu Faktoren von Beschäftigungsprekariat in der öffentlich geförderten allgemeinen Weiterbildung in Deutschland zählen: unzureichende Beschäftigungsstabilität, mangelnde Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme und eine Polarisierung aufgrund des Vertragsstatus innerhalb von Bildungseinrichtungen (Alfänger *et al* 2014:71).

Die Berliner VHSn haben den normativen Auftrag (Schulgesetz Berlin §123) und den programmatischen Anspruch (DVV 2011:7) zum Abbau von Ungleichheiten beizutragen. Somit ist die Herausforderung diese institutionellen Widersprüche, Selektivität, Exklusionsmechanismen, Schaffung neuer Ungleichheiten und Altersarmut von Lehrkräften selbstkritisch wahrzunehmen.

3. Wie reagiert die Erwachsenenbildung auf die wachsende Ungleichheit in der Stadt?

Die Reaktionen der Berliner Volkshochschulen sind vielfältig und spiegeln Bedarfe in der wachsenden ungleichen Stadt wider. Auch wenn die gesellschaftspolitische Bildung zu dem Thema nicht explizit im Vordergrund steht. Lebenslanges Lernen gegen die Auswirkungen von der wachsenden Ungleichheit, für gesellschaftliche Teilhabe und für soziale Inklusion findet sich insbesondere in Bereichen wie Grundbildung und Alphabetisierung (Lernhaus Neukölln), berufliche Bildung für Geringqualifizierte, nachholende Schulabschlüsse, sprachliche Integration für Geflüchtete oder Erwachsenenbildung inklusiv (ERWIN).

Aus einer Stadtentwicklungsperspektive reagieren die VHSn auf die Herausforderungen und Handlungsbedarfe der polyzentralen Stadt durch einen sozialräumlich differenzierten Ansatz (Stadtentwicklungskonzept 2030). Sie konzentrieren sich auf den sozialen Nahraum, bieten kurze Wege zur Er-

wachsenenbildung und sind Teil der sogenannten Sozialen Infrastruktur-Konzepte (SIKo SenBW). In Frohnau, im Rollbergkiez¸ in Zehlendorf ebenso wie im Wedding sind die Berliner VHSn in fast allen Sozialräumen vertreten. So garantieren sie flächendeckend, dezentral angepasste Bildungsangebote auch in sozial abgehängten und einkommensschwachen Kiezen.

Volkshochschulen in Berlin stehen in der Tradition von sozialen Bewegungen. Berlins erste kommunale finanzierte VHS hat sich aus der Arbeiterbildung in Charlottenburg 1905 an der heutigen Technischen Universität herausgebildet. Bis heute reicht die geschichtliche Kontinuität der Erwachsenenbildung im öffentlichen Auftrag als wertvolle Orte der Integration und Inklusion. Als Einrichtungen der kommunale Daseinsvorsorge mit einer breiten und tiefen Angebotspalette zeichnen sie sich durch strukturelle Flexibilität aus. Das ist ein Kernelement für größtmögliche Variation, Innovation und für Veränderungspotenzial. Sicherlich müssen jedoch noch mehr Anstrengungen gegen die wachsende Ungleichheit unternommen werden. Es gibt noch viel zu lernen und offene Fragen:

Geht es primär darum die schlimmsten Effekte von sozialen Polarisierungen in Berlin durch Erwachsenenbildung am unteren Ende abzufedern? Wie soll gezielte Bildung mit aufsuchendem Charakter für Menschen in prekären Lebenslagen verfolgt werden? Wie können die Beteiligung und die Mitwirkung von sozial schwächer gestellten Menschen vor Ort verbessert werden? Wie kann Altersarmut von staatlich finanzierten, freiberuflichen Weiterbildner*innen verhindert werden? Wie kann Ungleiches ungleich gefördert werden, ohne weitere Ungleichheiten neu zu schaffen?

Grundsätzlich stehen die Fragen im Raum: Wieso nimmt die soziale Ungleichheit in Berlin zu? Welche Formen von Protest entstehen gegen die wachsende Ungleichheit? Wie sind die Reaktionen von politisch Verantwortlichen darauf und welche Veränderungen ergeben sich daraus?

Die offene Stadt

In "Die offene Stadt" skizziert Richard Sennett drei große stadtplanerische Entwürfe aus dem 19. Jahrhundert. Ildefons Cerdà entwickelte mit einem Ansatz der sozialistischen Gleichheit für Arbeiter eine Wohnblockbebauung, die heute noch das Stadtbild von Barcelona prägt. Das additive Raster der Bebauung von ähnlich strukturierten Wohneinheiten barg jedoch das Risiko, die Stadtlandschaft in eine Monokultur zu verwandeln (Sennett 2018: 57). Zur Mobilisierung von Paris hat Baron Haussmann im großangelegte Stadterneuerungsplan Netze von Boulevards eingezogen. Die Stadt hat sich jedoch anders entwickelt als vom Planer geplant. Statt exklusiver Bürgertreffpunkte entstanden volkstümliche Straßencafés am Rande der Boulevards (idem. 46). In New York wiederum verfolgte Frederik Law Olmsted bei der Konzeption des Central Park die Vision von sozialer Inklusion durch physische Mittel im öffentlichen Raum. Geplant war eine Mischung sozialer Unterschiede (idem. 62). Erreicht wurde sie aber nicht.

Umfassende Bildungspläne zur Bekämpfung von sozialer Ungleichheit oder Masterpläne für soziale Inklusion werden wahrscheinlich ebenso an den eigenen Zielen und an der unberechenbaren Stadtentwicklung durch die verschiedenen Akteure scheitern. Erwachsenenbildung zur Verbesserung der urbanen Lebensqualität kann jedoch dezentrale Prozesse unterstützen und Gestaltungsvorschläge in kleinräumlicher Kiezperspektive von unten fördern. Sozio-kulturelle Inklusion durch Lernen an der VHS kann im kleinen Maßstab immer wieder kritisch, zeitgemäß und partizipativ neue Wege suchen. Angesichts der Komplexität, der Vielfalt und Veränderungen ist "die offene Stadt" eine Einladung zur Reflexion und Debatte in der Erwachsenenbildung. Berlin sollte sich selbst verpflichten die beste Stadt für inklusive, chancengerecht und hochwertige Erwachsenenbildung zu werden.

Martin Behringer

Programmbereichsleiter Fremdsprachen an der VHS Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf (bis April 2020), Stellvertr. Leiter der VHS Berlin Tempelhof-Schöneberg (ab Mai 2020), Jahrgang 1975. Studium an der FU Berlin und UNAM Mexiko City. War zuvor im Bereich politischer Bildung und Menschenrechte tätig.

Literatur

Anders, F. (2017): Die Volkshochschule Berlin wird erneut teurer. Berliner Morgenpost 30.06.2017 https://www.morgenpost.de/bezirke/mitte/article211079283/Die-Volkshochschule-Berlin-wird-erneut-teurer.html

BA CW, Bezirksamt Charlottenburg-Wilmersdorf von Berlin. Abteilung Soziales und Gesundheit. Planungs- und Koordinierungsstelle für Soziales und Gesundheit: Armutsbericht 2017 - zur sozialen Lage der Bevölkerung im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf, Mai 2017.

Berliner Zeitung 09.03.2016: Deutschlehrer für Flüchtlinge kämpfen in Berlin gegen die Armut http://www.berliner-zeitung.de/berlin/deutschlehrer-fuer-fluechtlinge-kaempfen-in-berlin-gegen-die-armut-23690102

Alfänger J., Cywinski R., u. Elias A. (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online Befragung, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014 https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf eingesehen am 12.11.2019

Berliner VHS Statistik, https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/vhs/fachinfo/ eingesehen am 28.12.2019

Bhola, H.S. (2006): Adult and lifelong education for poverty reduction: a critical analysis of contexts and conditions, Review of Education, Springer.

Bochum U., Butler J., Kohlmeyer K. et al (2016): Soziale Spaltungen in Berlin. Sozialräumliche Polarisierung. Stadt der Vielfalt: Migration, Schutzsuchende & Menschenrechte, Wohnungsnot & Gentrifizierung, Armut. Gesundheit & Bildung, Prekärer Aufschwung & Beschäftigung, VSA Verlag Hamburg.

Brüning G., Kuwan H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf eingesehen am 10.11.2019

Deaton A. (2017): Der große Ausbruch. Von Armut und Wohlstand der Nationen. Klett-Cotta,Stuttgart

DIE II/2011 Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildung und Gerechtigkeit, Bielefeld.

Die Zeit 23.03.2017: Wer 35 Euro bekommt, ist ein Topverdiener http://www.zeit.de/karriere/beruf/2017-02/honorarkraefte-lehrer-dozenten-deutschkurse-stundenlohn-bezahlung/komplettansicht?print eingesehen am 28.12.2019

DVV - Deutscher Volkshochschulverband (2011): Die Volkshochschule - Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/DVV_Kurzfassung_2011.pdf eingesehen am 28.12.2019

European Association for the Education of Adults (2015): Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/mitte/aktuelles/manifesto_full_de.pdf eingesehen am 28.12.2019

Grabka, M. (2017): "Die Schere zwischen Arm und Reich geht weiter auseinander", in: DIW Wochenbericht 2017.4, Berlin

Häußermann. H. Läpple D., Siebel W. (2008): Stadtpolitik, insbesondere das Kapitel: Postmoderne Stadtpolitik S. 246-278, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Institut für Kultur- und Medienmanagement, Freie Universität Berlin (2015): Berliner Volkshochschulen Kundenmonitor 2014 an der Volkshochschule Mitte, https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/mitte/ueber-uns/VHSnberlin_kundenmonitor2014_auswertungmitte_version151016. eingesehen am 28.12.2019

Käpplinger, B., Reuter M. (2019): Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen: Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate, in: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung 02/2019

Kohlrausch, B. (2018): Armut und Bildung, in: Böhnke P., Dittmann J., Goebel J. (Hrsg.): Handbuch Armut, Verlag Barbara Budrich, S. 177-197.

Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert: Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2013/1, S. 50-52. https://doi.org/10.3278/DIE1301W050 eingesehen am 28.12.2019

Mayer, M. (2013): New lines of division in the new Berlin. in: Bernt, M, Grell, B., Holm, A. (Hrsg.): The Berlin Reader. A compendium on Urban change and activism. Transcript urban studies, Bielefeld.

RELA (2016) Fragoso A. & Kurantowicz E. (2016): Editorial: Non-traditional participants in adult education and learning, Rela, Vol. 7. No.2. http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201671/01/rela_editorial.pdf eingesehen am 11.11.2019

Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3/2007: Weiterbildung und Gerechtigkeit, Bonn https://www.die-bonn.de/doks/report07_03.pdf eingesehen am 11.11.2019

Reuter, G. (219): Armut und Erwachsenenbildung. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102217&uid=frei

Rubenson, K. (2012): Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In: Jarvis, Peter (ed.): The Routledge International Handbook of Lifelong Learning, S. 411-422.

SenBJF - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2019): 3. Qualitäts- und Leistungsbericht der Berliner Volkshochschulen. https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/vhs/fachinfo/ eingesehen am 28.12.2019

SenBJF - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Pressemitteilung vom 03.09.2019: Honorarerhöhung an Volkshochschulen, https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2019/pressemitteilung.842768.php eingesehen am 11.11.2019

Sennett, R. (2018): Die offene Stadt, Hanser Berlin.

SenSW - Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen: Soziale Infrastruktur-Konzepte (SIKo)https://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/siko/index.shtml eingesehen am 28.12.2019

Stadtentwicklungskonzept Berlin 2030: Statusbericht zum StEK 2030: Die Schlussfolgerungen https://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/stadtentwicklungskonzept/de/statusbericht/qualitaet.shtml eingesehen am 28.12.2019

Taz 17.09.2019: Prekäre Arbeitsbedingungen. VHS-DozentInnen sind arm dran https://taz.de/Prekaere-Arbeitsbedingungen/!5622817/ eingesehen am 11.11.2019

Tietgens H. (1993): Unabhängig vom Markt: Öffentliche Verantwortung und Pädagogische Autonomie, in: Volkshochschulen in Berlin 1993/I. Zeitschrift der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V.

Tietgens H. (1994): Armut und Bildung unter historischem Aspekt, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1. Jg. Nr. 1 1994.

UNSECO, UIL: Fourth International Conference on Learning Cities Inclusion – A principle for lifelong learning and sustainable cities. Background paper. Medellín 2019. https://uil.unesco.org/system/files/iclc2019_backgroundpaper_final_en.pdf eingesehen am 11.11.2019

Van der Berg, S. (2010): Poverty and education, Education Policy Series

Vater, S., Zwielehner, P. (2018): Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht. In: Magazin Erwachenenbildiung.at Nr.34 | Juni 2018 https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-34/12463-bildung-fuer-alle-wer-an-volkshochschulkursen-teilnimmt-und-wer-nicht.php eingesehen am 11.11.2019

Potenziale der Sozialraumorientierung für die Volkshochschulen

Ewelina Mania

1. Weiterbildung für alle als Herausforderung

Unter dem Leitgedanken „Weiterbildung für alle“ und dem „Ziel der Bildungsgerechtigkeit“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019) stehen Volkshochschulen als öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen vor der Herausforderung, verschiedene Bevölkerungsgruppen zu erreichen und Zugangsbarrieren zu Bildung zu reduzieren. Dabei geht es darum, den wirtschaftlichen Druck nicht auf Kosten der „sozialen Selektivität“ auszutragen (vgl. die Rede von Paradoxien im „Spannungsfeld von Markt- und Gemeinwohlorientierung“, Deutscher Volkshochschul-Verband 2011, S. 45).

Im Kontext der zunehmenden Thematisierung von (Sozial-) Raum in der Weiterbildung als Bezugspunkt (Bernhard et al., 2015) sowie der Erforschung und Entwicklung passender Ansprachestrategien für sogenannte „bildungsferne“ Adressatengruppen gewinnen sozialraumorientierte Ansätze an Bedeutung (Bremer et al., 2015; Mania, 2018). Der Begriff Sozialraumorientierung wird in verschiedenen Zusammenhängen verwendet. Beispielsweise wird er mit dem in zahlreichen Feldern sozialer Arbeit bekannten „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ assoziiert (Fehren & Hinte, 2013). Zudem wird es mit Projekten und Angeboten in Verbindung gebracht, die sich durch solche Prinzipien wie Bezug auf räumliche Distanzen, Erkennen und Nutzen der lokalen Ressourcen, Partizipation der Betroffenen sowie ortsgebundene Netzwerkaktivitäten auszeichnen (Mania, 2013).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse einer sozialräumlichen Studie zu Weiterbildungsbeteiligung von sog. „bildungsfernen Gruppen“ wird im Rahmen des Beitrags diskutiert, wie die sozialraumorientierten Prinzipien bei den Volkshochschulen umgesetzt werden können. Dabei werden der methodische Hintergrund und die Ergebnisse der Studie skizziert, um Implikationen für die Praxis abzuleiten.

2. Sozialraumorientierte Studie

Die Untersuchung (Mania, 2018) zeichnet sich durch eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive aus, die eine ressourcen- und lebensweltorientierte, zielgruppenübergreifende sowie integrierende und mehrdimensionale Sichtweise auf den Gegenstand der Weiterbildungsbeteiligung mit sich bringt. Diese Perspektive bestimmt sowohl den methodischen als auch den theoretischen Rahmen der Untersuchung. Die Ergebnisse beruhen auf problemzentrierten, sozialraumorientierten Interviews, die im Jahr 2011 mit 49 Besuchenden des sozial benachteiligten Quartiers Soldiner-/ Wollankstraße in Berlin-Mitte durchgeführt wurden. Das Quartier ist einer von 447 Planungsräumen, die in Berlin als „Lebensweltlich orientierte Räume“ (LOR) für Planungs- und Steuerungszwecke im Zuge der Einführung der Sozialraumorientierung als politisches Struktur- und Handlungskonzept festgelegt wurden. Für den Feldzugang waren jedoch nicht die administrativen Grenzen, sondern die (Lern-)Orte im Quartier entscheidend, sodass die insgesamt 49 Interviewten über Ankerpunkte im Quartier angesprochen wurden, d.h. über bekannte und vertraute Orte wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine, soziale und religiöse Einrichtungen, Stadtteiltreffs, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitgeber.

Als Ergebnis der Arbeit wurde ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sog. „bildungsferner Gruppen“ entwickelt. Unter dem Begriff der „Regulative“ werden im Anschluss an Wittpoth (2006) alle Faktoren zusammengefasst, welche für die Regulation, also das (Nicht-)Zustandekommen der Weiterbildungsaktivitäten relevant sind. Dabei wurde auf theoretische Ansätze aus der Sozialen Arbeit, vor allem auf den Ansatz von Früchtel, Cyprian und Budde (2010) zurückgegriffen, der in dem sogenannten SONI-Schema folgende Dimensionen berücksichtigt: Sozialstruktur, Organisation, Netzwerk und Individuum.

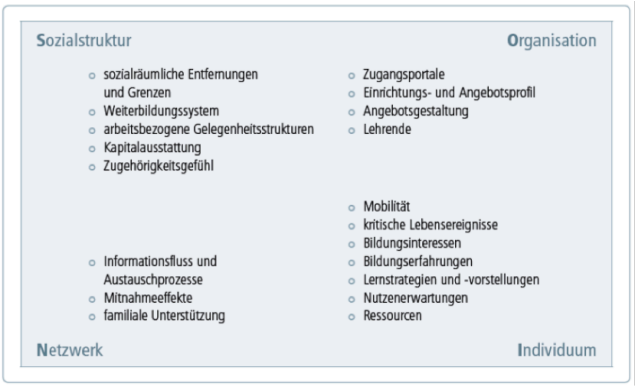


Abbildung 1: Überblick über alle Regulative des sozialräumlichen Modells (Mania, 2018, S. 167)

Betrachtet man das Zustandekommen der Weiterbildungsaktivitäten aus sozialräumlicher Perspektive, so gilt es demnach, Aspekte der Sozialstruktur vor Ort, der (Weiterbildungs-) Organisationen und der sozialen Netzwerke sowie des Individuums als potenziellen Adressaten organisierter Weiterbildung in den Blick zu nehmen (vgl. Abb. 1).

Innerhalb der Dimension „Sozialstruktur“ werden die Gelegenheitsstrukturen des Sozialraums beleuchtet. Es geht dabei unter anderem um die vom Individuum wahrgenommenen räumlichen Entfernungen zwischen ihrem Wohn- oder Arbeitsort und dem Veranstaltungsort sowie Grenzen zwischen den Sozialräumen, die den Zugang zu Lernorten prägen. Relevant ist die Wahrnehmung des Weiterbildungsmarktes aus der Perspektive der potenziellen Adressatinnen und Adressaten sowie die Präsenz von Weiterbildungsanbietern und -angeboten im Sozialraum.

In der Dimension „Organisation“ wird die „Passung“ zwischen dem Angebot einer Weiterbildungseinrichtung und den Ressourcen, Erfahrungen, Routinen und Interessen des Individuums in den Blick genommen. Im Sinne der Niedrigschwelligkeit der Zugänge einer Organisation geht es dabei um eine lebensweltnahe Platzierung der Bildungsangebote in den Sozialräumen. Eine „Passung“ zwischen den Zugangswegen der Weiterbildungsanbieter sowie den Lebenswelten der Individuen lässt sich anhand folgender Aspekte konkretisieren, die vor allem auf die „Niedrigschwelligkeit“ des Zugangs abzielen: Medien und Wege der Ansprache, persönliches Informations- und Beratungsangebot, Probestunden sowie Veranstaltungsorte und Vernetzung. Während das Regulativ „Einrichtungs- und Angebotsprofil“ Auskunft darüber gibt, welche Zielgruppen eine Weiterbildungseinrichtung mit ihren Programmen und Angeboten vor Ort adressiert, bezieht sich das Regulativ „Angebotsgestaltung“ auf die institutionellen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurszeiten und Kurstermine, didaktische Settings sowie die Kosten bzw. Preise von Weiterbildungsangeboten.

Im Vordergrund der Dimension „Netzwerk“ stehen Kommunikationsprozesse zwischen Individuen, die Einfluss auf die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildungsangeboten haben. So verbreiten etwa Familienmitglieder, Freunde, Bekannte, Nachbarn, Kolleginnen und Kollegen aber auch Vertrauenspersonen, wie Kursleitende oder Hausärztinnen und -ärzte, Informationen über Weiterbildungsanbieter und -angebote, tauschen Erfahrungen aus, geben Empfehlungen hinsichtlich passender Angebote, sind beratend tätig oder tragen durch ihre eigene Teilnahme an Weiterbildung dazu bei, dass auch Personen aus ihrem sozialen Umfeld die Distanz zur Weiterbildung abbauen.

In der Dimension „Individuum“ werden Regulative eingeordnet, die sich unmittelbar auf die potenziellen Lernenden beziehen. Die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten im Sozialraum wird unter anderem von der Mobilität der Individuen beeinflusst. Zudem sind die Bildungsinteressen des Individuums und bisherige Schul- und Weiterbildungserfahrungen relevant. Ob organisierte Weiterbildung als Option zur Verfolgung von Bildungsinteressen wahrgenommen wird, hängt auch von den individuellen Lernstrategien und Lernvorstellungen ab. So können beispielsweise auch Lernformen außerhalb formal organisierter Weiterbildung bevorzugt werden. Einen Einfluss auf die (Nicht-)Beteiligung an organisierter Weiterbildung haben den Interviews zufolge auch (fehlende) Nutzenerwartungen, die an das jeweilige Weiterbildungsangebot gerichtet werden und sich in der Regel als Kosten-Nutzen-Analysen zeigen. Der Stellenwert von Bildung in der jeweiligen Lebensphase, der persönliche, zeitliche und monetäre Aufwand sowie altersbezogene Einstellungen gehen in die Kosten-Nutzen-Analyse ein.

3. Implikationen für die Praxis

Aus den Befunden der Arbeit lassen sich Anregungen für die Praxis der Weiterbildung ableiten, vor allem in Hinblick auf die Programm- und Angebotsentwicklung (Fleige et al., 2018;

Gieseke, 2008). Zu den Aufgaben von Programmplanenden gehört die Gewinnung von Teilnehmenden, Entwicklung passender Ansprachestrategien sowie die Konzeption von Lernangeboten im Hinblick auf die Zielsetzungen, Themenschwerpunkte und Inhalte.

Die Impulse für die Praxis sind dabei als mögliche Anknüpfungspunkte und Ideen zu verstehen, die vielfällige Herausforderungen mit sich bringen. Die Umsetzung erfordert sowohl personelle, zeitliche als auch finanzielle Ressourcen bzw. umfassende Umstrukturierungsprozesse in den Einrichtungen. Die Anregungen werden entlang folgender Prinzipien, die auf vielfältige Weise zusammenhängen, dargestellt:

a) Räumlicher Bezug
b) Kooperation und Netzwerke
c) Niedrigschwelligkeit und Lebensweltorientierung
d) Ressourcenorientierung.

Räumlicher Bezug

Für die Teilnahme an Weiterbildung sog. „bildungsferner Zielgruppen" sind (arbeitsbezogene) Gelegenheitsstrukturen und dezentralisierte Weiterbildungsanbieter besonders relevant. Daher sind Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsortes oder am Arbeitsplatz in der Regel förderlich. Vor diesem Hintergrund können in den Weiterbildungseinrichtungen folgende Fragen gestellt werden: Welche Bevölkerungsgruppen werden bisher erreicht? Wie sind die Veranstaltungsräume in der Fläche verteilt? Des Weiteren könnte die „Programmbereichs-Fachlichkeit" zugunsten einer stärkeren „Gebietszuständigkeit" der Mitarbeitenden" (Hoffmann & Mania, 2013, S. 81) aufgeweicht werden. Dafür müsste seitens des Leitungspersonals eine fachbereichsübergreifende Kooperation gefördert werden, die das Denken außerhalb der thematischen Zuständigkeitsbereiche ermöglicht und damit zur Entstehung neuer Angebotsformate beitragen kann.

Kooperationen und Netzwerke

Neben der Berücksichtigung der Entfernung des Veranstaltungsortes vom Wohn- bzw. Arbeitsort ist auch die Wahl vertrauter Lernorte relevant. Damit könnten zum einen neue Veranstaltungsorte erschlossen werden und zum anderen potenzielle Weiterbildungsbarrieren, wie geringe Mobilität, vermieden werden. Als fruchtbar erweist sich eine Kooperation mit bekannten Einrichtungen aus dem Sozialraum, in welchen potenzielle Adressatinnen und Adressaten anzutreffen sind wie Schulen, Kitas, Tafeln, Familienzentren, Jobcentern und Arbeitsagenturen, Betrieben, Vereinen, Seniorenheimen usw. Als erfolgreiches Beispiel können hier die Elternkurse der Berliner Volkshochschulen genannt werden, die seit 10 Jahren an über 100 Schulen und Kitas erfolgreich angeboten werden (vgl. Hoffmann & Mania, 2013). Zudem zeigt sich, dass potenzielle Lernende vor allem über die persönliche Ansprache durch Brückenmenschen, Vertrauenspersonen und Multiplikator/inn/en (Bremer et al., 2015; Tröster, Mania & Bowien-Jansen, 2018) erreicht werden.

Niedrigschwelligkeit und Lebensweltorientierung

Als „Türöffner" für neue Zielgruppen eignen sich vor allem kürzere „Schnupperangebote" mit wenigen Unterrichtsstunden, in welchen das Angebot getestet werden kann, ohne eine Verpflichtung für viele Termine eingehen zu müssen. Angesicht der häufigen Nennung von (hohen) Kosten als Grund der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung (Mania, 2018, S. 107), wären kostenlose bzw. -reduzierte Angebote ein möglicher Ansatzpunkt, diese bekannte Weiterbildungsbarriere zu vermeiden. Im Hinblick auf mögliche Themen und Inhalte können Angebote, die einen konkreten Nutzen für den Alltag und die Lebenswelt darstellen bzw. auf Austausch und Begegnung abzielen, die Distanz zu Weiterbildungseinrichtungen abbauen. Dabei gilt es, Assoziationen zu Schule zu vermeiden und durch nutzenorientierte, praxisrelevante und handlungsaktivierende Settings neue und positive Bildungserfahrungen hervorzurufen. Als möglicher Inhaltsbereich eignet sich beispielsweise die Finanzielle Grundbildung, für die inzwischen ein Curriculum zur Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Lernangeboten (DIE, 2019) sowie Handlungsempfehlungen bezüglich Teilnehmendengewinnung (Tröster & Bowien-Jansen, 2019) vorliegen.

Ressourcenorientierung

Im Rahmen der Angebotsentwicklung sollte an die Ressourcen der potenziellen Adressatinnen und Adressaten angeknüpft werden. So haben sich die Interviewten als eine heterogene Gruppe mit vielfältigen Bildungsinteressen und konkreten Nutzenerwartungen gezeigt, die bei der Programmplanung aufgegriffen werden können. Hierbei könnten Ansätze partizipativer Angebotsentwicklung genutzt werden. Bei

der Entwicklung neuer Formate kann an bestehende Lernangebote und Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden angeknüpft werden. Da Lehrende in laufenden Weiterbildungsangeboten einen direkten Zugang zu Lernenden haben, können sie zudem im Rahmen eines Übergangsmanagements passgenaue Informationen zu möglichen Folgeangeboten vermitteln und damit weitere Bildungsaktivitäten anregen. So könnten diejenigen, die bereits die Weiterbildungseinrichtungen kennen und besuchen, für weitere Lernangebote – entweder weiterführend oder zu anderen Inhalten – gewonnen werden (Lücker & Mania, 2014; Zimmer, Lücker & Fleige, 2015). An dieser Stelle ist an das große Potenzial zu denken, das Integrations- und Deutschkurse bieten.

4. Ausblick

Die zahlreichen exemplarischen Empfehlungen und Anregungen für Lehrende, Planende und Leitende sowie Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik veranschaulichen, dass das Zustandekommen von Weiterbildungsaktivitäten ein komplexes und von vielen Faktoren abhängendes Phänomen ist. Vor dem Hintergrund der genannten Empfehlungen und den damit verbundenen Herausforderungen wäre eine Priorisierung der Umsetzungsschritte und eine schrittweise, prozesshafte Herangehensweise eine Möglichkeit, sich an das Ideal von „Bildung für Alle“ weiter anzunähern.

Ein Ansatzpunkt wären zudem Workshops zur Programm- und Angebotsentwicklung, in welchen beispielsweise die Nutzenerwartungen und Lernstrategien sog. „bildungsferner Gruppen“ und Ansätze sozialraumorientierter Bildungsarbeit erarbeitet werden könnten.

Dr. Ewelina Mania

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen in Bonn, mania@die-bonn.de

Literatur

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. Forum Erwachsenenbildung (3), 53–56.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Erstausgabe anlässlich des XIII. Deutschen Volkshochschultages. Köln.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2019). Curriculum Finanzielle Grundbildung. Bonn: DIE.

Fehren, O. & Hinte, W. (2013). Sozialraumorientierung - Fachkonzept oder Sparprogramm? Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010). Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Hoffmann, N. & Mania, E. (2013). „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog (S. 73–84). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2), 71–83.

Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1), 50–52.

Mania, E. (2018). Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/14/1139w

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2019). 3. Leistungs- und Qualitätsbericht der Berliner Volkshochschulen 2013 – 2017.

Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (Hrsg.) (2019). Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen. Bielefeld: wbv Media.

Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (34), 08-2-08-10.

Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung Praxis und Politik (S. 53–68). Literaturangaben. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Zimmer, V., Lücker, L. & Fleige, M. (2015). Übergänge aus Zielgruppenangeboten im Bereich Migration in „Regelangebote“ öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. Der pädagogische Blick, 23 (2), 107–115.

Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen

Versuch über Tietgens Metapher von der doppelten Suchbewegung

Manjiri Palicha

Michael Weiß

Zusammenfassung

*Seit einigen Jahren wird an Volkshochschulen zwischen „Auftragsmaßnahmen" einerseits und dem „Offenen Programm" andererseits unterschieden und die Zunahme der Integrationskurse lässt die Vorstellung aufkommen, dass „immer mehr zwei Welten innerhalb der Volkshochschulen" (Käpplinger/Reuter) entstehen. Im „Offenen Programm" suchen freiwillig Lernende nach freien und für alle offenen Lernangeboten und die Volkshochschule sucht danach, diese Suchbewegung ihrer Teilnehmenden zu unterstützen. Diese Metapher von der „doppelten Suchbewegung" (Tietgens) entspringt der Welt des „Offenen Programms", scheint aber für die Welt der Auftragsmaßnahmen - was in Berlin vor allem Integrations- und Deutschkurse sind - keine Gültigkeit zu haben. Der Beitrag zeigt, dass die Verknüpfung dieser beiden Welten mit der Frage von Freiwilligkeit oder Verpflichtung tief in den Alltag, in die Angebots- und Organisationsstrukturen sowie das Selbstbild der Volkshochschulen eingeschrieben ist, aber auf analytischen Fehldeutungen und statistischen Unschärfen beruht und im Ergebnis zu einer systematischen Ausgrenzung der Deutschlernenden aus der Welt des „Offenen Programms" führt. In fataler Weise laufen die Volkshochschulen mit einer solchen Grenzziehung sogar Gefahr, die Anpassung ihrer Organisationen an sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu blockieren. Mit Hilfe der Gedankenfigur der „doppelten Suchbewegung" zeigen die Autor*innen beispielhaft Wege auf, wie die Volkshochschulen diese Blockade überwinden können, indem die Zwei-Welten-Einteilung dekonstruiert wird, der Weg einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung eingeschlagen wird und Übergänge zwischen den Welten gefunden werden, die am Ende zu einer Auflösung dieser Parallelwelten und einer Öffnung der Volkshochschulen führen können.*

Abstract

For some years now, a distinction has been made at adult education centres (Volkshochschulen) between "commissioned projects" on the one hand and the "open programme" on the other, and the increase in integration courses gives rise to the idea that "more and more two worlds are emerging within adult education centres" (Käpplinger/Reuter). In the "Open Programme", voluntary learners search for free learning opportunities that are open to all and the Volkshochschulen seek to support this search movement of its participants. This metaphor of the "double search movement" (Tietgens) originates from the world of the "Open Programme", but seems to have no validity within the world of commissioned programme - which in Berlin are mainly Integration and German language courses. The article shows that the linking of these two worlds with the question of voluntariness or commitment is deeply ingrained in everyday life, in the course and organisational structures as well as in the self-image of the Volkshochschulen, but is based on analytical misinterpretations and statistical imprecision and, as a result, leads to a systematic exclusion of German learners from the world of the "Open Programme". In a fatalistic way, the Volkshochschulen even run the risk of blocking the adaptation of their organisations to changing social conditions by drawing such imagined boundaries. With the help of the metaphorical figure of the "double search movement", the authors show exemplary ways in which the Volkshochschulen can overcome this blockade by deconstructing the two-world division, taking the path of diversity-oriented organisational development and finding transitions between the worlds, which in the end can lead to a dissolution of these parallel worlds and an opening of the Volkshochschulen.

Um die Beziehung der Erwachsenenbildungsorganisationen zu ihren Lerner*innen zu beschreiben, wird gerne die Metapher von der doppelten Suchbewegung (Tietgens 1986) bemüht. „Die Erwachsenenbildung sucht danach, die Erwachsenen bei ihren Suchbewegungen zu unterstützen." (Fuhr 2013, S. 29). Selbstständige, gut organisierte und mündige Erwachsene, um es mal auf die Praxis der Volkshochschule zu übersetzen, suchen freiwillig nach offenen, anders ausgedrückt: freien Kursangeboten der Volkshochschulen, die wiederum mit ihren Planungen und ihrem Organisationsetting diese Suchbewegungen unterstützen. Allerdings, so Fuhr, lägen dieser „Leitfigur der Erwachsenenbildung" (Fuhr 2013, S.29) Annahmen zu Grunde, die so nicht mehr stimmen würden in der Praxis, denn es gäbe neben der freiwilligen auch eine verpflichtete Teilnehmerschaft. Tatsächlich wird seit vielen Jahren in Statistiken oder Kursverzeichnissen der Volkshochschulen zwischen „Auftragsmaßnahmen" einerseits und dem „Offenen Programm" andererseits unterschieden: „offen", weil es eben ganz diesem Bild des freiwilligen Lernenden entspricht, der nach freien und für alle offenen Lernangeboten sucht. Das Gegenstück dazu sind die „Maßnahmen", genauer die Bildungs- oder Auftragsmaßnahmen, an denen Erwachsene nicht aus freien Stücken teilnehmen, sondern auf Geheiß Dritter. Diese Bildungsmaßnahmen werden durch Dritte finanziert, nicht den Teilnehmenden, und die Teilnahmebedingungen und Inhalte werden über Richtlinien, Verordnungen, Ausführungsbestimmungen und Gesetze bis ins Kleinste reguliert. Die Volkshochschulen sind bei diesen Kursen so wenig frei in der Durchführung, wie die Lernenden es bei ihrer Kursteilnahme sind. Neben dem klassischen „offenen" Programm nehmen „Auftragsmaßnahmen" in den letzten Jahren und Jahrzehnten einen immer größeren Platz an den Volkshochschulen ein. Und im Wesentlichen verbergen sich bei den Berliner Volkshochschulen hinter diesen Auftragsmaßnahmen die allseits bekannten Integrationskurse, mithin alle Deutschkurse für eingewanderte Menschen. Käpplinger/Reuter sprechen angesichts dieser Entwicklung von "Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen" (Käpplinger /Reuter, 2019) und fragen sich, ob „immer mehr zwei Welten innerhalb der Volkshochschulen mit einerseits offenen Angeboten und andererseits Auftragsmaßnahmen" entstehen (Käpplinger/Reuter, 2019, S. 147).

Während Käpplinger/Reuter mit ihrer These von den beiden Welten auf die Art und Weise der Programmplanung und die Herausforderungen für die Beschäftigten in einer divergierenden Institution fokussieren, skizziert Fuhr eine Trennlinie entlang der Angebotsstruktur und der Frage, ob die Lernenden freiwillig oder verpflichtend teilnehmen: „Auf der System- und Angebotsebene ist es durchaus nicht immer so, dass Erwachsenenbildung als freies Angebot an freie und mündige Erwachsene realisiert wird. Viele »Angebote« sind mehr oder weniger verpflichtend, so etwa Integrationskurse im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes". (Fuhr 2013, S. 30) Damit wird ein Bild von der Erwachsenenbildung im Allgemeinen gezeichnet, das auch von vielen Praktiker*innen in den Volkshochschulen durchaus geteilt werden dürfte: Hier die Verpflichteten in den Deutsch- und Integrationskursen oder dort die Freiwilligen im "Offenen Programm" sind die beiden "Welten" des aktuellen Volkshochschulbildes und -selbstbildes.

Analytische Unschärfen und ihre fatalen Folgen

Wir werden im Folgenden zu skizzieren versuchen, dass – bezogen auf die Volkshochschulen in Berlin – der alleinige Blick auf die Entwicklung der Unterrichtsstunden im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu einem Zerrbild der Volkshochschulpraxis führen kann und die gedankliche Verknüpfung der Deutsch- und Integrationskurse mit der Frage von Freiwilligkeit oder Verpflichtung in erheblichem Umfang auf analytischen Unschärfen beruht und in fataler Weise eine Selbstblockade der Volkshochschule auf dem Gebiet der diversitätsorientierten Organisations- und Angebotsentwicklung verursachen kann. Schließlich wollen wir versuchen, mithilfe der Gedankenfigur der „doppelten Suchbewegung" beispielhaft Wege aufzuzeigen, wie die Volkshochschulen aus dieser, nicht anders als krisenhaft zu bezeichnenden Blockade herauskommen können, indem sie ihre bisher noch kaum genutzten enormen Potentiale intensiver ausschöpfen.

Verlassen wir zunächst die Makroperspektive und betrachten die Kennzahlen der Volkshochschule Berlin Mitte etwas genauer[13]: 62% der jährlichen Unterrichtsstunden entfallen auf

[13] Die im Folgenden verwendeten Zahlen sind Elisabeth Reichart, Hella Huntemann, Thomas Lux: Volkshochschul-Statistik 57. Folge, Berichtsjahr 2018, Herausgebende Institution der Reihe DIE Surveys. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen entnommen, ergänzt durch Verwendung von

den DaF-Bereich, was auf den ersten, schnellen Blick den Eindruck erwecken mag, die Deutschkurse würden 62% des Umfangs der Volkshochschule – was immer das ist - ausmachen. Das ist weit gefehlt. Deutschkurse haben im Durchschnitt eine Länge von 100 und mehr Unterrichtsstunden, der durchschnittliche Kurs außerhalb des Deutschbereichs liegt unter 30 UE pro Kurs (3. Qualitäts- und Leistungsbericht 2019, S. 40). Beim Blick auf die Anzahl der Kurse ergibt sich daher ein anderes Bild: 33 % aller Kurse der VHS Berlin Mitte sind Deutschkurse. Bei den Belegungen verhält es sich ähnlich: 42% der Belegungen entfallen auf Deutschkurse. Da jedoch Deutschkursteilnehmende in einem weit höheren Maße Mehrfachbuchungen vornehmen als dies andere Teilnehmer*innen der Volkshochschule tun, ist davon auszugehen - ohne dies in diesem Zusammenhang wegen des erheblichen Arbeitsaufwands ausrechnen zu können -, dass der Anteil der Personen, die nur Deutschkurse besuchen, weit unter 42% aller Teilnehmenden liegen dürfte.

Richtig ist, dass der Deutschbereich enorm gewachsen ist, gemessen an den Kurszahlen und Teilnehmer*innen jedoch insgesamt eher weniger als ⅓ des Gesamtangebots ausmacht. Das ergibt ein anderes Gesamtbild und auch Käpplinger/Reuter konzedieren, dass die Verschiebung der Programmstrukturen „bei der Zahl der Kurse oder Belegungen weniger ausgeprägt ist“ als beim Indikator Unterrichtsstunden (Käpplinger/Reuter (2018), S.146) Beide sehen zwar richtig, dass durch die „Begrenzung der räumlich-infrastrukturellen Kapazitäten einer Volkshochschule” zu einem „Verdrängungswettbewerb zwischen den Programmbereichen und weiterer Infrastruktur kommen könnte” und in der alltäglich Praxis auch tatsächlich zu Konkurrenzen und Konflikten führt. Aber die von beiden konstatierte „Stagnation” des „offenen Programms” - die auch als „beeindruckende Konstanz” angesichts wachsender digitaler Weiterbildungsmöglichkeiten „geframt” werden könnte - hat unseres Erachtens andere Gründe. Ein einfacher Grund könnte darin liegen, dass die Honorarmittel für Kurse im offenen Programm in den letzten Jahren nicht gestiegen sind und im Trend sogar absanken, weil in Berlin die Honorarerhöhungen der Kursleitenden nicht durch Anpassung des Honoraretats abgefedert wurden. Gleichzeitig fördern Bund und Land in steigendem Umfang Deutsch- und Integrationskursangebote, im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung ist uns ein solches Engagement bislang verborgen geblieben, vielleicht abgesehen vom Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich. Dieser Finanzierungszusammenhang bildet sich in den Volkshochschulstatistiken unweigerlich ab.

Zahlen aus dem Datenbanksystem der Berliner Volkshochschulen (information manager).

Ein „Planet der Verpflichteten”?

Worin liegen nun die Unterschiede zwischen diesem „offenen Programm” und dem „Deutschprogramm” der Volkshochschulen, handelt es sich um zwei „Welten”, die der Freiwilligen und die der Verpflichteten, wie es Fuhr nahelegt?

Schauen wir uns auch hier die Zahlen aus der Volkshochschule Berlin Mitte aus der Nähe an. Von den ca. 92.000 Unterrichtsstunden im Deutschbereich entfallen 48.500 UE auf Integrationskurse, ca. 19.500 UE auf Deutschkurse für Eltern und 11.500 UE für Deutschkurse für Geflüchtete, die restlichen 12.500 UE auf Deutschkurse oberhalb der Sprachniveaustufe B1, sind damit also keine Integrationskurse. Um es in Belegungen auszudrücken: 2018 gab es 2.106 Teilnehmeranmeldungen zu den Deutschkursen für Geflüchtete, 2.263 zu den Elternkursen, 3.250 zu den Deutschkursen oberhalb von B1 und 8.156 zu den Integrationskursen. Nur in den Integrationskursen gibt es überhaupt das „Institut der Verpflichtung“ und zwar nach §43 AufenthG und das sind etwa ¼ der Teilnehmenden in diesen Kursen (außer in Integrationskursen mit Alphabetisierung), alle andere nehmen auf Antrag als Berechtigte (z.B. EU-Bürger*innen) oder als Selbstzahler (ohne jede Vergünstigung durchs BAMF), in jedem Fall ohne formale Verpflichtung teil.[14]

[14] Inwieweit sich hinter einer „formal freiwilligen” Teilnahme für den Einzelnen - egal in welchem Bereich der Volkshochschule - Handlungszwänge verbergen, die jenseits der Frage der Selbst- oder Fremdfinanzierung zu einer Anmeldung führen, kann hier außer Acht gelassen werden, weil es uns in diesem Zusammenhang vornehmlich um die Konstruktion einer scharfen Differenz von Freiwilligkeit und Verpflichtung geht, wie sie Fuhr vorträgt (Fuhr 2013) und die damit zusammenhängenden folgenreichen Zuschreibungen und Rahmungen für ganze Teilnehmenden-Gruppen. Für die Frage der Freiwilligkeit erscheint uns dagegen überzeugender und weiterführender der sehr differenzierte Beitrag von Henning Pätzold und Susanne Ulm: Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung, ZfW (2015) 38:183–196, die z.B. die „Übergangszonen zwischen den Polen völliger Freiwilligkeit und völligem Zwang” (S. 187) reflektieren, die es sowohl für die Beratung als auch die Kursteilnahme gibt.

Sie unterwerfen sich zwar den BAMF-Regularien, um einen Platz in einem Deutschkurs zu bekommen, aber sicher nur, weil sie ansonsten keinen Deutschkurs mehr finden würden oder weil sie einfach in den Genuss finanzieller Teilnahmeanreize (z.B. kostenlose Abschlussprüfung) kommen wollen. Diese freiwilligen Teilnehmenden zahlen für 700 UE immerhin etwa 1400 € (ohne die Ausgaben für Lehrwerke) an Kursgebühren. Damit geben sie deutlich mehr für ihre Weiterbildung aus, als dies unsere Kunden im „offenen Programm" gewöhnlich tun. In anderen Branchen werden solche Kunden als Premiumkunden bezeichnet.

In den Deutschkursen für Eltern gibt es dagegen keine Verpflichtung zur Teilnahme und bei den Berliner Deutschkursen für Geflüchtete ebenfalls nicht. Für Letztere haben Käpplinger/Weiß (2018) überdies gezeigt, dass die Einrichtung von Deutschkursen für Geflüchtete im Land Berlin – Kurse, die von allen ungeachtet ihres Aufenthaltsstatus besucht werden können – auf eine Forderung der Besetzer*innen des Oranienplatzes in Berlin, also die Lerner*innen selbst, zurückzuführen sind. Die Forderung nach „Deutschkursen für alle" ohne Rücksicht auf den Aufenthaltsstatus war eine weitgehende Forderung, denn solche Kursangebote gab es bis 2016 in Deutschland nicht. Die Einrichtung dieser Kurse sind zurückzuführen auf „Proteste für Weiterbildungsrechte" (Käpplinger/Weiß 2018, S. 53) Die Teilnehmenden dieser Kurse sind alles andere als Verpflichtete, im Gegenteil: Sie haben den Staat in die Pflicht genommen, Lernangebote für sie einzurichten.

Alles in allem werden in der VHS Berlin Mitte deutlich weniger als 15 % der Teilnehmenden in der „Welt der Verpflichteten" formal zur Teilnahme verpflichtet. Und selbst für deren „Verpflichtung" gilt: mit einer solchen Zuschreibung wird ihnen jede Freiwilligkeit des Lernens abgeschrieben (wie umgekehrt mit der Zuschreibung der „Freiwilligkeit" in der Welt des Offenen Programms alle offenen und subtilen Handlungszwänge, die auf die Teilnehmenden einwirken, unterschlagen werden). Obwohl die „Verpflichteten" nur einen kleinen Teil der Lernenden ausmachen, sind sie zum „Teilnehmer*innen-Typus" schlechthin geworden, der für das Ganze dieser „Welt" steht.

„Im deutschen Zivilrecht ist ein Rechtssubjekt verpflichtet, wenn sich ein Schuldverhältnis im engeren Sinne gegen es richtet", heißt es bei Wikipedia. „Verpflichtet" ist zweifelsohne negativ konnotiert, weil jeder weiß und spürt, dass jemand, der zu etwas verpflichtet ist, eine Schuld abzutragen hat. Das haftet an den „verpflichtenden Teilnehmenden" und allen Teilnehmenden in Deutschkursen (weil sie als verpflichtend wahrgenommen werden). Als „Objekt" der Verpflichtung werden sie in einen Gegensatz gesetzt zum „freien Subjekt, das freiwillig kommt". Der "Verpflichtungsgedanke" mündet in einem maßlosen Othering und schafft eine „VHS-Zwei-Klassengesellschaft", die in der Gesamtorganisation VHS überall ihre Spuren hinterlässt. (Endrias/Weiß, S.49f)

Mit der Freiwillig-Verpflichtet-Dichotomie schreiben wir die Deutschlernenden als potentielle Teilnehmende unserer Kurse weitgehend ab und adressieren sie nicht mit unseren Angeboten im offenen Programm. Volkshochschulen bauen Barrieren auf, indem sie das Angebot der Einteilung in verschiedene Welten annehmen, nicht konsequent hinterfragen und damit die Konstruktion der unterschiedlichen Welten festschreiben.

Käpplinger/Reuter fragen danach, welche Konsequenzen auf Seiten der Volkshochschulverantwortlichen aus diesem Spannungsverhältnis der Welten gezogen werden (Käpplinger/Reuter, S.148) und stellen aus unserer Sicht die richtige Frage, die Frage nach der Gestaltung oder Nicht-Gestaltung von Übergängen zwischen diesen „Welten".

Stellen wir uns vor, sie seien mündig

Was wissen wir eigentlich über die Deutschlerner*innen? Welchen sozialen Milieus gehören sie an, welche Weiterbildungspräferenzen haben sie, welche Altersstruktur ist kennzeichnend?

Wir wissen einiges über das Profil und die Weiterbildungspräferenzen unserer Teilnehmerschaft in der „Welt des offenen Programms", deutlich weniger über die in der „Welt der Verpflichteten". Aber einiges schon, wenngleich die Datenlage schlecht ist.

Im Jahre 2014 wurde erstmals in Berlin ein Kundenmonitor durchgeführt, der sich mehrsprachig auch an die Teilnehmenden in den Deutschkursen wendete. Teilgenommen haben 6.922 Personen, davon 1.254 Deutschkursteilneh-

mende. 22% der Befragten aus der „Welt der Verpflichteten“ gaben als höchsten Bildungsabschluss „Gymnasium/Abitur“ an, 56% Studium. Bei den Befragten aus der „Welt des offenen Programms“ gaben 17% „Gymnasium/Abitur“ und 61% „Studium“ (Kundenmonitor 2014). Das Bildungsprofil der Teilnehmenden unterschied sich 2014 also nicht nennenswert.

Wie sieht es mit der Altersstruktur aus? Hier zeigen sich signifikante Unterschiede: In der Volkshochschule Berlin Mitte sind über 58,5 % der Lerner*innen in den Deutschkursen „unter 35 Jahre” alt. In der Gesamt-Volkshochschule sind es - ohne Deutschkurse - knapp unter 30%. Bundesweit sind es ebenfalls unter 30%, wobei diese Zahlen die Teilnehmenden aus den Deutschkursen inkludieren, es dürften bundesweit also deutlich weniger sein ohne die Jüngeren in den Deutschkursen. Wenn vielerorts Wege gesucht werden, „offenen Angebote” der Volkshochschule „für Menschen unter 35 Jahre” zu adressieren, was läge näher, als sich im eigenen Hause umzuschauen. Die „Jüngeren” sind bereits an der Volkshochschule, vornehmlich eingekapselt in der „Welt der vermeintlich Verpflichteten”.

Wie sieht es nun mit den Weiterbildungspräferenzen, dem Interesse der Menschen aus den Deutschkursen aus, interessieren sie sich überhaupt für Angebote oder für Themen des “Offenen Programms”? Was sagt der bereits befragte Kundenmonitor 2014? 42% der befragten Menschen aus der „Welt der Verpflichteten“ wünschten Angebote der Beruflichen Bildung, 36% interessieren sich für andere Fremdsprachen und 36% für Fotografie, Malerei und Tanz, 27% für Gesundheitskurse (Mehrfachnennungen waren möglich, Kundenmonitor 2014, S. 21). Neuere Befragungen (2018/19) durch Studierende der Freien Universität und der Justus-Liebig-Universität Gießen bestätigen dieses Bildungsinteresse, das sich wenig von dem der Teilnehmenden im „Offenen Programm” unterscheidet. Wir wissen also recht genau, dass die Menschen aus der „Verpflichteten-Welt” interessiert sind an den Themen der Allgemeinen Weiterbildung jenseits der Deutschkurse, aber wir wissen auch, dass der Wechsel von der einen in die andere Welt nur in sehr geringem Maße stattfindet, z.B. erheblich geringer als innerhalb der „Welt des offenen Programms” zwischen den Angebotsbereichen Gesundheit, Kultur oder Fremdsprachen. (Brose 2013). Lassen wir den Diskurs einen Moment zur Seite und stellen uns einmal vor, diese Erwachsenen in den Deutschkursen wären „mündige Erwachsene, die freiwillig auf der Suche nach „freien Bildungsangeboten“ (Fuhr 2013) wären: Auf was für ein Bildungsangebots-Arrangement träfen sie an den Berliner Volkshochschulen derzeit? Oder um in Tietgens Metapher zu bleiben: „Wie unterstützen wir sie bei ihren Suchbewegungen?“

„A picture is worth a thousand words”

Der neue Werbespot, den der DVV 2019 mit dem Ziel herausgebracht hat, „insbesondere jüngere Zielgruppen” anzusprechen, soll Jüngere „motivieren sich für einen vhs-Kurs anzumelden” (dvv Homepage). Was vor allem auffällt, wenn man sich die Wahl der Kurse im Werbespot sieht: Es geht hier ausschließlich um die Kurse im „offenen Bereich.” Also die „Welt der Freiwilligen.” Und wie sieht diese „Welt“ aus? Welche junge Menschen werden hier angesprochen? Fast alle Protagonist*innen, sind *weiß*[15], schlank, fit und meistens blond. Also wieder Teilnehmer*innen, die wahrscheinlich nicht der „Welt der Verpflichteten” entspringen. Die Werbung ist cool und schick, aber was die Vielfalt in Sachen Ansprache angeht, lässt sie viel zu wünschen übrig.



Eine Szene vom neuen Spot: jetzt entdecken)
© Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.,
MS B-Films/Leon Greiner

[15] mit “weiß” sind hier keine Hautfarben gemeint, “sondern die Positionierung und soziale Zuschreibung als weiß in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft”. „Rassismus weist auch weißen Menschen strukturell einen bestimmten sozialen Ort zu. Dieser Ort ist verbunden mit Privilegien, Dominanzerfahrungen und der Erfahrung als Maßstab zur Beurteilung nicht-weißer Menschen zu fungieren, ohne selbst als weiß markiert zu werden.” (IDA e.V. - Glossar-Detail)

Schauen wir uns ein anderes Beispiel an, das kein Werbespot ist, sondern aus realem Leben kommt und reale Veränderungen bewegt hat:
Ein Foto von der damals zweijährigen Parker Curry wurde in den Sozialen Medien „viral“, als sie voller Bewunderung vor dem Bild einer Frau stand, von der sie dachte, sie müsse eine Königin sein. Diese Frau war niemand anderes als Michelle Obama, die (inzwischen ehemalige) First Lady der USA. Der Mutter von Parker, Jessica Curry, zufolge war es für sie als Afroamerikanische Mutter wichtig, ihre Tochter dieses Bild zu zeigen, denn:
„Repräsentation ist unabdingbar. Es ist mir wichtig, dass ich Töchter erziehe, die die Möglichkeit haben, Frauen zu sehen, die wie sie aussehen und großartige Dinge tun. Nur durch den Kontakt mit brillanten, intelligenten, freundlichen Schwarzen[16] Frauen können meine Mädchen und andere Mädchen of Colour[17] wirklich verstehen, dass ihre Ziele und Träume zum Greifen nah sind.” (eigene Übersetzung)[18]
Seitdem haben Jessica und Parker Curry zusammen ein erfolgreiches Buch unter dem Titel „Parker looks up: An extraordinary moment” über diese Erfahrung geschrieben und dadurch weitere Mädchen inspiriert und ermutigt, ihre Träume zu realisieren und die Unentbehrlichkeit von Repräsentanz in der Öffentlichkeit weiterzugeben.

Repräsentation: Der sehr erfolgreiche Online Streaming Anbieter Netflix hat Diversität „zum Geschäftsmodell gemacht“ (Caro 2020) ohne es als etwas „Ausgestelltes oder didaktisch Überdramtisiertes sondern als etwas Alltägliches" darzustellen (Caro 2020). In einer Umfrage (diese wurde von Netflix beauftragt), haben 63% der befragten Jugendlichen ihre eigene Lebenswelt in den Serien widergespiegelt gesehen und ca. 53% meinten, „ihre Lieblingsserien hätten einen positiven Einfluss auf ihr eigenes Selbstwertgefühl" (Caro 2020)

Diese Beispiele zeigen nicht nur, dass solche "representation" äußert wichtig sind und dass es sehr wenig Repräsentanz von marginalisierten Communities gibt, sondern dass solche Repräsentation die gelebte Realität unserer Welt widerspiegeln.

Was bedeutet dieses Beispiel für die Volkshochschulen? Wenn Volkshochschulen ihr Ziel, „alle Bevölkerungsgruppen in allen Stadtteilen” erreichen bzw. alle Berliner*innen ansprechen zu wollen, müssen sie dieses Ziel auch in ihrer Öffentlichkeitsarbeit kommunizieren.

Dies bedeutet, dass die Volkshochschulen in ihrer Arbeit sowohl die „vermeintlichen Verpflichteten” als auch die “Freiwilligen” ansprechen sollen. Das tun die Volkshochschulen zwar auf den ersten Blick, bei näherem Hinsehen sieht man aber, dass dem Ganzen eine „Zwei-Welten-Zuordnung” zu Grunde liegt. Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Rassismuserfahrung sieht man überwiegend in Verbindung zu „Deutschkursen” oder „Integrationskursen” und zwar in der Rolle der Teilnehmer*in. Wenn Menschen mit Migrationshintergrund als Lehrer*innen auf Bildern, Webseiten, im Programmheft vorkommen, ist es meistens im Programmbereich Fremdsprachen oder mal einen Kochkurs (der Authentizität zuliebe). Menschen mit Behinderungen sind meistens im Kontext von „Inklusion” zu sehen und zwar meistens als Teilnehmende. In anderen Programmbereichen sieht das aber anders aus.

Kategorie “Menschen mit Migrationshintergrund”

Das statische Bundesamt definiert die Kategorie, “Mensch mit Migrationshintergrund” wie folgt:
“Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.
Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges und ihre Nachkommen gehören nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da sie selbst und ihre Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind.”
Diese Kategorie erfasst aber nicht das gesamte Bild und die verschiedenen Realitäten der Menschen, die hier kategorisiert werden. Eine Person mit Migrationshintergrund aus der EU oder eine *weiße* Person aus den USA macht nicht die gleichen (strukturellen) Diskriminierungserfahrungen wie Menschen aus dem globalen Süden. Auch Rassismuserfahrungen von Schwarzen Deutschen oder Deutsche of Colour werden hier nicht differenziert betrachtet. (Baumann et al 2018). Außerdem sind “Menschen mit Migrationshintergrund” eine extremste heterogene Gruppe. Sie haben unterschiedliche sexuelle Orientierungen, Weltanschauungen, Geschlechter, sozialer Status, Staatsangehörigkeiten usw.- Darüber hinaus erleben auch

[16] Mit Schwarz (S wird großgeschrieben) ist keine Hautfarbe gemeint, sondern, „Menschen, die afrikanische bzw. afrodiasporale Bezüge haben.” (Quelle: http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#schwarz) Es ist ein politischer Begriff, eine Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen.
[17] Mädchen of Colour/Frauen of Colour/People of Colour sind politische Begriffe, Selbstbezeichnungen von Menschen, die (strukturellen) Rassismus erleben und keine Beschreibung der Hautfarben. Diese Bezeichnung stammt aus den Bürgerrechtsbewegungen der USA.
[18] Quelle: https://www.nytimes.com/2018/03/12/opinion/michelle-obama-portrait-sherald-parker.html

Menschen ohne Migrationshintergrund (strukturelle) Benachteiligungen aufgrund ihrer Geschlechter, sexueller Orientierungen, sozialer Staus usw.- Kategorien, die auch im AGG verankert sind. Es gibt aber, zur Zeit keinen anderen amtlichen Begriff, der Diskriminierung auf Basis " aufgrund der Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) -Kriterien „Rasse" oder „ethnische Herkunft" (Baumann et al 2018) erfasst.

Wenn die Gesellschaft aber so divers ist, wie können Volkshochschulen den Anspruch, „Bildung für alle" in ihrer Öffentlichkeitsarbeit kommunizieren, ohne Stereotypen, Vorurteile, diskriminierende Sprache/Bilder zu (re)produzieren?

„Keine allgemeingültige Antwort" so Schwarz (Schwarz 2018, S.98) ist die Antwort auf diese Frage. Es gibt keine, „one size fits all" Lösung. Und um diverse Lösungen zu finden, müssen Volkshochschulen mehrere Wege gehen: Oft und bewusst mit Fotograf*innen of Colour, mit mehr Grafiker*innen mit Migrationshintergrund arbeiten, Perspektiven von Menschen mit eigener Migrationserfahrung, Menschen mit Behinderung in die Institution über Fokusgruppen, Surveys, Feedbackformulare, Open Space Veranstaltungen, BarCamps holen.

Beispiele für mehr Übergänge zwischen den "VHS-Welten"

inspire.vhsmitte.de-Kampagne

Aushang von Plakaten in den Lehrstätten Antonstraße, Linienstraße und Turmstraße, vor allem in den Wartebereichen für die Deutschkursanmeldung
Zwölf verschiedenfarbige Plakate mit jeweils einem Begriffen wie "Zumba", "Java-Script" u.ä. und dem Link zur Website inspire.vhsmitte.de. Dort wird auf mehrsprachige Kurse und den Crossover Contest verwiesen.



Foto © VHS Mitte / Thabo Thindi

Die Volkshochschulen sollten in engerer und kontinuierlicher Austausch mit Migrant*innenselbstorganisationen, Vereinen, Kirchen oder Temples oder Moscheen - mit der Diversität auf kommunaler Ebene - gehen und mit ihnen regelmäßig vernetzen. Diese sind sehr gut in eigenen Communities vernetzt und können die Bedarfe, Wünsche der jeweiligen Communities schildern. Außerdem sollte das Personal in den Volkshochschulen auf verschiedenen Ebenen die Diversität der Gesellschaft widerspiegeln. Eine vielfältige Gesellschaft braucht eine vielfältige Repräsentanz - auch in der Öffentlichkeitsarbeit der Volkshochschulen.

Diversität nach innen: (fehlende) Personelle Repräsentanz

Der DVV wollte vor kurzem für die Zukunftsideen zur jungen vhs eine Arbeitsgruppe zusammensetzen mit Mitarbeiter*innen unter 40. Richtig, wer die Jugend erreichen will, braucht junge Mitarbeiter*innen, wer Frauen erreichen will, braucht Frauen. Das gilt für die personelle wie die bildliche Repräsentation einer Organisation. (Ein Volkshochschulverzeichnis, das ausschließlich Bilder von Menschen über 60 Jahre zeigen würde, würde junge Menschen vielleicht weniger ansprechen. Das gilt für alle Gruppen.)
In jedem Fall gilt: Repräsentanz ist unabdingbar. Auch auf personeller Ebene.

Laut einer Studie von McKinsey (2018) steigt die Effizienz eines Unternehmens deutlich (um 33%) je diverser es ist.[19] Es lohnt sich also, nicht nur darüber nachzudenken, sondern Diversität quer durch alle Ebenen aktiv umzusetzen. Und wie sieht es bei Netflix aus? Bei Netflix gehören 53% der Belegschaft ethnischen Minderheiten in den USA an. (Caro 2020). Seit 2018 haben sie eine „Vice President for Inclusion". Sie hat bei Netflix ein Auge auf "kulturelle Vielfalt, Inklusion und Fairness in allen Aspekten der weltweiten Geschäftstätigkeit" (Caro 2020).

Was sagen uns die Zahlen über Vielfalt im Öffentlichen Dienst in Deutschland? Statistiken belegen, dass in Deutschland Menschen ohne Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst überrepräsentiert sind: 78% der Erwerbsbevölkerung hat keinen Migrationshintergrund aber ca. 94% der Stellen im öffentlichen Dienst. Im Gegensatz dazu hat nur ca. 7 % der Erwerbsbevölkerung, die einen Migrationshintergrund hat, eine Stelle im öffentlichen Dienst. Ihr Anteil an der Erwerbsbevölkerung liegt dagegen bei 22% (Baumann et al 2019, S. 11) - eine erhebliche Unterrepräsentanz. Diese Statistik differenziert aber nicht danach, ob die Stellen dem höheren, gehobenen oder mittleren Dienst angehören, also ob es Sachbearbeiter*innen, Hausmeister oder Führungskräfte

[19] Quelle: https://www.mckinsey.com/de/news/presse/neue-studie-belegt-zusammenhang-zwischen-diversitat-und-geschaftserfolg

sind. Laut eines Berichts des Bundesministerium für Inneres von 2013[20] „handelt es sich bei den Beschäftigten mit Migrationshintergrund überwiegend um junge Frauen, die in eher niedrigeren Laufbahngruppen beschäftigt sind, seltener in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis stehen und seltener verbeamtet."

Wenn wir uns das Beispiel von Jennifer Curry näher anschauen, wird klar, dass sie nicht nach *weißen* Frauen oder nach Schwarzen Männern als Inspiration für ihre Töchter sucht, sondern „Schwarze Frauen" oder „Frauen of Colour". D.h. Menschen, die an dieser "Intersektion" von Schwarzsein und Frausein stehen, also Menschen, die mit (strukturellem) Sexismus und Rassismus konfrontiert sind und gleichzeitig mehrfach diskriminiert werden. (siehe Info Box „Intersektionalität.").

Intersektionaliät

Der Begriff, „Intersektionalität" (Intersectionaltiy auf Englisch) kommt von Kimberelé Crenshaw, Afroamerikanische Juristin. „Intersectionality" kommt vom Wort, „Intersection" oder Straßenkreuzung auf Deutsch.

1989 hat Crenshaw in ihrem Artikel für die Universität Chicago, „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex" diesen Begriff eingeführt.

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein - manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer „Kreuzung" verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein."
- Kimberelé Crenshaw,

Intersektionalität ist ein Tool zu analysieren, wie verschiedene Positionen sozialer Ungleichheit zusammenwirken. Wichtig ist, dass es nicht um eine einfache additive aneinander Reihung geht, „sondern in ihren Verschränkungen und Wechselwirkungen Bedeutung bekommen" (https://www.gwi-boell.de/de/intersektionalitaet)

Die verschiedenen Kategorien wie „ethnische Herkunft", Race, Geschelcht, sexuelle Orientierung, sozialer Status, Behinderung (Ableismus), Alter (auch im AGG genannt) wirken nicht isoliert, sondern immer „im Zusammenspiel" miteinander.

Wie sieht diese „unabdingbare Repräsentation" auf verschiedenen Ebenen entlang unterschiedlicher Diversitätsmerkmale an den Volkshochschulen aus?

Schauen wir uns hier die Volkshochschulstatistik aus dem Jahr 2018 an: ca. 76% der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter*innen waren Frauen, auf der Ebene der Einrichtungsleitungen waren dagegen 56% der Stellen weiblich.

Außer an den Volkshochschulen in NRW gibt es keine Daten dazu, wie viele Menschen mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung an den Volkshochschulen arbeiten. Die Studie in den Volkshochschulen in der NRW zeigt, dass auch wenn die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund an den vhsn arbeiten, auf dem ersten Blick hoch ist, sind die meisten prekär beschäftigt: als Honorarkraft (Öztürk 2018, S.198). Bundesweit gibt es keine anderen Daten. Allein im Programmbereich Sprachen gibt es Kursleitende, die oft eine Migrationsgeschichte haben bzw. die ihre Erst- oder Familiensprache unterrichten (Salamon-Menger 2018). Es gibt auch keine Studie dazu, wie es Angestellte mit Migrationshintergrund in den Volkshochschulen geht, warum verlassen die Volkshochschulen bzw. bleiben sie an den Volkshochschulen.

2019 lag der Migrationsanteil in Berlin inzwischen bei 34,5%[21]. Im Vergleich zu 2009 leben ca. 300.000 Menschen mehr, die keinen deutschen Pass haben, in Berlin. Mehr als 180 Nationen sind in Berlin repräsentiert[22].
Auch wenn es keine statischen Erhebungen gibt, nach einem ersten Durchstöbern der Webseiten der Berliner Volkshochschulen, hat man nicht den Eindruck, dass diese Vielfalt auf den verschiedenen Ebenen der Verwaltung repräsentiert sind.

Zu den anderen Kategorien des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) werden an den Volkshochschulen ebenfalls noch keine Daten erhoben[23]. Wie können dann die

[20] https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2016/05/studie-beschaeftigte-mit-migrationshintergrund-in-bundesverwaltung.html

[21] https://www.rbb24.de/panorama/beitrag/2019/08/migration-berlin-anteil-steigerung-statistik-soziologie.html

[22] https://www.berlin.de/berlin-im-ueberblick/zahlen-und-fakten/bevoelkerung-und-stadtentwicklung/artikel.457033.php

[23] "Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes ist es, Benachteiligungen aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen" §1 AGG, Quelle: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Recht_und_gesetz/Diskriminierungsmerkmale/diskriminierungsmerkmale_node.html

Volkshochschulen strukturelle Änderungen vornehmen und diese umsetzen, um die Volkshochschulen auf personeller Ebene zu öffnen, wenn Daten fehlen?

2017 hat der Gender-Diversity Ausschuss des DVV eine umfangreiche Checkliste erstellt, um eine erste Bestandsaufnahme in Hinblick auf Diversität in Angriff zu nehmen. Dies ist ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung. Es bleiben ungeachtet dessen noch viele Frage zur Personalpolitik offen: Wie sind die Stellenausschreibungen gestaltet? Wer sitzt in den Auswahlgremien? Wird mit Vertreter*innen aus verschiedenen Communities aktiv bei der Gestaltung von Stellenausschreibungen mitgearbeitet? Und wenn eine Person, die zum Beispiel, Rassismuserfahrungen macht, eingestellt wird, welche Möglichkeiten oder Räume gibt es, um diese Person auch gezielt in einer mehrheitlichen *weißen* Organisation zu unterstützen? Gibt es „diversitätsreflexive Kriterien bei Neueinstellungen?" (Heinemann 2019, S.15) Und wenn ja, werden diese konsequent umgesetzt? Gibt es Möglichkeiten für Mitarbeiter*innen, „Reflexionstreffen" zu halten? (Heinemann 2019, S.15)

Checkliste Personalebene

	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Leitungsebene				
Es gibt ein Konzept und definierte Ziele zur Repräsentation von Vielfalt auf der Personalebene (Hauptamtliche Mitarbeiter/innen, Lehrende, Ehrenamtliche) Und zwar mit Blick auf folgende Dimensionen (jeweils einzeln auswerten): Geschlecht Alter Ethnische / kulturelle Zugehörigkeit / Von Rassismus Betroffene Sexuelle Identität / Orientierung Sozio-ökonomischer Hintergrund Religion / Weltanschauung Behinderung				
Unter den Führungskräften sind verschiedene Diversitäts- und Diskriminierungsdimensionen vertreten. Und zwar mit Blick auf folgende Dimensionen (jeweils einzeln auswerten): Geschlecht Alter Ethnische / kulturelle Zugehörigkeit / Von Rassismus Betroffene Sexuelle Identität / Orientierung Sozio-ökonomischer Hintergrund Religion / Weltanschauung Behinderung				

Auszug aus der Checkliste des DVV Gender- und Diversity Ausschusses.
Link zur vollständigen Checkliste:
https://vhs.link/mfWFY2

Die Gründung des Gender Diversity Ausschusses des DVV 2016, das Positionspapier des DVV „Positionierung der Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft" 2015, das BarCamp der Berliner Volkshochschulen 2017, die erste bundesweite fachbereichsübergreifende Tagung 2018, erste Crossover Angebote an einzelnen Volkshochschulen, die Lehrkräftequalifizierung vom Landesverband des DVV in Thüringen zur Gewinnung von Deutschlerner*innen als Kursleiter*innen an VHSn zeigen, dass die Volkshochschulen schon auf dem Weg zur institutionellen Öffnung sind.

Der Weg, um gesellschaftliche Diversität auch auf struktureller Ebene und zwar „durch alle Hierarchieebenen und Aufgabenbereiche" (Salamon-Menger 2018, S.69) in den Volkshochschulen zu verankern, ist noch lang, aber unabdingbar, wenn die bei der Gründung der Volkshochschulen vor 100 Jahren emanzipatorischen Ideen von „Benachteiligungen ausgleichen und Demokratie fördern" weiterhin gelebt werden sollen.

Sprache - als Schlüssel zur Integration?

Diesen Satz hört oder liest man überall im Zusammenhang mit den Wörtern wie „Migration", „Geflüchtete", „Deutsch lernen", „Migrant*innen". Damit ist zumeist gemeint, dass Einwander*innen die deutsche Sprache (mindestens einigermaßen) können, erlernen oder beherrschen sollen, damit sie sich in der Aufnahmegesellschaft „integrieren."

Wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, ist es meistens im Sinne von „Pflege der einzelnen Sprachen als kulturelle Leistung" oder „Sprachen seien schön" (Dirim 2016, S.), selten geht es um die damit verbundenen Sprach- und Machtverhältnisse und um Abbau von Barrieren, die durchs Können oder Nicht-Können verschiedene Sprachen entstehen (Dirim 2016, S. 311).

Sprachen werden dabei nicht alle gleich gewertet. Sprachen wie Französisch, Englisch, genießen ein höheres Prestige als Sprachen wie Arabisch, Türkisch, auch Russisch oder Polnisch werden eher abgewertet (Dirim 2017, S. 7)

Linguizismus ist eine Form von Rassismus, welcher spezifische Abwertungen und Ausgrenzungen von Menschen auf Grund ihrer Sprachen, Akzente und Dialekte vornimmt (Dirim 2016).

„Linguizismus argumentiert mit Geboten statt Verboten und mit dem Nutzen für die Anderen, dabei ignoriert er die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen." (Dirim 2011)

D.h. es gibt nicht direkt ein Verbot einer Sprache, aber dadurch, dass ein bestimmtes Deutsch als Norm etabliert und als Maßstab gesetzt wird, führt es dazu, dass andere Sprachen/Dialekte als nicht erwünscht oder minderwertiger gesehen werden. (Fereidooni 2019)[24]

Sprache als „Schlüssel zur Integration" bedeutet für die Volkshochschule und das Lernen in der Erwachsenenbildung: „es ist der Schlüssel von der einen „Welt der vermeintlich Verpflichteten" in die „Welt der Allgemeinen Weiterbildung und der offenen Kurse". Die Zugangsvoraussetzung lautet: Du musst Deutsch können. Mindestens auf A2 oder besser noch B1-Sprachniveau. Damit ist Deutsch keine harmlose Zugangsvoraussetzung oder eine Maßnahme, die sicherstellt, dass „alle im Unterricht mitkommen", sondern eine Teilnahmebarriere.

Programmieren lernen, Yoga, ein Vortrag über sexuelle Gesundheit, ein Lehr-Spaziergang durch den Grunewald oder ein Nähkurs müssen nicht auf Deutsch durchgeführt werden.

Beispiele für mehr Übergänge zwischen den "VHS-Welten"
Kurse in anderen Sprachen als Deutsch

vhs Berlin Mitte 1/2019
z B. Yoga en espanol, Woodworking and furniture, The Creative Writing Starter Kit, A Training in mindfulness Meditation, Pilates in English, Colore e pittura, Painting and Drawing

Your course instructor can answer questions in English/…
Sprachkompetenzen der Kursleitenden prominent im Programmheft und bei den Kursdetails in der Online-Buchung. Einladung zur mehrsprachigen Kommunikation in den Kursen aussprechen.

„The teacher is super nice […] and I choose her, because she is able to speak other languages. So she talk to her in German, she speak […] in Spanish with me. So it was like really easy to learn something new, without having this full German, to be able to follow something like this."
Teilnehmerin, die zuvor einen Deutschkurs besuchte, über die Gründe für die Wahl eines weiteren Kurses außerhalb des Deutschprogramms. (Lehrforschungsprojekt FU Berlin, 2018/2019)

Wenn Menschen aus mehr als 180 Ländern in Berlin leben, ist Mehrsprachigkeit eine Realität - eine gelebte Normalität. Aber wenn man sich die öffentlichen Institutionen, auch die Volkshochschulen, anschaut, würde man denken, dass die Realität anders sei - nämlich Deutsch sprechend.

Wenn Programmhefte, Kursbeschreibung, die Online- Kurssuche, Anmeldeformulare, Telefondienste, Security, Websites, Infos über Schließzeiten - kurz: alles in sogenanntem Hochdeutsch ausgedrückt wird, ist die Botschaft an die Teilnehmer*innen der „Welt der vermeintlichen Verpflichteten" (aber auch Menschen, die sogenannte Einfache oder Leichte Sprache brauchen) ganz laut und klar: Um hier rein zu dürfen, musst Du Deutsch, sogar Hochdeutsch, sowohl schriftlich als auch mündlich, fließend und im „normalen " Tempo beherrschen. Sprache wird dann nicht mehr zum „Schlüssel zur Integration", sondern zum Türsteher, der reinlässt oder abweist, je nachdem, ob alle anderen Einlasskriterien erfüllt sind.

Schaut man sich die verschiedenen Social-Media-Kanäle an, hat man aber ein ganz anderes Bild von der gelebten Mehrsprachigkeit, Language Switching und Code Mixing. Es gibt etliche Facebook-Gruppen, wie Bengali Students in Berlin, Japanese in Germany, Indian Women in Berlin, Chinese Berlin, Expat Ladies in Berlin, Free Advice Berlin. Facegroup-Gruppen wie "Expat Ladies in Berlin" (ca. 16.000 Mitgliederinnen*), Free Advice Berlin (ca. 65.000 Mitglieder*innen), Berlin Expats (ca. 56.000 Mitglieder*innen) sind sehr aktiv und beschäftigen sich mit Fragen rund um das Leben hier in Berlin und tauschen sich in verschiedenen Sprachen aus. Das sind Orte, wo Menschen mit unterschiedlichsten Biografien einander virtuell (es gibt auch reale Meet-Ups) treffen und sehr real einander unterstützen: in Fragen, wie man sich für einen Deutschkurs bei den Volkshochschulen anmelden kann, oder wo es Tanzkurse für Menschen gibt, die kein oder wenig Deutsch können, oder wo man auf Englisch Töpfern oder online Programmieren lernen kann, Unterstützung beim Dolmetschen erhält, Kita-Gutscheine bekommt oder auch für ein Kind mit Autismus eine Schule finden kann. Wie können die Volkshochschulen diese (und andere Menschen mit Migrationshintergrund, mit Behinderung, sogenannte Lernungewohnte und viele andere) erreichen?

Mit aktivem Outreach und viel mehr kontinuierlichen Kooperationen mit ihren Communities, Selbstorganisationen wie zum Beispiel Migrationsrat Berlin Brandenburg, Gladt e.V., Korientation e.V., Each One Teach One e.V., Mina Leben in Vielfalt e.V. und anderen - und schon bereits auf der Konzeptions- und Planungsebene. In engerem Austausch mit unter-

[24] Quelle: https://www.ufuq.de/was-ist-gutes-deutsch/

schiedlichen Communities können Kurse, Programmhefte, Website so konzipiert und gestaltet werden, dass die Volkshochschulen die „Suchbewegung der vermeintlichen Verpflichteten" und andere bedarfsgerecht adressieren und so aus *Objekten für* Kurse *Subjekte der* Kurse werden. Und auch hierfür ist unabdingbar: mehr Diversität beim Personal in den Volkshochschulen.

Es gibt schon Kurse wie "Yoga en español"(vhs Mitte) oder "New Berlin Architecture - A Photography Class In English and German" (vhs Friedrichshain-Kreuzberg) oder Kurse, die in anderen Sprachen als Deutsch oder in mehreren Sprachen einen Kurs anbieten. Viele Volkshochschulen schreiben mittlerweile bei vielen Kursen (besonders im Programmbereich Kulturelle Bildung), „The teacher can answer your questions in Englisch and … (eine andere Sprache)". Diese sind aber oft versteckt, auf der Seitennummer 100 im Programmheft, oder der Einführungstext ist ausschließlich auf Deutsch, dass diese Kurse nicht ins Auge fallen und potenzielle Teilnehmer*innen nicht wissen, dass es einen Kurs auf Englisch oder Spanisch gibt. Die Volkshochschulen brauchen eine sprachliche Revolution: Mehr Kurse in verschiedensten Sprachen, oder Sprachen durch Kurse in anderen Programmbereichen lernen, oder Kurse mit Sprachen-Mix, multilinguale (auch in Leichter Sprache) barrierefreie Webseiten, Anmeldeformulare: diese und andere Schritte bringen die gelebte Realität „da draußen" in die Häuser der Volkshochschulen.

Die längste Warteschlange, seit es Volkshochschule gibt

Wer vor 30 oder mehr Jahren zum Semesterstart an einer deutschen Volkshochschule einen der begehrteren Kurse buchen wollte, reihte sich in eine Warteschlange ein. Zum Teil eroberten sich die Bildungsbeflissenen schon in der Nacht und am frühen Morgen vor dem Anmeldestart einen Warteschlangenplatz, um einen der heiß umkämpften Kursplätze zu ergattern. Erfahrene Wartende brachten sich Klapp- oder Campingstühle mit, um nicht stundenlang stehen zu müssen. Warteschlangen wurden nicht als Ausdruck einer schlechten Organisation gewertet, sondern als Ausdruck der starken Nachfrage nach Volkshochschulkursen gefeiert. Und die Lokalpresse bebilderte diesen Erfolg regelmäßig nach jedem Semesterstart mit Fotos von langen Schlangen vor ihrer jeweils örtlichen Volkshochschule. Es war fast eine Art kollektives, gemeinschaftsstiftende Ritual, das zwei oder dreimal im Jahr stattfand, jeweils zu Beginn der Anmeldung. Die Warteschlange war eine Art Ikone für die Legitimation von Volkshochschule, die sich neben Schule und Hochschule immer wieder neu zu legitimieren hatte.



Warteschlange vor der Volkshochschule Wedding, Berlin 1951,
© Mitte Museum

Mit den Rückblicken, Gesprächen und Festschriften im Rahmen des 100-jährigen Jubiläums der Volkshochschulen im Jahre 2019 sind die Bilder und Erinnerungen an diese Warteschlangen der Vergangenheit wiederaufgekommen, die nach und nach mit dem Online-Anmeldeverfahren aus dem Bewusstsein, Stadtbild und der Lokalpresse verschwunden waren. 2009 stellte die Münchner Boulevardzeitung tz verbesserte Anmeldemöglichkeiten der Münchner Volkshochschule vor und titelte; „Keine Warteschlange mehr bei der MVHS". [25]

Die „Westdeutsche Zeitung" zeigt am 22.9.2019 anlässlich eines Berichts über die Lange Nacht der Volkshochschule in Düsseldorf ein Foto aus den 1970er Jahren mit einer langen Schlange vor der Düsseldorfer Volkshochschule und untertitelt: „Dieses Bild aus den 70er-Jahren zeigt das alte VHS-Gebäude am Fürstenwall neben der Hochstraße am heutigen Landtag. Wer sich für einen Kurs anmelden wollte, musste in eine lange Warteschlange." Sind im neuen Jahrtausend, wie es in der Westdeutschen Zeitung vom 12.8.2019 heißt, Warteschlangen vor der Volkshochschule „Schnee von gestern"?

Nein, im Gegenteil, die Warteschlangen sind länger denn je, nur redet niemand mehr über sie. Der Unterschied zu früher:

[25] https://www.tz.de/muenchen/stadt/keine-warteschlange-mehr-bei-der-mvhs-72554.html

Es warten nur noch die Menschen aus der „Welt der vermeintlich Verpflichteten“, die einen beratungspflichtigen Deutschkurs buchen möchten, für den es nur eine persönliche Anmeldemöglichkeit gibt. Die Teilnehmer*innen des sog. „Offenen Programms“ haben sich längst aus der Volkshochschul-Warteschlange verabschiedet. Sie melden sich inzwischen online, per Mail, Brief oder Telefonat an.

Wie sehen die Warteschlangen im Deutschbereich der Volkshochschule Berlin Mitte heute konkret aus?



Wartende bei der Deutschkursanmeldung, Volkshochschule Berlin Mitte, 2018 Foto: VHS Mitte / Thabo Thindi

In den Fluren und Wartebereichen warten jede Woche etwa 250 Menschen (im Schnitt zwei Stunden trotz Aufrufsystem und Online-Terminvergabe), um sich beraten und einstufen zu lassen und sich für einen Deutschkurs anzumelden. Aufs Jahr gerechnet ist das eine Warteschlangenlänge von 6,25 km. „Inzwischen“ werden allerdings Sitzmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, niemand braucht mehr einen Klapp- oder Campingstuhl mitzubringen. Da alle sitzen, beträgt die Länge der Warteschlange rechnerisch 8,4 km.

Wenn sich nun die Wartenden im Deutschbereich umschauen, sehen sie nur Menschen, die sich zu einem Deutschkurs anmelden wollen. Dem Augenschein nach spricht daher wenig dafür, dass es in der Volkshochschule noch etwas Anderes gibt als Deutschkurse.

In den Bemühungen, Übergänge zwischen den verschiedenen „Welten“ zu finden, hat die Volkshochschule Berlin Mitte in Kooperation mit der Professur für Weiterbildung an der der Justus-Liebig-Universität Gießen im Jahre 2018 Studierende in einem Forschungspraktikum und bezahlte Interviewerinnen gewinnen können, die 136 Teilnehmende im Wartebereich zur Deutschanmeldung Fragebogen ausfüllen ließen, mit dem Ziel, herauszufinden, welche Eigenschaften ein Kurs im „Offenen Angebot“ der Volkshochschule haben müsste, damit sie ihn buchen.

Es wurden Fragebogen in 7 verschieden Sprachen vorlegt, mit 6 Beschreibungen für mögliche Kurse der Volkshochschule. Die Befragten sollten auf einer jeweiligen Skala (von -3 „Auf keinen Fall“ bis +3 „Auf jeden Fall“) ankreuzen, ob Sie den Kurs besuchen würden, um herauszufinden, wie wichtig der Preis des Kurses, Geschlecht und Herkunft der Kursleitung, Kinderbetreuung, Tageszeit des Kurses, Sprache des Kurses, Mehrsprachigkeit der Kursleitung u.Ä. für eine Kurswahlentscheidung sind.

Diese Methode wird auch als faktorieller Survey oder Vignettenstudie bezeichnet. Hierbei werden den Befragten hypothetische Objekt- oder Situationsbeschreibungen (Vignetten) vorgelegt, die verschiedenen Vignetten unterscheiden sich nach Merkmalen (Dimensionen), die in ihren Ausprägungen (levels) variieren. Indem in diesen ‚Vignetten‘ einzelne Merkmalsausprägungen experimentell variiert werden, lässt sich ihr Einfluss auf die abgefragten Urteile oder Entscheidungen exakt bestimmen und damit das Gewicht von Faktoren isolieren, die in der Realität oftmals konfundiert sind.

Beispiele für mehr Übergänge zwischen den “VHS-Welten”

Volkshochschule in den Deutschkursen präsentieren:
- Unterrichtseinheiten zum "Programmheft" in allen Deutschkursen A2
- Unterrichtseinheit I zu Sport lässt sich an Menschen A2.1 Modul 3 Lektion 7 „Sport und Freizeit" anschließen.
- Unterrichtseinheit II zu Erwachsenenbildung kann am Ende von Menschen A2.2 Modul 8 Lektion 23 stehen. Dort wird das deutsche Schulsystem behandelt, auf Erwachsenenbildung aber nicht verwiesen. Das lässt sich so ergänzen.

Die Ergebnisse sind noch nicht abschließend ausgewertet und publiziert, in diesem Zusammenhang interessiert uns etwas ganz Anderes: Die beiden Interviewerinnen haben mündlich im Postskriptum zur Befragung ergänzt, dass den Befragten das ganze Konzept „offener Kurs“ teilweise recht fremd war und es des Öfteren erhebliche Erklärungen brauchte, um zu erklären, dass die VHS nicht nur ein Sprachkursanbieter ist.

Auf der anderen Seite kam es dann zu freudigen Reaktionen, als verstanden wurde, dass man sie zu ihren Präferenzen fragt, was als Wertschätzung begriffen wurde: „einige wollen „nur“ Deutsch lernen, um dann arbeiten zu gehen bzw. müssen ein Zertifikat nachweisen (v.a. Studierende). Manche Interessen bezogen sich mehr auf Ausbildungsplätze. Schön war es zu sehen, dass immerhin einige sich sehr gefreut haben, dass man sie darauf anspricht, inspiriert und an ihrer Teilnahme interessiert ist!“ (unveröffentlichtes Postskriptum von Nina Lichte und Elise Glaß 2019, S. 3)

Beispiele für mehr Übergänge zwischen den “VHS-Welten”
Crossover Contest

www.berlin.de/vhs-mitte-crossover
Möchten Sie für drei Abende Kursleiter*in der Volkshochschule Berlin Mitte werden?
Was können Sie besonders gut? Möchten Sie das auch unterrichten?
Die Sprache ist egal!
Wir suchen Kursleiter*innen!
Ein Kurs hat drei Termine. Für jeden Termin bekommen Sie 50 €.
Das können Sie zum Beispiel unterrichten: Sport, Kochen, Tanzen, Theater, Meditation, Nähen, Malen oder Skulpturen schaffen ... aber keinen Sprachkurs.

Sie sind Teilnehmer*in in einem Deutschkurs der Volkshochschule Berlin Mitte? Dann füllen Sie bitte das Formular auf der Rückseite aus oder bewerben Sie sich online unter www.berlin.de/vhs-mitte-crossover.

Seit 1/2018 finden jeweils 5-6 Kurse von Deutschlerner*innen pro Halbjahr statt.

Ein erheblicher Teil unserer Teilnehmenden, so scheint es, weiß nicht, was eine Volkshochschule mit ihrer ganzen thematischen Vielfalt ist. Und das bestätigt ein weiteres studentisches Lehrforschungsprojekt, dieses Mal der Freien Universität Berlin. Die Studierenden gingen 2019 der Frage nach: „Inwiefern bestehen Barrieren bei Deutschlernenden der VHS Berlin Mitte im Übergang zu weiteren Kursen des allgemeinen Programmbereichs?" (Adelmann/Jacoby, 2019, unveröffentlicht) Hierzu führten sie Interviews mit Teilnehmenden des „offenen Programms“ durch, die zuvor Deutschkurse an der Volkshochschule besuchten hatten. Sie befragten also Menschen, die den Übergang aus der „Welt der angeblich Verpflichteten” in die „Welt des offenen Programms” vollzogen hatten. Auch hier bestätigte sich, was auch die Gießener Studierenden herausfanden, dass das Konzept oder die Idee Volkshochschule nicht wirklich bekannt ist. Eine der befragten Teilnehmerinnen drückte es wie folgt aus: *„Ich dachte zuerst, dass Volkshochschule nur [...] Sprachkurse* anbietet *und dann hat mir eine Freundin gesagt. ´nee, nee die haben noch viel mehr` und dann haben wir ein bisschen recherchiert und ja.“* (unveröffentlichtes Manuskript)

Die Suchbewegungen der Menschen aus der „Welt der vermeintlich Verpflichteten“ nach anderen, allgemeinen Weiterbildungsangeboten werden weder systematisch unterstützt, noch sonderlich befördert, im Kern sogar konterkariert, denn das Anmeldemanagement im Deutschbereich ähnelt dank BAMF-Vorgaben eher dem Gebaren einer Eingriffsbehörde wie Polizei, Bürgeramt oder Ausländerbehörde als einer Volkshochschule. Viele der Befragten empfanden die Anmeldungen als frustrierend, die Kurse selbst aber eher positiv. (FU-Lehrforschungsprojekt)

Vielleicht müsste auch der Wartebereich anders aussehen, vielleicht so wie in Frankfurt:
„In Frankfurt wurde ein neuer Wartebereich mit komfortablen Liegesitzen und weiteren Extras eröffnet. Er ist sehr edel und ansprechend gestaltet. Warmes Raumlicht, dunkler Holzfußboden und Pflanzen verleihen der Ruhezone eine wohnliche Atmosphäre. Doch das Beste sind die neuen rückenschonenden Liegesitze, in denen man wirklich gut entspannen kann. Sowohl die Liegesitze als auch Hocker und Clubsessel sind mit braunem Leder überzogen und sorgen für ein loungeartiges Ambiente. Wer elektronische Geräte nutzen möchte, der findet genügend Steckdosen zum Aufladen. WLAN ist übrigens kostenlos. In Punkto Entspannung und Ruhe bietet der neue Wartebereich mit seinen bequemen Liegen und Sitzgelegenheiten einen hohen Komfort. Was der Kunde allerdings nicht erwarten kann, sind kostenfreie Snacks und Getränke. Wer sich gerne mit Zeitschriften oder Zeitungen die Wartezeit vertreibt, sollte sich diese in den Wartezonen selber mitbringen.”
Nun wurde hier nicht der Wartebereich für die Deutschkursanmeldung der Frankfurter Volkshochschule getestet, sondern der Wartebereich einer Fluggesellschaft im Flughafen Frankfurt.[26]

Von einem solchen Standard sind die meisten Volkshochschulen noch weit entfernt. Warum eigentlich?

[26] http://www.vielflieger-lounges.de/neuer-loungeartiger-wartebereich-am-flughafen-frankfurt-eroeffnet/
(Text leicht abgewandelt, ohne inhaltliche Änderungen)

Nur wenn die Volkshochschulen auch in den Deutschlernenden „freiwillig Lernende“ sehen, sie als Kund*innen des „Offenen Programms” entdecken, an sie adressieren und mit ihnen gemeinsam und partizipativ neue Formate und Inhalte entwickeln sowie gesellschaftliche Diversität in ihrem Personal auf allen Ebenen widerspiegeln, werden sie die Zukunft bewältigen und bei den demografischen Veränderungen mithalten können. Denn die Zukunft liegt in der Diversität.

Manjiri Palicha

ist Referentin bei der Geschäftsstelle Integration, Inklusion und Diversität im Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen. Sie besitzt einen Master in Economics der University of Mumbai und einen Master in Intercultural Education der Freien Universität Berlin. In Indien war sie über 10 Jahre als Projektmanagerin und Lehrkraft am Goethe Institut Mumbai tätig. Seit 2016 arbeitet sie bei den Berliner Volkshochschulen. Sie ist ausgebildete Anti-Diskriminerungstrainerin und gibt ehrenamtlich Workshops im Bereich Diversity, Intersektionalität und Empowerment für Menschen mit Rassismuserfahrungen.

Michael Weiß

ist Direktor der Volkshochschule Berlin Mitte. Nach dem ersten und zweiten Staatsexamen in den Fächern Geschichte und Deutsch unterrichtete er zunächst Deutsch als Fremdsprache und veranstaltete zudem Seminare zur politischen Bildung. Später leitete Weiß viele Jahre die Programmbereiche Politik und Deutsch als Zweitsprache an der Volkshochschule, bevor er im Jahre 2011 die Leitung der Volkshochschule Berlin Mitte übernahm.

Literatur

ADB: Antidiskriminierungsstelle des Bundes [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Recht_und_gesetz/Diskriminierungsmerkmale/diskriminierungsmerkmale_node.html] Letzter Zugriff am 17.02.2020

Adelmann, Mona: Inwiefern bestehen Barrieren bei Deutschlernenden der VHS Mitte im Übergang zu weiteren Kursen des allgemeinen Programmbereichs? Berlin 2019 (Lehrforschungsprojekt FU Berlin, unveröffentlichtes Manuskript)

Baumann et al (2019): Ein Zeitfenster für Vielfalt. Chancen für die interkulturelle Öffnung der Verwaltung: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.) [https://dezim-institut.de/das-dezim-institut/abteilung-integration/drittmittel-projekt-ein-zeitfenster-fuer-vielfalt/] Letzter Zugriff am 17.02.2020

Brose, Nicole (2014): Weiterbildung für alle? In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2014 (37. Jg.), S.84-97

BMI (Bundesministerium für Inneres): (2013) [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2016/05/studie-beschaeftigte-mit-migrationshintergrund-in-bundesverwaltung.html] Letzter Zugriff am 17.02.2020

Caro, Hernán (2020): Geschäftsmodell Netflix: Sehen und gesehen werden in der Frankfurter Allgemeiner Zeitung. [https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/diversitaet-als-geschaeftsmodell-von-netflix-16701341.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2] Letzter Zugriff am 01.04.2020

Curry, Jessica (2018): Looking Up to Michelle Obama [https://www.nytimes.com/2018/03/12/opinion/michelle-obama-portrait-sherald-parker.html] Letzter Zugriff am 17.02.2020

Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Handbuch Migrationspädagogik: Mecheril, Paul (Hrsg). Beltz Verlag, S. 311-325

Dirim, Inci (2017): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik, Jahrgang 9 2017, Heft 1: SUNG (Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei), S.7-17)

Endrias, Yonas und Weiß, Michael (2018): Institutionelle Öffnungs- und Leitbildprozesse in Volkshochschulen – Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft neu positionieren. In: Heinemann, Alisha M. B; Stoffels, Michaela; Wachter, Steffen (2018): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft: DIE - Reihe Perspektive Praxis, wbv Verlag, S. 40-68

Heinrich Böll Stiftung (Gunda Werner Institut) [https://www.gwi-boell.de/de/intersektionalitaet] Letzter Zugriff am 08.03.2020

Interview mit Dr. Alisha Heinemann (2019). In: dis.kurs Heft 03/2019 [https://www.volkshochschule.de/diskurs/artikel/interview-heinemann.php] Letzter Zugriff am 17.02.2020

Huntemann, Hella; Lux, Thomas; Reichart, Elisabeth (2019): Volkshochschul-Statistik 57.Folge, Berichtsjahr 2018: DIE Survey Deutsches

IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. [https://www.idaev.de/recherchetools/glossar/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=158&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=f08af23c8b4b196e1c33528e1bf761a0]
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, wbv Media

I-Päd (Initiative Intersektionale Pädagogik) [http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/]
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Fuhr, Thomas (2013): Kritik eines Modells Erwachsene als freie Lerner. In: DIE Magazin, IV (2013), S. 29-32

Glaß, Elise; Lichte Nina (2019): Befragung von Teilnehmenden im Wartebereich der VHS Berlin Mitte. Vignettenstudie, 2018 (Unveröffentlichtes Postskriptum)

Institut für Kultur- und Medienmanagement, Freie Universität Berlin (2015) Kundenmonitor 2014 der Volkshochschule Mitte.

Käpplinger, Bernd; Reuter, Martin (2019): Verschiebung bei Personal- und Programmstrukturen: Exploration der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2019, S. 142-150

Käpplinger, Bernd; Weiß, Michael (2018): Vom Demonstrieren am Oranienplatz zum Lernen in die Volkshochschule: Was bedeutet „erfolgreich"? In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.), S. 53-56

McKinsey: Neue Studie belegt Zusammenhang zwischen Diversität und Geschäftserfolg (2018) [https://www.mckinsey.com/de/news/presse/neue-studie-belegt-zusammenhang-zwischen-diversitat-und-geschaftserfolg]
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Öztürk, Halit (2018): Weiterbildungsangebote im Kontext von Migration und Flucht – Ergebnisse und Folgerungen am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. ZfW **41,** 189–204 . [https://doi.org/10.1007/s40955-018-0112-x]
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Pätzold, Henning; Ulm, Susanne (2015): Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung, ZfW (2015) 38:183–196

Plewnia, Albrecht; Rothe, Astrid Rothe (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. In: Eichinger, Ludwig M; Plewnia, Albrecht; Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration (Studien zur Deutschen Sprache 57).Tübingen, Narr, S. 215-253.

rbb24:[https://www.rbb24.de/panorama/beitrag/2019/08/migration-berlin-anteil-steigerung-statistik-soziologie.html]
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Salomon-Menger, Phillip (2018): Menschen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung- "Ohne Angst verschieden sein." In: Heinemann, Alisha M. B; Stoffels, Michaela; Wachter, Steffen (2018): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft: DIE - Reihe Perspektive Praxis, wbv Verlag, S. 62-74

Schwarz, Inga (2018): Öffentlichkeitsarbeit in der Erwachsenenbildung- bleibt alles beim Alten? In: Heinemann, Alisha M. B; Stoffels, Michaela; Wachter, Steffen (2018): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft: DIE - Reihe Perspektive Praxis, wbv Verlag, S.98

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg) (2019): 3. Leistungs- und Qualitätsbericht der Berliner Volkshochschulen 2013-2017: Berlin

Spode, Sonja (2019): Weiterbildung, die sich an der Vielfalt orientiert Eine Einführung in das Thema Diversitätsorientierte Weiterbildung in: dis.kurs 03 | 2019, S.26

Statistik Berlin Brandenburg (2015) [https://www.berlin.de/berlin-im-ueberblick/zahlen-und-fakten/bevoelkerung-und-stadtentwicklung/artikel.457033.php]
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Tipps zu Lounges & Meilenprogrammen Infos und Insider-Tipps für Vielflieger (http://www.vielflieger-lounges.de/neuer-loungeartiger-wartebereich-am-flughafen-frankfurt-eroeffnet/)
Letzter Zugriff am 17.02.2020

tz: Keine Warteschlangen mehr an der MVHS (2009): (https://www.tz.de/muenchen/stadt/keine-warteschlange-mehr-bei-der-mvhs-72554.html)
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Universität Innsbruck: Sprache, Migration und Bildung (2011): (https://www.uibk.ac.at/ipoint/blog/876933.html)
Letzter Zugriff am 17.02.2020

Ufuq e. V.: Was ist gutes Deutsch? Sprache als Machtinstrument in der Gesellschaft (2019) (https://www.ufuq.de/was-ist-gutes-deutsch/)
Letzter Zugriff am 17.02.2020:

Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen:

Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate

Bernd Käpplinger / Martin Reuter

Zusammenfassung[27]

Der Beitrag nutzt deskriptiv statistische Daten zur Entwicklung von Volkshochschulen im Längsschnitt. Insbesondere seit 2012 zeigen sich erhebliche quantitative Verschiebungen sowohl auf Personal- als auch auf Programmbereichsebene. Dabei steht nicht die Erklärung von Veränderungen im Fokus, da dies ohne weitere Forschung noch nicht solide möglich ist. Vielmehr möchte der Beitrag zu einer solchen vertiefenden, vorhandene Daten nutzenden Forschung anregen. Daher wird dem Aufzeigen von Desideraten besonders Beachtung geschenkt. Anwendungsorientierte Forschung könnte der Praxis und der Bildungspolitik wichtige Anregungen bieten. Eine Verbindung von Statistiken und Programmanalysen verspricht zudem Vorteile und Chancen für Analysen im Detail.

1. Volkshochschulstatistik als ein Zugang zur Personal- und Programmstruktur

Schon Tietgens (1998, S. 63) betonte, dass „ein Blick in die Statistik nicht ausreicht, um etwas von der Angebotsstruktur kennenzulernen“ und forderte Programmanalysen, die man damals noch Arbeitsplananalysen nannte: „Um Entwicklungstrends und ihre thematische Gewichtung erkennen zu können, ist also eine Sichtung und Auswertung der Arbeitspläne erforderlich.“ (ebenda). Er sah keinen Gegensatz zwischen Volkshochschulstatistik und Programmanalysen (vgl. Käpplinger 2011), sondern förderte in seiner Zeit der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV den komplementären Ausbau und die Nutzung von beidem. Bis heute macht es Sinn, beides parallel zu nutzen. (vgl. Pehl 1998, Fleige/Reichert 2014) Mit der VHS-Statistik liegen Primärdaten zu den Volkshochschulen im Längsschnitt für Deutschland vor.

Durch die hohe Beteiligungsrate von rund 99 % (Erhebung 2017) kann diese quasi als eine Vollerhebung von Paneldaten gewertet werden (vgl. Reichert/Lux/Huntemann 2018, S. 9). Von den insgesamt 895 Mitgliedseinrichtungen in den 16 Bundesländern liegen für 883 Einrichtungen ausführliche Angaben über Jahre hinweg vor. Die Statistik beinhaltet Informationen zu institutionellen Merkmalen, Personal, Finanzierung und zum Leistungsspektrum durchgeführter Veranstaltungen und den Teilnehmenden vor (vgl. ebd.). Im Folgenden wird die Volkshochschulstatistik für verschiedene Jahre in Bezug auf Programmbereiche und Programmplanende hin gesichtet. Es werden auffällige Längsschnittbefunde präsentiert, die Anlässe für vertiefende, statistische wie programmforschende Analysen aufzeigen, die eine Verifizierung oder Falsifizierung von erklärenden Hypothesen bieten könnten. Insidern der Volkshochschullandschaft, die Analysen direkt im DIE als Service gegen Entgelt in Auftrag geben, dürften mit diesen Entwicklungen bereits vertraut sein. Es kann aber zur Diskussion gestellt werden, wie öffentlich bekannt diese Entwicklungen sind. So ermittelt Engels (2018, S. 32 f.) lediglich 15 Veröffentlichungen der Bildungsforschung, wo die Volkshochschulstatistik eingehend genutzt wurde. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Artikel einige interessante Auffälligkeiten thematisiert werden, die näher unter- sucht werden könnten.

2. Programmplanende und ihre (wachsenden) Aufgaben

Die Personalstruktur von Volkshochschulen ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass eine relativ kleine Gruppe an Festangestellten mit vielen frei- oder nebenberuflich Lehrenden mehr oder minder intensiv zusammenarbeiten, um das Programm samt aller Veranstaltungen/Angebote zu bewerkstelligen. So gab es 2017 gemäß Volkshochschulstatistik (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 10 ff.) 668 Leitungen, 4.123 Stellen für hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende (HPM), 4.595 Stellen für hauptberufliche Verwaltungskräfte und

[27] Zweitveröffentlichung: Der Beitrag erschien zuerst in Hessische Blätter für Volksbildung 02/2019
https://www.wbv.de/hbv/ausgaben.html

187.892 Kursleitungen. Bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden wird u. a. noch einmal zwischen hauptsächlich lehrend und planend in der Statistik differenziert. Der Anteil der demnach hauptsächlich planenden HPM rangiert zwischen 100 % (Berlin und Hamburg) und 40 % (Niedersachsen), was erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern und HPMs an- zeigt. Fokussiert man aus Platzgründen auf die gesamte Gruppe der HPM, dann ergeben sich folgende durchschnittlichen Kennzahlen, die man auf Basis der publizierten Volkshochschulstatistik für 2017 berechnen kann:[28]

- Betreute Kurse pro HPM: 141
- Betreute Unterrichtsstunden pro HPM: 4.361
- Betreute Belegungen pro HPM: 1.559
- Betreute Kursleitungen pro HPM: 46

Dies sind allgemeine, jährliche Durchschnittszahlen für Volkshochschulen in Deutschland, wo man die hauptsächlich lehrenden HPM noch herausrechnen könnte. Es ist in vielfacher Hinsicht von erheblichen Schwankungen je Volkshochschule, je Programmbereich oder auch je Bundesland auszugehen. Auf jeden Fall macht es die große Arbeitsdichte der HPM ersichtlich, die sogar größer würde, wenn man die hauptsächlich lehrenden HPM beim Divisor noch herausrechnen würde. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass diese Arbeitsdichte sich stark verändert und insgesamt deutlich zugenommen hat:

	HPM	Kurse/ HPM	Ust/ HPM	Belegungen/HPM	Kursleitungen/ HPM
1992	3.936	112	3.451	1.496	45
1996	3.690	151	4.004	1,744	50
2000	3.647	153	4.170	1.874	54
2004	3.393	165	4.313	1.976	59
2008	3.381	168	4.475	1.924	57
2012	3.247	176	4.537	1.934	58
2016	3.820	156	4.683	1.729	50
2017	4.123	141	4.361	1.559	46

Tabelle 1: Kennzahlen für Aufgaben von HPM zwischen 1992 und 2017 (Quellen: Publizierte Volkshochschulstatistiken verschiedener Jahrgänge)

[28] Die Kennzahlen bilden Mittelwerte auf Basis von Vollzeitäquivalenten aus der Statistik ab. Stellenumfänge oder anteilige Aufgabenbeteiligung von Leitungsstellen wurden hier nicht berücksichtigt werden.

Im Vergleich zu 1992 betreuen HPM 2017 vor allem deutlich mehr Kurse (141 pro HPM statt 112) und verantworten erheblich mehr Unterrichtsstunden (4.361 statt 3.451). Die Zahl der Belegungen und der Kursleitungen pro HPM ist zwischen 1992 und 2017 nur leicht angestiegen. Allerdings sah dies 2012 noch anders aus, d. h. es gab zwischen 1992 und 2012 eine erhebliche Aufgabensteigerung, die erst in den letzten Jahren abgenommen hat, was durch den Personalzuwachs im Drittmittelbereich der Integrationskurse begründet sein könnte. 2004 war dagegen zum Beispiel mit 59 Kursleitungen pro HPM die Relation besonders hoch und deutlich höher als heute.

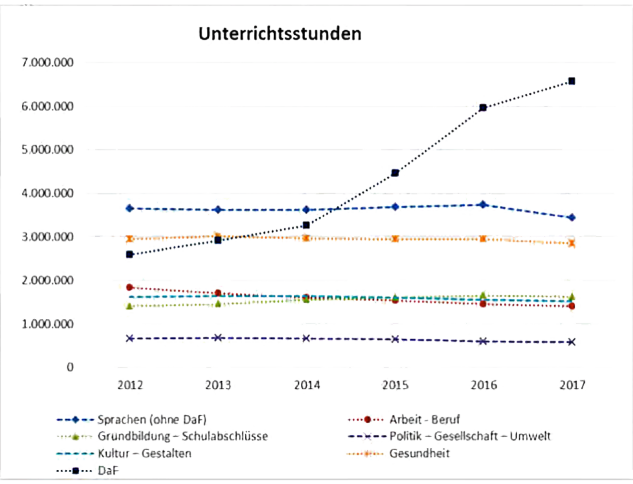
Es ist angesichts dieser Betreuungsrelationen nachvollziehbar, dass sich die HPMs nicht um jede Kursleitung stetig intensiv betreuend bemühen können, sondern dies wohl oft vor allem bei neuen Kursleitungen erfolgt oder rund um das Offerieren neuer Angebote oder bei der Fertigstellung von Programmheften/Ankündigungstexten. Arbeitsplatzanalysen (vgl. Gieseke/Gorecki 2000) wären ein methodischer Ansatz statt Interviews, um einen guten Einblick in die erhebliche Komplexität der alltäglichen Herausforderungen zu bekommen. Generell besteht jedes Programm aus einer Mischung von relativ etablierten, seit Jahren schon offerierten Kursangeboten mit bewährten Kursleitungen bis zu neuen Pilotangeboten von erstmals an der Volkshochschule lehrenden Kursleitungen. Die genaue Dynamik zwischen Bewährtem und Neuem lässt sich in der VHS-Statistik nur begrenzt nachvollziehen und ist eher eine Aufgabe von Programmanalysen im Längsschnitt, wo ausgewertet werden kann, wieviel inhaltlich Neues sich in Programmen über die Zeit hinweg finden lässt. Interviews können diese Auswertung flankieren, wobei methodisch die Gefahr besteht, dass in Interviews Programmplanende den Anteil des Neuen im Programm – legitimierend – eher über- statt unterschätzen.

Um die erwähnte statistische Entwicklung näher zu interpretieren, ist es hilfreich, sich die Entwicklung der Personalstruktur und Programmbereiche in den letzten Jahren näher anzuschauen. Besonders auffällig ist der erhebliche Personalzuwachs an Volkshochschulen seit 2012. Dementsprechend gibt es 2017 876 HPM-Stellen mehr als 2012, was einem Zuwachs von 27 % entspricht. Auch die Zahl der Verwaltungskräfte ist um 813 in diesem Zeitraum angestiegen,

während die Zahl der Kursleitun- gen relativ stabil ist. Hierbei ist zu ergänzen, dass es im Stellenmarkt in den letzten Jahren Stellenausschreibungen von Volkshochschulen für „Koordination DaF“ oder „Koordination für Flüchtlingsfragen“ zu beobachten gab. Die Stellenausschreibungen waren zum Teil mit E9-Einstufungen versehen, wenngleich eher programmplanerische Aufgaben gefordert waren. Es dürfte interessant sein, den Personalzuwachs der letzten Jahre genauer zu untersuchen und zu schauen, in welchen Bereichen das zusätzliche Personal bzw. für welche Aufgaben es eingesetzt wurde. Dabei gilt es ggf. auf problematische Entwicklungen wie unterwertige Beschäftigung oder eine Delegierung von inhaltlich-konzeptioneller Programmplanung auf Verwaltungskräfte hin- zuweisen, um einer Deprofessionalisierung entgegenzuwirken. Generell ist interessant, wie die Volkshochschulen den deutlichen Personalzuwachs organisatorisch temporär oder nachhaltig verarbeitet haben und ob dies ggf. zu einer Modernisierung der Volkshochschulen mit positiven oder negativen Konsequenzen geführt hat.

3. Enormes Wachstum des Programmbereiches Deutsch als Fremdsprache und Stagnation der anderen Programmbereiche

Ein möglicher Erklärungsversuch für das geschilderte Personalwachstum scheint in der Entwicklung bestimmter Programmbereiche bzw. -teilbereiche zu liegen, was im Folgenden anhand des Indikators Unterrichtsstunden markant veranschaulicht wird:



Grafik 1: Entwicklung von Programm- bzw. Programmteilbereichen zwischen 2012 und 2017 (Quellen: Publizierte Volkshochschulstatistiken verschiedener Jahrgänge)

Bei diesem Indikator ist die Entwicklung besonders deutlich, während die Entwicklung bei der Zahl der Kurse oder Belegungen weniger ausgeprägt ist. Alle Programmbereiche stagnieren oder sind sogar rückläufig mit der Ausnahme von „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) sowie „Grundbildung – Schulabschlüsse“. Die Zahl der Unterrichtsstunden hat sich im DaF-Bereich von rund 2,6 Mio. auf 6,6 Mio. ca. um den Faktor 2,5 fast verdreifacht. Dagegen hat als anderes Extrem der Programmbereich „Arbeit-Beruf“ um ca. 24 % an Unterrichtsstundenvolumen zwischen 2012 und 2017 verloren. (vertiefende Analyse dazu bei Reichart/Rattinger 2017) Bislang zeichnet sich nicht ab, dass durch die nächste Stufe der Integration von Geflüchteten der Bereich „Arbeit-Beruf“ an Volkshochschulen eine Renaissance erfahren würde.

Die Volkshochschulen sind den bildungspolitischen Impulsen im Zuge der Flüchtlingsmigration sowie der Alphabetisierungsdekade quantitativ erfolgreich – so- weit man dies bereits sagen kann – nachgekommen (vgl. Käpplinger/Weiß 2018). Der geschilderte relativ erhebliche Personalzuwachs bei HPMs und Verwaltungskräften an Volkshochschulen seit 2012 dürfte dieser intensiven bildungspolitischen Inanspruchnahme in einer transitorischen bzw. transformatorischen Phase zu verdanken sein.

Nicht unbrisant ist die Frage, ob dieses Wachstum in der Kehrseite dazu geführt hat, dass die anderen Programmbereiche (weiterhin) stagnieren oder rückläufig sind? Man könnte dies annehmen, da die räumlich-infrastrukturellen Kapazitäten einer Volkshochschule begrenzt sind, sodass es zu einem Verdrängungswettbewerb von Programmbereichen untereinander im Ringen um Raumkapazitäten und weiterer Infrastruktur kommen könnte. Dagegen spricht jedoch ein Blick in ältere Statistiken der Volkshochschulen. So waren die Programmbereiche „Kultur-Gestalten“, „Arbeit- Beruf“ sowie „Sprachen – ohne DaF“ bereits in der Zeit zwischen 2004 bis 2012 vor der großen Flüchtlingsmigration rückläufig. Insofern könnte das DaF-Wachstum und zum Beispiel der Rückgang im Bereich „Arbeit-Beruf“ zwei statistisch voneinander unabhängige Ereignisse sein, die man eben nicht in ein kausales Verhältnis bringen darf. Die Stagnation bei der Nutzung des Volkshochschulangebotes wird so nur durch die enormen Zuwächse im Integrationsbereich überdeckt. Letztlich bedarf die Beantwortung dieser Frage einer vertiefenden Analyse,

was sowohl eine vertiefende statistische Analyse der VHS-Statistik, etwaige Interviews mit Programmplanenden als auch Programmanalysen meinen könnte, um genauer zu verstehen, was sich wie in Programmen verschoben hat oder auch nicht. So sagt die deskriptiv-statistische Analyse noch wenig bis kaum etwas dazu aus, was sich hinter diesen Unterrichtsstunden verbirgt. So könnte man der Hypothese nachgehen, dass selbst bei einem stabilen Anteil von Unterrichtsstunden es inhaltlich-qualitative Veränderungen geben könnte, die man erst bei näherer Analyse der Kursankündigungen bemerkt. Es könnten arbeitsintensive, innovative Angebote reduziert worden sein, die durch leicht marktgängige, etablierte Kursangebote kompensiert wurden, um trotzdem viele Unterrichtsstunden zu erreichen und externen Erwartungen z. B. von der Kommune zu entsprechen. Man könnte sich auf kaufkräftige, bildungsinteressierte Zielgruppen fokussiert haben statt mit aufsuchender Bildungsarbeit schwer zu erreichende Zielgruppen anzusprechen.

Die VHS-Statistik bietet zu der Sozialdemographie der Teilnehmenden einige Aufschlüsse wie Alter oder Geschlecht, aber nähere Zielgruppenbeschreibungen und -ansprachen findet man eher in Programmen/Kursankündigungen. Was man auch nicht über die Statistik klären kann, ist, ob die Begründungstiefe von Kursankündigungen abgenommen hat. Angebote im DaF-Bereich werden so entweder gar nicht offen beworben oder es finden sich nur rudimentäre Angaben zur Sprachniveaustufe, aber keine wirkliche Zielgruppenansprache. Auch hier bieten Programmanalysen die Chance, die Zielgruppenansprache im offenen Programm in den Blick zu nehmen. Schließlich „ist ein Programm der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Interessant ist, ob sich aktuell etwas verschieben könnte, da Volkshochschule gefragt waren bzw. gefragt sind, Auftragsmaßnahmen im DaF-Bereich in erheblichem Umfang anzubieten, die einer curricularen und zentralistisch-standardisierten Logik rund um das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bamf) folgen. Was kommt nach einem Abebben der Integrationskurse? Setzt sich dann die Stagnation aller anderen Bereiche als Gesamttrend der Volkshochschulen durch oder gelingt es der Volkshochschule sich wieder einmal neu programmplanerisch auszurichten wie in der Vergangenheit?

Oder entstehen immer mehr „zwei Welten“ innerhalb der Volkshochschulen mit einerseits offenen Angeboten und andererseits Auftragsmaßnahmen? Es wurden als perspektivische Strategie für Volkshochschulen einmal aufgezeigt: „Für Organisationen der Weiterbildung stellt sich die dauerhafte Aufgabe, auf veränderte Reproduktionsbedingungen zu reagieren, sonst droht ihnen der Untergang. (...) Nimmt man das Modell der Reproduktionskontexte, so bestehen prinzipiell zwei Optionen: Die eine besteht darin, mehrere Reproduktionskontexte als Bewegungsräume zu nutzen. Diese Option wurde Volkshochschulen angesichts rückläufiger öffentlicher Forderung teils aufgenötigt, teils von ihnen offensiv genutzt, indem sie (über den öffentlichen Auf- trag hinaus) verstärkt auf marktgängige Angebote gesetzt oder die Kooperation mit Unternehmen in Form von „Bildung auf Bestellung“ gesucht haben. Der Preis besteht darin, als hybrider Anbieter divergierende Rationalitätskriterien „unter einem Dach“ austarieren zu müssen, z. B. bei der Planung von Angeboten im Spannungsfeld von betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen.“ (Schrader 2011, S. 279) Das aktuell Interessante ist jedoch, dass es nicht zwei verschiedene Reproduktionskontexte von öffentlichem Auftrag und privatwirtschaftlichem Vertrag/privaten Interessen wie bei Schrader sind, sondern dass der öffentliche Auftrag selbst für Volkshochschulen heterogener ist und zunehmend noch heterogener wird. Die Volkshochschulen sehen sich mit öffentlichen Aufträgen konfrontiert, die zum einen von Weiterbildungsgesetzen der Länder und kommunalen Situationen geprägt sind und zu einem offenen Programm führen. Zum anderen definiert mit dem Bamf ein einflussreicher, bundesstaatlicher Akteur den öffentlichen Auftrag sehr zielgruppenspezifisch und hochgradig zentralistisch-standardisiert, was nicht wenige Praktikerinnen und Praktiker als Bürokratisierung mit massiven Kontrollen kritisieren.

Diese Entwicklung ist einerseits nicht gänzlich neu. Waren doch nicht wenige Volkshochschulen in den 80er und 90er Jahren in hohem Maße Auftragnehmer der Arbeitsämter mit Umschulungs-/Weiterbildungsmaßnahmen jenseits des offenen Programms. Führt die aktuelle Entwicklung jedoch andererseits zu einer Zuspitzung der Spannungsverhältnisse

(„zwei Welten“) innerhalb der Volkshochschulen und wenn ja, welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Gibt es Bemühungen und Er- folge der VHS-Praxis, dieses Spannungsverhältnis zu reduzieren und Übergänge zwischen Programmbereichen (Brose 2013) zu fördern? Es gibt zumindest Einzelbei- spiele, wo man in der Sprache der Praxis einen solches „Cross-Over“ gezielt pro- grammplanerisch anzuregen versucht (vgl. Weiß 2018: www.youtube.com/watch? v=D-J1Um2JFNM).

Von der Bedarfserschließung direkt mit DaF-Lernenden über mehrsprachige Kursangebote in anderen Programmbereichen bis zur größeren personellen Diversität bei den Lehrkräften im offenen Programm reichen die vielfältigen Aktivitäten, die explorativ verfolgt werden, ohne dies hier näher erläutern zu können (vgl. ebd.). Wie erfolgreich welche Aktivitäten sein werden, muss sich zeigen. Dies betrifft die dynamischen Entwicklungen im Integrationsbereich, die der stetigen Analyse bedürfen. (vgl. Robak 2015, Robak/Peter 2014) Interessant scheint der Ansatz zu sein, in den Deutschkursen nach zukünftigen Kursleitenden Ausschau zu halten und diese zu rekrutieren, da Deutschkurslernende zwar im Deutschen Defizite haben, aber sich ggf. von der IT-Fachfrau über den Sprachlehrer bis zur Musiklehrerin Menschen hier finden lassen könnten, die perspektivisch professionell lehren könnten. Somit könnte die Integration der Menschen mit ihren bereits vorhandenen Kompetenzen gefördert und zugleich die interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen auf Kursleitendenebene befördert und die Volkshochschulen personell weiter modernisiert werden.

Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass man die Volkshochschule nicht auf die Thematik und Herausforderung Integration oder Grundbildung als eine Art „Reparaturbetrieb“ reduzieren darf (vgl. auch Schöll 2006, S. 234 f.). Dies ist weder mit Blick auf die Gesamtbevölkerung und deren Interessen anzustreben noch für die Volkshochschule als Organisation und ihr Personal günstig. Schließlich ist die Entwicklung von Migration und Integration dynamisch und der öffentliche, demokratische Auf- trag der Volkshochschulen ist wesentlich breiter und vielfältiger rund um kulturelle, politische und berufliche Bildung sowie Gesundheits- und Grundbildung. Wie so häufig in der Programmplanung gilt es, eine Balance per „Angleichungshandeln“ (Gieseke) bzw. mit herausforderungsreichen „professionellen Antinomien“ (von Hippel 2011) einen Umgang zu finden und sich nicht von mächtigen, aber volatilen Drittmittelprogrammen als „süßes Gift“ (Käpplinger 2017, S. 113) abgängig zu machen.

4. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat Entwicklungen bei der Volkshochschulstatistik thematisiert, wo es in den letzten Jahren erheblichen Verschiebungen gab, die noch kaum erforscht sind. Die Personal- und Programmstruktur der Volkshochschulen hat einen Ausbau erfahren, aber es gibt auch Segmente von Stagnation und Rückgang. Es kann noch nicht beurteilt werden, ob dies als eine Modernisierung der Volkshochschulen zu interpretieren ist und ob diese Modernisierung nur positive Charakteristika aufweist oder auch negative Begleiterscheinungen hat, die ggf. sogar die Zukunftsfähigkeit der Volkshochschulen nachteilig beeinflusst, da Volkshochschulen zu einer Art Maßnahmeträger im Integrationsbereich werden, was die sonstige Stagnation nur über- deckt. Gibt es an Volkshochschulen zunehmend „zwei Welten“ parallel, die man nicht oder kaum durch „Cross-Over“ überbrücken kann? Die aufgeworfenen Fragen können aktuell noch nicht beantwortet werden, sondern sie stellen eher Desiderate dar, welche noch intensiver sowohl statistisch als auch programmanalytisch unter- sucht werden müssten. Methodisch gilt es den hier gewählten, ersten methodischen Zugang zu Volkshochschulen über allgemeine Statistiken im Detail regional oder je Programmbereich zu differenzieren. Engels (2018, S. 38) verweist im Anschluss an eine Clusteranalyse auf Basis der VHS-Statistik auf die große Heterogenität in dem Feld, womit die Bedeutsamkeit eines Blicks jenseits der Mittelwerte aufgezeigt ist. Ei- ne derartige Forschungsstrategie, mit zeitnaher Rückbindung der Ergebnisse in die Volkshochschulen und ihre Verbände hinein, könnte wichtig sein, um die Dynamik der Entwicklung zeitnah zu verfolgen und ggf. gegensteuernd zu gestalten.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger

lehrt und forscht zu Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Bis 2015 war er Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2018 ist er Vorsitzender von ca. 500 Forschenden in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Martin Reuter

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Promovend im Arbeitsbereich Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Qualitätsmanagement, Struktur und Steuerung des Weiterbildungssystems, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung sowie Weiterbildungsadressaten und Weiterbildungsteilnehmende.

Literatur

Brose, N. (2013): Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung – Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (3), S. 47–62.

Engels, M. (2018): Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (41) 1, S. 27–40.

Fleige, M./Reichart, E. (2014): Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung: In Pätzold, H./von Felden, H. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 68-87.

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement. Recklinghausen, S. 59-114.

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politische Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947. Opladen.

Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 45-57.

Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 36-44.

Käpplinger, B. (2017): Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Biografie – Generation – Lebenslauf. Leverkusen, S. 99-116.

Käpplinger, B./Weiß, M. (2018): Vom Demonstrieren am Oranienplatz zum Lernen in die Volkshochschule: Was bedeutet »erfolgreich«? In: weiter bilden (1), S. 53-56.

Pehl, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Frankfurt/Main, S. 9-60.

Reichart, E./Rattinger, J. (2017): Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit– Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren. In: Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 246–256.

Reichart, E./Lux, T./Huntemann, H. (2018): Volkshochschul-Statistik 2017. Bielefeld.

Robak, S./Petter, I. (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld.

Robak, S. (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. In: EB Erwachsenenbildung (4), S. 10- 13.

Schöll, I. (2006): Gestaltungsfelder und Störgrößen. Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtung und hier insbesondere der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 225-237.

Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2), S. 267-284.

Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte. Frankfurt/Main, S. 61-138.

Weiß, M. (2018): Können unsere Deutschlerner*innen für das offene, allgemeine Kursangebot der Volkshochschule gewonnen werden? Vortrag am 19. Juni 2018 in Hannover bei der fachbereichsübergreifenden Konferenz „Vielfalt.Zusammen.Lernen“. www.youtube. com/watch?v=D-J1Um2JFNM [Abrufdatum: 08.01.2019]

„Ich werde älter und die Teilnehmenden werden jünger“

Wie verändert sich die Teilnehmerschaft aus der Sicht von Kursleitenden?

Emma Fawcett

unter Mitarbeit von Simon Banwell, Gesche Elsholz, Angelika Fischer, Brigitte Forestier, Thomas Guske, Michael Hegewald, Hartmut Laufer, Jörg Sader, Anneli Schwager und Kraft-Eike Wrede.

Ursache und Folge der wachsenden Stadt ist eine sich verändernde Stadtgesellschaft. Wie sich das „Gesicht“ der Stadt wandelt, bekommt man nicht zuletzt an Kursen der Berliner Volkshochschulen mit, wo sich ein immer neuer Ausschnitt der Stadtgesellschaft zur Gruppe zusammensetzt. Die Teilnehmenden kommen nicht zufällig zusammen: sie verfolgen ein gemeinsames Lerninteresse und sie erfüllen die mal allgemeineren, mal spezifischeren Voraussetzungen für einen Kursbesuch. So ist der Blick der Kursleiter*innen in ihren Begegnungen mit Teilnehmenden immer partiell. Er ist auch subjektiv.

Diesem subjektiven Blick widmet sich dieser Beitrag. Es ist eine Zusammenstellung diverser Wortmeldungen von Kursleitenden, die ihre meist langjährigen Erfahrungen an verschiedenen Berliner Volkshochschulen mit mir geteilt haben. Sie berichten von Veränderungen in der Teilnehmerschaft in Bezug auf das Geschlechterverhältnis, Alter und Herkunft, Erwartungen und (Lern-)Verhalten. Manchmal hängen diese Veränderungen mit der sich verändernden Stadt zusammen und sind Berlin- oder gar Standort-spezifisch, manchmal sind sie wohl verallgemeinerbar.

Die hier zitierten Kursleiter*innen sind all diejenigen, die auf eine E-Mail-Anfrage der Redaktion antworteten, welche über die VHS-Direktor*innen bzw. Programmbereichsleiter*innen weitergeleitet wurde. Gesucht wurden erfahrene Kursleitende, die bereit waren, in einem Telefongespräch oder in Form eines Textes auf die Frage zu antworten, wie sich die Teilnehmerschaft in ihren Kursen verändert bzw. in den letzten Jahren veränderte.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei allen, die sich Zeit für das Gespräch nahmen bzw. ihre Gedanken für mich aufschrieben.

Simon Banwell: Seit über 20 Jahren Kursleiter für Englisch an der VHS Mitte.

Gesche Elsholz: Seit 1995 Kursleiterin für Deutsch und Integrationskurse an der VHS Treptow-Köpenick.

Angelika Fischer: Langjährige Kursleiterin für Deutsch und Integrationskurse an der VHS Friedrichshain-Kreuzberg.

Brigitte Forestier: Seit 1997 Kursleiterin für Französisch an den VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Mitte, Neukölln, Spandau, Steglitz-Zehlendorf und Tempelhof-Schönberg.

Thomas Guske: Seit 1999 Kursleiter für Computergestützte Konstruktion (CAD) an VHS in Berlin und Brandenburg.

Michael Hegewald: Langjähriger Kursleiter für Kunst an den VHS Mitte, Pankow, Reinickendorf und Treptow-Köpenick

Dipl.-Ing. Hartmut Laufer: Seit 2004 Kursleiter zu diversen Management-Themen an der VHS Tempelhof-Schöneberg.

Dr. Jörg Sader: Seit zwei Jahren Kursleiter für Rhetorik an den VHS Marzahn-Hellersdorf und Tempelhof-Schöneberg, ehemals an VHS in Hessen und Bayern.

Anneli Schwager: Seit 1987 Kursleiterin für Kunst an den VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Neukölln, Pankow, Reinickendorf und Steglitz-Zehlendorf.

Kraft-Eike Wrede M.A.: Seit 2009 Kursleiter für Sprechtraining an der VHS Tempelhof-Schöneberg.

Ein Wandel der Teilnehmerschaft?

Anneli Schwager (Kunst): Jetzt wie früher besuchen die Teilnehmer*innen meine Kurse, wenn sich Freiräume in ihrem Leben ergeben. Häufig kommen z.B. Mütter, wenn die Kinder aus dem Haus sind oder Rentner*innen, die nun Zeit haben, sich etwas Neuem, bzw. dem lange gehegten Wunsch nach Selbstausdruck im Malen zu widmen. Es kommen junge Mütter, um eine Auszeit von Haushalt und Familie zu finden. Es sind immer wieder auch mutige Männer dabei mit ganz individuellen und von der Gesellschaft unabhängigen Anliegen, Suche nach Ausdruck, Verfolgung von Fragestellungen, Horizonterweiterung. Viele Menschen nutzen die Kurse, um sich zu treffen und etwas gegen die Ein-

samkeit zu tun. Das ist für sie sehr wichtig, und ich habe den Eindruck, dass das Bedürfnis in den letzten Jahren zugenommen hat, auch unter jungen Menschen.

Gesche Elsholz (DaF/DaZ): Seit meinen Anfangszeiten hat sich die Teilnehmerschaft sehr stark verändert, vor allem was die Herkunftsländer der Teilnehmenden betrifft. Die Veränderungen spiegelten größtenteils politische Umstände und Ereignisse in bestimmten Ländern wider, aber auch die lokale Zusammensatzung der Bevölkerung in und um Köpenick.

Simon Banwell (Englisch): Die Teilnehmerschaft hat sich in den letzten zwanzig Jahren nicht dramatisch verändert. Die Beweggründe für das Englischlernen sind gleichgeblieben.

Brigitte Forestier (Französisch): Die Beweggründe der Teilnehmenden, Französisch zu lernen, sind vielfältig und variierten über die Jahre kaum.

Gesche Elsholz (DaF/DaZ): Die Beweggründe der Teilnehmenden waren schon immer ähnlich, aber die persönlichen Umstände und die Aufenthaltstitel variieren. Zum Beispiel macht es in der Motivation einen Unterschied, ob jemand aufgrund des Aufenthaltsstatus zu einem Integrationskurs „berechtigt“ oder „verpflichtet“ ist, oder ob jemand aus Leidenschaft und Interesse lernt bzw. aus Zwang. Meistens sind die Teilnehmenden aber höchst engagiert.

Hartmut Laufer (Management): Veränderungen, die mit der wachsenden Stadt einhergehen, kann ich nicht erkennen. Außer die immer noch relativ hohe Arbeitslosigkeit in Berlin. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit ist die Nachfrage nach entsprechenden Bildungsangeboten besonders hoch. Hat sich die Arbeitsmarktlage jedoch stabilisiert, wird es als weniger notwendig angesehen, Zeit und Geld in die Weiterbildung zu investieren.

Thomas Guske (CAD): Die Anzahl der Teilnehmenden hängt natürlich von der Arbeitsmarktlage ab. Ich habe allerdings den Eindruck, dass sich die Gewichtung der Kurse an den VHS verändert und man einen Computerraum lieber zu einem Kursraum umgestaltet, um Platz für die Integrationskurse u.ä. zu machen, auf die alle gerade sehr fixiert sind.

Wie hat sich die Teilnehmerschaft verändert in Hinsicht auf bestimmte Merkmale, z.B. das Geschlechterverhältnis?

Thomas Guske (CAD): Was die Zusammensetzung betrifft, gibt es kaum Veränderungen. Die Gruppen sind nach wie vor ziemlich paritätisch, was Frauen und Männer betrifft. Die Anzahl an Menschen in dem Kurs, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, war immer und ist nach wie vor ziemlich gering.
Kraft-Eike Wrede (Sprechtraining): Männer sind eindeutig in der Minderheit! Warum sich Männer weniger oft für diese Form von Persönlichkeitsbildung entscheiden, kann ich nur vermuten.

Anneli Schwager (Kunst): Heutzutage nehmen mehr Männer teil. Es sind aber nach wie vor tendenziell mehr Frauen. Ich vermute, dass viele Männer sich davor scheuen, zu zeigen, dass sie etwas nicht gut können.

Simon Banwell (Englisch): Es nehmen immer noch überwiegend Frauen an den Kursen teil. Wenn Männer zu meinen Kursen kommen, dann sind es öfter Männer, die aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind.

Anneli Schwager (Kunst): „Die Frau von…“ ist auch nicht mehr so üblich. Früher besuchten z.B. drei oder vier Jahre lang die Frauen von Botschaftern meine Kurse, aber heutzutage arbeiten diese Frauen i.d.R. auch selber. Frauen, die Familie haben, sind oft sehr dadurch eingebunden und können z.B. nicht an Wochenendworkshops teilnehmen. Einmal ist eine über 80-ährige Frau immer heimlich zum Kurs gekommen und musste ihre Malmaterialien irgendwie zum Kurs schmuggeln, weil ihr Mann ihr das Malen verbot. Sie gehörte einer älteren Generation an, aber Ausprägungen von solchen Problemen sehe ich heutzutage immer noch.

Simon Banwell (Englisch): In den ganzen zwanzig Jahren hatte ich im Kurs nur eine Rollstuhlfahrerin. Und einmal eine blinde Frau. Statistisch gesehen müsste die Anzahl an Teilnehmenden mit Behinderungen hier höher sein, oder nicht?

Und in Hinsicht auf Alter?

Simon Banwell (Englisch): Ich werde älter und die Teilnehmenden werden jünger. Vor 15 - 20 Jahren hat sich in meinen Kursen das stereotypische Bild bestätigt: es kamen vor-

und nachmittags nur ältere Menschen oder Hausfrauen. Jetzt ist das nicht so: viele Teilnehmende sind zwischen 25 und 35 Jahre alt. Es kommen manchmal sogar Teenager, die sich auf Cambridge-Sprachprüfungen vorbereiten wollen oder für deren Eltern die VHS-Kurse eine Art erschwingliche Nachhilfe darstellen. Die älteren Teilnehmende, die ich kenne, sind diejenigen, die mir als Kursleiter über lange Zeit „treu" geblieben sind. Eine Gruppe ist seit 15 Jahren fast unverändert. Ich will den Kurs nicht als Seniorenkurs labeln aber mittlerweile kann es tatsächlich schwierig sein, neue, junge Teilnehmende in die Gruppe zu integrieren.

Gesche Elsholz (DaF/DaZ): In meinen Anfangsjahren waren die Teilnehmenden in meinen Kursen zwischen 16 und 60 Jahre alt. Heute sind sie jünger. Ich würde sagen, dass zwei Drittel unter 35 sind, und das restliche Drittel ist zwischen 35 und 50.

Brigitte Forestier (Französisch): Heute beobachte ich, dass viele jüngere Leute - Studierende und manchmal Schüler*innen - meine Kurse besuchen, was bis circa 2005 kaum vorkam. Das ist besonders in den zentral gelegten VHS der Fall. Meine Erfahrung besagt, dass je weiter der Kurs vom Zentrum entfernt ist, desto weniger jüngere Leute ihn belegen.

Thomas Guske (CAD): Die einzige Veränderung ist, dass mehr Studierende als früher an meinen Kursen teilnehmen – vielleicht gibt es an Universitäten und Hochschulen immer weniger Möglichkeiten für diese Ausbildung. Es haben sich auch schon Menschen aus Hamburg und München für einen Unterricht als „Bildungsurlaub" angemeldet, weil die dortigen Volkshochschulen solche Kurse nicht anbieten und die Alternative (z.B. IHK) sehr teuer ist.

Simon Banwell (Englisch): In den Abendkursen sieht man kaum ältere Menschen. Da kommen meistens Berufstätige, Durchschnittsalter Mitte vierzig, die Englisch im Berufsalltag gebrauchen. Die Anzahl an solchen Anmeldungen steigt in Zeiten der wirtschaftlichen Rezession. Dabei geht es den Teilnehmenden meistens nicht um Zertifikate, sondern um den Lebenslauf und Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche.

Brigitte Forestier (Französisch): In den heutigen Anfängerkursen finden sich immer mindestens ein/e Rentner*in, einige Ausländer*innen zwischen 20 und 60 Jahren und junge Deutsche. Vor gut zwanzig Jahren waren es viel mehr erwachsene Deutsche, oft aus Ost-Berlin oder Brandenburg, die Französisch lernen wollten.

Angelika Fischer (DaF/DaZ): Während früher auch Personen zwischen 40 und 60 Jahren und älter an den Kursen teilgenommen haben, besteht die Teilnehmerschaft heute zum Großteil aus Jüngeren zwischen 20 und 40 Jahren.

Anneli Schwager (Kunst): Ich wünsche mir, dass mehr junge Menschen an meinen Kursen teilnehmen würden. Wenn sie meine Kurse besuchen, bemerke ich, dass sie sich oft gut artikulieren können. Sie reflektieren anders und sind in Gesprächen bereit, ins Fachliche zu gehen. Sie sind es von der Schule an gewöhnt, Inhalte vorzutragen und sich in Diskussionen zu äußern.

Inwiefern hängt die Teilnehmerzusammensetzung vom Standort ab?

Michael Hegewald (Kunst): Die Klientel der verschiedenen Kurse hängt sehr vom „Spielort" ab. Meine zwei Angebote im beschaulichen Hermsdorf zum Beispiel werden meist von Seniori*nnen, oft besser gestellten, besucht. Die jungen Leute, die dort, frisch vom Gymnasium kommend, gelegentlich aufschlagen, verlassen die Kurse meist nach zwei/drei Semestern, weil ich mit ihnen eine Bewerbungsmappe gefüllt habe und sie ein künstlerisches Hochschulstudium antreten konnten.

Anneli Schwager (Kunst): An einem Montagnachmittag in Pankow kommt ein kreativer Mischkurs zusammen. Den Kurs am Montagvormittag nenne ich „Akademiekurs". Diese Teilnehmer organisieren sich auch über die VHS hinaus. Dann gibt es die Teilnehmenden, die sich nicht für einen regelmäßigen Kurs anmelden, aber immer bei meinen Wochenendworkshops auftauchen, egal, wo sie in Berlin stattfinden. Den Kurs am Donnerstagabend in Zehlendorf nenne ich für mich „Freund*innen-Kurs", er wird von Ende Zwanzig- und Dreißigjährigen aber auch Älteren besucht, die sich nach der Arbeit aufraffen, um dort zusammenzukommen.

Simon Banwell (Englisch): Wenn ich in der VHS unterwegs bin, sehe ich schon die Veränderungen der Gegend um die Linienstraße (Mitte) widerspiegelt: es ist eine internationale Mischung, die auch durchschnittlich jünger wird. Die Gentrifizierung der Gegend schlägt sich an der VHS nieder. Man muss genug Geld haben, um in diesem Teil von Mitte zu wohnen, und das sieht man auch an den Teilnehmenden: i.d.R. beklagt sich niemand mehr darüber, dass man das teure Kursbuch anschaffen muss. In den Gesprächen in den Kursen erfahre ich, wie die jungen Teilnehmenden mehr für ein WG-Zimmer ausgeben, als ältere Teilnehmende für ihre ganze Wohnung. Diese Situation ist den Älteren oft nicht bewusst.

Merken Sie Veränderungen, was die Herkunft der Teilnehmenden betrifft?

Michael Hegewald (Kunst): Der Anteil der ausländischen Teilnehmenden steigt gleichmäßig an. Viele davon emigrierten aus beruflichen Gründen nach Berlin, oft aus dem IT-Bereich, oft im Berliner Sitz ausländischer Firmen arbeitend, oft auch als Dolmetscher*innen aber auch Student*innen; aus China, Russland, Rumänien, Peru, Großbritannien, Spanien etc. Die gemeinsame Arbeit mit diesen und den deutschen Teilnehmenden bereichert das Lebensgefühl aller erheblich. Diese erfrischende Kosmopolität möchte ich und ich glaube alle meine Teilnehmer*innen nicht mehr missen, denn „die ganze Welt ist hier".

Gesche Elsholz (DaF/DaZ): Ich bin deswegen in Berlin: Gerade weil so viele Leute von außen gekommen sind. Berlin ist deshalb eine so vielfältige und lebenswerte Stadt, weil viele Leute eine bewusste Entscheidung treffen, hierher zu kommen und hier zu leben. Da ist eine große Bejahungskraft – ich will hier sein! Leute haben ihre Erfahrungen mitgebracht und bringen sich hier ein.

Brigitte Forestier (Französisch): Teilnehmende aus aller Welt waren früher in meinen Kursen eher selten: höchstens um 6-7%. In der Zeit der Wirtschaftskrisen in Südeuropa (Spanien, Portugal, Griechenland) vor circa 10 Jahren besuchten manche Spanier*innen einen Französischkurs, um ein Erfolgserlebnis in der Woche zu haben, weil die Deutschkurse für sie so schwer waren und sie frustrierten.

Simon Banwell (Englisch): Es gibt eine Mischung an Herkunftsländern und das ändert sich mit verschiedenen politischen Entwicklungen. Teilnehmende aus Europa sind in der deutlichen Überzahl, aber es kommen auch mehr und mehr spanischsprachige Menschen aus Südamerika. Asien scheint irgendwie unterrepräsentiert. Bisher hatte ich nur einen Kurs, wo überhaupt keine Deutschen teilgenommen haben. Aber diese Unterscheidung und diese Definitionen sind eigentlich immer schwierig… Deutsch oder nicht-Deutsch gibt die reale Komplexität nicht gut wieder.

Gesche Elsholz (DaF/DaZ): Meine Deutschkurse in den 90er Jahren waren stark durch Teilnehmende aller Gesellschaftsschichten aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion geprägt, meistens (Spät-)Aussiedler*innen. In dieser Zeit bis circa 1998 nahmen auch Geflüchtete aus dem Balkan an meinen Kursen teil, und ab Ende der 1990er Jahre zunehmend Frauen aus Thailand und Vietnam. Letzteres liegt an dem Standort der VHS, da es hier in Köpenick z.B. eine ziemlich große vietnamesische Community gibt, wenn auch nicht so groß wie in Lichtenberg. Ab 2007/8 kamen aufgrund der Wirtschaftskrise viele junge Teilnehmende aus Spanien, auch aus Italien und Portugal, zu den Kursen. Es gab nach wie vor viele Teilnehmende aus Osteuropa – jetzt vor allem aus EU-Mitgliedstaaten, unter denen Polen wie bereits in den neunziger Jahren die größte Gruppe bildete. Verschiedene afrikanische Länder waren und sind wenig vertreten, Lateinamerika etwas stärker. 2014/15 kamen natürlich auch viele Flüchtlinge aus Syrien und Afghanistan dazu: zwei, drei Jahre lang gab es wirklich einen großen Andrang und jetzt sortiert sich das wieder. Heute sind meine Gruppen sehr durchmischt. In der Vergangenheit war es oft so, dass Teilnehmende aus einer bestimmten Region deutlich in der Überzahl waren, aber heute ist das selten der Fall.

Simon Banwell (Englisch): Heutzutage kommen allgemein mehr Menschen aus anderen Ländern zu den Kursen. Vor 8 – 10 Jahren hatte ich in Anfängerkursen oft Teilnehmende, die noch kein Deutsch konnten und zuerst Englisch lernen wollten, aber jetzt scheint das eine Seltenheit zu sein.
Gesche Elsholz (DaF/DaZ): Bei jüngeren Menschen, die neu in Deutschland sind und die nicht verpflichtet sind, an Deutschkursen teilzunehmen, beobachte ich heutzutage öfters, dass sie am Anfang den leichteren Weg suchen und

sich hier in Berlin auf Englisch durchschlagen. Nach zwei oder drei Jahren kommen sie aber doch zu Deutschkursen, weil sie selber merken, dass es besser für sie wäre, den Alltag auf Deutsch bewältigen zu können.

Welche Gesellschaftsschichten sind an der VHS vertreten?

Angelika Fischer (DaF/DaZ): Neben dem Wechsel der verschiedenen Herkunftsländer vollzog sich auch eine Veränderung in der sozialen Mischung. Während früher der Anteil an Teilnehmenden aus sogenannten bildungsfernen Schichten höher war, kann ich feststellen, dass die Anzahl der gut ausgebildeten Teilnehmer_innen mit guten Englischkenntnissen in den letzten Jahren gestiegen ist.

Hartmut Laufer (Management): Der Anteil der Teilnehmer mit einer qualifizierten Berufsausbildung oder akademischen Vorbildung hat erheblich zugenommen.

Brigitte Forestier (Französisch): Es besuchen heute viel mehr Akademiker*innen die VHS und dafür weniger Handwerker*innen, Azubis, Verkäufer*innen. Diese lernten sowieso nicht oft Französisch, aber trotzdem habe ich den Eindruck, dass früher mehr Schichten der Bevölkerung vertreten waren. Die VHS wird bürgerlicher. Als sie vom Arbeitsamt dafür Geld bekamen, saßen Arbeitssuchende in den Kompaktkursen für Anfänger*innen. Diese Zeiten sind jetzt vorbei.

Simon Banwell (Englisch): Zugänglichkeit ist sehr wichtig und bedeutet für verschiedene Teilnehmende unterschiedliche Strategien. Wenn wir wollen, dass Menschen sich anmelden, müssen wir es ihnen leicht machen. Als Institution müssen wir ein Gleichgewicht zwischen Modernität und Inklusion finden. Auch wir als Kursleiter*innen suchen diese Balance.

Brigitte Forestier (Französisch): Online-Kurse und die Cloud sollen die VHS noch besser und flexibler machen, aber viele kommen nach wie vor gern zum Präsenzunterricht. Vielleicht werden sich mehr Geschäftsleute und eine jüngere Kundschaft für eine fortschrittliche VHS interessieren. Trotzdem finde ich es schade, dass nicht mehr „bildungsferne“ Menschen den Weg zur VHS wagen. Ich habe insgesamt den Eindruck, dass die Idee, vor allem einfache Leute weiterzubilden, verloren geht.

Hat sich die Mentalität verändert?

Anneli Schwager (Kunst): Früher waren die Teilnehmenden so wie die Zeit im Allgemeinen entspannter. Jetzt sind sie sehr in der Anspannung, so als würde man durch den Verkehr rennen, und kommen auch so zum Kurs an.
Simon Banwell (Englisch): In Kursen mit Berufstätigen ist es innerhalb von einigen Jahren zum Normalfall geworden, dass Teilnehmende wegen der Arbeit Veranstaltungen verpassen müssen oder dass sie nach der Arbeit zu spät und/oder gestresst ankommen.

Jörg Sader (Rhetorik): Es kommt vor, dass Teilnehmende etwas lax an den Kurs herangehen: dass sie zu spät kommen oder an einem Tag früher gehen. Manchmal ist der Kurs mit zwölf Plätzen ausgebucht, aber es kommen doch nur acht Menschen. Das hatte ich an den anderen Orten nicht. Vielleicht liegt es daran, dass die Gebühren hier in Berlin niedrig sind? In Hessen oder Bayern hat so ein Kurs doppelt oder dreifach so viel gekostet, also hat man die Kursbuchung wohl überlegt und ernster genommen.

Anneli Schwager (Kunst): Früher standen die Leute um 5 Uhr morgens in der Schlange, um ja noch einen Platz zu ergattern. Die digitale Anmeldung dagegen ist weniger verbindlich.
Thomas Guske (CAD): Ich sage jetzt flapsig: die Leute sind jetzt mehr am Handy als mit dem Nachbarn. Das betrifft alle Altersgruppen. Ich reagiere auf die räumliche Situation und fordere die Teilnehmenden auf diese Weise dazu auf, mit einander zu kommunizieren.

Simon Banwell (Englisch): Natürlich gibt es Menschen, die das Handy einfach nicht weglegen können und das ist schon eine große Ablenkung. Das ändert die Dynamik in Partner- und Gruppenarbeit und ich muss darauf achten. Der Zugang zu Informationen übers Internet hat das Verhalten im Kurs drastisch verändert, weil die Teilnehmenden sofort Wörter nachschlagen können. Aber ich begrüße das eigentlich, weil es mich herausfordert: ich bin nicht mehr in der Rolle desjenigen, der immer die richtige Antwort weiß.

Jörg Sader (Rhetorik): Wir arbeiten intensiv an einem Wochenende zusammen. Das ist produktiver als einmal wöchentlich, weil wir ohne Ablenkung an dem Thema dranbleiben können. Interessanterweise kann ich von Samstag auf

Sonntag sogar Hausaufgaben geben. In einem Kurs im Wochenrhythmus funktioniert das erfahrungsgemäß weniger gut, weil zu viel zwischen dem einen und dem nächsten Termin dazwischenkommt.

Anneli Schwager (Kunst): Eine Rückmeldung, die ich heute oft höre, ist, dass die Arbeit im Kurs anstrengend sei. Es liegt an der heutigen Zeit, wo alles in der Freizeit Spaß machen und entspannend sein sollte. Gleichzeitig haben die Teilnehmenden die Erwartung, dass sie schnell und ultimativ lernen werden - ohne Anstrengung. Der Maler Paul Klee erkannte: „Es darf nicht eilen müssen, wenn man so viel will!“ Während meines Kunststudiums hat mein Meister die Ehrfurcht gegenüber dem großen Ganzen betont: im Goethe’schen Sinne des Wahren, Schönen und Guten. Solche Wörter wie Ehrfurcht gehören nicht zum heutigen Vokabular.

Michael Hegewald (Kunst): Es gibt noch eine Veränderung. Die Teilnehmenden schauen viel genauer hin, fordern das Wissen und das Begreifen viel mehr als früher ein. Vielleicht liegt das daran, dass so ein VHS-Kurs nicht mehr den abgestaubten Ruf einer „Abendschule“ mit sich herumschleppt, sondern zunehmend als wichtiger Bestandteil der Lebensplanung anerkannt wird. Auch kostet das Ganze nicht mehr n Appel und ein Ei wie noch vor 20 Jahren. Diese größere Bewusstheit der Teilnehmenden empfinde ich als sehr angenehm und glückhaft fordernd.

Emma Fawcett

Jahrgang 1986, studierte in Oxford Germanistik und Slawistik, in London Europawissenschaften, in Berlin Erwachsenenbildung. Sie hat in verschiedenen Ländern und Institutionen Englisch unterrichtet, darunter besonders gern 2011 – 2016 an der VHS Mitte. 2014 – 2016 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Erwachsenenbildung der Universität Hamburg. Seit Oktober 2016 ist sie Dozentin für Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin und promoviert auch dort in der Erwachsenenbildung.

Anforderungen der digitalen Transformation für die Berliner Volkshochschulen und künftige Aufgaben.

Sophie Keindorf / Frank Schröder

Die Volkshochschulen stehen im Spannungsfeld der Anforderungen, die sich aus der digitalen Transformation für die Erwachsenenbildung ableiten: So werden die Rufe lauter, nach Institutionen, die eine digitale Grundbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wahrnehmen, dem nach wie vor zentralen Anliegen soziale Bildungsräume zur Verfügung zu stellen gegenüber, in denen Menschen aller Bildungsschichten sich treffen und austauschen können und das vor dem Hintergrund knapper (zeitlich, personell und finanziell) Ressourcen. Die digitale Transformation erfordert zudem eine organisationale und pädagogische Auseinandersetzung, mit Fragen zur digitalen Lehr-Lern-Praxis und wie sich Lehren und Lernen verändern.

Neue Dynamik erfahren angestoßene Veränderungsprozesse durch die Corona-Pandemie, die spätestens seit März 2020 mit dem Aussetzen der Präsenzkurse auch die Berliner Volkshochschulen erreicht hat. Wie viele andere Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung auch, bei denen ein erheblicher Anteil der Grundfinanzierung aus Teilnahmegebühren - meist in Präsenzveranstaltung - gedeckt wurde, stehen die Volkshochschulen aktuell vor der größten Herausforderung seit ihrer Entstehung. Ad-hoc sind sie gefordert, auf diese Krise zu reagieren und die bisherigen Angebotsstrukturen und -formate zu überdenken und neu zu konzipieren.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die aktuellen Anforderungen an Volkshochschulen als Bildungsinstitutionen sowie an die eigene Organisations- und Personalentwicklungspraxis. Die sich daraus ergebenden Handlungsbedarfe und Aufgabenfelder haben die Berliner Volkshochschulen 2018 in dem Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten der Berliner Volkshochschulen“ zusammengetragen; die Ergebnisse werden skizziert und das Potenzial verdeutlicht, das Volkshochschulen haben, als Akteur qualitätsgeprüfter digital unterstützter Bildung.

Digitalisierung ist mehr als nur die Entwicklung und Nutzung neuer Technologien

Der Begriff der Digitalisierung, der häufig in der öffentlichen Diskussion Anwendung findet, beschreibt ein eher technisches Verständnis der Veränderungsprozesse, die wir spätestens seit der Entwicklung der Web 2.0 Anwendungen beobachten können. Kennzeichnend dafür ist die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, die globale Vernetzung von Menschen, Maschinen, Anlagen und Produkten, neue Formen der Automatisierung und Flexibilisierung, Algorithmen analysieren menschliches Verhalten, autonome Systeme werden verstärkt eingesetzt, Daten werden als das neue Öl des 21. Jahrhunderts gehandelt. Bemerkenswert an diesen Entwicklungen ist die Geschwindigkeit, in der sie sich vollziehen, in exponentiellen Innovationszyklen als auch deren umfassender Einsatz.

Wir leben in einer „VUCA-Welt“, die gekennzeichnet ist durch höhere Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität. Für Bildungsorganisationen bedeutet das, klassische Ursache-Wirkungsbeziehungen für die Organisationsentwicklung werden dieser neuen Anforderungen nicht mehr allein gerecht. (Jenewein 2018, S. 415) Vielmehr benötigen sie verstärkt die Fähigkeit, sich kontinuierlich an die sich wandelnden Umweltbedingen anzupassen. So verändert sich nicht nur die Art und Weise, wie wir Arbeiten, sondern auch wie wir Leben und damit wie wir Lernen. Das gilt für Individuen genauso wie für Organisationen und Institutionen.

Der Begriff der Digitalität ergänzt dieses Verständnis um eine kulturelle (Neu-)Ordnung, die unsere Lebenswelten (und damit Arbeits-, Bildungs- und Freizeitwelt) und Handlungssysteme (Politik, Wirtschaft, Gesellschaft) beeinflussen. Danach ist die Trennung einer analogen und einer digitalen Welt künstlich und scheinbar. (Stalder 2006) Für Bildungsinstitutionen ist dieses Verständnis zentral, da der Begriff und die dahinterliegende Beschreibung von Digitalität verdeutlicht, dass alte Denk- und Handlungsmuster aufgebrochen werden

und neue Muster entstehen. Das beeinflusst das Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen und insbesondere die Kultur des Lernens und Lehrens.

Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung und Auswirkungen für Bildungsorganisationen

Wissen ist heute überall verfügbar, wird geteilt, erzeugt, gleichzeitig wenig überprüft und gepflegt. Die Deutungshoheit liegt nicht mehr bei einzelnen Institutionen. Lernen erfolgt zunehmend informell, selbstorganisiert in offenen Lernräumen. (Bertelsmann Stiftung, 2018) Diese Veränderungen betreffen unser gesamtes Bildungssystem und sind schon seit einigen Jahren auf dem Bildungsmarkt sichtbar. Es wird in Netzwerken und in MOOCs gelernt, Youtube ist zu einer der größten Bildungsplattformen geworden, aber auch das Lernen über Social-Media, z. B. über Twitter oder LinkedIn Learning nimmt zu. Neben bereits etablierten und kontinuierlich wachsenden eLearning Anbietern wie Udemy strömen neue Anbieter für das digital gestützte Lernen auf den Bildungsmarkt: Google & Co erobern nicht nur durch ihre kollaborativen Tools den Bildungsmarkt, sondern stellen für breite Nutzer*innengruppen – teilweise zertifizierte – Online- und Präsenzkurse bereit.

Was wir, wann, wo und wie Lernen hat sich gewandelt und damit verändert sich gleichermaßen die Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden und den Anbietern von Bildung und trifft damit den Kern der institutionalisierten Erwachsenenbildung.

Konzepte, die das selbstorganisierte und -gesteuerte Lernen in den Vordergrund stellen gewinnen an Bedeutung. Mit den digitalen Medien und Anwendungen verbindet sich sowohl für Lernende als auch für Lehrende, die Aufforderung gewohnte Lernroutinen zu überdenken und zu verändern. Es geht um Erwartungen, Verständnis und Verhalten: Lernen als individueller Aneignungs- und Verarbeitungsprozess erfährt eine neue Aufmerksamkeit durch digitale Lernformen. In Zeit der Digitalität reicht es nicht mehr aus zu wissen, wie etwas geht. Das Handeln-Können steht im Vordergrund.
Eine Anforderung und Aufgabe an die Erwachsenen- und Weiterbildung besteht also darin, Lernende bei dieser Kompetenzentwicklung und digitaler Mündigkeit zu unterstützen.

„Digitale Kompetenzen“ werden damit zu einer Grundkompetenz:
Digitale Kompetenzen verstehen wir als Kompetenzen für das Leben, Lernen und Arbeiten und den Bedingungen der Digitalisierung. Sie umfassen im eigentlichen eine individuelle, formelle wie auch informelle Kompetenzentwicklung und zielen auf die Befähigung in komplexen, offenen Situationen kreativ, zielgereichtet und selbstorganisiert Handeln zu können und dies unter Nutzung von neuen, sich schnell fortentwickelnden Technologien, allen voran der Informations- und Kommunikationstechnologie.“
(Röhrig/Michailowa 2018, S. 5-6)

Dieses Verständnis von der Entwicklung und Förderung „digitaler Kompetenzen“ in einer Kultur der Digitalität setzen Veränderungen in Lernprozessen und -formen, der didaktischen Gestaltung und Umsetzung, der Rolle der Lehrenden sowie der Bewertung und Anerkennung von Lernleistungen und -erfolgen voraus.

Praktiziert wird nach wie vor eher eine Lernkultur der Wissensvermittlung und Lernen als Wissensverarbeitung in Präsenz. Die neuen Anforderungen und ebenso die Möglichkeiten digital unterstützten Lernens und Bildens sind in diversen Bildungsinstitutionen noch nicht angekommen.

„So entfalten sich auf der einen Seite emergent neue mediale Praktiken, die neue Handlungshorizonte und neue Formen der Subjektivierung eröffnen, während sich die Institutionen auf der anderen Seite (verzweifelt) um den zielgerichteten Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien bemühen. Die handlungstheoretische Weltinterpretation der bildungspolitischen Akteure trifft hier mit Wucht auf die Kontingenz und Immanenz medialer Praktiken.“
(Allert/Richter, 2016, S. 4)

Durch die Corona-Pandemie erleben wir aktuell einen Digitalisierungsschub, nicht nur in der Erwachsenenbildung. Adhoc werden vormals analoge Formate in Digitale umgewandelt. Eine wichtige Voraussetzung für digitales Lernen und Weiterbilden ist aber ein Verständnis davon, wie digitalgestützte Lehr- und Lernprozesse ablaufen und wie sie umgesetzt werden können. „Digital should be seen less as a thing and more a way of doing things“.
(Dörner/Edelmann 2015, S. 1)

Unser Bildungssystem tut sich immer noch schwer damit, alte Denkmuster zu überwinden. Neue Werkzeuge (digitale Medien und Geräte) werden mit alten didaktischen Prinzipien verzahnt und damit die Anforderungen der Kultur der Digitalität komplett ignoriert. Axel Krommer spricht in diesem Zusammenhang von einer palliativen Didaktik. (Krommer 2018) Zeitgemäße Bildung setzt aber einen neuen Sinnhorizont – einen Paradigmenwechsel – in Bildungsinstitutionen voraus, der sich von der Mehrwertdiskussion des Digitalen dahingehend löst, alte Ziele schneller, besser oder flexibler erreichen zu wollen, sondern sie vielmehr dafür nutzt, neue Zieldimensionen zu erschließen und den Lernenden ermöglicht, Dinge zu tun, über die sie bisher nicht nachgedacht haben, da sich der gesamtgesellschaftliche Rahmen geändert hat. (Krommer 2018, Muuß-Mehrholz 2018)

Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung bedeutet das, dass sie als Organisation eine neue Vision entwickeln und ihre bisherige Unternehmenskultur, Strukturen und Prozesse sowie ihre Strategie überprüfen müssen. Die Herausforderung besteht darin, auf veränderte komplexe Umweltbedingungen flexibel reagieren zu können und damit schon heute Entscheidungen für Entwicklungen von morgen zu treffen, die ggf. noch nicht vorhersehbar sind. Das zieht einen Wandel der Arbeits- und Lernkultur innerhalb der Organisation nach sich, der alle Mitglieder der Organisation betrifft. (Keindorf et al. 2018)

Gelingt es, bei den beteiligten Menschen bzw. Gruppen in Bildungsorganisationen neue Verhaltensmuster zu erzeugen, zu einem neuen gemeinsamen Verständnis zu gelangen und dies auf eine kontinuierliche Grundlage zu stellen, so dass die Organisation als Ganzes einbezogen ist, spricht man von einer lernenden Organisation. (Argyris/Schön 1999)

Die Nationale Weiterbildungsstrategie für Deutschland (2019) fasst dies so zusammen: „Um den Herausforderungen des strukturellen und digitalen Wandels in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt gerecht zu werden, wird eine moderne Weiterbildung mit offenen Lehr-Lernkonzepten benötigt.“ (2019, S. 3) Aktuell fehlt es in vielen (Weiter-)Bildungseinrichtungen jedoch sowohl an der erforderlichen Ausstattung als auch an einer (digitalen) Strategie zur Bewältigung von Anforderungen, die die digitale Transformation an die Organisationen und Pädagogik der Weiter- und Erwachsenenbildung stellt. Hierfür bräuchte es entsprechende finanzielle Mittel, die häufig nicht (ausreichend) vorhanden sind. Im Rahmen der proklamierten neuen Weiterbildungskultur muss deshalb auch die Frage nach den finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen und den dafür erforderlichen Investitionen in der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung gestellt werden, um den gewünschten Wandel von Weiterbildung zu eröffnen.

Angesichts der Erkenntnis, dass Weiterbildung zu einer zentralen Bedingung dafür wird, um den digitalen Wandel in Gesellschaft und Wirtschaft erfolgreich bewältigen zu können, ist deshalb ein Digitalpakt für die Erwachsenenbildung vorzuschlagen. (vgl. DVV 2019) Vergleichbar zum Digitalpakt Schule könnte der Bund die Infrastruktur der institutionellen Erwachsenenbildung und die Länder die Weiterbildung des Bildungspersonals fördern, um damit eine digitale Grundbildung in den institutionellen Bildungseinrichtungen flächendeckend und bundesweit anzubieten.

Anforderungen an die Volkshochschulen

Veränderungsprozesse in der institutionalisierten Erwachsenenbildung sind kein Selbstläufer. Die zentrale Herausforderung für Volkshochschulen unter den veränderten Bedingungen der Digitalität ist nun, nicht im ersten Schritt hohe Investitionen in technische Geräte zu tätigen, sondern eine Analyse, Selbst-reflexion und daraus Generierung einer neuen Vision der eigenen Rolle und des Selbstverständnisses.

Aufgabe der Volkshochschulen ist es, durch Lernangebote gesellschaftliche Teilhabe von Bürger*innen zu ermöglichen und damit lebensbegleitendes Lernen zu fördern und soziale, berufliche und politische Teilhabe für breite Bevölkerungskreise zu ermöglichen. Das Kerngeschäft und damit auch die Kernkompetenz der Volkshochschulen bestand bisher darin, dies in lokalen Präsenzformaten zu realisieren. In ihrem Selbstverständnis sehen sich Volkshochschulen als soziale Treffpunkte. Nicht erst durch die Corona-Pandemie verändern sich allerdings die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Durch die aktuellen Entwicklungen werden die bisherigen Veränderungsprozesse exponentiell beschleunigt, mit Auswirkungen, die wir heute noch gar nicht abschätzen können. Fest steht, bisherige Lern- und Qualifizierungsfor-

men, -prozesse und -methoden der Erwachsenen- und Weiterbildung werden hinterfragt, neue Themen und Inhalte kommen hinzu. So wird der Ruf nach institutionalisierter Vermittlung digitaler Kompetenzen lauter:

„Erwachsene stehen vor der Aufgabe, bereits vorhandene Kompetenzen in der digitalen Welt auch nach der schulischen, beruflichen oder hochschulischen Ausbildung kontinuierlich zu vertiefen, auszubauen und zu aktualisieren, um erfolgreich persönlich, beruflich und gesellschaftlich teilhaben zu können." (KMK 2017)

Das fordert Volkshochschulen als Institution, aber auch als Organisation. Als Institution müssen sie sich die Frage stellen, welche Rolle sie zukünftig in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung einnehmen wollen und wenn diese als „aktiver Mitgestalter der sich digitalisierenden Gesellschaft" (Köck, Will 2015, S. 1) zu sehen ist, welche Anforderungen, dies an Volkshochschulen als Organisation stellt. (DVV 2019)

Volkshochschulen haben einen hohen Bekanntheitsgrad in Deutschland und eine hohe Verbreitungsdichte. Laut DVV Statistik gab es deutschlandweit 2018 rd. 900 Volkshochschulen, die insgesamt rd. 552.000 Kurse angeboten haben. In Berlin sind es 12 Volkshochschulen. 2018 wurden 20.759 Kurse realisiert. (Reichart et al. 2019, S. 14) Rein statistisch betrachtet sind Volkshochschulen damit einer der größten Weiterbildungsanbieter in Deutschland. Auf dem digitalen Bildungsmarkt spielen Volkshochschulen (bisher) keine Rolle. Lediglich 1% der angebotenen Kurse wurden 2018 als digitales Lernangebot umgesetzt. (ebenda, S. 26)[29]

Selbstverständnis und Geschäftsmodell weiterentwickeln

Es gilt, das eigene Selbstverständnis auf den Prüfstand zu stellen und eine neue Vision zu entwickeln, die ihren Niederschlag in neuen Geschäftsmodellen findet. Das zu lange nur sehr zögerliche Vorgehen in Volkshochschulen, hat dazu geführt, dass es nicht mehr ausreichen wird, Einzelaktivitäten auf den Weg zu bringen. Es braucht eine Gesamtstrategie, die nicht damit beendet sein kann, Präsenzräume mit Smartboards auszustatten. Die Stärken der Volkshochschulen müssen genutzt und für eine neue gesellschaftliche Realität modifiziert werden. So könnte der Vorschlag, digitale Grundbildung als tatsächliche Aufgabe zu verstehen, aufgegriffen und durch die Volkshochschulen zu einer neuen Umsetzungsqualität geführt werden.

Kooperationsgebot: nicht lokal, sondern in global vernetzten Angeboten denken und arbeiten

Es braucht eine neue Offenheit für die vernetzte Zusammenarbeit, um neue Synergien zu schaffen und die Sichtbarkeit von Volkshochschulen als relevanter „Player" erhöhen zu können. Das meint räumlich, inhaltlich-konzeptionelle, ggf. aber auch organisationale und strategische Kooperationen. Als Institution bietet sich die Kooperation mit anderen (ggf. auch regional verankerten) Akteur*innen an. Insbesondere mit anderen Bildungs- und Kulturzentren, aber auch mit Unternehmen und Verbänden. Als Organisation können Ressourcen gebündelt werden, in dem ein stärkerer Austausch unter den Volkshochschulen stattfindet. Der Zugang zu digitalen Lernangeboten kann nicht regional gedacht werden. Aber auch innerhalb der Volkshochschulen gilt es, stärker Programm- und bereichsübergreifend zusammenzuarbeiten, im Sinne einer agilen und innovationsfördernder Arbeits- und Lernkultur.

Lernräume neu denken

Das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen braucht neue analoge und digitale Lernräume, die als Experimentierräume genutzt werden können, in denen Wissen geteilt und soziale Teilhabe ermöglicht wird. Eine Variante könnten die Dritten Orte (Sucker 2019) sein: Sie sollten nicht kommerziell und frei zugänglich sein. Beispiele finden sich in der Kölner Stadtbibliothek, im Norderstedter Bildungshaus, aber auch FabLabs (z. B. in Lübeck) oder Makerspaces gehören dazu. Volkshochschulen könnten an solchen Konzepten stärker beteiligt sein und sie als Innovatoren vorantreiben. Im digitalen Raum wurde mit der vhs.cloud ein Anfang gemacht, die weiterentwickelt und ausgebaut werden sollte.

Mit Qualität und Expertise überzeugen

Für die digitale Lehr-Lernpraxis fehlt es oft an qualitätssichernden und überprüfbaren Kriterien. Für die eigenen Konzept- und Angebotsentwicklung digitaler Lernsettings sollten Volkshochschulen verbindliche Standards definieren und gleichzeitig in die Weiterbildung der Kursleitenden und

[29] Die Quote in Berlin lag 2018 mit rd. 5% deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt.

hauptberuflichen Personals investieren; zur Verbesserung und Sicherung der Expertise ihres Bildungspersonals. Nur so kann eine breite Akzeptanz erzeugt werden.

Als lernende Organisation agieren

Ein digitale Gesamtstrategie, so wie Ende 2019 vom DVV vorgestellt[30], muss jede Volkshochschule auf ihre eigene Organisation übertragen. Voraussetzung (oder Bedingungen) dafür ist ein Verständnis von Lernen und Arbeiten als gemeinsamen Prozess und Realität, aber auch eine gemeinsame und individuelle Haltung dafür zu entwickeln. Es braucht eine Unternehmenskultur, die diese Veränderungsprozesse ermöglicht. Das stellt neue Anforderungen an die bisherige Arbeits- und Lernkultur in Volkshochschulen selbst, von der nicht nur die pädagogisch tätigen Mitarbeitenden (Kursleiter*innen und HAP) betroffen sind, sondern auch die Verwaltung und schließt insbesondere die Führung ein.
Diese Aspekte und Themen wurden im Strategiepapier der 12 Berliner Volkshochschulen 2018 aufgegriffen und operationalisiert.

Ergebnisse aus dem Berliner Strategiepapier

Die Berliner Volkshochschulen haben die gesamtgesellschaftliche Entwicklung aufgenommen und erste Strukturen eingerichtet wie auch Ressourcen bereitgestellt, um diesen Prozess aktiv mitzugestalten. Seit dem Jahr 2015 engagieren sich die Berliner Volkhochschulen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) in bundesweiten Gremien (BAK) und berlinweit mit eigenen Projekten und Arbeitsgruppen zu Fragen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. Mit der Realisierung des WeblearningDays I (2015) wurde der Startschuss für den Aufbau einer Digitalisierungsstrategie gegeben. Mit der Einrichtung der Projektgruppe eVHS im Jahr 2017, in der Programmbereichsleitungen, Verwaltungsmitarbeitende und Leitungen bezirksübergreifend zusammenarbeiten, wurden Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Einführung digital gestützter Lehr-Lernangebote auf den Weg gebracht. Mit Beschluss der Direktorinnen und Direktoren der Berliner Volkshochschulen beteiligt sich die Projektgruppe eVHS an der Umsetzung des Masterplans „Erweiterte Lernwelten“ des DVV durch Gründung von zwei Digicircles[31] für Berlin. Ebenso ist das Thema Digitalisierung als „Strategieziel der Erweiterten Lernwelten“ fester Bestandteil des EFQM Qualitätsmanagements der Berliner Volkshochschulen. Dazu gehörte u. a. eine umfassende Kursleitendenbefragung, die Einführung und Beteiligung der Berliner VHS an der vhs.cloud als zentrales Lernmanagementsystem, die Realisierung des Weblearningdays II sowie die Fortbildung von zwei Mediencoaches.

Mit dem Ende 2018 veröffentlichten Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten der Berliner Volkshochschulen“ haben die 12 Berliner Volkshochschulen bundesweit erstmalig zusammenführend eine umfassende Ist-Stand-Analyse durchgeführt und diese mit den Anforderungen abgeglichen, die sich aus der digitalen Transformation in Wirtschaft und Gesellschaft und für die Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben und ableiten lassen.

Als zentrale Handlungsfelder wurden bestimmt: Anforderungen an die IT-Infrastruktur und Ausstattung, an das Personal und an Lehrende, an die Entwicklung und Umsetzung digitale Bildungsangebote inkl. Marketing sowie an die Organisationsentwicklung und das Qualitätsmanagement. Im Rahmen der Bestandsaufnahme wurden quantitative Erhebungen zur technischen Ausstattung, leitfadengestützte Experten*innen-Interviews, ein Workshop zu Anforderungs- und Aufgabenprofilen des benötigten Personals und Sekundäranalysen durchgeführt sowie weitere Materialien der Berliner Volkshochschulen und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, die Berliner Volkshochschulen verfügen bisher nicht über ausreichende technische Ausstattung und Infrastruktur inkl. Personalressourcen und auch nicht über die erforderlichen organisationalen Rahmenbedingungen. Qualifizierungsbedarfe zeigen sich bei den digitalen Kompetenzen inkl. der Medienkompetenz und insbesondere bei methodisch-didaktischen Gestaltungsanforderungen.

[30] Mit dem „Manifest zur digitalen Transformation“ hat der DVV 2019 erstmalig seit dem Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ (2015) Grundsätze beschrieben, in denen der Frage nachgegangen wird, wie die Leitlinien „Offenheit, Begegnung und Vielfalt“ in einer digitalen, vernetzten Gesellschaft, die von hoher Entwicklungsdynamik, Unsicherheiten, Komplexität und Ambiguität geprägt ist, erreicht werden können und erste Umsetzungsschritte dazu formuliert.

[31] DigiCircles wurden ab 2016 über den DVV initiiert. Ziel ist es, digitalgestützte Bildungsformate für alle Programmbereiche der Volkhochschule zu entwickeln und dauerhaft in Volkshochschulen zu verankern. Mittlerweile haben bundesweit 33 Digicircles mit 154 beteiligten Volkshochschulen die Arbeit aufgenommen. Aktuell werden in Berlin zwei DigiCircles fortgeführt.

Das Strategiepapier empfiehlt als weitere Umsetzungsschritte[32]: die technische Infrastruktur in den Häusern und Kursräumen der Volkshochschulen weiter auszubauen, um den Anforderungen des Lernens im digitalen Raum zu genügen. Denn eine leistungsstarke IT-Infrastruktur, moderne Technik und einheitliche Soft- und Hardware werden in den Berliner Volkshochschulen mit darüber entscheiden, ob den Herausforderungen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung professionell begegnet werden kann. Im Besonderen kommen dem Personal und der Kompetenzentwicklung eine hohe Bedeutung für die Realisierung der digitalen Transformation zu. Sowohl die Angebotsentwicklung, das Marketing und die Öffentlichkeitsarbeit müssen sich potenziell neuen Teilnehmendengruppen anpassen. Dafür wird zum einen empfohlen neue Funktionen zu etablieren bzw. bestehende Stellen zu erweitern. Zum anderen bedarf es einer systematischen Weiterbildungsplanung für das gesamte Personal in den Berliner Volkshochschulen inkl. der Kursleitenden. Die Erarbeitung einer Digitalen Strategie und die Einbettung in das bestehende Qualitätsmanagement wurde für die Organisationsentwicklung empfohlen.

Das Strategiepapier erhielt mit der Veröffentlichung u. a. anderem beim VHS Weblearningday II im Frühjahr 2019 eine hohe Zustimmung auch durch die Politik. Infolgedessen gab es erste finanzielle Zusagen und Mittel für Infrastruktur und Personal. Fortgeführt wurden in 2019 inhaltliche Arbeiten aus dem Strategiepapier in der eVHS Arbeitsgruppe hinsichtlich eines Weiterbildungskonzeptes sowie die Fortführung der Digicircles.

Mit der Etablierung des „Servicezentrum Volkshochschule“ wurde eine standortübergreifende Stelle für die 12 Berliner Volkshochschulen geschaffen, in der zentrale Aufgaben gebündelt werden. Für eine Zusammenarbeit mit dem Servicezentrum wurden im Strategiepapier Schnittstellen und Zusammenarbeiten in Verbindung mit der Digitalisierung aufgezeigt. Das Servicezentrum kann hier ein Promotor für die konzeptionelle und fachliche Ausgestaltung hinsichtlich der digitalen Transformation in den Berliner Volkshochschulen sein.

Die öffentliche Diskussion um den Entwurf des Berliner Erwachsenenbildungsgesetz im Jahr 2019 verstärkte die Aufmerksamkeit auf wichtige Fragen der Erwachsenenbildung für eine stärkere gesellschaftliche Besprechung des Lebensbegleitenden Lernen im Erwachsenenalter. Es bietet die Chance, die im Strategiepapier beschriebenen Herausforderungen und Handlungsempfehlungen zur Digitalisierung in die inhaltliche und strukturelle Erwachsenenbildung in Berlin einzubeziehen.

Ausblick

Die gesamtgesellschaftliche Fragestellung, welchen Stellenwert wir Bildung in Zeiten zunehmender Verschränkung analoger und digitaler Wirklichkeiten beimessen und wie wir (Weiter-)Bildung als lebensbegleitenden Lernprozess verstehen und ausgestalten wollen, spiegelt sich in den Entwicklungsprozessen wider, die Volkshochschulen als Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung seit einigen Jahren führen.

Unter dem Eindruck der Corona-Pandemie erfährt die digitale Entwicklung für die Erwachsenenbildung eine Dringlichkeit und hohe Aktualität. Die Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung wie in allen anderen Bereichen findet jetzt exponentiell nicht nur als Technikproblem statt. In diesem Entwicklungsgeschehen sollten die bestehenden digitalen Erfahrungen, Ansätze und Praktiken der Berliner Volkshochschulen zusammengeführt und bewährte digitale Angebote gemeinsamen verbreitet werden.

Die hier ausgeführten Überlegungen zur Digitalität in der Erwachsenenbildung und den Erfahrungen mit der Erstellung des Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten der Berliner Volkshochschulen“ sollen anregen einen grundlegenden organisationalen und pädagogischen Wandel zu führen.

[32] Die Handlungsfelder beinhalten jeweils relevante Herausforderungen, Ziele für eine Verbesserung und spezifische Maßnahmen für die Bearbeitung, Erfolgsindikatoren für die Bewertung sowie dafür erforderliche Ressourcen.

Sophie Keindorf

hat langjährige Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung und Beratung von KMU und in Gleichstellungsprojekten und arbeitet im Bereich Projektmanagement/-leitung bei k.o.s GmbH

Frank Schröder

ist DIN EN ISO 9001 QMA, QBM-Auditor mit langjährigen Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung sowie der Bildungs- und Qualifizierungsberatung und arbeitet als Geschäftsführer bei k.o.s GmbH

Literatur

Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2015). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (4., erw. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Allert, H./Richter, C. (2016): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018): Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf (Stand: 14.09.2018)

BMAS und BMBF (Hrsg.) (2019): Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie. https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf (Stand: 18.02.2020)

Deutscher Volkshochschul-Verband (2019): Manifest zu digitalen Transformation an Volkshochschulen. https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digistalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php (Stand: 20.04.2020)

Dollhausen, K. (2006): Neuen Lernformen - neue Lehrkultur - organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hrsg.). URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf (Stand: 14.08.2019)

Dörner, K./Edelmann, D. (2015): What „digital" really means. http://www.isover.de/sites/isover.de/files/assets/documents/mckinsey_what_digital_really_means.pdf (Stand: 24.09.2018)
Jenewein, T. (2017): Zukunft des Arbeitens und Lernens. In: Erpenbeck, J./ Sauter, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 415-428.

Keindorf, S./ Kammerer, L./ Kessel, Y./ Kochseder, K. (2019): Smartboards sind keine digitale Strategie. Wie Bildungsorganisationen den digitalen Wandel gestalten können. Heftenreihe weiter gelernt, Berlin. https://weitergelernt.de/wp-content/uploads/2019/11/Handreichung_DigitaleStrategie_fuer_Bildungsorganisationen.pdf (Stand: 31.03.2020)

Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, 2.

Krommer, A. (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen. Beitrag auf: https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/#more-1509 (Stand: 18.02.2020)

Köck, C./Will, S. (2015): Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten" des DVV. URL: https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf (Stand 14.09.2018)
Kultusministerkonferenz (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt". Stand 09.11.2017. URL: http://wiki.bildungsserver.de/bilder/upload/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf (Stand: 14.09.2018)

Muuß-Merholz, J. (2018): Die Pinguin-Medienmetapher: Jöran erklärt den Leitmedienwechsel und die Mär vom digitalen Mehrwert. Jöran Muuß-Merholz, J&K – Jöran und Konsorten, 10. September 2018, https://www.joeran.de/die-pinguin-medienmetapher/ (Stand: 18.02.2020)

Reichart, E./ Huntemann, H./ Lux, T. (2019): Volkshochschul-Statistik: 57. Folge, Berichtsjahr 2018, wbv media. Bielefeld. http://www.die-bonn.de/id/37213

Röhrig, A./Mikheeva, A./Michailowa, S. (2018): „Digitalisierung ist mehr, als nur einen Computer vor sich zu haben." Zusatzqualifikationen für digitale Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung: Eine Handreichung. Berlin: ABB Ausbildungszentrum Berlin gGmbH, k.o.s GmbH.

Sackmann, S. (2017): Unternehmenskultur: Erkennen – Entwickeln – Verändern. Erfolgreich durch kulturbewusstes Management. Berlin: Springer Gabler.

Schier, A. (2018): Identitäten in Digitalität vom „digital lifestyle" zu „design your life". Generation und politische Kultur im Zeichen gewandelter Lebenswelten in Deutschland im Digitalitäts-Diskurs in Werbung, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2018

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp Verlag, Berlin 2016

Stalder, F. (2018): Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. Gast Blogbeitrag auf dem Hochschulforum Digitalisierung: https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/herausforderungen-der-digitalitaet-jenseits-der-technologie-felix-stalder (Stand: 18.02.2020)

Sucker, J. (2019): Dritte Orte – neues Blut für die kommunale Bildung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Ausgabe 1/2019, Luchterhand

Neues Leben in die Alte Mälzerei!

Erwachsenenbildung im Zentrum der Stadtgesellschaft

Stefan Bruns

Abstrakt

Nach Jahrzehnten der strukturellen Unterausstattung mit Erwachsenenbildungs- und verwandten kulturellen und sozialen Angeboten bietet sich die Chance zur Umwandlung alter bzw. Errichtung neuer, außergewöhnlicher, integrierter und integrierender Standorte im Berliner Bezirk Tempelhof-Schöneberg. Der Beitrag erzählt die Geschichte des Projekts „Alte Mälzerei Lichtenrade" und stellt sie in einen historischen und städtebaulichen Kontext.

Niederlagen

Die Erwachsenenbildung im Berliner Bezirk Tempelhof-Schöneberg - 350.000 Menschen wohnen hier - ist reich an Niederlagen. Eine davon zeigt ein in den 1960er Jahren geplantes und vom Scharoun-Schüler Bodo Fleischer entworfenes VHS-Haus am Tempelhofer Damm: Es wurde nie gebaut. Eine andere ist die, dass von über 60.000 Unterrichtsstunden, die die VHS im Jahr 2018 durchgeführt hat, nur 18% in der bevölkerungsreicheren, aber weniger urbanen südlichen Hälfte des Bezirks angeboten wurden. Ob und wie diese Geschichte der *Leerstellen* durch den Bau von neuen *Lehrstätten* in den nächsten Jahren korrigiert werden kann, soll dieser Beitrag, mit einem Ausblick in die Zukunft, reflektieren.

Vor der Fusion der beiden (Westberliner) Bezirke Schöneberg und Tempelhof im Jahr 2001 verfügte der Alt-Bezirk Tempelhof in seinem südlichen Teil immerhin über das „kleinste Volkshochschulhaus der Welt"[33]: ein umgebautes märkisches Bauernhaus in Alt-Marienfelde. Es gab dort einen einzigen regulären Seminarraum, einen weiteren Kleingruppenraum unter der Dachschräge sowie eine gut ausgestattete Keramikwerkstatt im Garten. Nach der Fusion der Bezirke – als in Berlin „Sparen, bis es quietscht"[34] galt – wurde selbst das wenige in die unfreiwillige Ehe eingebrachte Tafelsilber der VHS Tempelhof verscherbelt. In der „besseren Hälfte" des Fusionsbezirks gab es das schöne Haus am Schöneberger Barbarossaplatz. Da dessen 15 Kursräume nicht reichten, verteilte die VHS ihr Kursangebot auf fast 60 unterschiedlichste Standorte im Bezirk: vor allem Schulen, Kitas, Jugendfreizeitheime, aber auch Gemeinschaftshäuser, Freilandlabore oder private Fitnessstudios, Lehrstätten, die zwar in verschiedenen Vierteln („wohnortnah") liegen, meist aber Qualitätsansprüchen moderner Erwachsenenpädagogik nicht gerecht werden, da sie die VHS nicht vollzeitlich und in Eigenregie nutzen und ausstatten kann und die auch nicht nach sozialräumlich-pädagogischen Aspekten gewählt und mit entsprechenden Programmen versehen werden können.

Die missliche Situation führte die VHS Tempelhof-Schöneberg in der Statistik der Unterrichtsraumversorgung auf den zwölften Platz der zwölf Berliner Bezirke und war ein enormes Entwicklungshemmnis bei ansonsten gesunden Finanz- und Personal-Ressourcen.

Wachsende Stadt Berlin

Erst mit Antritt der neuen Landesregierung Ende 2016 zeichnete sich die Möglichkeit zur Wende ab, wobei entscheidender als das Wahlergebnis andere Faktoren sein mögen: Die Talsohle des angestrebten Personalabbaus war erreicht, durch wirtschaftlichen Aufschwung und Rückgang der Arbeitslosigkeit auf Werte wie vor 40 Jahren waren die Haushaltssituation besser als lange, das Zinsniveau auf Rekordtief, die öffentliche Verwaltung bei der Bevölkerung jedoch in Verruf geraten: ausgezehrt, unterbesetzt, nicht leistungsfähig. Das entscheidende Stichwort aber heißt „Wachsende Stadt". Eine langfristige Wachstumsperspektive scheint für Berlin sicher. Diese macht eine verbesserte Infrastruktur nötig – und manches möglich.

Vor diesem Hintergrund ist erklärbar, dass 2017 eine weitere Niederlage, der erneute Verlust eines über Jahre für Integrations-, Eltern-Deutschkurse und Geflüchteten-Kurse genutzten Standorts (weil Schulen wegen steigender Schülerzahlen

[33] So das galgenhumorige Bonmot der VHS-Mitarbeitenden gegenüber dem damaligen Volksbildungsstadtrat des Bezirks Tempelhof, Klaus Wowereit.

[34] Der Regierende Bürgermeister von Berlin, Klaus Wowereit, 2001 über die desolate Finanzsituation des Landes Berlin; zitiert nach: www.das-parlament.de, sueddeutsche.de, https://gutezitate.com/zitat/267811, heruntergeladen am 01.07.2019.

Eigenbedarf anmelden), in eine gewinnbringende Neuerung umgemünzt werden konnte: In ein während der Schrumpfungsjahre stillgelegtes, dann als Flüchtlingsunterkunft reaktiviertes Schulgebäude konnte die Volkshochschule inklusive ihres Zweiten Bildungswegs (MSA/BBR) neben Musikschule und „Willkommensklassen Plus“ für jugendliche Geflüchtete und weiteren Nutzern einziehen - für die VHS immerhin zehn zusätzliche Unterrichtsräume in Eigenregie (das heißt Vollzeitnutzung an sieben Tagen pro Woche, auch während der Schulferien) und 14 weitere in partieller Mitnutzung. Dieses große Gebäude steht der VHS seit Ende 2017 zur Verfügung, unter dem vielversprechenden Namen „Campus Schöneberger Linse“, im Vorgriff auf eine noch vielfältigere Zukunft.[35]

Das aber ist nicht alles: Der Wandel hin zur “Wachsenden Stadt” führte zu einem Umdenken im öffentlichen Bewusstsein. Das Nicht-Funktionieren von Standes- und Jugendämtern, von Kitaplatz-Vergabe und S-Bahn bei gleichzeitig exorbitant wachsenden Notwendigkeiten – die Bevölkerung einer Stadt der Größe von Fulda verlangt jedes Jahr in Berlin aufgenommen zu werden – brachte die Landesregierung zu der Einsicht, dass Investieren, Sanieren und Personalaufbau an der Zeit sind. Ein Konzept zur Entwicklung der „Sozialen Infrastruktur“ („SIKo“) wurde aufgelegt[36]. Der Bedarf an Spielplätzen, Kitas, Schulen, Grünflächen und erstmals auch Einrichtungen der Kultur und der Weiterbildung werden in diesem Konzept bezirks- und landesweit erfasst und mit Richtwerten und Kennzahlen versehen. Dass besonders im Bezirksteil Tempelhof sämtliche Richtwerte unterschritten werden, wird nicht überraschen, die Bezeichnung „Tempelhofer Kulturwüste“ fand seine statistische Bestätigung.

Keine schnelle Wende

Allein, die öffentliche Hand, also die zweistufige Berliner Verwaltung aus Senats- und Bezirksebene, ist überfordert mit einer schnellen Umsetzung. Große Projekte sind nur langfristig zu denken. Sie werden aber tatsächlich gedacht und geplant – siehe das Ende dieses Beitrags. Doch auch wenn seit 2017 deutlich mehr Haushaltsmittel bereitgestellt werden, ist der strukturelle Bau- und Sanierungsstau nicht kurzfristig zu beheben, zumal es nach Jahrzehnten des Personalabbaus an Mitarbeiter/innen mangelt, die Finanzmittel umzusetzen. Es fehlt an Planer/innen, Architekt/innen, Ingenieur/innen, Bauleiter/innen, aber auch an Sachbearbeiter/innen und Prüfer/innen in den Genehmigungsbehörden. Die Sanierungs- und Bauaufgaben, vor denen die Ämter für „Facility Management“ (vulgo: Hochbauämter) stehen, füllt Auftragsbücher für viele Jahre. Die Notwendigkeit zu bauen aber besteht sofort.

Um notwendige Projekte insbesondere des Wohnungsbaus schneller zu realisieren, bieten sich neue Formen der Public-Private-Partnership an. Ein solches Beispiel wird hier beschrieben, das Projekt „Alte Mälzerei Lichtenrade“. Auf der Suche nach einer Win-Win-Situation ist es der Versuch der Aufbesserung öffentlicher Infrastruktur mit privatrechtlicher Beteiligung in Verbindung mit Wohnungsbau. Aber die Probleme sind damit nicht leicht gelöst.[37]

Zum einen gibt es Leute mit Ideen. Zum anderen gibt es Relikte aus vergangenen Zeiten, aus früh-industrieller, kaiserlicher Zeit, aus der Vorwende, der Nachkriegszeit, aus Zeiten, wo die Stadt Berlin nicht nur gesellschaftlichen und politischen, sondern auch wirtschaftlichen Fortschritt verkörperte. Es blieben Industriebauten stehen, die in den Kriegs- und Teilungsjahrzehnten nutz- und funktionslos waren und erstaunlicherweise überlebten, denn die Verwertungsmöglichkeiten waren gering, Berlin verfügte über ausreichend Flächen bzw. wickelte seine Industrie weiter ab.

[35] Die ehemalige Teske-Schule am Tempelhofer Weg, heute „Campus Schöneberger Linse“, benannt nach dem linsenförmigen Gebiet zwischen Stadtautobahn und S-Bahn-Bogen, zwischen dem großen Bahnhof Südkreuz und dem S-Bahnhof Schöneberg, soll grundsaniert, durch eine Grundschule ergänzt und so der vielfältig genutzte Bildungsstandort in diesem neuen Stadtquartier werden: ca. 1.400 Wohnungen sind hier geplant.

[36] Ein entsprechendes Konzept wurde in allen 12 Berliner Bezirken erstellt. Für den Bezirk Tempelhof-Schöneberg: Soziale-Infrastrukturkonzept Tempelhof-Schöneberg, Auftraggeber: Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Stadtentwicklungsamt; erstellt durch ContextPlan GmbH, mit freundlicher Unterstützung der Organisationseinheit Sozialraumorientierte Planungskoordination (OE SPK) des Bezirksamtes Tempelhof-Schöneberg, 2018

[37] Die Kritik an Public-Private-Partnership ist vielfältig (ein kurzer Überblick auf https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96ffentlich-private_Partnerschaft#Kritik). Doch werden beim Projekt Alte Mälzerei nicht staatliche Aufgaben an private Hand „outgesourct“, sondern ein öffentlicher Ort (der Bildung, der Kultur und des Sozialen) in einer Liegenschaft in Privatbesitz errichtet.

Nutzloses Denkmal

Brachen und Industrieruinen gehörten lange zum Bild der Stadt Berlin. Ganz im Süden, im Ortsteil Lichtenrade, stand seit 1929 (!) ein auffällig hohes, auffällig schönes Fabrikgebäude leer. Ein neunzig Jahre lang mehr oder weniger nutzloses Denkmal der Gründerzeit. Nur das Erdgeschoss wurde bis 1989 zur Lagerung der durch Blockade und Kalten Krieg notwendigen „Senatsreserve“ für Lebensmittel genutzt[38].



Abb. 1: Seit 1929 quasi nutzlos: Die Alte Mälzerei in Berlin-Lichtenrade. Im Jahr 2020 soll sie ein neuer Ort der Erwachsenenbildung werden, mit Bibliothek, Kinder- und Jugendmuseum, mit Musikschule, Lehrküche und sogar einer Suppenküche. (Foto: Jacob Bestgen)

Und dann wird ab dem Jahr 2012 Berlin zur wachsenden Stadt. Geburtenüberschuss und Zuwanderungsgewinn aller Art führen zu starkem Bevölkerungswachstum, die Mieten explodieren, Flächen fehlen immer dringlicher, müssen optimiert werden. Wohnungsbau wird – allerdings erst zu Anfang 2017– zu einem der wichtigsten politischen Ziele erklärt[39]. Das Manko an Infrastruktur kommt ins Bewusstsein - für ganze Stadtviertel. Die Steuereinnahmen sprudeln, und dennoch kommt die Umsetzung der Ziele nicht in Gang.

[38] Erbaut 1897/98 durch den Architekten Wilhelm Walter für die AG Schloßbrauerei Schöneberg, deren Emblem an der westlichen Fassade noch erhalten ist, als industrielle Malzproduktionsstätte mit einer jährlichen Produktion von 3000 Tonnen Braumalz. Nach kriegsbedingter Produktionsunterbrechung endgültige Stilllegung spätestens 1929, zwischenzeitliche Teilnutzungen als Proviantlager der Wehrmacht und für die Lebensmittelreserve des (West-)Berliner Senats. 1984 wurde die Mälzerei unter Denkmalschutz gestellt. Pläne, ein Shopping Center einzurichten, scheitern 2010 am Widerstand der Lichtenrader Bevölkerung. 2016 erwirbt die UTB die Mälzerei, das Landhaus Buhr und umliegende Flächen und Bestandsgebäude.

[39] Richtlinien der Regierungspolitik 2016-2021, in: https://www.berlin.de/rbmskzl/regierender-buergermeister/senat/richtlinien-der-politik/, heruntergeladen am 14.06.2019

Die Mälzerei in Lichtenrade ist allen Anwohner/innen bekannt als wunderschöner, funktionsloser Bau. Um sie herum ein (West-)Plattenbau (die „Wohnscheibe“), ein Supermarkt in Barackenbauweise, ein verfallender Landgasthof in Fachwerkbau, ein Einfamilienhaus aus den 60er-Jahren. Nicht weit der S-Bahnhof Lichtenrade, die Bahnhofsstraße, die Hauptstraße des Viertels, die sich durch reichlich Ladenleerstand auszeichnet.

„Aktives Zentrum“

Die Politik wendet sich Lichtenrade zu und schafft 2014 das „Aktive Zentrum“, ein Förderprogramm zur Entwicklung des Stadtteilzentrums Lichtenrade / Bahnhofstraße. Das Städtebauförderprogramm „AZ“ setzt „Impulse zur wirtschaftlichen und stadtstrukturellen Stärkung ausgewählter Geschäftsstraßen. Die Zentren sollen als Mittelpunkte der Stadtteile entwickelt werden. Die Lebensqualität, soziale und ethnische Integration, Zugang zu Bildung, ein lebendiges Kulturleben und ein attraktiver öffentlicher Raum stehen dabei im Mittelpunkt.“[40]

Eine Projektentwicklungsgesellschaft, die UTB[41], die in Berlin schon andere Wohnquartiere geschaffen hat, wird aufmerksam. Ihr Besitzer, Thomas Bestgen, ein privater Investor, wohnt selbst in Tempelhof. Er will auch hier ein neues Stadtviertel bauen, mit etwa 200 Wohnungen, will städtebaulich experimentieren, nennt das Gebiet „Revier Lichtenrade“. In der Mitte ein funktionsloses, aber imposantes Denkmal. Was damit anfangen?

Public-Private-Partnership

Das war der Moment, den es zu ergreifen galt: In diesen alten Gemäuern in einem mit Bildungsangeboten extrem unterversorgten Stadtteil[42] mit einer Wohnbevölkerung von 51.000 Menschen, ein Bildungs- und Kulturzentrum zu

[40] Website der Berliner Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen, http://www.stadtentwicklung.berlin.de/staedtebau/foerderprogramme/aktive_zentren/ (heruntergeladen am 25.05.2019)

[41] UTB Projektmanagement GmbH für nachhaltige Stadtentwicklung, gegründet 1996.

[42] Im Jahr 2017 führte die VHS nur 1.170 UEs in Lichtenrade durch, dies entspricht bei 51.000 Einwohner/innen 23 UE /1.000 EW. Im Gesamtbezirk hingegen wurde 2017 eine Weiterbildungsdichte von knapp über 200 erreicht, der Ortsteil Lichtenrade drückt den Durchschnitt erheblich.

schaffen. Die alte Malzfabrik soll der “Leuchtturm” des Quartiers werden.

Die erste Idee, hier eine Jugendkunstschule unterzubringen, hatte sich 2016 bereits in Luft aufgelöst - ob später noch einmal darauf zurückzukommen ist? Im Oktober 2016 wurde ein Ideen-Workshop veranstaltet.[43] Das Projekt ruhte, weitere Bedingungen mussten sich erst ändern. Die nahegelegene Stadtteilbibliothek und der Fachbereich Stadtbibliothek hatten zunehmend finanzielle Probleme (innerhalb der städtischen Kosten-Leistungs-Rechnung), die ohne größere Investitionen in Aufenthaltsqualität und Attraktivität unlösbar schienen. Neues Personal im Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirks brachte neue Ideen, Lösungsstrategien und Kooperationsbereitschaft ein. Eine neue politische Konstellation war auch im Bezirksamt, der kommunalen „Regierung“, entstanden. Eine engagierte Kulturstadträtin, Jutta Kaddatz, suchte und fand aus der Minderheitsposition heraus parteiübergreifende Kooperation im Sinne der stadtgesellschaftlichen Notwendigkeiten und sozialen Entwicklung.

Politische und handwerkliche Synergien

Nur über Synergieeffekte, auch der politischen Energien, ließen sich derartig hochgesteckte Ziele setzen. Das Soziale-Infrastruktur-Konzept (“SIKo“) zeigt, wie extrem die Unterversorgung der südlichen Bezirksregionen mit Kultur- und Bildungsangeboten im Lauf der Jahrzehnte geworden ist: eine viel zu kleine, non-funktionale Stadtteilbibliothek, kein einziger fester Standort für Erwachsenenbildung bzw. die VHS, Musikunterricht nur zur „Untermiete“, kein einziger Standort für Kultur/Galerien/Museen, keine Ateliers, kein eigener Veranstaltungsort, wo die Einrichtungen des in Schöneberg hochpräsenten Amts für Weiterbildung und Kultur mit ihrem Programm auftreten können. Die geringen Angebotsvolumina der Volkshochschule finden sich örtlich und zeitlich vereinzelt in Schulen, Jugendclubs und Nachbarschaftshäusern sowie einem einzigen Gruppenraum in der Bibliothek. Die VHS hat (im Gegensatz zu den nördlichen Bezirksregionen) keine Möglichkeit, Integrations- oder Orientierungskurse durchzuführen, genau so wenig wie Kurse aus dem Berlinweit erfolgreichen Eltern-/Mütterkurs-Programm . Dies überrascht umso mehr, da es in der Bezirksregion Lichtenrade keine alternativen Anbieter in diesem Segment gibt. Lichtenrader Bürger klagen, dass es zwar ein Abschiebegefängnis, nicht aber aktive Bemühungen zur Integration von Menschen anderer Nationalitäten gebe.

Thomas Bestgen, der neue Eigentümer der Mälzerei, aber will sein Projekt, das „Revier Lichtenrade“ weiterentwickeln und lässt nicht locker, damit aus der Alten Mälzerei ein das Wohnumfeld aufwertendes Stadtteilzentrum werde. Er vernetzt sich mit den Gruppierungen, die einige Jahre früher die Pläne zur Umwandlung der Mälzerei in ein Shopping Center verhindert hatten[44], macht Pressearbeit und veranstaltet öffentliche Events.[45] Lokale Initiativen, Bibliotheksnutzer/innen, das Team des „Aktiven Zentrums“ und Angehörige des Bezirksamts begeistern sich für das Potential des einzigartigen Gebäudes an diesem Standort und phantasieren Umbaupläne und künftige Nutzungen.

Partizipation und Kommunikation

Es sind Ideen von genossenschaftlichem Wohneigentum, sozialverträglichen (womöglich teilweise durch Eigentumswohnungen gegenfinanzierten) Mieten, die eine neue soziale Mischung von Wohnen und Arbeiten, von Alt und Jung, von Kreativität und Privatheit, von Nachhaltigkeit und Urbanität ermöglichen. Es sind Ideen, eine soziale Stadt zu bauen für Menschen, die demokratisch, ökologisch, plural leben möchten und dafür bezahlbare Wohnungen, Arbeitsplätze und öffentliche Räume zur Kommunikation und zum Informationsaustausch benötigen.[46]

Stadtteilentwicklung: Periphere Zentren in der Wachsenden Stadt

Was es dazu braucht, gerade auch entfernt vom metropolitanen Zentrum der Großstadt Berlin[47], das sich immer mehr Menschen nicht leisten können: ein soziales Umfeld, das Urbanität und Nachbarschaft ermöglicht, kurze Wege und Mobilitätsangebote vereint, ein Stadtteilzentrum wie ein „moderner Dorfplatz“.

[43] Für diesen Workshop erarbeitete die damalige Leiterin der Museen Tempelhof-Schöneberg, Petra Zwaka, bereits ein erstes Konzept für ein Jugendmuseum namens „Experimentarium“.

[44] Vgl. Anmerkung 6.

[45] Etwa Adventssingen oder das bekannte „Taschenlampenkonzert“ der Band „Rumpelstil“.

[46] In der Literatur wird von sog. „Third Places“ gesprochen, für die Bibliotheks-, aber auch für Volkshochschulbauten der Zukunft. Siehe auch nachfolgenden Beitrag von Christoph Köck.

[47] Das Zentrum von Lichtenrade ist 16 km von der Berliner Mitte entfernt. Es ist mit direkter S-Bahn in 28 Minuten erreichbar.

Schritt für Schritt gelangen die verschiedenen Akteure zur Überzeugung von der Notwendigkeit und der Chance, die in der Alten Mälzerei zu diesem Zeitpunkt steckt: Der private Eigentümer, die Projektentwicklungsgesellschaft, das Bezirksamt mit seinen Fachämtern (Bildung und Kultur, Hochbau, Stadtentwicklung, Denkmalschutz, Straßen und Grünflächen, Finanzen, Flächenmanagement, Controlling), die Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen mit ihrem Förderprogramm AZ und seinen Partnern in und außerhalb des Bezirksamts, schließlich die Senatsverwaltung für Kultur und Europa, die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die Senatsverwaltung für Finanzen, die politischen Spitzen im Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg und im Abgeordnetenhaus von Berlin. Partei-, Behörden- und Bezirksgrenzen übergreifend findet das Projekt Befürworter.

Bildung und Kultur am Ort der früheren Malzproduktion

Was ist geplant? Ausgehend von der mangelhaften Versorgung und dem faszinierenden, aber ungeklärten Potential des alten Gebäudes wurde die Idee entwickelt: Statt Braugerste wird der Ausgangsstoff künftig Information, statt Malz sollen die Produkte Bildung, Medien, Kunst und Lernen sein, für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die Erwachsenenbildung im Bezirk soll an diesem Standort in Lichtenrade nicht isoliert neue Räume erhalten, sondern eingebettet werden in ein neues Zusammenspiel von Bibliothek, Musikschule, Kinder- und Jugendmuseum, Veranstaltungen, Gastronomie und weiteren Angeboten an die Öffentlichkeit.

Während für die Außenhülle und den Gesamtentwurf das Büro Baumschlager Eberle Architekten verantwortlich zeichnet, wurde für den Innenausbau und die künstlerische Oberbauleitung das Berliner Büro Feldhusen und Fleckenstein (ff-Architekten) gewonnen.

Das im Lauf der Jahre 2017-2019 von der Idee zur Ausführungsplanung entwickelte und beschlossene Projekt sieht jetzt für das Haus vor: Ins Erdgeschoss und die erste Etage zieht die bestehende, aber auf 1000 qm Nutzfläche vergrößerte Lichtenrader Stadtteilbibliothek ein. In der Mitte der Fläche sind Deckendurchbrüche geschaffen worden, ein in Stahlbauweise konstruiertes, begehbares Raummöbel bietet nicht nur durch zwei breite Treppen eine Zwischenebene mit Leseplätzen, sondern auch den Zugang zum 1. OG, das galerieartig den Luftraum umgibt. Die Treppen sind zugleich nutzbar als Tribünen bei Lesungen und stehen allen Einrichtungen des Hauses zur Verfügung. Im Erdgeschoss wird ein Café eingerichtet, das übergangslos mit der Bibliothek verbunden ist und auch deren Zeitschriftenlesebereich bildet. Weiter verfügt die Bibliothek über lautere und leisere Zonen, wie etwa die Kinderbibliothek und den Belletristik-Lesebereich, zahlreiche Computerarbeitsplätze, Arbeitsräume für kleinere und größere Gruppen, Büros und eine Teeküche für die Mitarbeitenden.

Kurs- und Proberäume, Multifunktionsraum und zwei große Küchen

In der ersten Etage entstehen zwei große Küchen: Eine Lehrküche für die VHS, die endlich Kochkurse in eigenem Raum durchführen kann, sowie – als Besonderheit – eine zweite Großküche für den Verein Suppenküche Lichtenrade e.V. Sonntags soll hier eine Essensausgabe für bedürftige Menschen stattfinden. Der Verein wird einen Überlassungsvertrag vom Amt für Weiterbildung und Kultur erhalten.

In der Etage darüber, auf einer Fläche von über 800 qm, werden für VHS und Musikschule neue Unterrichts- und Proberäume eingebaut: Sechs unterschiedlich große Kursräume für die VHS, einen Multifunktions- und Bewegungsraum mit Nebenräumen wie Umkleiden, Material- und Stühlelager, für die Musikschule sechs Proberäume, akustisch spezialgedämmt.

Bei aller Modernität des Ausbaus (digitale Vollausstattung ist selbstverständlich, aber auch ausgetüftelte Licht-, Lüftungs- und Brandschutzkonzepte sind notwendig) soll der historische Charakter des alten Industriebaus weitest möglich erhalten bleiben, der abgeplatzte Original-Lack der Stahlträger- und -säulen bleibt unverändert, unter die massive Holzbalkendecke werden sichtbar alle Daten-, Elektro- und Lüftungsleitungen montiert, rohe Backsteine, alte Fliesen und Fenster bleiben erhalten, die Fabrikoptik unterstützt das Industrieparkett. Der besondere Charme des Gebäudes verlangt technisch einige Kompromisse und anspruchsvolle Detaillösungen, aber er wird zweifellos eine kreative Atmosphäre fördern.

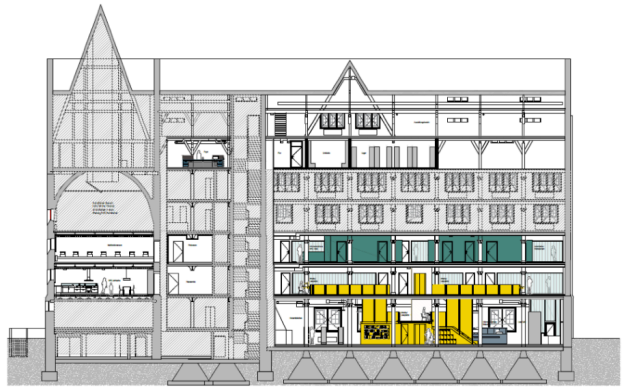


Abb. 2: Ein Planungsschnitt durch alte Gemäuer, gut sichtbar das stählerne Raummöbel in der Bibliothek, die Küchen. Grafik: ff-Architekten Feldhusen Fleckenstein PartG mbB, Berlin.



Abb. 3: Die historische Industrieanmutung soll erhalten bleiben, auch wenn die 600 qm große Halle in mehrere Unterrichts- und Proberäume unterteilt wird. **Foto:** Erik-Jan Ouwerkerk

Die dritte und vierte Etage sollen an andere Nutzer vermietet werden, darunter ein CoWorking-Space: jüngeres, urbanes Milieu soll sich angesprochen fühlen im neuen Wohnviertel.

Die fünfte bis siebte Etage wiederum wird ebenfalls das Amt für Weiterbildung und Kultur langfristig anmieten. Hier entsteht mit dem Themenschwerpunkt „Lebensmittel und Ernährung. Stadt und Land(wirtschaft)“ ein Kinder- und Jugendmuseum mit einem experimentellen Lernkonzept. Während im 5. OG Empfang, Foyer sowie Werkstatt- und Besprechungsräume entstehen, wird im 6. und 7. OG im hohen Spitzdach mit der 30 Meter langen historischen Gersten-Förderschnecke Platz für eine Dauer- und eine Sonderausstellung geschaffen. Zur eigenen (experimentellen?) Essenszubereitung steht die VHS-Lehrküche für die Kinder bzw. Jugendlichen bereit.

Shared Services und „Allmenderäume“

Die VHS findet sich also in einem vielfältigen Zusammenhang von Nutzungsangeboten aus Bildung, Kultur und Sozialem. Die Fachbereiche des Amts sind darauf eingestellt, interne wie externe Services wie Anmeldung, Auskunft, Beratung, Hausmanagement, Veranstaltungsplanung, Raumnutzung, Kinderbeaufsichtigung, Catering/Teeküche, Besprechungen als „shared services“ zu organisieren und anzubieten. Dies wirkt nicht nur fürs Publikum attraktiv im Sinne von Richard Stang:

„Ziel dieser Institutionen, in denen die Kompetenzen unter anderem von Weiterbildungs-, Kultureinrichtungen und Bibliotheken gebündelt werden, ist es, den Bürger/inne/n einen Anlaufpunkt zur Verfügung zu stellen, in dem Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen in einer räumlichen Einheit angeboten werden.“[48]

Der Charakter des kooperativen Bildungsangebots ist auch motivierend für die Mitarbeitenden im Sinne höherer Arbeitsplatzqualität sowie leistungssteigernd und gleichzeitig kostensparend im Sinne des Controllings.

Neben diesen „eigentlichen“ kulturellen Nutzungen, dem Café und der schon erwähnten Suppenküche finden sich weitere Räume in diesem Gebäude, die ihrer ursprünglichen industriellen Nutzung zu verdanken sind, die aber womöglich schwer vermietbar sind, darunter zwei doppelstöckige zu Rundgewölben gemauerte, imposante Kuppelräume. Der Eigentümer will diese zu „Allmenderäumen“ machen, für variable, kreative Nutzungen, die die verschiedenen Betreiber, aber auch Kiezinitiativen, Künstler/innen, Nachbarschaftsgruppen nach Absprache zu temporärer Nutzung bekommen können.

Die Alte Mälzerei wird dadurch mehr als eine „erweiterte VHS“ oder eine „Kombi-Bibliothek“ sein. Mit ihrer Ansprache an Lichtenrader Jugendliche und Kinder, Erwachsene und Senior/innen, mit ihrer ausgeprägten sozialen Funktion (wie der Suppenküche), aber auch den innovativen Angeboten an für den Stadtteil Lichtenrade eher untypische soziale Gruppen (etwa young urban people oder Migrant/innen) kann und will sie zum Treffpunkt ganz verschiedener sozialer Milieus

[48] Stang, Richard (2010): Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen, In: DIE-Zeitschrift Erwachsenenbildung, Heft 1, S. 37-40.

werden. Sie erfüllt damit das Konzept, mit der Schaffung öffentlicher, kommerzfreier Räume der fortschreitenden Spaltung der Gesellschaft direkt entgegenzutreten. Sie bildet ein offenes Learning Center im Ortsteil, einen „One-stop-shop“ für Alt und Jung, für sog. bildungsnahe oder -ferne Menschen, für ein Lebenslanges Lernen, ob „freiwillig“ oder (vom BAMF[49] oder der Schule) dazu verpflichtet. Dieses Ziel soll erreicht werden durch die geschickte und vielfältige Kombination der Nutzungsmöglichkeiten und Angebote unter einem Dach (z.B. für mehrere Familienmitglieder) und durch die Schaffung höherer Aufenthaltsqualitäten (gemeinsame ‚quality time‘ statt Wartezeit und Wege).[50]

Nach dem Bezirksamt beschließt das Bezirksparlament von Tempelhof-Schöneberg, das Projekt zu realisieren. Am 11. Mai 2019, dem Tag der Städtebauförderung, wird das Haus als Baustelle und das gesamte Projekt der Öffentlichkeit präsentiert. Vor Ort sind die Berliner Bau- und Stadtentwicklungssenatorin, Katrin Lompscher, und Angelika Schöttler, die Bürgermeisterin des Bezirks Tempelhof-Schöneberg, der Baustadtrat Jörn Oltmann, die Stadträtin für Bildung, Kultur und Soziales, Jutta Kaddatz, der Eigentümer der Immobilie, Thomas Bestgen, und die Vertreterin des Förderprogramm AZ, Sabine Slapa. Das Interesse der Bevölkerung ist riesig. Mit Händen greifbar ist der artikulierte Wunsch nach Kultur- und Erwachsenenbildungsangeboten im Quartier.

Kein Verlassener Ort mehr

Und nach positiven Stellungnahmen der Senatsverwaltung für Bildung und der Senatsverwaltung für Kultur, nach Mitzeichnung der Vorlage durch die Senatsverwaltung für Finanzen, beschließt letztlich das Berliner Abgeordnetenhaus, dass der Bezirk Flächen von ca. 3.100 qm im Gebäude Mälzerei langfristig anmieten darf, um den geplanten öffentlichen Begegnungsort mit seinen kombinierten und synergetisch aufeinander aufbauenden Nutzungen zu schaffen. Nun kann der ausverhandelte, langjährige Mietvertrag unterzeichnet und der „nutzerspezifische Ausbau“ zu Ende geführt werden. Die Alte Mälzerei Lichtenrade kann und soll derart von einem „Verlassenen Ort“[51] zu einem lebendigen „Ort der Erwachsenenbildung und der Stadtgesellschaft“ werden.

Projektverlauf

Die Realisierung eines solchen Public-Private-Partnership-Projekts hat allerdings Schwierigkeiten, die für die Akteure immer wieder schier unüberwindbar scheinen. Es ist die Bauherren-Rolle, die nicht in der alleinigen Hand des privaten Eigentümers ist, sondern die teilweise auch – durch den erforderlichen „nutzerspezifischen Ausbau“ – vom Bezirksamt wahrgenommen werden muss. Durch die Förderung des Aus- und Umbaus für die besonderen Nutzungszwecke des Amts aus öffentlichen Mitteln muss das Bezirksamt sogar die „künstlerische Oberbauleitung“ übernehmen, im Sinne der Gesamt-Qualitätssicherung. In seinem Auftrag erfolgt nicht nur die Entwurfs-, sondern auch die Ausführungsplanung für alle Innenumbauten. Die beauftragten Architekten und Planungsfirmen müssen sich äußerst eng mit den vom Eigentümer für Rohbau, Außenhülle und insbesondere für die TGA[52] beauftragten Planern abstimmen – ein oftmals nervenaufreibendes Vorgehen, zumal viele Prozesse, die logisch auf einander aufbauen, aus Zeitmangel gleichzeitig stattfinden müssen.

Die Notwendigkeiten der Entscheidungsstrukturen auf der öffentlichen Seite, die Verhandlungen zwischen den privaten und öffentlichen Akteuren, das öffentliche Vergaberecht sowie letztlich die Komplexität der Genehmigungsverfahren (von Brandschutz über Denkmalschutz und Barrierefreiheit bis hin zu den bauaufsichtlichen Genehmigungen) machen den ganzen Ablauf zu einem extrem komplizierten Prozess, Neuland für alle Beteiligten. Am Ende entsteht aus der Zusammenarbeit der Ämter Weiterbildung und Kultur sowie Facility Management mit dem Architekturbüro Feldhusen & Fleckenstein (ff-Architekten Berlin) einerseits, mit Eigentümer, UTB, be-Architekten und den von ihr beauftragten Firmen ein Projekt für ein Haus, das ein *place maker* zu werden verspricht. Die Eröffnung ist für das Jahr 2020 vorgesehen.

[49] Über das BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) wird ein Großteil der Integrationskurse, die die Volkshochschulen und andere Träger durchführen, finanziert.

[50] Ein – noch phantasiertes – Testimonial einer Lichtenraderin könnte lauten: „Während ich auf das Ende der Klavierstunde meiner Jüngsten wartete, traf ich ihren Bruder, der am liebsten in der Bibliothek seine Hausaufgaben macht. Wir haben uns noch ein Stückchen Kuchen im Café gegönnt. Dabei fiel mir auf, dass wir ja die neue Foto-Ausstellung noch gar nicht gesehen hatten, zum Glück kam gerade meine Kollegin mit ihren Kindern aus dem Jugendmuseum vorbei und machte mich drauf aufmerksam. Na, mit dem Einkaufen wurde es dann knapp – aber seit der neue Markt um die Ecke eröffnet hat, ist der Weg ja nicht mehr weit.“

[51] Vgl. Käpplinger, B./Elfert, M. (Hrsg.) (2018): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin: Peter Lang Verlag.

[52] TGA: Technische Gebäude-Ausrüstung, z.B. Lüftung, Elektro, Energetische Ausstattung

Die Alte Mälzerei an der südlichen Peripherie des Bezirks kann so nicht nur der Geschichte der Erwachsenenbildung in Tempelhof-Schöneberg zu einem Erfolgskapitel verhelfen – sie ist auch ein Fingerzeig auf ein noch größeres Stadtumbau-Projekt im geografischen Zentrum des Bezirks und zudem in gesamtstädtisch hervorragender Lage: Unter dem Arbeitstitel „TEMA Tempelhof“ befindet sich in konkreter Planung ein Kultur-, Bildungs- und Bürgerhaus am Tempelhofer Damm, Herzstück und Schlüsselprojekt für das städtebauliche Großprojekt „Neue Mitte Tempelhof“.

Das „TEMA Tempelhof”: Stadtumbau mit Ziel und Zentrum

Der „Kulturbaustein“ TEMA mit rund 15.000 qm Nutzfläche soll etwa im Jahr 2026 eröffnet werden und zusammen mit dem Erweiterungsbau des Rathauses Tempelhof ein integriertes Kultur- und Bürgerhaus werden. Hier sollen in verkehrsgünstiger Lage städtische Bürgerdienste, öffentliche Bildungs- und Kulturangebote angesiedelt werden.

Wenn die Alte Mälzerei in Lichtenrade ein „One-stop-shop” ist, wird das „TEMA” in Tempelhof die „one-stop-Mall“ der Stadtgesellschaft. Ein neuer Stadtplatz mit urbanem Charakter, bisher Mangelware für die Fußgänger dieses Bezirks, dient als Entrée in die aufgewerteten Grünflächen (drei Parks und über 100 Kleingärten) und Wohngebiete, wo rund um die Götzstraße etwa 500 Wohnungen entstehen sollen, überwiegend mit sozial verträglichen Mieten, errichtet durch eine städtische Wohnbaugesellschaft. Das Gesamtprojekt umfasst eine Fläche von 62 ha direkt neben der historischen Mitte des Bezirks Tempelhof und wird die „Neue Mitte Tempelhof“[53] bilden.

Der Kulturbaustein „TEMA“ befindet sich also in unmittelbarer Nähe jener Stelle, wo 60 Jahre früher Bodo Fleischer jenes VHS-Haus plante, welches nie gebaut wurde. Das „TEMA” ist der Schlüssel zur Realisierung dieses großdimensionierten Stadtumbauprojekts. Denn erst wenn das „TEMA” eröffnet ist, können die übrigen Flächen für ihre neue Nutzung bereitgestellt werden: Wohnungsbau, Stadtbad, eine neue Polizeistation, ein neues Bürgeramt, Sozialberatungsstellen, ein Fahrradparkhaus, eine Kita, Jugendfreizeiteinrichtungen. Damit soll für alteingesessene und neu hinzuziehende Bevölkerung eines ganzen Stadtteils durch gezielten Ausbau der sozialen und kulturellen Infrastruktur ein verbessertes, urbanes Wohnumfeld geschaffen werden, genau jener durchlässige Raum, in dem sich die vielgerühmte Berliner soziale Mischung bilden und entwickeln kann.

Das „TEMA Tempelhof” verspricht damit zum Mega-Thema zu werden. Alte Mälzerei und TEMA könnten aus dem Stoff sein, der der langen Geschichte der Niederlagen, die die Erwachsenenbildung in Tempelhof erlitt, für einmal eine glückliche Wendung gäbe, als neue Zentren der Stadtgesellschaft.

Stefan Bruns

nach mehreren Jahren als Hörfunkjournalist und als Dozent seit 1996 Mitarbeiter in den Berliner Volkshochschulen Tempelhof und Mitte, seit 2017 Direktor der VHS und Leiter des Amts für Weiterbildung und Kultur in Tempelhof-Schöneberg

Literatur

Berliner Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen (o.J.): Aktive Zentren - Berliner Zentren lebenswert gestalten. URL: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/staedtebau/foerderprogramme/aktive_zentren/ [Abrufdatum: 25.05.2019].

Käpplinger, Bernd/Elfert, Maren (2018): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin: Peter Lang Verlag.

Regierender Bürgermeister von Berlin - Senatskanzlei (o.J.): Richtlinien der Regierungspolitik 2016-2021: URL: https://www.berlin.de/rbmskzl/regierender-buergermeister/senat/richtlinien-der-politik/ [Abrufdatum: 14.06.2019].

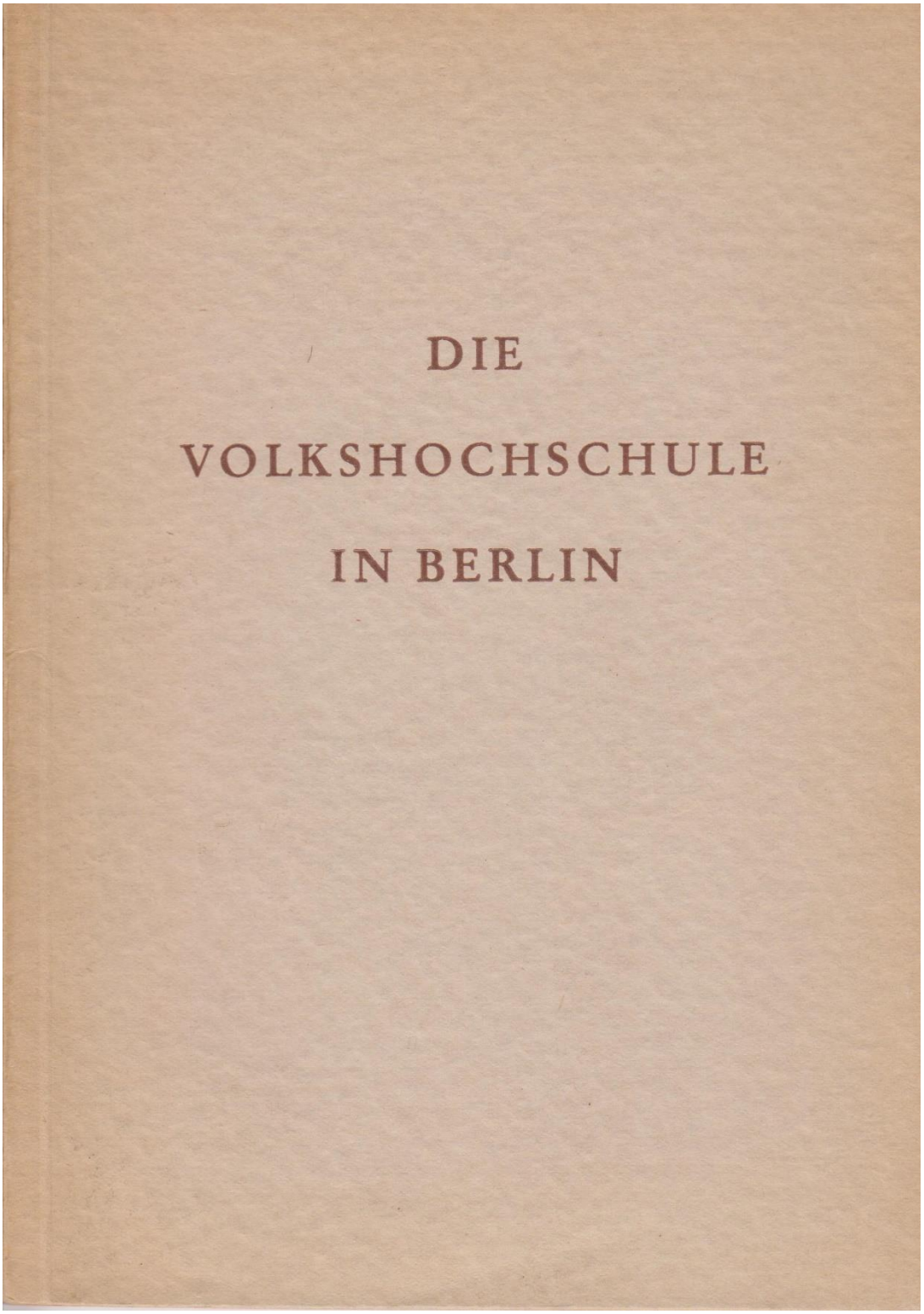
Stang, Richard (2010): Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen, In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010) 1, S. 37-40.

[53] Das Projekt „Neue Mitte Tempelhof“ wurde vom Berliner Senat im September 2018 aufgrund seiner „außergewöhnlichen stadtpolitischen Bedeutung“ beschlossen, als eines von 14 geplanten neuen Stadtvierteln.

Volkshochschule in Berlin - Fünf Jahre Erwachsenenbildung 1945 - 1950

Warum bezirkliche Volkshochschule?

Heinz Gutsche



DIE VOLKS-HOCHSCHULE IN BERLIN

Fünf Jahre Erwachsenenbildung

1945—1950

Herausgeber:

Der Senator für Volksbildung
Amt Volkshochschulen

CARL HEYMANNS VERLAG KG · BERLIN · DETMOLD · KÖLN

WARUM BEZIRKLICHE VOLKSHOCHSCHULE?

Von Dr. Heinz Gutsche

I. Gemeinde und Volkshochschule

Eine der wesentlichen politischen Aufgaben der Gegenwart ist es, die Selbstverwaltung der Gemeinden zu höchster Vollkommenheit zu entwickeln. Wenn eine Gesellschaft das Ziel sein soll, in der das Menschliche dominiert und das Organische Antipode des Organisatorischen ist, dann liegen hier wertvolle Ansatzpunkte zur Humanisierung des sozialen Lebens und zum Wachstum neuer politischer Formen. Vor allem ist es notwendig, dem einzelnen Bürger das Bewußtsein zu geben, daß er mitbestimmend tätig sein kann und nicht der grausamen Anonymität eines Staatsmechanismus ausgeliefert ist. Dieses Gefühl, mitgestaltend tätig sein zu können — sei es in Form direkter Mitarbeit oder anregender Kritik — trägt gleichzeitig dazu bei, die vornehmsten Bürgertugenden zu fördern: Verantwortlichkeit und Gemeinschaftssinn. Hohe Entfaltung der Gemeindeselbstverwaltung ist wohl der beste Weg, zu realistischem politischen Denken zu gelangen und einen Sinn für kompromißbereite Zusammenarbeit zu bekommen, denn hier ist kein Raum für romantische Vorstellungen oder festgefahrene, von den Ereignissen längst überholte Meinungen. Hier gilt es, aus dem Halbdunkel vager Begriffe und Vorstellungen hervorzutreten und mit dem gesunden Menschenverstand konkrete Probleme zu lösen — oder zu scheitern.

Das Erziehungswesen bildet einen wichtigen Bestandteil der Gemeindearbeit. Am deutlichsten tritt dies wohl am Beispiel Englands hervor. Man kann sagen, daß das englische Erziehungswesen infolge seines dezentralisierten Aufbaues so organisch gewachsen ist und hierdurch gleichzeitig die tatkräftige Anteilnahme privater Körperschaften ermöglicht wurde. Vor allem aber wurde erreicht, daß Erziehungsfragen unabhängig von den jeweiligen Mehrheitsverhältnissen im Parlament gelöst wurden und ein staatliches Interventionsrecht in bezug auf den inneren Lehrbetrieb kaum vorhanden ist. Ein Jahrhundert englischer Erziehungsgesetzgebung beweist, daß man dort niemals willkürlich mit der Vergangenheit gebrochen hat, daß man Neues immer nur aus dem Überkommenen entwickelte und dieses dort bestehen ließ, wo es sich bewährt hatte und sich weiterhin zu bewähren versprach. Man könnte meinen, daß Croce seine Worte auf die englische Schulgesetzgebung gemünzt habe, wenn er sagt, daß „der Glaube illusorisch ist, daß große und staunenswerte Dinge mit geschlossenen Augen vollbracht werden, weil, wer die Wirklichkeit, die er vor sich hat, nicht

kennt, mit größerem Mut und weniger Mitleid vorgehen kann, und alles wie ein Rasender ändert und umstürzt; und trügerisch ist die Besorgnis, daß das Bewußtsein von der Vergangenheit den Antrieb zu Neuem lähme; je kräftiger man die Vergangenheit erfaßt, desto kräftiger ist der Drang, über sie hinaus fortzuschreiten."

Ein wichtiger Bestandteil des Erziehungswesens ist die Erwachsenenbildung, die in Berlin seit dem Jahre 1945 zum überwiegenden Teil von den bezirklichen Volkshochschulen wahrgenommen wird. Die Errichtung dieser Bezirksvolkshochschulen war eine entscheidende Tat und ließ hoffen, daß die Volkshochschule sehr bald zu einem festen, allgemein anerkannten Bestandteil des Erziehungswesens werden würde. Dies war um so naheliegender als — abgesehen von dem vorhandenen Bedürfnis — ihr Bildungsziel von keiner anderen Erziehungsinstitution in dieser Form wahrgenommen wird. Im Vordergrund steht die Hinführung zu selbständiger Denk- und Urteilsfähigkeit. Damit ist zugleich einiges hinsichtlich der Lehrgebiete gesagt: Es ist im Grunde gleichgültig, mit welchen Gebieten sich der einzelne befaßt, an welchen Kursen er teilnimmt. Jeder soll Gelegenheit haben, sich entsprechend seinen Neigungen, seiner Begabung und seiner Veranlagung zu entfalten. Daraus folgt, daß die Arbeitsgebiete der Volkshochschule sehr weit sein müssen, denn der Grundsatz „Allen gleiche Möglichkeiten" läßt sich nur verwirklichen, wenn man die Ungleichheit aller Menschen entsprechend berücksichtigt. Dies liegt schon im Worte „Bildung" begründet, das ja nichts anderes heißt als „formen, wachsenlassen", so wie ein Gärtner seine Blumen wachsen läßt. Auch er muß bei der Wahl des Bodens und in der Pflege die natürlichen Unterschiede berücksichtigen und kann nicht Kartoffeln neben Orchideen anpflanzen. Hier sieht jeder das Absurde auf den ersten Blick — auf dem Gebiete der Bildungsarbeit des Menschen bleibt es merkwürdigerweise vielen verschlossen.

Nur auf dem Wege über die Förderung des einzelnen ist es möglich, zugleich ein politisches Bildungsziel — höherer Ordnung — zu erfüllen. Eine fruchtbare Weiterentwicklung unseres Staats- und Gesellschaftslebens ist nur denkbar, wenn eine möglichst große Anzahl urteils- und handlungsfähiger Menschen vorhanden ist, denen die Möglichkeit freier Entfaltung gewährt wird. Allein solche Menschen werden imstande sein, den Mut zu einer eigenen Meinung zu offenbaren, die Ergebnisse ihres Denkens in die Tat umzusetzen, und die Notwendigkeit der Einordnung in die Gesamtheit erkennen und bejahen. So gesehen, zeigt sich Kultur nicht in einem Hochstand von Leistungen einzelner, sondern in der Summe der staatsbürgerlichen Leistungen, der gemeinschaftlichen Haltung und dem Einklang von Geist und Sittlichkeit.

Erwachsenenbildung sollte eine der wichtigsten Aufgaben der Gemeindeverwaltung sein, zumal sich beide hinsichtlich ihrer politischen Zielsetzung glücklich ergänzen und notwendigerweise zusammenwirken müssen. Hierauf wies unlängst der Frankfurter Oberbürgermeister Dr. W. Kolb mit folgenden Worten hin: „Das Streben nach einer integrierten demokratischen Gesellschaft, verwirklicht unter Mithilfe des demokratischen Rechtsstaates mit seinen Selbstverwaltungskörperschaften, mit dem Ziel, den mündigen, verantwortungsbewußten, freien, sozialgebundenen Menschen zu schaffen, das sehe ich als kommunalpolitische Aufgabe an. In diesem Sinne ist gerade die Erwachsenenbildung für mich ein Gebiet, dem die Kommunen ihre besondere Sorge und Fürsorge angedeihen lassen sollten."

So weitgehend die umrissene Zielsetzung allgemein akzeptiert wird, so stark gehen die Meinungen über die zweckmäßigsten Organisationsformen der Volkshochschule auseinander. Übereinstimmung besteht darüber, daß in Aufbau und Struktur der Volkshochschule das Selbstverwaltungsprinzip zur Geltung gebracht werden muß. Dann aber teilen sich die Meinungen: während die einen für die rein kommunale Volkshochschule eintreten, befürworten andere eine mehr private Form, deren Fundament in der Regel Erwachsenenbildungsvereine sind. Es ist jedoch verfehlt, hieraus eine grundsätzliche Frage zu machen, ganz abgesehen davon, daß auf Grund der besonderen Situation für Berlin nur die kommunale Volkshochschule in Betracht kommen kann. Das Problem, die Volkshochschule von innen heraus frei zu gestalten, wird bei beiden Organisationsformen dadurch kompliziert, daß die Volkshochschulen keine gewinnbringenden Unternehmungen sind. Die Zuschüsse, die sie empfangen, sind in Anbetracht der Bedeutung der Volkshochschule sehr niedrig. Trotzdem liegen hier Gefahrenpunkte, weil aus diesen Zuschüssen Eingriffsrechte in die innere Verwaltung (Lehrplan, Lehrmethode, Dozentenberufung) konstruiert werden könnten.

Das Finanzierungsproblem in der Erwachsenenbildung, d. h. das der staatlichen Subventionierung, ist gegenwärtig das Grundproblem in nahezu allen Ländern. Zahlreiche Meinungsäußerungen aus Staaten mit langer demokratischer Tradition beweisen immer aufs neue, daß auch hier die Festlegung der Grenzen zum Staat und seinem Interventionsrecht nicht immer einfach ist. Um wieviel schwieriger die Auffindung eindeutiger Trennungslinien im heutigen Deutschland ist, kann wohl nur der ermessen, der sich täglich um die Lösung solcher Probleme bemüht. Wie überall, so wächst auch hier mit fortschreitender Sachkenntnis die Bescheidenheit und die Einsicht, daß gewaltsame Umstellungen einer zukunftsreichen Sache nur schaden. Langsames Wachsenlassen und Begnügen mit schrittweisen Fortschritten sind auch in der Volksbildungsarbeit der sicherste Weg zu

dauerhaftem Erfolg. Als Forderungen für die Volkshochschule — gleichgültig, welche Organisationsform sie haben mag — sind zu erheben:

1. Freie Gestaltungsmöglichkeit für die Bildungsarbeit unter Mitwirkung derjenigen Beteiligten, die über Sonderinteressen hinaus vom Geiste mitverantwortlicher Partnerschaft beseelt sind.
2. Gesicherte und ausreichende Zuschüsse durch öffentliche Körperschaften bei bloßem Kontrollrecht der äußeren Verwaltung.

II. Dezentralisation

Seit dem Jahre 1945 besitzt jeder Berliner Bezirk eine eigene Volkshochschule, von denen jede über mehrere Lehrstätten verfügt, so daß ein ganzes Netz von Bildungsstätten sich über die Stadt erstreckt. Die finanziellen Nöte der Stadt Berlin haben es mit sich gebracht, daß manche Kritiker den ebenso einfachen wie falschen Schluß gezogen haben, daß man dieses System ohne Schwierigkeiten einschränken oder weitgehend zentralisieren könnte. Diese Kritiker beweisen durch ihre ebenso tiefe wie gründliche Unkenntnis nur, wie dringend notwendig Erwachsenenbildung ist. Ein Gang ins British Information Centre würde ihnen eine Auswahl von mindestens 30 Büchern über Erwachsenenbildung in Amerika, England, Dänemark, Schweden und vielen anderen Staaten bieten. Unser Kritiker könnte dort nachlesen, welche große Bedeutung in Anbetracht der gegenwärtigen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Probleme der Erwachsenenbildung in diesen Staaten zukommt. Auch Deutschland macht auf diesem Gebiete keine Ausnahme; eine Tatsache, die übrigens auch durch die außerordentlich hohen Hörerzahlen eindeutig bewiesen wird. Letztere würden übrigens noch höher sein, wenn die Volkshochschulen im Laufe der letzten Jahre nicht dauernd Herabsetzungen ihrer Mittel hätten erfahren müssen.

Vor 1933 hatten wir einen mehr zentralisierten Aufbau der Erwachsenenbildung in Berlin. Manche meinten nun, was damals getan wurde und was vielleicht richtig war, das könne man heute wieder tun, die Kostenersparnis würde erheblich sein. Weil wir vor 200 Jahren mit der Postkutsche gefahren sind, könnten wir eigentlich auf das Flugzeug verzichten! Solche Schlüsse sind unhaltbar. Beide Systeme sind an und für sich nicht miteinander vergleichbar, vor allem aber haben die Verhältnisse eine grundlegende Wandlung erfahren.

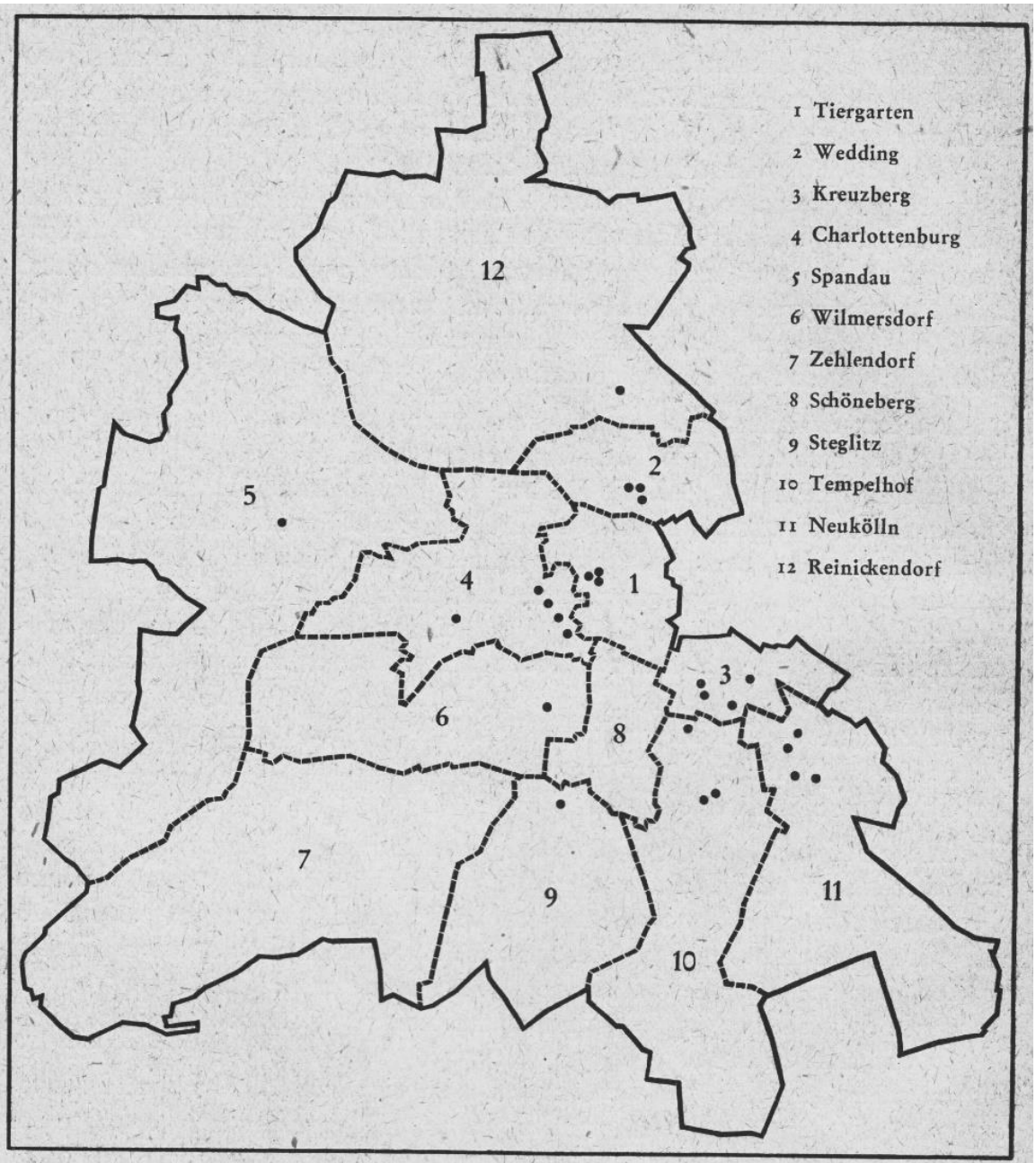
Denken wir nur an die Verhältnisse in den ersten Jahren nach dem Zusammenbruch: Die Lösung der Aufgaben, die die deutsche Volksschule sich von jeher gestellt hatte, erschien besonders vordringlich. Neue Aufgaben traten hinzu: zahlreiche soziale Umschichtungen machten die Einrichtung berufsfördernder Kurse notwendig, die Heimkehrer stellten Forderungen an uns, die Not der Jugendlichen zwang uns, auch hier mit helfender Hand ein-

zugreifen. Mangel an anderen Bildungsinstitutionen, Fehlen von Fachbüchern usw. ließen die Volkshochschule ebenfalls viele neue Freunde gewinnen, von denen uns seitdem manche treu geblieben sind. Gleichzeitig war damals die Volkshochschule für viele der erste Mittler von Gedankengut, das jahrelang aus Deutschland verbannt war. In dieser Zeit hat sie — oft unter den schwierigsten Bedingungen und mit den einfachsten Mitteln — wesentlich dazu beigetragen, der Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung, die täglich neue Höhepunkte zu erreichen schienen, wirkungsvoll entgegenzuarbeiten. Dies haben wir auch täglich in der Blockadezeit erleben können: trotz ungenügendem Kerzenlicht, trotz ungeheizter Schulräume, trotz schlechter Ernährungslage sind die Hörer gekommen.

Viele dieser Aufgaben, von denen wir damals annahmen, daß sie nur zeit- und notbedingt seien, sind seitdem fester Bestandteil unserer Arbeit geworden. Es zeigte sich, daß die Lücken der Kriegs- und Nachkriegszeit, die berufliche Fluktuation und viele andere Dinge die Volkshochschule auch auf dem Gebiete der Berufsförderung unentbehrlich gemacht haben. In den letzten Jahren ist eine umfassende Betreuung der Arbeitslosen hinzugetreten, die etwa 60% der Hörer ausmachen. Hohe Buchpreise, hohe Eintrittspreise bei vielen anderen Kulturveranstaltungen machen ebenfalls die Volkshochschule für viele zum einzigen Mittler neuen Gedankengutes. Eine große Anzahl von Gebieten kann ferner in der Schule nur sehr bedingt oder überhaupt nicht gelehrt werden, so daß sie ausschließlich der Volkshochschule vorbehalten bleiben.

Wenn man hieraus einen zusammenfassenden Schluß ziehen will, so kann es zunächst einmal nur der sein: die Volkshochschularbeit ist aus zahlreichen Gründen in viel stärkerem Maße zur Breitenarbeit gezwungen als früher. Dies ist zugleich notwendig, wenn wir am Aufbau eines Staatswesens arbeiten wollen, das auf dem Grundsatz der „Gleichheit der Möglichkeiten" aufgebaut sein soll. Hieraus ergibt sich aber ein weiteres: Eine so umfassende Bildungsarbeit kann nicht von einer Zentralorganisation bewältigt werden. Es müssen vielmehr den Bewohnern der einzelnen Bezirke und Ortsteile Möglichkeiten gegeben werden, ohne größere Schwierigkeiten, ohne langen Zeitverlust und ohne Nebenkosten die Veranstaltungen der Volkshochschule zu besuchen. Dies ist nur möglich mittels der Bezirksvolkshochschule. Eine einzige Zentrale für ganz Berlin könnte diese Aufgabe rein organisatorisch in keinem Falle lösen, außerdem würde sie nicht billiger arbeiten als das jetzige System.

Wir müssen aber noch folgendes berücksichtigen: Jeder weiß, daß die einzelnen Berliner Verwaltungsbezirke hinsichtlich ihrer sozialen Struktur und somit auch der Interessen und durchschnittlichen geistigen Voraussetzungen der Hörer außerordentlich verschieden sind. Wir finden reine Arbeiter-



Die Lehrstätten der Volkshochschule Groß-Berlin 1931/32

Soweit diese Lehrstätten in West-Berlin lagen, sind sie in der Abbildung eingetragen. Die Volkshochschule Groß-Berlin war eine Einrichtung der Stadt. Auffallend ist, daß nach 12jährigem Bestehen nicht mehr als einige 20 Lehrstätten vorhanden waren, und daß man die Außenbezirke völlig vernachlässigt hatte.

bezirke, Gegenden mit vorwiegend intellektueller Bevölkerung, kleinbürgerliche und teilweise auch Distrikte mit ländlichem Einschlag. Kleine, aber dicht besiedelte Stadtteile wechseln mit räumlich sehr ausgedehnten Bezirken, deren Volkshochschulen mehrere Zweigstellen und eine größere Anzahl von

30



Die Lehrstätten der 12 West-Berliner Volkshochschulen 1949/50

Über 60 Lehrstätten benutzt heute die Volkshochschule, dreimal mehr als 1931/32. Hervorzuheben ist die starke Streuung in den Außenbezirken, die der Volkshochschule neue Hörerkreise erschlossen hat. Daher hat sich auch die Hörerzahl seit damals verdreifacht, proportional zur Zunahme der Lehrstätten.

Lehrstätten unterhalten müssen. Dies muß schon deshalb geschehen, um jedem die Teilnahme an Veranstaltungen der Volkshochschule so leicht wie möglich zu machen, nicht zuletzt wegen der schon erwähnten Fahrgeldausgaben. Denn es ist ein Unding, einem Arbeitslosen auf der einen Seite Ge-

31

legenheit zu geben, an einem 20stündigen Buchhaltungskursus für 1 DM teilzunehmen, auf der anderen Seite aber zu glauben, daß er für diesen Kursus einen Betrag von 8 DM für Fahrgeld ausgeben könne.

Ein Blick in die Programme der Berliner Volkshochschulen zeigt deutlich, daß die unterschiedliche Sozialstruktur der einzelnen Bezirke weitgehend berücksichtigt wird. Diese Unterschiede bedingen zugleich unterschiedliche Methoden der Werbung, der Organisation, des Anmeldesystems und der Kursusbetreuung. Dazu kommt, daß die zur Verfügung stehenden Einrichtungen in den einzelnen Bezirken verschieden sind. Ebenso verschieden sind die Entwicklungsmöglichkeiten in den Bezirken, die niemals von einer Zentrale überblickt und entsprechend ausgewertet werden könnten. Hierher gehört vor allem auch die Zusammenarbeit mit kulturell interessierten Kreisen, Verbänden, Flüchtlingslagern, Altersheimen usw., die nur auf bezirklicher Ebene möglich ist. Gleichzeitig ist es nur bei Vorhandensein bezirklicher Volkshochschulen möglich, deren Leiter ständig um die Erhöhung der Leistungsfähigkeit seiner Schule bemüht ist, Hörerwünschen zu entsprechen oder mögliche Interessen zu wecken und zu fördern. Hinzu kommt die Verbindung mit den Hörern und der enge persönliche Kontakt mit den Dozenten.

Nur auf diese Weise ist es möglich, die Bildungsarbeit den Neigungen und Interessen der Hörer anzupassen, den Erfordernissen der Zeit gerecht zu werden und damit die Volkshochschule zu einer Einrichtung zu machen, die jeder kennt und von deren Wert und Bedeutung jeder überzeugt ist. Nichts wäre verfehlter, als die bunte und lebensnahe Vielfalt der bezirklichen Volkshochschulen in irgendeiner Weise „ausrichten" zu wollen. Jeder „Zentralismus" käme einer Einschränkung der Arbeit gleich, ohne daß die Kostenersparnis im Rahmen der Gesamtausgaben nennenswert wäre. Ähnliches gilt auch für den gelegentlich geäußerten Vorschlag der Zusammenlegung einzelner Bezirksvolkshochschulen.

III. Kulturhäuser

Die Erfahrungen der letzten fünf Jahre haben täglich aufs neue bewiesen, wie wenig selbst in Kreisen, von denen man Anteilnahme erwarten müßte, über das Wesen der Volkshochschule bekannt ist. Die Berliner Volkshochschulen haben in der Vergangenheit praktisch immer unter außergewöhnlichen Bedingungen gearbeitet und zur ständigen Verwunderung der Fachleute trotzdem bemerkenswerte Leistungen vollbracht. Das war nur möglich, weil innerhalb der Bevölkerung ein starkes Bedürfnis nach Volkshochschulen vorhanden ist. Kein Beweis ist hierfür treffender als die Blockadezeit, in der die ungünstigen äußeren Bedingungen am deutlichsten wurden. Auch heute fehlt auf diesem Gebiete noch viel. Es fehlt nicht nur an ausreichendem Lehr-

und Lernmaterial, sondern vor allem an geeigneten Räumen. Dies ist nicht nur eine Äußerlichkeit, vielmehr hängt sowohl quantitativ wie qualitativ der Erfolg der Arbeit entscheidend von zweckentsprechenden Räumen ab. Schulzimmer mit niedrigen, engen Bänken sind für Erwachsene weder geeignet noch besonders anziehend — von der Unmöglichkeit dauerhaften erfolgreichen Arbeitens ganz abgesehen.

Die Frage von Räumlichkeiten ist für die Volkshochschule so wichtig, daß sie nicht überschätzt werden kann. Wenn man die Notwendigkeit von Volkshochschulen anerkennt, so muß gleichzeitig dafür gesorgt werden, daß ihnen zweckentsprechende Arbeitsbedingungen geboten werden. Gegenwärtig mag noch das Argument gelten, daß wir aus Improvisationen noch nicht herausgekommen sind. Immerhin müßten bald einmal wirksame Anläufe zu einer Verbesserung gemacht werden. Erst eigene Räume, die mit dem notwendigen Lehrmaterial versehen sind, werden die Volkshochschule auch in den Augen der Bevölkerung zu einer erstklassigen Institution machen. Gegenwärtig muß die Volkshochschule noch zu viele Anstrengungen vollbringen, um überhaupt beachtet zu werden.

Wichtigste Aufgabe muß sein, in den nächsten Jahren in jedem Berliner Bezirk Kultur- oder Volkshäuser zu schaffen, die nicht nur der Volksbildung dienen, sondern zugleich auch Sammelpunkt für private Gruppen sind, die hier Liebhabereien nachgehen können. Der nächste Schritt muß sein, derartige Kulturzentren für jede Wohnnachbarschaft zu errichten.

Gerade in bezug auf Einrichtung und Arbeitsmöglichkeiten dieser Kulturhäuser kann viel von den englischen Erfahrungen übernommen werden. „Community Centres“ und „Education Centres“ spielen in der modernen englischen Stadtplanung eine große Rolle. Eine Schrift des englischen Erziehungsministeriums, der man auch in Deutschland Beachtung schenken sollte, unterrichtet über die Zielsetzung in umfassender Weise. Man geht dabei davon aus, daß das Leben in der Gegenwart durch zwei eng miteinander verbundene Erscheinungen gekennzeichnet ist: einmal durch die Tatsache fortschreitender Technisierung, zum anderen durch Verringerung der Arbeitszeit.

Es entsteht also ein doppeltes Problem: Das der Ausfüllung der Freizeit einerseits, das der Förderung und Erhaltung menschlicher Werte, die durch die Technik bedroht sind, andererseits. Diese Gefahren treten vielleicht gegenwärtig am deutlichsten in Amerika in Erscheinung. Der Aufbau der Erwachsenenbildung in den USA zeigt, daß man hierauf richtig reagiert. Denn die vielen handwerklichen Kurse, das starke Eingehen auf Liebhabereien sind nicht allein Ausdruck einer utilitaristischen Einstellung, sondern entsprechen einem weitverbreiteten menschlichen Bedürfnis nach eigener, schöp-

ferischer Betätigung, die im Beruf nicht ausgenutzt wird. Vielleicht weniger im Hinblick auf die Technisierung als vielmehr hinsichtlich der materiellen und geistigen Unsicherheit des einzelnen erscheint es auch in Deutschland notwendig, dem Problem der Muße in der Erwachsenenbildung die ihm zukommende Achtung zu schenken. Bildende Unterhaltung und Pflege von Liebhabereien gehören durchaus zur Volkshochschule. Es ist dies keine Vergeudung von Steuergeldern, wie das übliche Schlagwort heißt.

Erst durch Errichtung von Kulturhäusern in jedem Bezirk wird es möglich sein, stärker als bisher in die Breite und Tiefe zu wirken und dem einzelnen im Rahmen seiner engeren Umgebung das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit zu geben. Deshalb verbinden die englischen „Community Centres" mit der kulturellen Bildungsaufgabe zugleich ein praktisches politisches Ziel: Durch Vorschläge und Diskussionen aller Art sollen die einzelnen Bürger an der Entwicklung ihrer Gemeinde aktiven Anteil nehmen. Sie sollen mit anderen Worten zu bestimmten, ganz konkreten Fragen ohne Rücksicht auf irgendein Parteiprogramm Stellung nehmen.

Ziel ist, die zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern und dem einzelnen das Gefühl zu geben, daß es in seinen Kräften steht, an der Gestaltung der Gemeindearbeit Anteil zu nehmen und diese zu beeinflussen. Das Problem ist das gleiche wie beim Mitbestimmungsrecht in den Betrieben: Auch hier kommt es letztlich darauf an, daß der Mensch die Überzeugung gewinnt, daß er in das Geschehen aktiv handelnd eingreifen kann und nicht bloßes Objekt anonymer Gewalten ist.

Die Aufgaben der Kulturhäuser, z. T. auch ihre Arbeitsweise, sind in mancher Hinsicht der Heimvolkshochschule verwandt. Wenn sie bei weitem nicht alle Vorteile, die diese bietet, in sich vereinigen, so stellen sie doch eine bedeutende Weiterentwicklung der bisherigen Abendvolkshochschule dar und ermöglichen darüber hinaus die Inangriffnahme neuer Arbeitsgebiete.

Es ist an der Zeit, die Kulturhäuser Wirklichkeit werden zu lassen.

“Wie weit trägt das Jobeljahr? Wie weit trägt Geschichte?”

Keynote am 10. 01. 2020 beim Fachtag und Festempfang „100 Jahre Berliner Volkshochschulen“

Bernd Käpplinger

Sehr geehrte Staatssekretärin,
Sehr geehrter Herr Aengenvoort,
Sehr geehrte Damen und Herren,
Liebe Kolleginnen und Kollegen,

von Aleida Assmann (2005) gibt es die schöne Begriffsprägung, dass „Jubiläen Denkmäler in der Zeit“ sind. Ich weiß nicht, wie es Ihnen mit Denkmälern geht. Aber mich interessieren Denkmäler, wenn sie nicht nur ehrfürchtig bestaunt werden wollen, sondern zum Nachdenken anregen. In diesem Sinne möchte ich das Jubiläum der Volkshochschulen erörtern für Sie.

Rund um das bundesweite Jubiläumsjahr 2019 gab es viele Veranstaltungen. Beispielsweise kam es in einer Volkshochschule außerhalb von Berlin zu einer Geschichtswerkstatt mit Beteiligung von Leitung, Programmbereichsleitungen, Kursleitenden und Teilnehmenden. Wir beschäftigten uns mit Leitideen und historischen Entwicklungen der Volkshochschule. Irgendwann stellte eine ältere Teilnehmerin die interessante Frage: „Wird es die Volkshochschule auch in 100 Jahren noch geben?“ Ein junger Programmbereichsleiter preschte vor und stellte seine These in den Raum, dass er da doch sehr skeptisch sei. Die Volkshochschulen würden ähnlich wie früher stolze Kaufhäuser wie Hertie immer mehr aus der Zeit fallen. Es würde viele spezialisierte Anbieter wie Yoga-Schulen, Sprachschulen oder spezialisierte berufliche Trainingsanbieter geben. Die Menschen hätten immer speziellere und anspruchsvollere Anliegen, da sei zunehmend weniger Platz für die Volkshochschulen mit ihrem Gemischtwarenangebot auf dem Weiterbildungsmarkt.

Feiern wir hier etwas, was seinen Höhepunkt überschritten hat? 2017 erreichten die Volkshochschulen bundesweit rund 6,4 Mio. Teilnehmende, aber im Jahr 2002 hatte man jährlich sogar fast 6,9 Mio. Teilnehmende. Es gibt Beispiele, wie schnell eine Unternehmung verblühen kann. Die Firma Nokia hat mal als Weltmarktführer für Handys 2005 ein rauschendes 140jähriges Firmenjubiläum gefeiert. Ich bin versucht zu fragen, wer im Saal noch ein Nokia-Gerät nutzt.

These 1:

Viel Tradition allein sichert keine Zukunft. Der Jobel des Jubiläums sollte nicht zu einer Idealisierung der Vergangenheit und unkritischer Wir-Inszenierung führen. Auch bei und nach einem institutionellen Jubiläum sollte man mit dem fundierten Wissen um Vergangenes zur Zukunftsfähigkeit einer Institution kritische Fragen stellen, die man konstruktiv bearbeitet.

Jubiläen sind ohne Zweifel allgegenwärtig. Das historische Jubiläum selbst hat eine eigene Geschichte. Man kann dem Historiker Rosseaux (2005, 2014) folgend von dem „Erfolgsmodell der Zeitkonstruktion Jubiläum“ sprechen. In der Bibel wird das Jobeljahr beschrieben. Jedes 7. Jahr sollte ein Sabbatjahr sein und nach 7x7 Sabbatjahren – also nach 49 Jahren – sollte das 50. Jahr als Jobeljahr begangen und mit dem Jobel, einem Widderhorn, ausgerufen werden. Im Jahr 1300 hat Papst Bonifaz VIII. dann ein Heiliges Jahr zum Jubeljahr/Jubiläum ausgerufen. Er berief sich auf die Bibel, verdoppelte jedoch den Zeitraum – das Heilige Jahr sollte alle 100 Jahre begangen werden. Massen von Pilgern strömten nach Rom. Das päpstliche Jubiläum war ein ökonomischer Erfolg. So entstand die Idee, den Zeitrhythmus zu verkürzen. Marketing gab es noch nicht als Begriff, aber Jubiläen hatten damals auch die Funktionen der „Wir-Inszenierung“ wie es Aleida Assmann nennt. Der Abstand wurde sukzessive auf 50, später auf 33 und dann auf das 25-Jahre verkürzt, damit man von den Jubiläen schneller profitieren kann. Im späten 16. Jahrhundert feierten protestantische Städte ihre Universitäten. Oft verstanden als Gegenveranstaltungen zum katholischen Heiligen Jahr (Zitat aus Rosseaux 2014): „Das alte Jüdische Jubeljahr hat der närrische Affe oder Pfaff zu Rom nachahmen wollen“, polterte der Prorektor der Universität Heidelberg anlässlich des 100jährigen Jubiläums 1587. Eine Veranstaltung (Zitat aus Rosseaux 2014) „zum Aberglauben und zur ersettigung der römischen Geldsucht“.

An diesem kleinen Abriss kann man sehen, Jubiläum sind manchmal umstritten. Wer bejubelt was mit welchen Interessen? Was an Ereignissen wird in den Vordergrund geschoben? Werden Schattenzeiten in der Historie verschwiegen? Nicht nur Geschichte selbst ist interessant, sondern auch die Art und Weise wie sich mit Geschichte befasst wird. Das gilt genauso für die Volkshochschulen und ihr „Jobeljahr". Assmann sagt so schön, dass man sich beim Jubeln reflexiv zusehen kann. Wollen wir das doch hier einmal tun.

Im letzte Jahr konnte man beim Deutschen Volkshochschulverband auf der Homepage lesen: „Geburtsstunde der Volkshochschulen: Zurück geht die Gründung der Volkshochschulen übrigens auf das Jahr 1919, in dem die Weimarer Verfassung mit dem Artikel 148 eine große Gründungswelle der Volkshochschulen auslöste."[54]

Passt es da nicht wunderbar zusammen, dass - vor 100 Jahren - am 10. Januar 1920 sich in der damaligen Aula der Berliner Universität, der heutigen Humboldt-Universität, viele Menschen samt dem Reichspräsidenten Ebert einfanden (vgl. Sassenbach 1962), um die Volkshochschule Groß-Berlin festlich zu gründen? Hat es quasi nach der Reichsverfassung vom Sommer 1919 und den klugen Gedanken der vielen Verfassungsväter und leider nur wenigen Verfassungsmütter ein halbes Jahr noch gebraucht bis die Volkshochschule ihren Betrieb in Berlin aufnahm?

Man könnte dies annehmen. Aber es wäre wohl doch eher eine „Erfindung von Tradition" wie es der Historiker Hobsbawm nannte. Ob Menschen aus der Geschichte etwas lernen können, kann man bezweifeln - gerade heute, wenn man sich die regressive Wiederkehr völkischen und nazistischen Gedankengutes anschaut. Aber Geschichte wird genutzt, um für das Heute und Morgen per Geschichts- oder gar Identitätspolitik etwas zu begründen. Aktuelle historischen Darstellungen sagen vielleicht mehr über uns selbst aus, als über die vergangenen Ereignisse. Dagegen ist nichts grundsätzlich einzuwenden, da Geschichte ein aktueller Resonanzraum ist.
Es sind viele bemerkenswerte Festschriften an Volkshochschulen (Neukölln und Spandau kann man hier z.B. erwähnen) und von Volkshochschulverbänden im Jahr 2019 entstanden, was es zu würdigen gilt. Auch in den Vorjahren, wenn ich an Treptow-Köpenick 2011 denke. Dies sind wahre Fundgruben für historische Zugänge, viele Quellen wurden so erst erschlossen und manche, ältere Jubiläumsdarstellungen erfahren eine Korrektur.

Warum sind also die Volkshochschulen in Deutschland und Berlin älter als 100 Jahre? Warum sollte das wichtig für heute sein?

- Vor 1918 gab es schon viele volksbildnerische Aktivitäten. Die Gründung der Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung erfolgte 1871 und führte u.a. zu einem öffentlichen Vortragswesen.
- Der gebürtige Gießener und zugewanderte Berliner Wilhelm Liebknecht hält 1872 seine berühmte Festrede „Wissen ist Macht" vor Vertretern von Arbeiterbildungsvereinen (Zitat): „Die Schule ist das mächtigste Mittel der Befreiung, und die Schule ist das mächtigste Mittel der Knechtung — je nach der Natur und dem Zweck des Staats. Im freien Staat ein Mittel der Befreiung, ist die Schule im unfreien Staat ein Mittel der Knechtung." Ein Zitat, was uns zeitlos mahnen kann, dass Lernen per se nicht etwas Progressives ist, sondern es auf die Inhalte und Kontexte ankommt.
- Max Hirsch gründete in Berlin die Humboldt-Akademie 1878 mit dem Ziel (Zitat), „solchen Personen, welche die Universität nicht besuchen können oder bereits verlassen haben, durch systematische Vortragszyklen und andere geeignete Mittel Gelegenheit zu einer harmonischen wissenschaftlichen Weiterbildung zu geben und sie in Zusammenhang mit den Fortschritten der sich entwickelnden Wissenschaft zu halten".
- Dann darf nicht unerwähnt bleiben: die Gründung der Urania 1888 und mit ihr das Anliegen naturwissenschaftliches Wissen zu popularisieren.
- Bei frühen Gründungsversuchen durften Volkshochschulen gemäß der Obrigkeit nicht so heißen, sondern bestenfalls Volksbildungsheime, weil der Begriff Hochschule mit dem „gemeinen Volk" nicht in Verbindung gebracht werden sollte. 1906 begrüßte der Rektor der Berliner Universität auf einer Tagung zu volkstümlichen Hochschulvorträgen seine Kollegen explizit nur als Privatperson, da in seiner Uni – ich zitiere - „vielfach die Ansichten vertreten wird, dass diese ganze Bewegung

[54] https://www.volkshochschule.de/kurswelt/100-jahre/index.php

aussichtslos, ja schädlich“ sei. (in Picht 1919, S. 74). Es ist ein Teil der Volkshochschulgeschichte, dass die - politisch und intern gewollte - mangelnde Öffnung der Universitäten zur Suche nach einem anderen Ort, einer anderen Institution führte.

- Bereits während des ersten Weltkrieges war in Preußen im Ministerium Robert von Erdberg sehr aktiv. Es gab einen Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen, der mehrfach tagte. Von Erdberg schlug den Erwachsenenschule oder Volksbildungsschule vor, aber fand dafür keine Mehrheit im Ausschuß. Nach 1918 blieb von Erdberg sehr einflussreich dann im Freistaat Preußen und im Reich.
- In Dresden-Hellerau kam es zu einer Denkschrift von Bruno Tanzmann zu einer völkischen Volkshochschule 1917, die mit ihrer Begrifflichkeit wie Arier aufzeigt, dass Hitler und die Nazis nicht nur ein Unfall der Geschichte waren, sondern völkische Strukturen Vorläufer und eine Nachgeschichte haben. Auch in Volkshochschulen vor und nach 1933.
-

Vieles mehr wäre zu nennen. Halten wir aber fest: Die Volkshochschulidee hatte einen langen und vielfältigen Vorlauf. **Volkshochschule der Vielen und der vielen Vorgeschichten.** Die Volksbildungsbewegung war zudem damals schon international angelegt (Nur Stichworte: Grundtvig in Dänemark. University-Extension- und Settlement-Bewegung in England, die oft über Österreich in Deutschland aufmerksam rezipiert wurden. Dieser Austausch inspirierte, was wir auch heute brauchen. Und nicht nur für Europa wie damals.

These 2:

Die Volkshochschule hatte viele Vorläufer. Ihre Idee ist schon älter als 100 Jahre. International wie national und gerade die Berliner und preußischen Entwicklungen waren sehr wichtig. Vielleicht sogar wichtiger als die nationale Ebene. Auch heute braucht es viele Ebenen (international, national, regional, transnational, interkulturell). Wie gut „bespielen“ wir im 21. Jahrhundert diese vielen Ebenen von Berlin aus?

- Nach der Novemberrevolution folgte im Dezember 1918 die Auflösung des „Vereins für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern“. Es kam zur Gründung des Vereins „Volkshochschule Groß-Berlin“. Träger des Vereins sollten Berliner Hochschulen sein.
- Im Januar 1919 setzt sich der Stadtrat und Gewerkschafter Johannes Sassenbach im Magistrat der Stadt Berlin für die Idee einer Volkshochschule Groß-Berlin ein. Er bekommt die Aufgabe, mit den „Berliner“ Gemeinden, den Hochschulen und Gewerkschaften Verhandlungen zu führen. Werner Picht aus dem preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung nimmt an diesen Vorbesprechungen teil. Insgesamt ist die Dynamik zwischen Freistaat Preußen und dem Berliner Magistrat wichtig. Das Deutsche Reich ist da eher zweitrangig. Man sollte nicht vergessen, dass das Dt. Reich damals zu 2/3 aus dem Freistaat bestand und wie gewichtig dieser so war. So befanden sich 1927 dann 93 der 215 Abendvolkshochschulen in Preußen, während es in Bayern nur acht oder in ganz Baden nur eine Abendvolkshochschule damals gab:

Tabelle 1: Abendvolkshochschulen (I) und Volkshochschulheime (II) im Jahr 1927

Gründungsjahr			Länder			Richtung		
	I	II		I	II		II	davon Bauernhochschulen
bis 1916	5	2†	Anhalt	7		neutral	9	
1918	13	1	Baden	1		evangelisch	32	1
1919	135	3	Bayern	8	3	katholisch	2	
1920	26	5	Braunschweig	4	1	sozialistisch	3	
1921	5	4	Bremen	1		‹deutsch›	13*	7
1922	5	3	Hamburg	1		ohne Angabe	9	
1923	7	5	Hessen	4				
1924	6	7	Lübeck	1				
1925	0	15	Mecklenburg	2	1			
1926	0	9	Oldenburg	1	1			
1927	7	3	Preußen	93	31			
1928	1		Sachsen	52	9			
unbekannt	5		Thüringen	34	7			
			Waldeck		1			
			Württemberg	6	3			
Bestand	215	57		215	57		68	

† bis 1913

* 9 Schulen sind auch unter «evangelisch» aufgeführt

Quelle: Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern; zu I: 15. Archivbericht, Februar 192[illegible] (die Gründung 1928 wurde nachgemeldet); zu II: 11. Archivbericht, April 1927 (die Angaben zur Richtung entsprechen der Selbsteinschätzung).

Quelle: Langewiesche (1989), S. 340

- 25. Februar 1919 gibt es den „berühmten Erlaß“ (Oppermann/Röhrig 1995, S. 13) des preußischen SPD-Ministers Haenisch zur Förderung von VHSn durch den Staat (Zitat):

„Das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung möchte der Volkshochschulbewegung dienen.“ *Eine bemerkenswerte Formulierung für eine politische Verwaltung.* „Die Volkshochschulen wollen und sollen nicht staatlich geleitet werden. Aber der Staat wird und muß die Förderung der Volkshochschulen als eine ihm obliegende wichtige Aufgabe

betrachten.“ *Staatliche Förderung ohne staatliche Leitung, interessant:* „Das Ministerium öffnet daher der Volkshochschulbewegung für ihre Arbeiten und Uebungen alle staatliche Unterrichtshäuser und Sammlungen… wie es mit den Anforderungen eines geordneten Betriebes bei Schulen und Hochschulen irgend vereinbar ist“ Kam es hier schon zu einem Konstruktionsfehler durch das Fehlen einer eigenen Infrastruktur? Es wird eine Nachrangigkeit und nur eine Mitnutzung festgeschrieben, die Jahrzehnte der Volkshochschularbeit prägten bzw. prägen. Dies ist vielleicht ein Teil der VHS-Geschichte, von dem man sich m.E. verabschieden sollte und eigene Häuser und eigene Räume für Volkshochschulen einfordern muss. So schön es hier zum Beispiel ist, warum gibt es kein zentrales Haus der Volkshochschule? Einen zentralen, repräsentativen Veranstaltungsort der Volkshochschulen in Berlin? Vielleicht in einer wieder aufgebauten Urania am Hauptbahnhof in der Nähe des ehemaligen Standortes?





Was für ein vermessener, utopischer Gedanke! Als ob es in anderen Städten eine solche Konstruktion eines Volkshochschulortes in zentraler, repräsentativer Lage geben würde… Undenkbar!! Undenkbar??
Die Volkshochschule in der Urania in Wien in zentraler Lage an der Donau…
https://www.fotocommunity.de/photo/die-wiener-urania-wonderer1000/31705182

Architektur signalisiert Wertigkeiten in der Gesellschaft und der Politik. Und dies nicht nur um Zentrum, sondern auch in Peripherien. Wie häufig wird in Presseberichten zu VHSn das Image schlechter Unterrichtsräume bemüht? Immer zu Unrecht?

Vielleicht denken und agieren wir manchmal nicht mutig genug? 1920 musste die Volkshochschule in die Aula der Universität gehen, da sie keinen eigenen, repräsentativen Ort hatte. 2020 sind wir dankenswerter Weise nun im Rathaus. Wie wird dies im Jahr 2120 sein? Wo wird man dann feiern?

Aber zurück zur Zeitleiste:

- 19. April 1919 - Nach einem Aufruf von Stadtrat Sassenbach wird in einer Sitzung der „Ausschuß für die Volkshochschule Groß-Berlin“ gebildet
- 30. April 1919 zweiter Erlaß des preußischen SPD-Ministers Haenisch u.a. zur Bildung von Volksbildungsausschüssen in preußischen Gemeinden, was auch andere Regionen inspirierte:



am Donnerstag, den 24. Juli abends 8¼ Uhr,
in der Neuen Aula der Universität

zur Gründung der Volkshochschule Giessen

Tagesordnung:

1. Bericht über Zwecke und Ziele der Volkshochschule und über die Vorarbeiten für die Volkshochschule Giessen.
2. Das Programm des 1. Wintersemesters (Oktober–Dezember 1919).
3. Gründung des Vereins „Volkshochschule Giessen".
4. Wahl des Vorstandes und Ausschusses.

Der vorläufige Arbeitsausschuss der Giessener Volkshochschule

Oberbibliothekar Professor Dr. **Karl Ebel**, Stadtverordneter. Oberpostschaffner **Heinrich Fehl**. Lehrer **Martin Fischer**. cand. med. **Rudolf Göriach**. Bankdirektor **Ludwig Griessbaaer**. Parteisekretär **Ernst Heller**. Frau **Th. Käppele**. Oberbürgermeister **Keller**. Berufsgenossenschaftssekretär **Hermann Kirchner**. Professor Dr. **W. König**. Professor Dr. **G. Krausmüller**, Stadtv. Glaser **Josef Maier**, Stadtv. Gewerkschaftsbeamter **Albin Mann**, Stadtv. Professor Dr. **W. Mittermaier**. Lehrer **Valentin Müller**, Stadtv. Lokomotivführer **Heinrich Schneider**. Direktor Dr. **M. Schnell**. Frau **Lina Schwöbel**. Lokomotivführer **Emil Simon**, Stadtv. Prokurist **Th. Vaubel**. Assistent Dr. **Hans Werner**.

Quelle: Käpplinger 2019

Diesen Ausschüssen gehörte die Breite des Volkes an wie dieses Bild belegt: Vom Professor über Bankdirektor bis zum Gewerkschafter, dem Lokomotivführer, einem Glaser oder einigen „Frauen", die hier vielsagend noch ohne Berufsbezeichnung auftauchen, aber sie tauchen als öffentliche Personen hier auf! Wir haben ja auch erst 100 Jahre Frauenwahlrecht!

Als Demokrat muss ich persönlich gestehen, dass mich diese Form der breiten Beteiligung noch mehr rührt als ein Verfassungsartikel. Müsste man solcher Partizipation der Vielen nicht genauso gedenken? Und bräuchte es solche Ausschüsse und Gremien für Volkshochschulen nicht genauso heute? Werden Sie durch das geplante Erwachsenenbildungsgesetz in Berlin kommen. Und werden diese als Chance dann genutzt werden oder nur weitere Beiräte neben anderen (zahnlosen) Beiräten?

- 31. Mai 1919 Beschluss zu Aufbau und Organisation der VHGB
- Erst im Juli und im August 1919 wird die Weimarer Reichsverfassung beschlossen und veröffentlicht. Erst im Juli/August 1919! Allein bis Oktober 1919 nehmen gemäß Urbach (1971) in Berliner Gemeinden ca. 25 kommunale Volkshochschulen bzw. VHS-Vereine die Arbeit auf. Am 10. Januar 1920 wurde somit **nicht** die erste Volkshochschule Berlins eröffnet.
- Vom September bis November 1919 erfolgt nach monatelangen Verhandlungen die Fertigstellung der Satzung der VHGB und ihre Verabschiedung. Leitideen kann man schnell formulieren, die Umsetzung von Ideen braucht viel mehr Zeit und Mühen. Bereits im September 1919 (in: Urbach 1971, S. 49) kommentierte ironisch der schon erwähnte Werner Picht aus dem preußischen Mi-

nisterium bei einer Volkshochschultagung die hohen Erwartungen, die kursierten:

„Die Aufgaben der Volkshochschule sind äußerst vielfältig, ja widerspruchsvoll. Sie soll die geistigen Voraussetzungen der Demokratie schaffen, die Klassen versöhnen, das Nationalgefühl wecken, den geistigen Hunger des Arbeiters befriedigen, den deutschen Idealismus befriedigen, Arbeitslose dem Wirtshaus fernhalten, aber auch der Volkshygiene, dem Sozialismus, dem Bau von Laubengärten und der Säuglingspflege dienen." Ist das heute so anders, dass man Volkshochschularbeit nicht manchmal mit zu vielen Erwartungen überfrachtet? Vor allem, wenn man das Verhältnis der oft eher bescheidenen, handfesten finanziellen Unterstützung bedenkt?

- Aber nun 10. Januar 2020, also genau heute vor 100 Jahren: Feierliche Eröffnung der VHs Groß-Berlin in der Aula der Berliner Universität.
- Am 25. April 1920 wurde mit knappen 164 gegen 148 Stimmen das *Gesetz über die Bildung einer neuen Stadtgemeinde Berlin* beschlossen. Am 1. Oktober 1920 trat es in Kraft. Es gab also eine Volkshochschule Groß-Berlin bevor es Groß-Berlin gab! Volkshochschulleute waren schon immer ihrer Zeit voraus! Sie haben politische und gesellschaftlichen Tendenzen auf der Höhe der Zeit „seismographisch" - wie Wiltrud Gieseke es bei der Programmplanung benennt - verfolgt und aufgegriffen. Dies macht die Volkshochschule schon lange zu einer der agilsten und der modernsten Einrichtungen in unserem Bildungssystem. Manchmal habe ich den Eindruck, dass die Politik gar nicht weiß, welche Schatz und welche Ressource sie mit Volkshochschule hat.

Ich fasse zusammen: Es soll hier nicht der Verfassungsartikel von 1919 kleingeredet werden. Er war wichtig. Gesetze und Verfassungen sind wichtig. Aber es brauchte komplementär diese vielen Unterstützer und später die Helden des VHS-Alltags. Man sieht nur an diesem kleinen (vieles ist ungenannt) Ausschnitt an Ereignissen deutlich, dass es ein demokratisches Erfinden und Etablieren der Vielen (Reich, Land, Stadt, SPD, USPD, Gewerkschaften, Hochschullehrer, etc.) und nicht der Wenigen war, die zur Institution Volkshochschule führte. Es gibt nicht das *eine* Ereignis im Sinne eines Urknalles, sondern viele Ereignisse sind parallel und eng miteinander verschränkt. Es gab keinen Masterplan und nicht die *eine* Leitidee.

These 3:

Die Volkshochschule der Vielen – vielen Menschen und vielen gesellschaftlichen Gruppen. Partizipation wurde in der Gründungszeit der Volkshochschule intensiv verfolgt. Dies trägt die Volkshochschularbeit bis heute, aber muss dies heute (wieder) intensiviert oder neu verfolgt werden?

Dieser Partizipationsgedanke hat einige Fortsetzungen. So spiegelte er sich in der Einrichtung von Hörervertretungen wider. In jedem Kurs von mehr als 5 Stunden Dauer sollte von den Hörern ein Vertrauensmann gewählt werden. Es sollte einen Ausschuss der VHS geben, der u.a. aus 20 Vertretern anderer Bildungseinrichtungen, 10 Vertretern der Hörer, 10 Vertreter des Lehrkörpers und weiteren Personen wie Vertretern der Berliner Gemeinden und der Gewerkschaften gebildet wurde. Urbach wertete 1971 retroperspektiv: „Eine Schrittmacherfunktion hatte die VHGB ebenfalls durch ihre demokratische Organisationsform, die bis heute nicht wieder erreicht ist. (…)." Hat das Resonanz für uns heute? Wie gut oder schlecht ist es heute um die Partizipation aller VHS-Beteiligten bestellt? Der Kursleitungen? Der Teilnehmenden?

In der Berliner Zeitungslandschaft gab es damals m. W. zunächst nur positive Berichte zur VHS-Gründung. Allerdings wissen wir von Urbach, dass innerhalb von USPD, SPD und Gewerkschaften viele zunächst verdeckt der VHS-Idee auch kritisch gegenüberstanden. Den Widerstand innerhalb der Hochschulen hatte ich schon erwähnt. Die Volkshochschule und die Volksbildung waren damals ein Megatrend, was vom konservativen Bildungsbürgertum aber bald mit dem Schlagwort des „Volkshochschulrummels" spöttisch-abwertend belegt wurde. Es kamen also nach dem fast rauschenden Beginn bald die Mühen der Praxis und die Kritiker kamen aus ihrer Deckung.

Um die Dramatik des Zeitkontextes einzuordnen: Nur drei Tage später, am 13. Januar 1920 gab es vor dem Reichstag die bis heute blutigste Demonstration in Deutschland mit wohl über 40 Toten und über 100 Schwerverletzten. Am 13. März 1920 sollte beim Kapp-Putsch das Rad der Geschichte

zurückgedreht werden. So befanden sich prominente Volkshochschulleute und Sozialdemokraten wie Hermann Heller und Gustav Radbruch in Haft und die Putschisten planten ihre Exekution. Es ist so bemerkenswert, dass man es in solchen Zeiten geschafft hat, eine neue Institution wie die Volkshochschule trotzdem zu etablieren. War doch auch bald vieles ernüchternd, da schon damals Sonntagsreden und Realität oft zweierlei waren:

„Im Jahre 1923 hatte die Stadt keine Mittel mehr für die VHGB. Die Einstellung der Honorarzahlungen an die Dozenten und dadurch eine drastische Reduzierung des Lehrbetriebes waren die Folgen. Der Stellvertretende Geschäftsführer der VHGB Dr. Theodor Geiger verlor seine Stelle und musste seinen Lebensunterhalt wieder als wissenschaftliche Hilfskraft und als Dozent verdienen. Angesichts dieser Krise (…) war die VHGB zu drastischen Sparmaßnahmen gezwungen: Die zentrale Verwaltung erfolgt in der Privatwohnung des Geschäftsführers; er hält wöchentlich eine Sprechstunde ab.“ (Zilch in: Bezirksamt Treptow-Köpenick 2011, S. 28)

Ohne das ehrenamtliche Engagement, Selbstausbeutung und Prekarität des Weiterbildungspersonals hätte die Volkshochschule nicht überlebt. Würde sie es heute? Muss das immer noch so sein?

Die Auswahl der Lehrenden - zumeist Universitätsdozenten - erfolgte über eine Volkshochschulstelle und eine Geschäftsführung an der Universität Berlin wie generell die Verbindung zur Universität sehr eng war. Es gab eine eigene Beratungsstelle an der Universität, welche sowohl in die Volkshochschule als auch in die Universität hineinwirken sollte. Heute sind die VHS und ihr Personal selbstbewusst genug, autonom aufzutreten - und das ist auch gut so. Gleichzeitig würde ich mir wünschen, dass der Austausch zwischen Wissenschaft und VHS heute struktureller verankert wäre. Und Bildungsberatungsstellen der Volkshochschulen sind auch 2020 innovativ!

These 4:

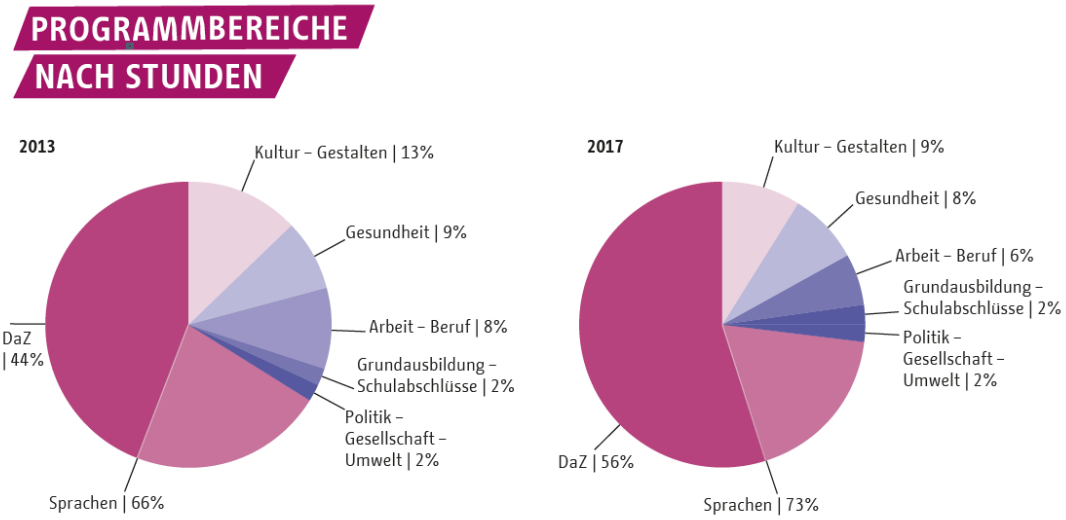
Volkshochschule lebt von der Vernetzung mit anderen Bildungseinrichtungen. Die macht sie modern, da sie sich nicht selbst genug ist. Gleichzeitig wird diese Netzwerkarbeit „im Zwischen“ oft wenig gesehen. Wie sind die Berliner Volkshochschulen bei der Bildungsberatung aufgestellt? Was muss heute getan werden, damit Netzwerkarbeit sichtbar(er) und als Leistung honoriert wird?

Kursangebot der VHGB von 1920 - 1922 lt. Arbeitsplan

Fachgruppe	1920	1920/21	1921/22	Kurse insgesamt
Musik	11	50	67	128
Philosophie/Pädagogik	16	42	60	118
Mathematik	11	39	67	117
Literatur	12	38	61	111
Physik	9	31	46	86
Kunst	6	27	48	81
Wirtschaftslehre	10	30	36	76
Chemie	8	25	29	62
Erdkunde	10	21	27	58
Botanik	8	25	29	62
Theologie	-	21	32	53
Geschichte	3	21	28	52
psychologische Menschenkunde	10	17	22	51
Staats-, Gesellschaftswissensch.	6	15	99	50
Zoologie	5	20	24	49
Techn. Wissensch.	2	19	20	41
Völkerkunde	1	12	20	33
Rechtswissenschaft	5	15	2	22

Quelle: Urbach 1971, S. 121

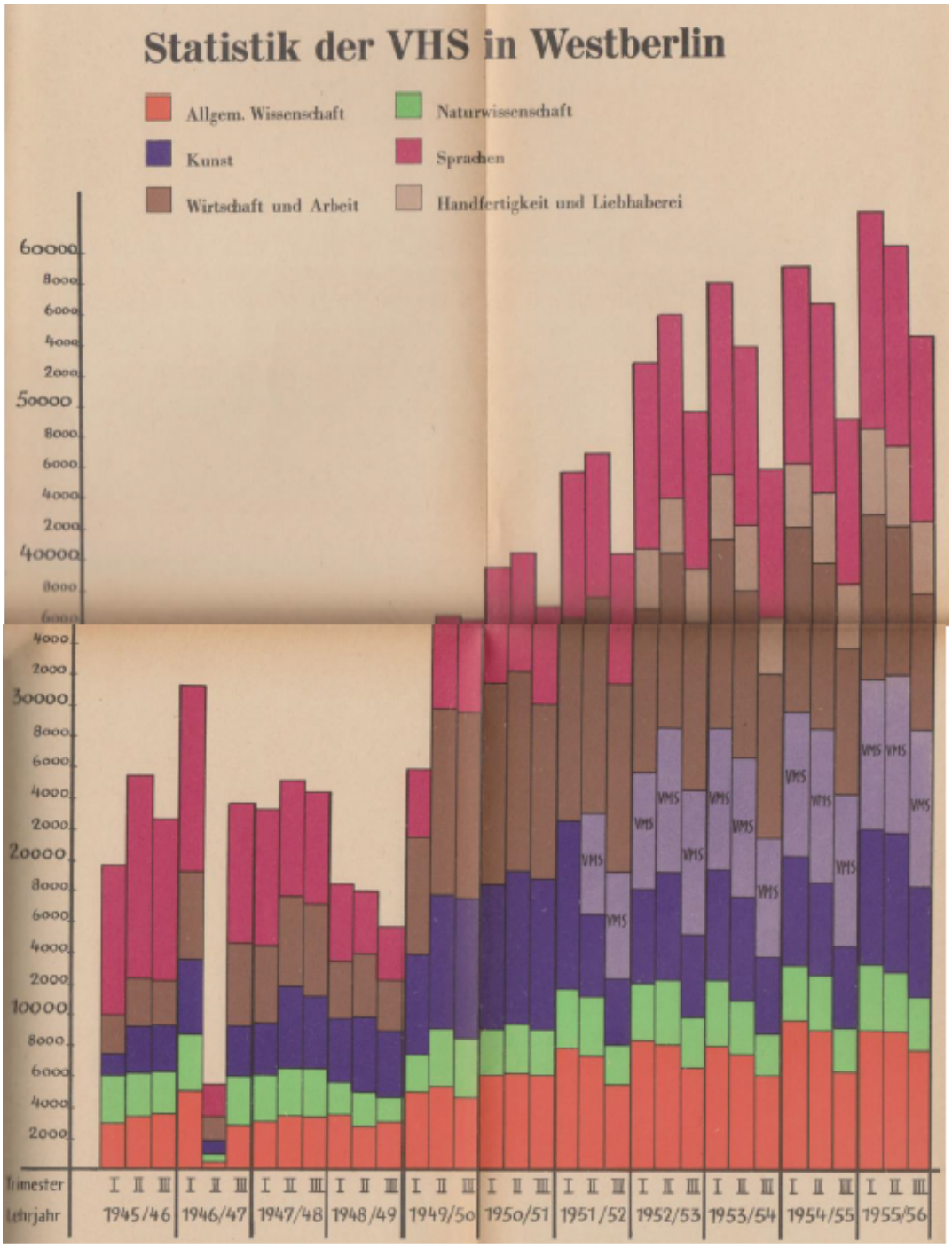
Mitte der 1920er Jahre war dann der Programmbereich Philosophie/Pädagogik/Theologie mit 51 Kursen vor Staats-/Gesellschaftswissenschaften mit 33 Kursen und Literatur (27 Kurse) der größte Bereich, während es nur wenige Sprachkurse gab. Wie fremd erscheinen uns heute diese Themenstrukturen, wenn man bedenkt, dass heute über 70% der Unterrichtsstunden an Berliner Volkshochschulen vom Sprachenbereich und dort dann vor allem vom DaZ-Bereich kommen:



Quelle: VHS Statistik 2013 und 2017

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019, S. 46

Kurse zu Maschineschreiben oder Stenografie wurden in den 1920er Jahren zwar verschämt, aber auch berufspraktisch angeboten, wie Hans Tietgens durch Programmanalysen gezeigt hat. Schaut man sich die Fachbereiche und Programmhefte über 100 Jahre hinweg an, dann wird man sehr viel Wandel feststellen. Eine vom Jahr 2020 ins Jahr 1920 oder 1950 Zeitreisende, würde die Volkshochschule inhaltlich kaum wiedererkennen können



Quelle: Senator für Volksbildung 1957, Anhang

Der Volkshochschulleiter Erwin Marquart, formulierte Anfang der 1930er Jahre einen klar gegliederten Bildungsplan, indem die „Hörer in zwei bis längstens drei Jahren alles für sie Wesentliche eines bestimmten Wissensgebietes sich erarbeiten können." (In Urbach 1971, S. 62). Die Volkshochschule Berlin war von Beginn an einem klar systematisierten Unterricht interessiert, aber dieser Bildungsplan hätte die Volkshochschule vielleicht zu einer „normalen" Schule mit einem Lehrplan und langer Dauer gemacht.

In den letzten 100 Jahren gab es viele Themenkonjunkturen, die man kaum mit einem festen Bildungsplan gemeistert hätte. Die Volkshochschularbeit ist hier viel flexibler und bedarfsorientierter. Nach 1945 die zweite Demokratisierung mit alliiertem Nachdruck und der Hilfe von Remigranten wie Fritz Borinski von der FU sowie das Stillen des kriegsbedingten Hungers nach Bildung und Kultur. Versuche stadtteilnaher, alternativer Volkshochschule in West-Berlin der 1970er Jahre. Die erste Phase der Digitalisierung mit EDV-Kursen ab

den 1980er Jahren. Der Zweite Bildungsweg in der DDR für politisch Ausgewählte und nach 1989 als wirklich freie Wahl für zuvor Benachteiligte. Umschulungen in Ost-Berlin in den 90er Jahren. Die Gesundheitswelle ab den 1990er Jahren. Die Umsetzung von Zuwanderungsgesetz und Integrationskursen ab 2005 und dann vor allem ab 2015. Dazu im Kontrast: „Wir wissen längst, daß es nicht eigentlich zu den Aufgaben der Volkshochschule gehört, Fremdsprachen zu unterrichten." (Nr. 13 der Österreichische Volkshochschule vom Mai 1954) Diese Sicht trägt heute nicht mehr.

Vieles mehr wäre zu nennen, aber ein gutes Stück weit hat sich die Volkshochschule thematisch immer wieder neu erfunden in den letzten 100 Jahren. Und vieles spricht dafür, dass Sie das auch in Zukunft tun wird und tun muss, erlaube ich mir zu sagen, wenn das „süße Gift" mancher bundesweiten Drittmittel mit ihren vielen Vorschriften nicht mehr so zur Verfügung stehen wird wie heute.

These 5:

Volkshochschule der vielen Themen und der vielfachen Transformation. Es gibt immer wieder Tendenzen, die Volkshochschule zu einer „normalen" Schule mit Lehrplan und Zertifikaten zu machen. Wie tragfähig wäre das heute? Oder gibt es viele, unverbundene Teilwelten in der Volkshochschule mit einerseits offenem Programm und anderseits politisch gewollten Zielgruppenmaßnahmen samt Lehrplan und Zertifikat?

Man kann es sich kaum vorstellen, aber 1920 startete die Volkshochschule Groß-Berlin nur mit einem Geschäftsführer. Ab Mai 1920 Theodor Geiger und dieser machte dies sogar nur nebenamtlich, da er an der Universität lehrte. Erst ab April 1921, ein Jahr nach Gründung, wurde die Geschäftsführung durch sechs Abteilungsleiter entlastet, die vom Vorstand der Volkshochschule Groß-Berlin gewählt worden waren. Dies war der bescheidene Beginn einer ausdifferenzierten Personal- und Programmstruktur. 2017 hatten die Volkshochschulen Berlins gemäß Statistik neben ihren 12 Leitungsstellen, 110 Verwaltungsstellen, 66 hauptberufliche, pädagogische Mitarbeiterstellen und rund 4.700 Kursleitungen. 2017 hatten die 12 VHSn einen Umsatz von knapp 50 Mio. €, der nur zu 1/3 Drittel vom Land und den Bezirken Berlins aufgebracht wird, aber zu 1/3 durch Teilnahmegebühren und zu 1/3 aus sonstigen Einnahmen wie Bundes- und diverse Drittmittel. 1 € an Landes- oder Bezirksmittel bewegt 2 weitere € an Mittel! Ich kenne keine öffentliche Bildungseinrichtung, die so viel über Teilnahmegebühren und Drittmittel „reinholt"!

Dies spricht Bände zu dem Erfolg eines immensen Wachstums der Volkshochschulen in Berlin, die man zusammengefasst als ein Großunternehmen in Berlin bezeichnen könnte. Allerdings kann man vermissen, dass 1919 schon einmal eine eigenständige, zentrale Beratungsstelle der Volkshochschule Groß-Berlin gab, die es so heute bislang nicht mehr gibt, wenngleich natürlich an Volkshochschulen auch viel beraten wird wie z.B. im Bereich der Kurseinstufungsberatung oder „zwischen Tür und Angel".

These 6:

Die Volkshochschulen in Berlin sind nach bescheidenem Beginn zusammengenommen zu einem großen Arbeitgeber geworden. Volkshochschulen brauchen eine ausdifferenzierte, professionelle und vielfältige Personalstruktur. Aber sind sie ein guter Arbeitgeber für alle ihre Personalgruppen mit ihren diversen Teilinteressen? Wie gut hilft die Politik von Bund, Land und Bezirken dabei, dass Volkshochschulen ein guter Arbeitgeber sein können?

Urbach (1971) zieht retroperspektiv folgende Schlüsse: „An den überregionalen Institutionen der Volksbildung zeigte die VHGB nur wenig Interesse." Allerdings erwähnt er dabei doch einiges nicht. So zum Beispiel den massiven Streit der Berliner und Thüringer Richtung. Wo die Berliner den Thüringer in der Arbeit polemisch „Flammentänze" vorwarfen und die Thüringer den Berlinern eine zu große ministerielle Abhängigkeit vorwarfen (in: Friedenthal-Haase/Meilhammer 1999, S. XXI). Vielmehr wäre dazu zu sagen, aber letztlich blieben solche harten, internen Konflikte trotz aller Kompromissformeln eher unversöhnlich. Selbst der heraufziehende Nationalsozialismus führte kaum dazu, dass man sich gegenüber diesem Demokratiefeind zusammenschloss und eindeutig positionierte, indem man für die Demokratie eintrat.

Man kann hier die kritische Frage stellen, ob es bis heute nicht manchmal so ist, dass man sich im Inneren der Volkshochschulbewegung härter bekämpft als zusammenzustehen und nach außen zu wirken? Wo sind Missgunst untereinander ein Hemmnis? Mir würden so einige aktuelle Beispiele in den letzten Monaten und Jahren einfallen, was

sowohl für die Wissenschaft als auch die Praxis der Erwachsenenbildung gilt.

These 7:

Volkshochschule ist ein öffentlicher Raum mit Debatten und Konflikte. Dies ist jedoch nicht nur schlecht, sondern Debatten und Konflikte sind in der Demokratie Motoren für Entwicklung sein, wenn sie konstruktiv ausgetragen und Entscheidungen gegen Widerstände gemeinsam getragen werden. Was braucht es heute an konstruktiven Debatten und wo müssen diese aktuell prioritär geführt werden?

Abschließend möchte ich das Untergangsszenario des anfangs erwähnten jungen Programmbereichsleiters zur mangelnden Zukunftsfähigkeit der VHS aufgreifen. Ich finde die Mahnung als Einladung zur Reflexion interessant. Gerade auch zum Zeitpunkt eines Jubiläums und der erfreulichen Entwicklung der letzten Jahre.

Ich finde aber viele Annahmen und Einschätzungen bei dieser These irreführend. Dies beginnt schon mit dem Vergleich, der m.E. hinkt, da die Volkshochschule kein Unternehmen wie Hertie ist. Volkshochschulen müssen zwar wirtschaftlich denken und werden danach – leider – auch im politischen Raum bewertet. Vielleicht viel zu sehr, erlaube ich mir zu sagen. Sie sind aber eine öffentliche Einrichtung, die nicht allein nach ökonomischen Kriterien bewertet werden kann. Wer Volkshochschularbeit nur als Managementaufgabe begreift, hat etwas falsch verstanden.

Volkshochschule braucht Politik, womit ich jedoch einen breiten Begriff der Politik meine. Man braucht die „etablierte“ Politik, Parteien und Administrationen. Aber ich finde, dass man sich von 1919/1920 insofern inspirieren lassen kann, dass es die Beteiligung der Vielen braucht. Mehr Demokratie an Volkshochschulen wagen und breit für die Ideen und Praxis der Volkshochschule in allen Schichten und allen Milieus werben! Und damit meine ich sicherlich die unteren Schichten, aber auch die oberen Schichten und Leitmilieus. Es gibt auch eine Bildungsferne in den oberen Schichten. Die VHS braucht viele Fürsprecher und ein solcher vielstimmige Chor würde wohl auch die etablierte Politik die Stimmen der Volkshochschulen noch besser hören lassen. Insofern ist das kein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als-Auch. Sowohl Basisdemokratie als auch etablierte Politik. Die erwähnte Frage der Teilnehmerin zur Volkshochschulzukunft hätte ich gerne von dem Programmbereichsleiter mit einem flammenden Plädoyer beantwortet gesehen. Dass es Volkshochschule gerade im 21. Jahrhundert natürlich weiterhin braucht! Warum diese Selbstzweifel?

Die Volkshochschule braucht bestimmte Politiken und bestimmte Politiker. Die neue, lügende Rechte von Trump, Johnson, Salvini, Orban, Erdogan, Kaczinski, Le Pen oder Höcke agiert populistisch bis völkisch. Die zynische Ironie: Trotz ihrem Populismus brauchen sie die Volkshochschule nicht. Ein gebildetes Volk ist nicht im Interesse der Populisten. Da sollten wir uns keine Illusionen machen. Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert sollte nicht den gleichen Fehler wie die Volkshochschule im 20. Jahrhundert machen und Neutralität mit fehlendem Engagement für eine gelebte Demokratie verwechseln. Fritz Arnheim war stellvertretender Vorsitzender des Urania-Vereins. 1933 klagte er mutig gegen die nationalsozialistische Gleichschaltung der Urania. Ansatzweise vergleichbarer, mutiger und offener Widerstand geschah m.W. an den Berliner Volkshochschulen 1933 nicht. Die Volkshochschule kann man als eine Tochter der Demokratie bezeichnen. Kinder würde ihre Eltern beschützen hieß es emphatisch bei Festreden 2019 in der Paulskirche. 1933 war dies mit Blick auf die Volkshochschule aber nicht wirklich so. Wie ist das heute? Und wenn Volkshochschule politisch sichtbar ist, wird dies von der Administration gerne gesehen, wenn Sie dies fern definierter Förderlinien mit autonomer Professionalität offensiv, vielleicht auch mal etwas anarchistisch und selbstbewusst tut? Oder wo scheuen wir alle nicht doch gerne die Konflikte und Debatten, die den rasenden Stillstand stören? Vielleicht muss die Volkshochschule sowohl politisch als auch professionell noch engagierter werden, um zukunftsfähig zu bleiben?

Dies darf aber nicht belehrend angelegt sein. Freiwilligkeit ist eine ihre Leitideen, die bis heute tragfähig ist, wenngleich die indirekten oder auch direkten Zwänge rund um Lebenslangen Lernen zugenommen haben. Schaut man auf die Entwicklung der Nutzungszahlen berlin- oder bundesweit, haben die VHSn wie erwähnt eine beachtliche Erfolgsgeschichte geschrieben. Von bescheidenen 2.400 Hörern 1920 zu 238.000 Teilnehmenden in Berlin 2017. Den VHSn laufen

nicht die Menschen weg, wenngleich in den letzten Dekaden Erosionsprozesse zu beobachten sind, die durch die Migration überdeckt werden. Es ist wichtig, dass die VHSn immer wieder ihre Programme und Kursangebote neu ausrichten. Aber: Bildungsarbeit braucht viel Muße. Und für Muße braucht es Zeit, Raum und Geld! In der Geschichte der Volkshochschule hat man mit oft sehr wenig Geld sehr viel geleistet. Wieviel mehr könnte man leisten, wenn die Erwachsenenbildung zu einer richtigen 4. Säule in unserem Bildungssystem würde? Ich wiederhole aktuell bewegt an Volkshochschulen 1 Euro an Landesmitteln, 2 Euro an privaten und Drittmitteln!

Wir haben m.W. keine Rede im Original erhalten, die am 10. Januar 1920 bei der Eröffnung gehalten wurde. Zumindest durch Zeitungsberichte kann man vom Hochschullehrer Eduard Meyer am 10. Januar 1920 diese Worte seiner Eröffnungsrede rekonstruieren:

„(…) der Volkshochschule fehlt die Tradition.
Sie muss erst ihren Weg suchen.
Dabei wird es viele Experimente geben,
Enttäuschungen werden nicht ausbleiben."
Dies möchte ich heute 100 Jahre später wie folgt aufgreifen:
„Die Volkshochschule hat nun einen Schatz an Traditionen.
Sie musste erst ihre Wege suchen.
Dabei hat es viele Experimente gegeben,
was gut war und gut ist.
Enttäuschungen wie Erfolge blieben nicht aus.
Man hat viele Gründe stolz auf sich zu sein.
Manche Irrwege und Diskussionen
muss man nicht mehr gehen oder führen." Alles Gute für die nächsten 100 Jahre!

Oder um es mit der taz plakativer zu sagen: „God save the Volkshochschule!"


taz die tageszeitung
mittwoch 18. september 20
God save the Volks-hoch-schule!
Die Schule, auf die alle freiwillig gehen – nicht nur zum Sprachenlernen: Die ehrwürdige VHS wird 100. Was die Erwachsenenbildung heute erschwert – und warum wir sie immer noch brauchen
18
Ein Bild von einer Schule für alle: Abendliche „Fotosafari" eines Stuttgarter Volkshochschul-Fotografie-Kurses 1967 im örtlichen Schlosspark Foto: Fritz Reiss/pictur

Prof. Dr. Bernd Käpplinger

lehrt und forscht zu Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Bis 2015 war er Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2018 ist er Vorsitzender von ca. 500 Forschenden in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Literatur

Alke, M./Stimm, M. (2019): „… was wir wollen: den deutschen Menschen. Die Volkshochschule Spandau in der NS-Zeit. In: Bezirksamt Spandau von Berlin (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule Spandau. Berlin, S. 35-41.

Alke, M./Stimm, M. (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme - Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin. URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/erwachsenenpaedagogischer-report [Abrufdatum: 16.01.2020]

Assmann, A. (2005): Jahrestage – Denkmäler in der Zeit. In: Münch, P. (Hrsg.): Jubiläum, Jubiläum...: Zur Geschichte öffentlicher und privater Erinnerung. Essen, S. 305-314.

Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart.

Bezirksamt Neukölln von Berlin (Hrsg.) (2019): Eine Schule der Demokratie - Zur Geschichte der Volkshochschule Neukölln 1919 – 2019. Festschrift zur Ausstellung. Berlin.
Bezirksamt Spandau von Berlin (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Volkshochschule Spandau. Berlin.

Bezirksamt Treptow-Köpenick von Berlin (Hrsg.) (2011): Die Geschichte der Volkshochschule in Treptow-Köpenick von Berlin. Berlin.

Der Senator für Volksbildung – Amt Volkshochschulen (Hrsg.) (1950/1951): Die Volkshochschule in Berlin – Fünf Jahre Erwachsenenbildung 1945-1950. Köln.

Der Senator für Volksbildung (Hrsg.) (1957): Erwachsenenbildung in Berlin – Büchereien und Volkshochschulen. Berlin.
Dostal, T. (2019): Seit wann gibt es eigentlich Volkshochschulen? Fragen zur Geschichtlichkeit, Erinnerungspolitik und Jubiläumskultur einer Bildungseinrichtung. In: Die Österreichische Volkshochschule. (2019) 268. URL: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/268-herbst-2019/geschichte/seit-wann-gibt-es-eigentlich-volkshochschulen/ [Abrufdatum 30.12.2019]

Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart.

Ellerbrock, R. (Hrsg.) (1995): Vom Chaos zum KOSMOS – Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Charlottenburg im Jubiläumsjahr 1995. Berlin.

von Erdberg, R. (1919): Die Volkshochschule. Frankfurt/Main.

Feidel-Mertz, H. (2010): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage Wiesbaden, S. 43–58.

Friedenthal-Haase, M./Meilhammer, E. (1999): Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation – Einleitung zum Nachdruck. In: Friedenthal-Haase, M./Meilhammer, E. (Hrsg.) (1999): Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919-1933). Band 1, S. XI-XXXIX.

Geiger, T. (1924): Die Volkshochschule – Luxus oder Notwendigkeit? In: Vorwärts vom 14.10.1924.

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 189-211

Gieseke, W. (2010): Professioneller Habitus und Geschichte - Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, S. 105-116.

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2019): Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 1, S. 97-113.
Hartmann, J. (1964): Der vergessene Schlußstein – Aufsätze zur Erwachsenenbildung nach 1945. Köln.

Heller, H. (1919): Gestalt und Ziel der deutschen Volkshochschule. In: Heller, H. (1992): Gesammelte Schriften. Band 1, S. 589-597.

Heuer, K./Hinzen, H. (2018): Jubiläen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Hinzen, H./Meilhammer, E. (Hrsg.) (2018): 100 Jahre Volkshochschule. Bildung und Erziehung 2.

Hobsbawm, E./Ranger, T. (1983): The Invention of Tradition. Cambridge.

Keim, H./Urbach, D. (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Braunschweig.

Käpplinger, B. (2019): In guter Verfassung? In: HLZ (2019) 12, 8-9.

Käpplinger, B./Elfert, M. (Hrsg.) (2018): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung/Abandoned Places of Adult Education. Berlin.

Käpplinger, B. (2017): Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, O. et al. (Hrsg.): Biografie – Generation – Lebenslauf. Leverkusen, S. 99-116. URL: https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2017/05/9783847411789.pdf [Abrufdatum 30.12.2019]

Kocka, J. (1990): Geschichte - wozu? In: Hardtwig, W. (Hrsg.): Über das Studium der Geschichte. München, S. 427-443.

Langewiesche, D. (1989): Erwachsenenbildung. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.E. (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V, 1918-1945. München, S. 337-370.

Liebknecht, W. (1872): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. URL: https://haab-digital.klassik-stiftung.de/viewer/!image/911808272/1/-/ [Abrufdatum 30.12.2019]

Meilhammer, E. (2018): Erwachsenenbildung für die Demokratie - Erwachsenenbildung in der Demokratie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S. 208-216.
Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1919): Zur Volkshochschulfrage – Amtliche Schriftstücke. Leipzig.

Müller-Commichau, W. (2009): Identitätslernen - Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik. Baltmannsweiler.

Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag - Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn.

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen.

Opelt, K. (2004): Volkshochschule in der SBZ/DDR - Historische Quellenanalyse. Opladen.

Oppermann, D./Röhrig, P. (1995) (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule - Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn. URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1995/oppermann95_01.pdf [Abrufdatum 30.12.2019]

Otto, V. (Hrsg.) (1999): Erwachsenenbildung und Emigration - Biographien und Wirkungen von Emigrantinnen und Emigranten. Bonn.

Picht, W./Rosenstock, E. (1926): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig.

Picht, W. (1919): Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Leipzig.

Rosseaux, U. (2005): Das historische Jubiläum als kommunales Ereignis – Die Entstehung und Verbreitung städtischer Jubiläen in der Frühen Neuzeit. In: Rosseaux, U./Flügel, W./Damm, V. (Hrsg.): Zeitrhythmen und performative Akte in der städtischen Erinnerungs- und Repräsentationskultur zwischen Früher Neuzeit und Gegenwart. Dresden, S. 93-111.

Rosseaux, U. (2014): Die erinnerte Stadt – Geschichte und Entwicklung städtischer Jubiläen. Vortrag im Stadtmuseum Bielefeld am 14. November 2014. URL: https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2018/05/2014-2-rosseaux-erinnertestadt.pdf [Abrufdatum 30.12.2019]

Sassenbach, J. (1962): Die Gründung der Volkshochschule Groß-Berlin 1920. In: Der Bär von Berlin, Jahrbuch, S. 53-61. Nachdruck in: Volkshochschulen in Berlin. URL: https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/journal/ [Abrufdatum 16.01.2020]

Schrader, J./Rossmann, E. D. (2019): 100 Jahre Volkshochschule – Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn.

Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. 3. Auflage, Bielefeld. URL: https://www.die-bonn.de/doks/2007-bildungsreform-01.pdf [Abrufdatum 16.01.2020]

Seitter, W. (1996) (Hrsg.): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Bad Heilbrunn.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019): 3. Leistungs- und Qualitätsbericht der Berliner Volkshochschulen – 2013-2017. Berlin.

Tanzmann, B. (1917): Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule. Hellerau-Dresden.

Telger, M. F. (2011): Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin von ihren Anfängen bis 1933. Berlin.

Tietgens, H. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-42.

Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen.
Urbach, D. (1971): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920-1933. Stuttgart.

Vogel, N. (1994): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
Volksbildungsarchiv – Zentralblatt für Volksbildungswesen (1917) (Hrsg.): Materialien – Der Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen. Bericht der Volkshochschul-Konferenz in Frankfurt/Main vom 24./25. September 1917, S. 339-347.

Weinberg, J. (1984): Theodor Geiger. Bad Heilbrunn.

Wolgast, G./Knoll, J. H. (Hrsg.) (1986): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Wollenberg, J. (2007): „Abwehr jüdischer Zersetzung“. In: taz vom 2.8.2007. S. 28. URL: https://taz.de/!252333/ [Abrufdatum; 01.01.2020]

Wollenberg, J. (2019): „Republik ist schon viel, Sozialismus unser Ziel“ (Gustav Radbruch) – 100 Jahre Volkshochschule, ein Blick zurück nach vorne. Pankower Vorträge, Heft 223, Berlin. URL: https://www.helle-panke.de/de/topic/158.publikationen.html?categoryId=14 [Abrufdatum; 16.01.2020]

Online-Kurse für Geflüchtete: Lernen im digitalen Raum mit großem Engagement umgesetzt – ein Interview mit Gilles Bouché und Tahsin Akdemir

Die Fragen wurden von Manjiri Palicha formuliert und anschließend von Tahsin Akdemir und Gilles Bouché mit Hilfe eines Wikis in gemeinsamer Arbeit schriftlich beantwortet.

Manjiri Palicha: Herr Bouché, welche Kurse haben Sie zum Zeitpunkt der pandemiebedingten Schließung unterrichtet? Herr Akdemir, welchen Kurs haben Sie besucht?

Gilles Bouché: Zusammen mit einer sehr engagierten Kollegin, Sandra Künstler, leite ich an der VHS Friedrichshain-Kreuzberg auch über die Schließung hinaus zwei Kurse für Geflüchtete, einen A2-Kurs mit zwanzig und einen B1-Kurs mit zwölf Teilnehmenden, die meisten aus dem Nahen und Mittleren Osten und aus Westafrika.

Tahsin Akdemir: Ich besuche diesen zweiten Kurs, mittlerweile seit 14 Monaten, und mache auch nach der Schließung weiter.

Gilles Bouché: Neben den Kursen für Geflüchtete biete ich noch, mit einer anderen Dozentin, einen B2-Berufssprachkurs an, den wir erst vor ein paar Wochen gestartet haben, mit fünfzehn Teilnehmenden.

Manjiri Palicha: Wie war es für Sie, als die Volkshochschulen alle schließen mussten und es auf einmal keinen Unterricht gab?

Tahsin Akdemir: Für mich hatte das sowohl gute als auch schlechte Seiten. Das Gute ist: Wir lernen weiter und dafür muss ich nicht zwei Stunden am Tag hin- und herfahren. Ich kann in meinem Zimmer sitzen und von dort aus am Unterricht teilnehmen. Sandra und Gilles geben mir die ganze Zeit Aufgaben und helfen mir immer, wenn ich Unterstützung brauche. Soweit ist das sehr angenehm. Der Nachteil ist, dass ich manchmal einen Mangel an Konzentration verspüre, wenn ich immerzu allein zu Hause sitze. Ich muss die ganze Zeit darüber nachdenken, wie ich mich motivieren kann. Und ich vermisse es, mit meinen Lehrern und Klassenkameraden zu plaudern.

Gilles Bouché: Obwohl sich in den Wochen davor alles auf eine Schulschließung zubewegt hatte, fühlte ich mich, als sie schließlich eintrat, doch etwas überrumpelt. Dabei waren meine Kollegin und ich zum Glück gut vorbereitet: Ende 2018 hatten wir eine Fortbildung zum Blended Teaching mit vhs-Cloud und vhs-Lernportal abgeschlossen und hatten seitdem mit unseren Kursen regelmäßig in den Computerräumen der VHS gearbeitet. Zum Zeitpunkt der Schließung waren unsere Teilnehmenden bereits in der vhs-Cloud, im vhs-Lernportal und in anderen Anwendungen wie Quizlet und LearningApps registriert und konnten sich in Apps einloggen, E-Mails beantworten und Internetbrowser und Schreibprogramme nutzen, sodass wir uns nach der Schulschließung schnell auf den Online-Betrieb umstellen konnten. Es war auch für uns beide klar, dass wir weitermachen wollten. Zum Teil, um unsere Teilnehmenden nicht im Stich zu lassen, aber auch, ganz eigennützig, um unsere Arbeitsplätze zu sichern. Persönlich habe ich diese disruptive Situation, in der sich plötzlich ein großer Freiraum für Eigeninitiative auftat, auch sehr genossen. Wir haben nicht auf Anweisungen der VHS gewartet, sondern uns überlegt, wie wir selbst die Voraussetzungen schaffen könnten, unter denen der Unterricht sich weiterführen ließe. Mir war zum Beispiel klar, dass man Teilnehmenden nicht zumuten kann, an einem anspruchs-vollen Online-Kurs mit nichts als einem Smartphone teilzunehmen. Also habe ich nach und nach fünfzehn gebrauchte Tablets und Bluetooth-Tastaturen ersteigert und an unsere Teil-nehmenden verliehen. Da viele Teilnehmende, trotz unserer Vorbereitungen, nicht mit den Anwendungen zurechtkamen, habe ich Anleitungen verfasst, mit Screenshots und in einfacher Sprache. Mit Teilnehmenden, denen ich nur im persönlichen Gespräch helfen konnte, habe ich mich einzeln getroffen. Wir sind einfach lösungsorientiert vorgegangen und haben getan, was notwendig war.

In den ersten Wochen haben wir in erster Linie technischen Support geleistet, vor allem über unsere informellen WhatsApp-Gruppen, über die auch jetzt noch ein Großteil unserer Kommunikation läuft. Dabei haben wir selbst viel gelernt. Wie so viele Leute haben wir Konferenzsysteme wie Edudip und Zoom für uns entdeckt. Wir haben die vhs-Cloud besser kennengelernt und Funktionen eingesetzt, die wir vorher vernachlässigt hatten. Unser Unterricht hat davon definitiv profitiert.

Manjiri Palicha: Welche Kurse unterrichten Sie jetzt? In welchem Umfang?

Gilles Bouché: Ich unterrichte alle drei Kurse auch weiterhin. Wir haben kaum Teilnehmende verloren. Im B2-Berufssprachkurs liegt der Fokus, gemäß den Vorgaben des BAMF, auf Videokonferenzen. Wir bieten jede Woche zwölf Unterrichtseinheiten in Form von Videokonferenzen an, was sehr gut funktioniert, da wir eine leistungsstarke Klasse haben. Im B2-Berufssprachkurs simulieren wir demnach einen normalen Präsenzunterricht.

In den Kursen für Geflüchtete machen wir es anders. Unseren A2-Kurs mit zwanzig Teilnehmenden mussten wir in zwei Gruppen aufteilen. Allen Teilnehmenden bieten wir pro Woche fünf Unterrichtseinheiten in Form von Videokonferenzen an. Die restlichen Unterrichtseinheiten entfallen auf Selbstlernphasen, die wir gestalten, indem wir in der vhs-Cloud Aufgaben zuweisen: Aufgaben, die in der vhs-Cloud selbst erledigt werden, Übungen im vhs-Lernportal, didaktisierte Nachrichtensendungen, Zeitungsartikel und Gedichte und digitale Angebote, die wir, zum Teil mit Apps wie Quizlet und LearningApps, selbst herstellen. Solche Apps haben den Vorteil, dass wir mit ihnen ganz gut nachvollziehen können, was unsere Teilnehmenden machen. Während wir anfangs, als unklar war, in welcher Form unsere Kurse weiterlaufen würden, vor allem auf Wiederholungen gesetzt haben, machen wir jetzt weiter im Programm.

Manjiri Palicha: Macht Ihnen der Online-Unterricht Spaß? Was, finden Sie, klappt gut?

Tahsin Akdemir: Ich finde den Online-Unterricht gut und er wird jeden Tag besser. Wir können uns unterhalten und lernen. Aber er ist nicht so effektiv wie der Unterricht in der Schule. Ich glaube aber, dass er mit der Zeit noch produktiver wird.

Gilles Bouché: Wir lernen sicher noch dazu. Mir macht das digitale Unterrichten großen Spaß. Ich hoffe, dass wir einige digitale Elemente langfristig beibehalten können. Ich gehe davon aus, dass unser Unterricht ohnehin nur schrittweise zum Präsenzunterricht zurückkehren wird, da unsere Klassenräume zu eng sind, als dass wir alle Teilnehmenden gleichzeitig unter Einhaltung von Sicherheitsabständen in ihnen unterbringen könnten.

Und manches ist digital einfach besser. Zum Beispiel setze ich sehr gern bei der Gruppenarbeit in Breakout Rooms GoogleDocs-Dokumente ein. So können die Teilnehmenden einer Gruppe alle gleichzeitig an einem Text schreiben, während ich auf meinem Bildschirm die Texte aller Gruppen gleichzeitig vor Augen habe und an jedem Text mitschreiben kann. Im analogen Präsenzunterricht ist diese Art von Kollaboration und Kontrolle einfach nicht möglich. Und, wie Tahsin, genieße ich es auch einfach, zuhause zu sein und mir die Fahrten zum und vom Arbeitsplatz zu sparen.

Obwohl ich viel arbeite, fühlt es sich ein wenig wie Urlaub an. Gleichzeitig lerne ich sehr viel. Wie bei vielen Leuten hat die Krise auch bei mir zu einem Innovationsschub geführt. Ich habe meine eigene technische Ausstattung modernisiert und um einen großen Monitor erweitert und habe in sehr kurzer Zeit eine Reihe von Kompetenzen erworben.

Manjiri Palicha: Was fehlt Ihnen im Vergleich zum normalen Präsenzunterricht? Was sind die Herausforderungen für Sie, Herr Bouché, als Kursleiter und für Sie, Herr Akdemir, als Kursteilnehmer?

Tahsin Akdemir: Ich kann sehr leicht Wortschatz und Grammatik üben, aber es ist nicht so einfach, das Sprechen zu üben. Dazu müsste ich die ganze Zeit reden. Die Schule war dafür sehr gut. Ich konnte immer mit meinen Klassenkameraden und Lehrern in der Schule sprechen. Aber jetzt habe ich weniger Gelegenheit dazu.

Gilles Bouché: Das ist sicher ein Problem. Es gibt jetzt immer mehr digitale Sprachcafés, die hier Abhilfe leisten könnten, aber ich habe die nicht selbst getestet. Mir persönlich fehlen vor allem die sinnlichen und körperlichen Aspekte des Unterrichtens, des Humors, der menschlichen Beziehungen. Obschon ich, ehrlich gesagt, derzeit keine Lust habe, wieder in die Schule zu gehen. Die Kaffeepausen mit meiner Kollegin fehlen mir.

Das Frustrierendste am digitalen Unterrichten sind sicher die Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik. Da sind zum einen die suboptimalen Internetverbindungen vor allem der Teilnehmenden, die in entlegenen Heimen wohnen. Zum anderen beschränken einen die geringen Computerkenntnisse vieler Teilnehmender in dem, was man machen kann. Hier stellt sich einem immer wieder die Frage, ob man sich mit diesen Beschränkungen arrangiert oder versucht, die Teilnehmenden zu pushen und den Bereich des Möglichen zu erweitern. Hinzu kommt, dass es mühsam ist, elementare Regeln – dass man zu Online-Terminen pünktlich

erscheint, Termine rechtzeitig absagt, Nachrichten zeitnah beantwortet – in unseren Klassen durchzusetzen, obwohl unsere Teilnehmenden größtenteils sehr motiviert sind. Wenn man viel in Angebote investiert, kann es einen sehr frustrieren, wenn diese nicht angenommen werden. Aber das kennen sicher die allermeisten Lehrenden. Witzigerweise habe ich an mir selbst beobachtet, dass ich im Online-Unterricht strenger bin. Vor meinem Computer habe ich offenbar weniger Hemmungen, Disziplin einzufordern.

Manjiri Palicha: Was wünschen Sie sich von den Volkshochschulen? Wie können die Volkshochschulen Sie unterstützen?

Tahsin Akdemir: Eigentlich läuft es jetzt gut, aber die Anzahl der Stunden für Videokonferenzen ist sehr niedrig. Es wäre gut, wenn man die Anzahl der Videokonferenzen und auch ihre Dauer ein wenig erhöhen könnte.

Gilles Bouché: Als Kursleiter erwarte ich vor allem, dass die Volkshochschule meine Arbeit finanziell honoriert, was ja auch passiert, und dass sie mir hinreichend Freiraum lässt, den Online-Unterricht so zu gestalten, wie es mir vorschwebt. Ganz konkret wünsche ich mir, dass sie, wenn möglich, den Einsatz von praktischen Apps wie WhatsApp, Zoom und GoogleDocs nicht aus datenschutzrechtlichen Gründen untersagt.

Ich habe die vhs-Cloud in den letzten Wochen sehr schätzen gelernt, aber ohne die Gruppenarbeit, die Programme wie Zoom oder BigBlueButton mit ihren Breakout Rooms ermöglichen, würde ich nicht online unterrichten wollen. Während ich hier auf Zurückhaltung hoffe, würde ich es hingegen sehr begrüßen, wenn die Volkshochschulen sich stärker einbringen würden, um Teilnehmende mit guten Internetverbindungen zu versorgen. Mir fehlt eine Ansprechperson, an die ich mich wenden könnte, um die konkreten Situationen von Teilnehmenden zu besprechen und für sie individuelle Lösungen zu finden. Was die technische Ausrüstung angeht, haben wir in unseren eigenen Kursen jetzt genug Tablets. Aber die Teilnehmende anderer Kurse würden sicher davon profitieren, wenn Tablets, die derzeit im Besitz der Volkshochschulen sind, verliehen werden könnten.

Manjiri Palicha: Was möchten Sie uns noch mitteilen?

Tahsin Akdemir: Der wichtigste Faktor beim Sprachenlernen sind meines Erachtens die Lehrer. Ich bin sehr glücklich, dass ich mit Sandra und Gilles lernen kann. Was auch immer ich brauche, sie finden definitiv eine Lösung und helfen mir bereitwillig. Das erlaubt mir, mich voll und ganz auf das Lernen zu konzentrieren. Ich bewundere ihre Geduld und Mühe und möchte ihnen dafür danken. Und ich möchte mich auch bei den Berliner Volkshochschulen bedanken, die mir die Möglichkeit bieten, Deutsch zu lernen.

Gilles Bouché: Ich kann zurückgeben, sicher auch in Sandras Namen, dass es uns viel Freude macht, so engagierte Teilnehmende wie Tahsin zu unterrichten.

Manjiri Palicha: Was würden Sie als erstes machen, wenn die Pandemie vorbei ist und wir zur Normalität zurückkehren?

Tahsin Akdemir: Ich vermisse es, mich mit meinen Freunden zu treffen und, am meisten, Tee mit ihnen zu trinken. Tee ist bei uns eine große Sache. Wenn die Pandemie überstanden ist, werde ich all meine Freunde zum Tee einladen. Abgesehen davon habe ich mir vorgenommen, Berlin von vorn bis hinten zu erkunden. Ich hoffe, alles wird bald besser, sodass wir unser normales Leben wieder aufnehmen können.

Gilles Bouché: Offensichtlich wird es den einen Moment, an dem die Pandemie enden wird, nicht geben. Ich hoffe, wie gesagt, dass wir einiges, was wir uns in den letzten Wochen erarbeitet haben, in dem langsamen Normalisierungsprozess, der uns bevorsteht, bewahren können. Persönlich habe ich keine Eile, zur Normalität zurückzukehren. Ich mag die Intensität dieser Tage. Trotzdem hoffe ich, nun, da ein Bad in einer Menschenmenge zu einer Utopie geworden ist, dass wir uns irgendwann wieder ganz ohne Angst und Bedenken auf Konzerten und Festivals begegnen werden.

Dr. Gilles Bouché

Studium der Philosophie und Germanistik in Luxemburg und Berlin. Promotion in Philosophie an der University of Melbourne zu Robert Brandoms rationalistischer Sprachphilosophie. Postdoktorat an der Freien Universität Berlin zu Sprache und Kultur in den Schriften von Brandom und Hegel. DLL-Weiterbildung zum DaF-Dozenten am Goethe-Institut. Seit 2018 DaF-Dozent an der VHS Friedrichshain-Kreuzberg und am GLS Sprachenzentrum Berlin.

Tahsin Akdemir

kommt aus der Türkei und ist Grundschullehrer von Beruf. Er hat an der Çukurova Universität studiert, 2015 seinen Abschluss gemacht und zwei Jahre als Manager in einer privaten Firma gearbeitet. Zwischen 2017 und 2018 hat er als Lehrer in einer Einrichtung gearbeitet, die die Ausbildung von Schülern mit Behinderungen fördert. Seit 15 Monaten lebt er in Deutschland.

Manjiri Palicha

hat das Interview durchgeführt. Sie ist Referentin im Bereich Diversity, Integration und Inklusion des Servicezentrums der Berliner Volkshochschulen.

#Berliner Volkshochschulen #Covid-19: geschlossen - online - unterwegs

Beiträge von: Thorsten Wallnig, Peter Wessa, CS, Christian Steiner, Anonymus, Marion Altendorf, Deutscher Volkshochschul-Verband

Rahmentext: Stephanie Iffert

Geschlossen

Am 10. Januar 2020 fragte Herr Professor Käpplinger beim Festakt der Berliner Volkshochschulen in seiner Keynote[55] etwas ketzerisch, ob es die Volkshochschulen in 100 Jahren auch noch geben wird. Zu dem Zeitpunkt konnte er noch nicht wissen, dass 9 Wochen später die nächste große Herausforderung in 100 Jahren Geschichte auf die Berliner Volkshochschulen zukommen würde, denn am 13. März 2020 wurde die vorübergehende Schließung der 12 Volkshochschulen für den Präsenzbetrieb bekannt gegeben. Alle Veranstaltungen mussten kurzfristig abgesagt werden. Seitdem hält die Schließung an.



Geschlossene Gesellschaft - Die Hölle, das sind die Anderen
Foto: Martin Behringer

Das Redaktionsteam der Zeitschrift „Volkshochschulen in Berlin“ wollte die frühe Covid-19 Pandemiephase festhalten und fragte Mitarbeitende der Volkshochschulen nach kurzen Beiträgen dazu. Leitend sollten Fragen sein, wie sich Kommunikationswege oder der eigene Arbeitsplatz verändert haben und wie die eigene Handlungskompetenz wahrgenommen wird. Egal ob Glosse, Kommentar, Songtext, Gedicht, oder ein kurzer Erfahrungsbericht in Form eines Blogs, alle Gedanken waren willkommen.

Das Redaktionsteam bedankt sich für die Beiträge, die trotz der Kurzfristigkeit eingereicht wurden und hofft, damit einen Pool der Erinnerungen und einen Türöffner für den weiteren Gedankenaustausch zu schaffen. Weitere Einreichungen zu der Thematik sind auch nach dem Launch gerne gesehen.

Online

Torsten Wallnig hatte zur Eröffnung der Plattform VHS.cloud im Jahr 2018 einen Cloud-Song frei nach der Melodie "Über den Wolken" von Reinhardt Mey getextet, der zur bundesweiten Einführung der VHS.cloud gespielt wurde. Diesen hat er als Beitrag für das online-journal eingereicht mit dem Hinweis, dass der Song dazu anregen sollte, weitere Strophen zur VHS.cloud im Zeichen von Covid-19 zu texten. Ideen sind jederzeit Willkommen!

vhs-cloud song
(nach der Melodie von "Über den Wolken")

Thorsten Wallnig

Endlich bin ich auch ein Teil
In der Cloud der Volkshochschulen
Dieses Ding ist wirklich geil
Eines von den supercoolen

Alle Schulen sind vernetzt
Können sich ganz leicht austauschen
Und die NSA kann jetzt
Uns dabei nicht mehr belauschen

[55] S. Beitrag in dieser Ausgabe:“ Wie weit trägt das Jobeljahr? Wie weit trägt Geschichte?“ Keynote am 10.01.2020 beim Fachtag und Festempfang „100 Jahre Berliner Volkshochschulen“ Bernd Käpplinger

Hier in den Wolken
kann das Lernen fast grenzenlos sein
Alle Daten - keine Sorgen - weiß man
Bleiben hier drinnen verborgen - und dann
Was dir für die Kurse wichtig erscheint
Packst du einfach hier rein

Früher quälte man sich sehr
Wie verteil ich Unterlagen
Digital als Kursleiter
Mit Problemen die mich plagen

Mit der Cloud ist es nicht schwer
Dritten wird nichts mehr verraten
Keine fremden Messenger
Haben Zugriff auf die Daten

Hier in den Wolken
kann das Lernen fast grenzenlos sein
Alle Daten - keine Sorgen - weiß man
Bleiben hier drinnen verborgen - und dann
Was dir für die Kurse wichtig erscheint
Packst du einfach hier rein

Sogar Apps gibt es jetzt schon
Kann man einfach installieren
Android oder iPhone
Wird dort prima funktionieren.

Auch die VHS Berlin
Hat die Cloud gar nicht verschlafen
Schon sehr lange sind wir drin
Und das ganz ohne Flughafen

Hier in den Wolken
kann das Lernen fast grenzenlos sein
Alle Daten - keine Sorgen - weiß man
Bleiben hier drinnen verborgen - und dann
Was dir für die Kurse wichtig erscheint
Packst du einfach hier rein

Creative Commons Zero (CC0)

Unterwegs

Seit der Eröffnung dümpelte die VHS.cloud mehr oder weniger ungeachtet auf ruhiger See vor sich hin, bis sich Mitte März plötzlich der Wind drehte. Die VHS.cloud wurde unsanft aus ihrem Dornröschenschlaf geweckt, damit die Einrichtungshäuser der Volkshochschulen in eben diesen fallen konnten. Mitarbeitende wurden ins Homeoffice geschickt, Kursleitenden ihrer pädagogische Tätigkeit entzogen und Teilnehmenden das Lernen untersagt. Aber zum Glück gibt es die VHS.cloud und somit die Möglichkeit trotz Stillstand voller Betriebsamkeit unterwegs zu sein, wie die folgenden Beiträge zeigen.

(m)ein kleiner 'satirischer' Beitrag

Peter Wessa (15.04.2020)

Die Corona-Krise ist das Beste was dem Bildungssektor passieren konnte. Endlich wird die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrbetriebs gewürdigt. Ohne Unterricht fällt quasi die komplette Betreuung der jüngsten und ältesten Generation weg. Wohin mit Paulchen und Paula, wenn die Grundschule und die VHS geschlossen haben? Genau...in die Cloud. Nicht dass das bei den Senioren jetzt wörtlich gemeint ist, gilt es doch gerade das durch die weitreichenden Infektionsschutzmaßnahmen zu verhindern, nein die digitale, webbasierte Online-Cloud ist gemeint, wo doch jeder ganz schnell etwas "hochladen" kann, das zur Überbrückung der Krise oder sogar als Wegbereiter der Postmodernen Neo-Digitalpädagogik mutieren darf. Sicher werden alle Beteiligten diese Bereicherung in der virtuellen, zwischenmenschlichen Interaktion im Anschluss nie mehr missen wollen und auch in Zukunft vor dem PC sitzen, um sich anzugucken, wie Fitness gemacht oder wie lecker und gesund gekocht wird. Werbeeinblendungen und Sponsoring dürfen dabei ebenso wenig fehlen, wie die selbstfüllende Internet-der-Dinge-Mini-Bar und der 3D-Druck-Chips-Teller. Wir sollten diese Chance unbedingt nutzen.

Ein Blitzlicht

CS (22.04.2020)

Ich habe durch das Virus gelernt, was technisch mit der VHS Cloud möglich ist und wo die Hürden, Schwachstellen und Barrieren liegen. Derzeit besteht mein Arbeitstag darin, jeden Tag die Cloud und die Konferenzfunktion meinen Kursleitenden zu erklären und gemeinsam zu schauen wie im kreativen Bereich hier ein pädagogisch wertvoller und spannender Unterricht angeboten werden kann. Des Weiteren ersticke ich regelrecht an Informationen in und über die Cloud, aber es ist natürlich eine spannende Herausforderung. Außerdem habe ich die Lust am Homeoffice entdeckt, nicht jeden Tag ins Büro fahren zu müssen, aber 2 Tage pro Woche könnte ich mir durchaus auch nach Corona vorstellen, sofern wir einen Zugang zur Verwaltungssoftware und den Dateien erhalten, also einfach einen VPN-Zugang. Dies scheint aber nicht so einfach zu sein. Also einfach weiter Programm machen, für die Menschen.

Heimvolkshochschule

Christian Steiner (30.04.2020)

Seit Mitte März gibt es eine neue Volkshochschule in Berlin: Die Heimvolkshochschule. Mit ihren altehrwürdigen Namensverwandten[56] jedoch hat diese Neugründung kaum mehr denn das "Volkshochschule" im Namen gemein. Genau genommen ist sie sogar das exakte Gegenteil ihrer Ahnen: Nicht das Zusammenkommen *an* einem Ort, sondern das Auseinandergehen *in* viele Orte zeichnet die "Heimvolkshochschule 2.0" aus. Entsprechend wäre denn auch eine Bezeichnung wie "von-daheim-aus-Volkshochschule" treffender. Dies jedoch liest sich ähnlich sperrig wie "Eindämmungsmaßnahmenverordnung" (was sich durchaus nicht wenig nach einem scrabble-highscore anhört). Und so wird sich erstere Bezeichnung wohl nicht durchsetzen, hat das Rennen zugunsten von "Homeoffice" und "Onlinekurse" auch bereits verloren, zweitere Verordnung hingegen durchdringt das gesellschaftliche Leben zurzeit in toto.

Der Auftrag an den Verfasser dieser Zeilen lautete "ein paar Zeilen zu Ihrer Situation in Zeiten von Corona" zu schreiben, dies natürlich möglichst "aus der Praxis", versteht sich. Hörte sich ganz einfach an, doch: Wo anfangen, wo aufhören, was herausgreifen? Die Durchdringung nahezu aller Volkshochschularbeit durch die Folgen der Coronapandemie lässt im Tagesgeschäft kaum einen Stein auf dem anderen… obwohl: Tagesgeschäft? Welches Tagesgeschäft! Die wohlvertrauten Verfahren und liebgewonnenen Routinen laufen vielfach ins Leere, gewiss ist plötzlich nur noch das Ungewisse. Friedrich Nietzsche konnte dem durchaus Positives abgewinnen, indem er feststellte, "Gewissheit ist das, was wahnsinnig macht" - Friedrich Nietzsche war aber zu Pandemiezeiten auch nicht in der Berliner Verwaltung als Mitarbeiter tätig. Und so scheint es sich hier geradezu diametral zu verhalten: Die ständige Ungewissheit "macht einen noch verrückt"; so, oder so ähnlich lautet, die immer wieder einmal vernommene Klage.

Doch bei genauerer Betrachtung - nun endlich wird es praxisnah - ist es nicht besagte Ungewissheit per se, welche die so besondere Qualität der aktuellen Situation ausmacht. Vielmehr ist es Art und Weise, sind es Mittel und Maßnahmen, die zum Einsatz kommen, eben dieser Ungewissheit möglichst wieder obsolet zu werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle dazu auf die plötzlich omnipräsenten Videokonferenzen verwiesen. Als Tool über die vhs.cloud seit geraumer Zeit bereits verfügbar - und genauso lange mehr oder minder geflissentlich ignoriert - scheint nunmehr zu gelten, "Ich videokonferenze, also bin ich!". Dies nicht ganz zu Unrecht: Der Maßgabe des "physical distancing" gehorchend, läuft man sonst in der Tat Gefahr, im Homeoffice[57] recht schnell ins analoge Abseits (vulgo: offline) zu geraten. Dabei ist es weniger die beständig steigende Flut an Informationen, die seit Beginn der Schließzeit immer mächtiger anbrandet, welche ein solches Abgeschnittensein so misslich macht. Immerhin elektropostalisch sind wir dann doch vergleichsweise zeitgemäß aufgestellt. Es ist vielmehr die aus dieser Informationsflut erwachsende unbedingte Notwendigkeit, sich kontinuierlich gemeinsam abzustimmen und konzertiert zu agieren. Mehr denn je. Zwölf Volkshochschulen, eine Herausforderung.

56 https://de.wikipedia.org/wiki/Heimvolkshochschule

57 Die technischen (Un-)Möglichkeiten vom heimischen Arbeitsplatz voll funktionabel seinen Aufgaben nachkommen zu können, hätte hierbei sicherlich noch einmal einen ganz eigenen Beitrag verdient (illustriert aber gleichzeitig eindrucksvoll die 'Modernität' des Handlungsraumes).

Hierbei manifestiert sich diese essenzielle Erfordernis zur Koordination im Spannungsfeld aus einerseits Verwaltungs-, andererseits Digitalkultur - böse Zungen vermögen da kaum der Verlockung zu widerstehen, von einem “culture clash” zu sprechen. Doch diese bösen Zungen lägen falsch, sehr falsch. Denn ganz im Gegenteil: Die zurückliegenden Wochen zeichnen sich durch eine fulminante Adaptionsleistung hinsichtlich der (Alltags-)Nutzung digitaler Tools, wie etwa Videokonferenzen, aus. Den Mitarbeitenden der Volkshochschulen ist es beinahe aus dem Stand heraus gelungen, ein Stück weit eine eigene Digitalkultur im Verwaltungskontext zu initiieren; alles andere als eine gering zu bewertende Leistung.

Selbstredend hapert es mitunter aber einfach auch an bzw. in der konkreten technischen Umsetzung. Jeder von uns, der zuletzt des Öfteren in Videokonferenzen unterwegs war, weiß von nachgerade loriotesken Momenten zu berichten. Der Stimme aus dem Off, die Einblicke in die Haushaltslogistik gewährt, indem die Frage “Schaaatz, hast du beim Einkaufen an das Klopapier [was sonst!] gedacht?” über den Äther dringt. Oder Augen, die unvermittelt bildschirmfüllend auf dem Display erscheinen und man ins Grübeln gerät, ob das jetzt vielleicht als Aufforderung zur Irisdiagnostik gemeint sein könnte. Das Zeug zum Klassiker haben sicherlich eingefrorene Standbilder mit physiognomisch teilweise zur Besorgnis Anlass gebenden Posen und der Frage “Könnt ihr mich sehen? Könnt ihr mich hören?”.

Wir dürfen uns in solchen Momenten dann durchaus immer wieder einmal in Erinnerung rufen, dass unser Selbstverständnis das einer lehrenden und *lernenden* Organisation ist. Gestern noch haben wir 100 Jahre (analoge) Volkshochschule gefeiert, heute sind wir alle digital native cloudworker? Mitnichten. Wir haben allen Grund uns auf diesem Weg des Wandels ein gerüttelt‘ Maß an explorativer Gelassenheit zuzugestehen. Das hier ist gerade keine Strecke für das Team Usain Bolt.

Wie also geht es jetzt weiter? Hier kann ich nicht umhin, denn unumwunden einzugestehen: Meine Kapazitäten als Kaffeesatzaugur in der causa ‚Konsequenzen COVID19‘ sind zur Gänze erschöpft. Stattdessen will ich einen mindestens kühnen, vielleicht verwegenen Bogen zu Thomas Kuhn wagen. In seinem Hauptwerk[58] führt dieser aus, dass wissenschaftliche Quantensprünge sich nicht als emergente Ordnung aus einer Reihe von Teilschritten heraus kumulativ manifestieren, sondern Resultat disruptiver Erkenntnisse bzw. Ereignisse sind. Ganz unzweifelhaft erleben wir mit der aktuellen epidemiologischen Krise just solch ein disruptives Moment. Der daraus resultierende Umgang mit, sowie die Einschätzung von, digitalen Tools (wie etwa der Videokonferenz) wäre mit dem Kuhn’schen Terminus vom „Paradigmenwechsel“[59] ein wenig zu hoch gehangen. Diesem dennoch gemeinsam ist, dass sich die Zeit danach nicht mehr zurückdrehen lässt. So hat diese Pandemie die Akzeptanz und die Erschließung des Digitalen Raums[60] als Kooperations-, Koordinations- und Kommunikationssphäre durch die Mitarbeitenden der Berliner Volkshochschulen kolossal befördert. Für die Zukunft heißt das zumindest so viel: Wir wissen um Probleme und Potenziale einer digitalen Transition ab sofort aus erster, eigener, Hand. Diesen Erfahrungsschatz gilt es im Sinne unseres Leitbildes für all unsere steakholder einzubringen: Teilhabe, mehr noch als bisher, gerade auch digital zu ermöglichen.

Momentaufnahme aus dem Notbetrieb VHS

Anonymus (12.05.2020)

Hallo,
Deine Frage, was denn so stresse in dieser Zeit, wo doch kein Unterricht sei, kann ich gut verstehen, denn es hört sich so an, als hätten wir derzeit ohne Kursbetrieb mehr zu tun als mit. Aber es ist nicht die Arbeitsmenge, die stresst, sondern die instabilen, unklaren und wechselhaften Planungsgrundlagen: wann und wie kann in welchem Umfang wieder der Präsenzbetrieb aufgenommen werden, was sind die Haushaltseckdaten, mit denen wir rechnen können? Der Haushalt ist mehr oder weniger kollabiert. Welche und wie viele Lehrkräfte können vorerst im Herbst keinen Unterricht anbieten, weil die Kurse einen Körperkontakt brauchen oder aus ande-

58 Thomas S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, 2.Ausgabe, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1976
59 bspw. die Kopernikanische Wende (vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild)
60 Ähnlich verhält es sich nach außen in Bezug auf Kursleitende und Teilnehmende i.S.d. **E**rweiterten**L**ern**W**elten!

ren Gründen als gefährlich gelten wie z.B. Kochkurse. Wie sieht es mit dem zu erwartenden veränderten Kundenverhalten aus, was bedeutet das für unsere Kurse, unser Angebot? Bricht die Nachfrage ein, sinkt sie nur etwas ab? Diese und viele andere Fragen werden uns täglich zuhauf und völlig zurecht von allen Seiten gestellt, weil die Programmbereichsleitenden planen wollen, die Kursleitenden um ihre Zukunft besorgt sind. Gleichzeitig die ständigen Gefährdungsbeurteilungsfragen: Maskenpflicht in der vhs? Im Kurs? Hustenschutzwände ja oder nein? Wie ist der vorgeschriebene Mindestabstand im Kursbetrieb herstellbar? Aufenthaltsräume für Kursleitende: schließen oder reicht es, die Sitzmöglichkeiten zu entfernen. Was ist mit den Kursleitenden über 60 oder sonstig gefährdete Lehrkräfte ? Lehrer*innen in der Schule, die zu einer Risikogruppe gehören, können in der Schulbibliothek Zettel hin und her sortieren, wenn ihnen die Arbeit mit Schülerkontakt zu gefährlich erscheint. Aber Kursleiter*innen? Das sind alles eher belastende Themen, zudem sind ein Großteil der festen Mitarbeitenden im Homeoffice (wir sind offizielle noch im Notbetrieb mit unter 50% der Mitarbeitenden vor Ort), was die Zusammenarbeit nicht erleichtert und die Abläufe verlangsamt, zumal die Verwaltungskräfte voraussichtlich bis in den Herbst fast schon allein mit den Rückzahlungen von einigen hunderttausend Euro Teilnehmerentgelten beschäftigt sein werden.
Soweit die Momentaufnahme aus dem Notbetrieb VHS.
Viele Grüße
Anonymus

Coronabedingter Digitalisierungsschub ist nur eine Herausforderung

Das neue Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen hat seine Arbeit aufgenommen

Marion Altendorf (28.05.2020)

Genau dreieinhalb Monate bestand das frisch gegründete Servicezentrum (SerZ) der Berliner Volkshochschulen, als die Coronapandemie dem gesamten Volkshochschulunterricht eine Zwangspause aufnötigte. Digitale Unterrichtsformate, bisher eher ein kleiner Teil des VHS-Programms, mussten schnellstmöglich weiterentwickelt werden. Zwar hatten die Berliner Volkshochschulen bereits für „Erweiterte Lernwelten in den Berliner Volkshochschulen“ eine profunde Strategie entwickelt und formuliert, aber deren Umsetzung konnte, nicht zuletzt durch die spärliche Unterstützung durch die Politik sowie die fehlende finanzielle Unterfütterung, nicht in der notwendigen Geschwindigkeit erfolgen. Die Pandemie veranlasste die Volkshochschulen, wie viele andere Einrichtungen und Organisationen, diesen Weg nun deutlich schneller und zunächst mit Bordmitteln zu beschreiten.

Im Spandauer Standort des Servicezentrums waren seit Januar 2020 genau drei, zum Teil nur rudimentär besetzte Module, der vier auf verschiedene Bezirke verteilten Geschäftsstellen angekommen: vhs digital, Marketing-Qualitätsmanagement – Fortbildung, Diversität – Integration – Inklusion. Die Prüfungszentrale soll erst zur Jahresmitte in das Bürogebäude am Stresow umziehen, zwei weitere Bereiche sowie die Verwaltung sukzessive aufgebaut werden.

Der coronabedingte Digitalisierungsschub war für das entstehende Servicezentrum die erste Herausforderung, die die wenigen Kolleg*innen mit großem Engagement annahmen. Es galt, die Berliner Volkshochschulen best- und schnellstmöglich beim Umstieg auf digitale Kommunikations- und Lehrformen zu unterstützen und die entsprechenden Initiativen zu koordinieren. Das Online-Lernen konnte auf der VHS.cloud stattfinden, die der Deutsche Volkshochschulverband als bundesweites Forum zum Austausch der Volkshochschulen pilotiert und etabliert hat.

In mehreren Mailings wurden 3500 aktive Kursleitende über die Berliner VHs-Datenbank angeschrieben und über Online-Schulungen zur Nutzung der VHS.cloud informiert. Es wurden zudem technische Informationen zur VHS.cloud-Nutzung an alle Mitarbeitenden und Kursleitenden versandt und Infos zur Anmeldung in der VHS.cloud auf die gemeinsame Webseite der Volkshochschulen gestellt.[61] Kaum bekannt gemacht, waren die online-Schulungen für Kursleitende sofort ausgebucht. Es folgten spezielle Fortbildungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik, mehrtägige Kurse zur Umwandlung von Präsenz- in Onlinekurse, sowie eine „Dr. Cloud-Sprechstunde“ für offene Fragen von Kursleitenden. In wenigen Wochen konnten durch das Servicezentrum knapp 60

[61] https://www.berlin.de/vhs/service/onlinekurse-an-der-vhs/

online-Schulungen für rund 1500 Kursleitende organisiert, beworben und durchgeführt werden.

Mit der Fortbildungsoffensive der Kursleitenden stieg der Administrationsbedarf der Berliner VHS.cloud sprunghaft an und wurde durch Mitarbeitende des Servicezentrums sowie freie Mitarbeiter*innen nach Möglichkeit aufgefangen.

Für Teilnehmer*innen wurde ebenfalls Info-Material zur VHS.cloud-Nutzung bereitgestellt und über die Webseite sowie über die Volkshochschulen kommuniziert. Onlinekurse sowie Selbstlernangebote wurden auf der Webseite strukturierter und prominenter platziert. Informationen zu Selbstlernangeboten im Segment Deutschkurse wurden in sieben Sprachen übersetzt.

Zusätzlich schuf das Servicezentrum Kommunikationskanäle, und unterstützte den Fachaustausch der Berliner Volkshochschulen zum eLearning.

Diese kurzfristige und konzertierte Aktion konnte in dieser Qualität und Quantität nur durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Bereiche im Servicezentrum und im engen Austausch mit den Mitarbeitenden und Kursleitungen der Volkshochschulen stattfinden. Anders als in den Landesverbänden der Volkshochschulen sind im Berliner Servicezentrum keine programmbereichsbezogenen Bereiche, sondern ausschließlich Querschnittsthemen und -funktionen angesiedelt – das Servicezentrum soll die Fachlichkeit in den Volkshochschulen vor Ort unterstützen, nicht ersetzen. Im Wechselspiel des Erhebens und Aufgreifens von Bedarfen und des eigeninitiativen Einbringens von fachlichen Impulsen hat es bereits jetzt eine Idee davon vermittelt, was möglich sein wird – wenn das Servicezentrum vollumfänglich aufgestellt ist.

Abspann

Mit dem 7. Mai 2020 wurde die SARS-CoV-2_Eindämmungsmaßnahmenverordnung neu gefasst und führt unter §12 (5) folgendes auf: „(5) Die Volkshochschulen bleiben bis zum 31. Mai 2020 für den Publikumsverkehr geschlossen. Der Anmeldebetrieb ist ab dem 1. Juni 2020 unter Einhaltung des Mindestabstands von 1,5 Metern und der Hygieneregeln nach § 2 Absatz 1 zulässig. Die Aufnahme von Kursen im Präsenzbetrieb kann ab dem 1. Juli 2020 erfolgen.

Und somit beginnt die nächste größere Herausforderung für die Volkshochschulen, nachdem die letzte noch nicht verdaut ist, denn nun heißt es für die Lehrstätten neue Hygienekonzepte zu entwickeln, damit Lernen auch wieder Vor-Ort stattfinden kann. Hieß es bis eben noch „geschlossen-online-unterwegs“ beginnt nun die nächste Phase „geöffnet-mit Abstand-gestärkt“.
Damit wir auch in 100 Jahren noch gemeinsam feiern können.

Thorsten Wallnig

ist seit mehr als 30 Jahren nach wie vor sehr gerne in der Erwachsenenbildung unterwegs, da seine TN freiwillig kommen und hoch motiviert sind. Obwohl sein Programmbereich eigentlich "Arbeit und Beruf" ist, holt er in seinem UHU-Computerclub (Unter-hundertjährige) auch manchmal gerne die Gitarre heraus, um die Digitalisierung von Audio-Dateien zu vermitteln. Außerdem ist er der Meinung, dass trockene Themen wie ein Lernmanagementsystem nicht zwingend langweilig sein müssen.

Peter Wessa

ist Programmbereichsleiter Gesundheitsbildung, Arbeit und Beruf an der Volkshochschule Marzahn-Hellersdorf. Er hat Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität bei Frau Prof.in Wiltrud Gieseke und Herrn Prof. Bernd Käpplinger studiert und ist zudem Diplom Designer. Er bezeichnet sich selbst als kreativen Erwachsenpädagoge.

cs

verantwortet einen Programmbereich und möchte namentlich nicht genannt werden.

[62] https://www.vhsit.berlin.de/VHSKURSE/BusinessPages/CourseList.aspx
[63] https://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/kurse-fuer-gefluechtete/

[64] https://www.berlin.de/corona/massnahmen/verordnung/#headline_1_3

Christian Steiner

verantwortet den Programmbereich Arbeit und Beruf/Berufliche Bildung 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.

Anonymus

ist Leiter einer Berliner VHS.

Marion Altendorf

ist Direktorin der VHS Spandau, für den Sitzbezirk Spandau als Projektleitung und bis zum 30.6.2020 als kommissarische Leitung mit dem Aufbau des Servicezentrums betraut.

Stephanie Iffert

arbeitet als Programmbereichsleitende an der Volkshochschule Berlin Reinickendorf.

Kommunale Daseinsvorsorge durch Corona-Krise bedroht

Volkshochschulen und ihre Lehrkräfte benötigen finanzielle Hilfen[65]

Deutscher Volkshochschul-Verband (18.03.2020)

Die Ausbreitung des gefährlichen Corona-Virus stellt unser Land vor die größte Herausforderung seit dem Zweiten Weltkrieg. Nun sind Vernunft und die Solidarität aller Menschen in Deutschland gefragt. Die Volkshochschulen, die sich dem gesellschaftlichen Zusammenhalt besonders verpflichtet fühlen, werden alles in ihrer Macht stehende tun, um die notwendigen einschneidenden Maßnahmen von Bund, Ländern und Kommunen zu unterstützen.

Covid-19 wird das öffentliche Leben, die Wirtschaft und nicht zuletzt das Bildungssystem über Monate lähmen. Auch in der Weiterbildung werden Kurse, Lehrgänge und Prüfungen für längere Zeit ausgesetzt bleiben, sofern sie nicht online durchgeführt werden können. Bürgerinnen und Bürger werden somit zuhauf Weiterbildungsangebote fehlen, die sie für ihr persönliches und berufliches Fortkommen und für ihre gesellschaftliche Teilhabe brauchen.

Als kommunale Weiterbildungszentren in öffentlicher Trägerschaft treffen die Folgen der Corona-Krise auch die Volkshochschulen schwer. Die seit dem 16. März 2020 von Bund und Ländern angeordnete Schließung von Volkshochschulen für den öffentlichen Betrieb führt zu erheblichen Einnahmeausfällen. Unabhängig von ihrer Rechtsform fehlen den gemeinnützigen Volkshochschulen die notwendigen Reserven, um die fehlenden Einnahmen kompensieren zu können. Viele der bis zu 200.000 freiberuflichen Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen sind durch den Unterrichtsausfall in ihrer Existenz bedroht.

[65] Vergl. https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/corona-bedroht-kommunale-daseinsvorsorge.php (abgerufen am 18.05.2020)

Die derzeitigen Beschränkungen des Lehrbetriebs sind sinnvoll und notwendig, dürfen aber nicht dazu führen, dass Einrichtungen der kommunalen Daseinsvorsorge wie die Volkshochschulen strukturell gefährdet werden und ihre Leistungsfähigkeit verlieren. Denn wenn die Corona-Krise ausgestanden ist und die Wirtschaft wieder anspringt, werden vor Ort in den Städten und Gemeinden ganz schnell ausreichend Kapazitäten benötigt werden, um versäumte Integrationskurse, Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung, Schulabschlusskurse und andere für das Gemeinwohl unverzichtbare Weiterbildungen für Tausende von Menschen zur Verfügung zu stellen. Die Volkshochschulen und ihre Kursleiterinnen und Kursleiter sehen sich in der Pflicht, ein entsprechendes quantitatives und qualitatives Angebot vorzubereiten. Sie benötigen staatliche Hilfen, um die Krise überstehen zu können.

Im politischen Raum setzen wir uns ein für ein Gesamtpaket:

- Volkshochschulen gehören unter den Corona-Schutzschirm der Bundesregierung. Den rund 900 Volkshochschulen entstehen durch die verfügten Betriebsschließungen Einnahmeausfälle aus Kursgebühren die nicht kompensiert werden können. Benötigt werden Zuschüsse und keine Kredite, damit die Volkshochschule als Zentraleinrichtung der kommunalen Bildungslandschaft keinen irreparablen Schaden nimmt.
- Der von der Kultusministerkonferenz und der Bundesregierung vorgesehene Nothilfe-Fonds für Kulturschaffende muss auch den Bildungsschaffenden offenstehen. In den Volkshochschulen sind bis zu 200.000 freiberufliche Kursleiterinnen und Kursleiter tätig. Viele unter ihnen sind durch Kursausfälle existenziell bedroht. Die Kursleitenden bedürfen einer schnellen und unbürokratischen Unterstützung.
- Bundesbehörden wie die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sind in der Pflicht, den Trägern die vereinbarte Vergütung für die Zeit der Unterbrechung der Maßnahmen zu erstatten. Die Träger haben für die Maßnahmen nicht nur viel Planungs- und Konzeptionsarbeit aufgewandt, sondern sie sind auch finanzielle Verpflichtungen eingegangen, derer sie sich angesichts der kurzfristig verfügten Betriebsschließungen nicht entledigen können.
- Die Zuwendungsgeber auf Bundes- und Landeseben müssen sicherstellen, dass den Zuwendungsempfängern keine Nachteile durch Projektunterbrechungen/ -anpassungen sowie durch verzögerte oder nicht vollständig erfüllte Zielerreichung infolge der Corona-Krise entstehen. Abgesagte Veranstaltungen dürfen sich nicht negativ auf die einkalkulierten Overheads auswirken.
- Die Abrechnungsmodalitäten mit staatlichen Einrichtungen müssen rasch und unbürokratisch geregelt und umgesetzt werden, damit keine Liquiditätsengpässe entstehen.
- Um den Menschen auch ohne Präsenzkurse Weiterbildung und Austausch zu ermöglichen, bauen Volkshochschulen derzeit überall im Land ihre Online- Lernangebote aus. Zum Ausbau ihrer digitalen Infrastruktur brauchen Volkshochschulen jetzt die Unterstützung der Länder und zusätzliche Mittel, wie sie der Bund im Koalitionsvertrag in Aussicht gestellt hat.

Suchbewegungen in einer Beschleunigungsphase während des Stillstands

Angebotsentwicklung und Programmplanung im Corona-Lockdown

Stephanie Iffert

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Phase der Schließung der Volkshochschule aus der Perspektive einer Programmbereichsleiterin. Er zeigt die Gemengelage von Angebotsentwicklung und Programmplanung während des Corona-Lockdowns auf. In dieser disruptiven Planungssituation wird der Anschluss an die „Wissensinseln" als Handlungsfelder der Programmplanung gesucht und die aktuellen Tätigkeiten als Angleichungshandeln beschrieben. Gleichfalls möchte der Essay eine Anregung für Praxis und für Forschung sein, diese neuen Prozesse zu beschreiben und analysieren, da hier ein großer Bedarf an angewandter Forschung besteht.

Rückblick

Als ich vor gut einem halben Jahr meine Arbeit als Programmbereichsleiterin an der Volkshochschule aufgenommen habe, brachte ich viel theoretisches Wissen aus der Erwachsenenbildung mit. Begriffe wie Suchbewegungen (Tietgens 1983) als Elementarform jeden Lernens, „Angleichungshandeln", als Abstimmungsprozesse im Programmplanungshandeln (Gieseke 2006), „Wissensinseln", als Handlungsfelder der Programmplanung (Gieseke 2008), „Antinomien" als gelebte Spannungsfelder der Programmplanung (von Hippel 2011) und ganz allgemein „Programmanalysen" (vgl. z.B. Fleige 2011) waren grundlegend für das Studium der Erwachsenenbildung und auch für meine daran anschließende dreijährige Forschungstätigkeit.

Im Planungsalltag an der Volkshochschule zeigte sich schnell, dass für die konkrete Umsetzung dieser theoretisch fundierten Begrifflichkeiten in eine praktische Anwendung, die Nutzung eines digitalen Werkzeugs Voraussetzung ist: Die Arbeit mit der Software Advellence Information Manager (kurz IM) wurde meine zentrale Tätigkeit im Office, denn die Datenbank systematisiert meine kreativen, pädagogischen, kalkulatorischen und evaluativen Planungsgedanken und bündelt diese. Auf Befehl speiste sie den „Lehrplan" aus, die Rohfassung dessen, was im Kern das Weiterbildungsprogramm darstellte. Allerdings ist die Arbeit mit dem IM nicht wirklich intuitiv. Planerische Tätigkeit wird transformiert in eine Verwaltungstätigkeit, in korrekte Eingaben von Daten. Oft half mir bei der Entschlüsselung der Funktionen nur der kurze Gang über den Flur zu den Kolleginnen und Kollegen. Der gemeinsame Blick auf den Desktop und kurze Informationswege sind etwas, was ich im Berufsalltag sehr schätzen gelernt habe.

Die digitale Umkodierung mit einer professionelle Standardsoftware von Planungsgedanken zu Daten zur Verwaltung von Informationen und Ressourcen stellt dabei zwar nicht einen Digitalisierungsmeilenstein aber einen wichtigen Digitalisierungsbaustein dar. Das Thema Digitalisierung ist ohnehin seit einigen Jahren ein zentrales Querschnittsthemenfeld der Berliner Volkshochschulen und wird in vielen unterschiedlichen Facetten bearbeitet:

Als Dienstleistungsunternehmen - durch Nutzung von Social-Media-Kanäle für die Öffentlichkeitsarbeit und Online-Anmeldungen für eine bequeme Kursanmeldung der Teilnehmenden.

Als lernende Organisation in der Prozessoptimierung und im Qualitätsmanagement – durch Nutzung von standardisierter Software.

Als Netzwerker - über die digitale Vernetzung der Volkshochschulen untereinander, durch einrichtungsübergreifende Arbeit in Projektgruppen und der Entwicklung eines gemeinsamen Strategiepapiers[66].

Als Bildungseinrichtung - durch Schulungen von Teilnehmenden im PC-Anwendungs-bereich und über Angebote von „Blended Learning" (s. hierzu auch Schöll 2017, S. 32).

[66] S. dazu auch den Beitrag Keindorf/Schröder in dieser Ausgabe

Seit 2018 gibt es die vhs.cloud[67], das Online-Netzwerk der Volkshochschulen in Deutschland, für eine Vernetzung deutschlandweit und zur Durchführung qualitativ hochwertiger pädagogischer online-Formate für alle Programmbereiche. Allerdings spielte die vhs.cloud in den ersten Monaten meiner Tätigkeit keine zentrale Rolle an der Volkshochschule. Einige Kolleginnen und Kollegen nutzen sie, um mit ihren Kursleitenden zu kommunizieren und einige wenige vereinzelte Kurse wurden online durchgeführt. Aber im Wesentlichen war die Berliner Volkshochschule ein Ort der Begegnung im realen und nicht im digitalen Raum.

Corona-Lockdown

Das änderte sich schlagartig am Freitag, den 13. März. Schon seit Ende Februar geisterte „Corona" oder „Covid-19" durch die Flure und Räume der Volkshochschule, der Blick nach Italien weckte düstere Vorahnungen. Doch zunächst war das SARS-CoV-2- Virus noch ein Randphänomen im Alltag der Volkshochschule. In den Teambesprechungen kamen Fragen dazu auf, welche Maßnahmen greifen würden, wenn sich jemand aus dem Team anstecken würde. An eine komplette Schließung dachten zu diesem Zeitpunkt die wenigsten. Diese kam dann aber schneller als erwartet, mit Freitag dem 13.März 2020 war dieser unvorstellbare Tag da - die Volkshochschulen gingen in den Corona-Lockdown.

Aber Zeit für eine Orientierung gab es zunächst keine. Das wichtigste für den ersten Moment war die Stabilisierung der Situation. Alle Kursleitenden und Teilnehmenden der Kurse mussten umgehend informiert werden. Alle Informationskanäle wurden ausgeschöpft, Telefon, E-Mail, Homepage, Pressemitteilungen und Social-Media-Kanäle. Das Team arbeitete bis spät in den Abend hinein und stellte sicher, dass niemand in den nächsten Tagen uninformiert vor verschlossenen Türen stand.

Disruption und Orientierung

Danach begann die erste Phase der Analyse und Orientierung während der Disruption. Disruptiv war der Zustand, weil viele Arbeits- und Verfahrensabläufe und Kommunikationswege nicht nur verändert, sondern schlagartig außer Kraft gesetzt wurden. Social Distancing an einem Ort des Lernens und der Begegnung? Mit der Einstellung des Präsenzbetriebes wurde die erste Distanzierungswelle angestoßen, mit dem Senden der Mitarbeitenden in das Homeoffice die zweite. Der kurze Gang über den Flur war nicht mehr möglich, der Austausch im Team in einem Besprechungsraum undenkbar, die Arbeit mit dem IM vom Homeoffice aus nicht durchführbar. VPN-Tunnel konnten nicht gelegt werden, böse Zungen behaupten die Berliner Verwaltung befinde sich ein My hinter der Lochkarte. Doch zum Glück konnten die Berliner Volkshochschulen in die vhs.cloud umziehen und diese Plattform zum Arbeiten und Austausch untereinander nutzen. Wir waren irgendwie in Bewegung und versuchten uns zu orientieren, Antworten hatte niemand und ständig stürzte die vhs.cloud aufgrund von Überlastung der Server ab. Es herrschte Planung ohne Planungssicherheit!

Es folgten Phasen der scheibchenweisen Schließzeitverlängerung, die Gefährdungslage wurde regelmäßig durch Bund, Länder und Kommunen neu bewertet und Verordnungen und Beschlüsse daran ausgerichtet. Der erste Corona-Lockdown der Berliner Volkshochschulen dauerte bis zum 19.04., der zweite Corona-Lockdown bis zum 10.05[68] und der dritte bis zum 31.05. bzw. 30.06.[69] Bei jeder neuen Schließphase wurden Kursleitende und Teilnehmenden über den Ausfall der Veranstaltungen erneut informiert. Die Schließphasen wurde von den Planenden auch für die Planung genutzt.

Angebotsplanung und vhs.cloud

Das Gebot der ersten Stunde war die zügige Umwandlung von Präsenzkursen in Online-Formate, um Lernen weiterhin zu ermöglichen und den Kontakt zu den Teilnehmenden nicht zu verlieren. Das klingt so trivial, ist es aber nicht, da es hierfür außer der Existenz der vhs.cloud keine Grundlage

[67] https://www.vhs.cloud/wws/9.php#/wws/start.php?sid=840508762701034328589389639140l0S73a8b7f5 (abgerufen am 14.05.2020)

[68] (3) Volkshochschulen, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Jugendverkehrsschulen, Gartenarbeitsschulen sowie freie Einrichtungen im Sinne des Schulgesetzes und Fahrschulen dürfen nicht geöffnet werden. https://www.berlin.de/corona/massnahmen/verordnung/#headline_1_20 (abgerufen am 30.04.2020)

[69] Abs. 4, §12, (5) Die Volkshochschulen bleiben bis zum 31. Mai 2020 für den Publikumsverkehr geschlossen. Der Anmeldebetrieb ist ab dem 1. Juni 2020 unter Einhaltung des Mindestabstands von 1,5 Metern und der Hygieneregeln nach § 2 Absatz 1 zulässig. Die Aufnahme von Kursen im Präsenzbetrieb kann ab dem 1. Juli 2020 erfolgen. https://www.berlin.de/corona/massnahmen/verordnung/#headline_1_20 (abgerufen am 15.05.2020)

gab. Für online-Angebote müssen technische Voraussetzungen gegeben sein und datenschutzrechtliche Bestimmungen berücksichtigt werden. Unter Hochdruck arbeitete ich mich für die neue Angebotsplanung in die Strukturen der vhs.cloud, ein, besuchte online-Schulungen, schaute mir Tutorials an, legte Gruppen und einen Übungskurs an, um die Nutzung des Konferenzraums zu lernen, trat Netzwerkgruppen bei, um von denen zu lernen, die schon Erfahrung und Wissen akkumuliert hatten.

Für meine Kursleitenden wandte ich nun die didaktischen Prinzipien der Reduktion und Rekonstruktion an und versuchte mein neu erworbenes Wissen zur vhs.cloud effizient weiter zu geben. Zunächst erfolgte die Anfrage bei Kursleitenden, ob sie sich denn vorstellen könnten, einen Präsenzkurs in einen Online-Kurs zu verwandeln. Aber schnell stellte sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Umwandlung eines Kurses didaktisch sinnvoll ist und wie sich diese Umwandlung methodisch gestalten ließe. Die Kursleitenden meines Programmbereiches wollten auch in der vhs.cloud professionell agieren, deshalb begann ein Austausch darüber, welche Methoden oder Werkzeuge in der vhs.cloud zur Verfügung stehen, um Themen im digitalen Kursraum didaktisch anschlussfähig zu gestalten. Es entstanden neue Kurskonzepte und Kursleitende wussten, dass auch hier das Prinzip der situativen Lehre greifen konnte, was für mich ein Kennzeichen von Professionalität ist. Die Volkshochschule hat in dieser Findungsphase zusätzlich Gestaltungsspielraum ermöglicht, in dem diese Kurs entgeltfrei für Teilnehmenden angeboten wurden.

Neue Online-Kurse

Das didaktische Konzept musste stimmen. Auch machte ich mir um die Zielgruppen Gedanken. Viele meiner Teilnehmenden in den EDV-Kursen waren Ältere oder Senior*innen, die gerade diese Kurse belegten, um sich in neue digitale Techniken und Technologien einzuarbeiten. Meine beiden ersten online-Seminare zum Einstieg in den sicheren Umgang mit mobilen Endgeräten wie „Grundwissen im Umgang mit dem PC“ und „Einführung in den Umgang mit dem Smartphone und Tablet“ verzeichneten einen großen Verlust von Teilnehmenden, weil die Hürden im Umgang mit der vhs.cloud und dem Umgang mit der Technik zu hoch war, obwohl in Zeiten von Ausgangssperren und der Definition von Risikogruppen gerade die genannten Kursinhalte eminent wichtig sein sollten. In vielen Telefonaten und E-Mails mit den Teilnehmenden lernte ich erneut, wie wichtig die Berliner Volkshochschulen als der Ort der Begegnung und des Lernens sind.

Die ersten Online-Seminare wurden teilweise mit sehr wenigen Teilnehmenden durchgeführt. Das ermöglichte den Kursleitenden eine synchrone Anpassung didaktisch-methodischer Fragestellungen und eine pädagogische Unterstützung der Lernenden. Der Raum in dem sich Kursleitende und Lernende begegneten war ein anderer, aber der Austausch deshalb nicht weniger intensiv. Andere Online-Kurse, die folgten, wie „Excel-Anwendungen“, „Kommunikation und Rhetorik“, oder zu „Rechtsfragen zur Webseitengestaltung“ wurden besser nachgefragt. Hier schienen die technischen Hürden für die Teilnehmenden nicht so hoch zu sein.

Entgegen die hektische Betriebsamkeit

In dieser Phase der hektischen Betriebsamkeit trotz Stillstand habe ich mich gefragt, was die Basis meiner Angebots- und Programmplanung ist. Was macht mein derzeitiges Handeln aus? Was greift in Zeiten, wo es keine Planungssicherheit mehr gibt und wo Fragen überwiegen, auf die es keine schnellen Antworten gibt. Gieseke schreibt:

„Angleichungshandeln meint in der Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, meint, so gesehen, auch Optimierung der Bedarf- und Bedürfniserschließung für die Programmentwicklung. Die Programmentwicklung folgt keinem linearen Entwicklungsgang, sie durchläuft verschiedene Etappen, wie das Ziel erreicht wird, und ist von situativen Kontexten abhängig. Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg" (Gieseke 2008, S. 105).

Der Angebotsentwicklung und Programmplanung liegen verschiedenen Handlungsfelder zugrunde, die nicht linear abgearbeitet werden, sondern in einem losen Netz miteinander verwoben sind, immer wieder neu bedacht und berücksichtigt werden und abhängig von der jeweiligen Planungssituation sich verdichten und neu formieren. Gieseke (2008) nennt diese Planungsfelder „Wissensinseln“ und setzt bei der Planung das Angleichungshandeln voraus:

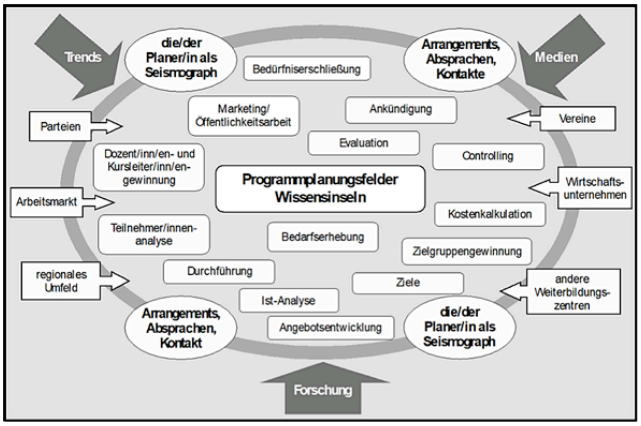


Abb: Skizze zum vernetzten Planungshandeln (Gieseke 2000, S. 330, überarb. Gieseke 2008, S. 57)

War der öffentliche Bildungsauftrag für den Moment eingefroren oder musste er unter der stay-at-home-Verordnung anders ausgelegt werden? Woran richtet sich mein Handeln derzeit aus? Welche Steuerungselemente gibt es?

Ziele

Die Auslegung des öffentlichen Bildungsauftrages gemäß dem Leitbild der Berliner Volkshochschulen[70] bleibt auch während des Corona-Lockdown wichtigstes Ziel. Die Erhaltung des Kontakts zu den Teilnehmenden und die Umgestaltung der Bildungsangebote für eine Übergangsphase helfen hierbei. Wichtig ist aber auch, all die Menschen, die dadurch im Moment nicht erreicht werden können, nicht aus dem Blick zu verlieren. Hier müssen neue Konzepte und Strategien entwickeln werden, wenn es bei einem eingeschränkten Bildungsangebot nach der schrittweisen Wiedereröffnung bleibt, weil viele Themen weiterhin wegfalle. Auch müssen diejenigen bedacht werden, die zu einer Risikogruppen gehören und deshalb Vor-Ort nicht lehren oder nicht lernen wollen.

Bedarfe und Bedürfnisse

Bedarfe und Bedürfnisse sind weiche, offene Begriffe, wobei Bedarfe eher als objektivierbare Größe betrachtet werden und Bedürfnisse eher subjektiv verankert sind (Gieseke 2008, S. 29). Der aktuelle Bedarf besteht in der Stabilisierung der Gesellschaft während der Covid-19 Pandemie. Die Verhinderung einer exponentiellen Wachstumskurve und einer Übersterblichkeit in Deutschland greift tief in alle gesellschaftlichen Prozesse bis zur temporären Einschränkung der Grundrechte ein. Alle Bedarfe ordnen sich derzeit hier entlang aus**.** Dabei lernt die gesamte Gesellschaft social distancing neu. Jedes gesellschaftliche Thema ist gekoppelt an den Sars-Cov-2-Virus. Bedürfnisse richten sich am Erhalt der eigenen Gesundheit, dem Wunsch nach Transparenz und Faktenwissen, Stabilität und Sicherheit und der persönlichen Bewältigung des Alltags während der Krisenzeit aus. Jede Situation schließt hochverdichtete Lernprozesse und Anpassungen zur Erweiterung der Handlungskompetenz auf persönlicher und gesamtgesellschaftlicher Ebene mit ein. In einem Gespräch mit Professor Bernd Käpplinger wurde von ihm folgende Fragestellung dazu aufgeworfen: “Bietet die Volkshochschule auch Raum für andere Sichtweisen, individuelle Sorgen oder ist sie nur Transmissionsriemen der politisch-medialen Großziele?“

Weitere Handlungsfelder

Absprachen der Planenden finden derzeit intensiver mit Kolleg*innen, Kursleitungen und Teilnehmenden statt. Planende versuchen das geplante und ausgefallene Semester mit den bestehenden aber abgesagten Veranstaltungen, den bestehenden Honorarverträgen und angemeldeten Teilnehmenden für die Schließphase neu zu interpretieren und neue Angebote zu entwickeln. Das ist neu. Normalerweise wird das Programm eines Semesters in seinen Grundzügen ein halbes Jahr im Voraus geplant und steht mit der Veröffentlichung des Programmheftes. Doch die Räume in den Lehrstätten der Volkshochschule sind aktuell verwaist und werden nur noch in regelmäßigen Abständen gelüftet. Der einzige Kursraum, der derzeit genutzt wird, ist der digitale Raum der vhs.cloud. Auch die Kostenkalkulation muss neu durchgeführt werden. Die bestehenden Ankündigungstexte müssen umgeschrieben werden und an ein Online-Format angepasst werden. Das Programmheft kann die aktuellen Veränderungen während der Corona-Lockdowns nicht abbilden. Das heißt, auch für die Programmforschung in der Erwachsenenbildungsforschung werden in diesem Jahr einschneidende Veränderungen greifen. Auch hier wird sichtbar, wie wichtig die Hinzunahme der digitalen Ankündigungen der Volkshochschulen zur Programmforschung ist, wenn diese tagesaktuell über Social-Media-Kanäle und in der Presse stattfinden. Wird hier Programmplanung reduziert zur Angebotsplanung? Auch wird für das kommende Jahr vermutlich kein

[70] https://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/leitbild/ (abgerufen am 15.05.2020)

gewohntes Programmheft erscheinen, sondern ein an die Situation angepasstes.

Parallel wird weiter an der Jahresplanung für den Herbst gearbeitet und neu durchdacht, wie unter Einhaltung von Hygienemaßnahmen Lernen an der Volkshochschule sich neugestalten kann. Sowohl auf der planerischen Ebene als auf der Ebene der mikrodidaktischen Durchführung von Veranstaltungen muss neu gedacht werden. Auf der planerischen Ebene stellt sich die Frage, ob sich gesellschaftliche Themen durch die Covid-19-Pandemie verändert haben. Welche Bewegungen und Diskurse sind entstanden, die die öffentlich geförderte Weiterbildung aufgreifen und in pädagogisch Themen umsetzen muss? Haben sich durch die Covid-19-Pandemie neue Zielgruppen gebildet, die auch die Erwachsenenbildung stärker in den Blick nehmen sollte? Auf der mikrodidaktischen Ebene stellen sich Fragen, wie welche didaktischen Kursformate sind noch möglich? Wie kann Interaktion mit anderen unter Distanz aussehen? Welche Unterrichtsmethoden können noch angewandt werden? Wie können die Räumlichkeiten umgestaltet werden, so dass ein Mindestabstand gewahrt werden kann?

Wichtige Einflussfaktoren

Das regionale Umfeld mit wichtige Kooperationspartnern, ansässigen Wirtschaftsunternehmen, anderen Weiterbildungszentren, Vereinen, Parteien und dem Arbeitsmarkt als wichtige Einflussgrößen treten im Corona-Lockdown in den Hintergrund. Maßgeblich sind die SARS-CoV-2-Eindämmungsmaßnahmenverordnungen des Berliner Senats. Dieses wird sich aber mit der schrittweisen Öffnung wieder ändern. Wichtig ist hier nicht zu lange aus dem Krisenmodus zu agieren, um bestehende Netzwerke nicht zu gefährden und den Krisenmodus nicht zur Grundlage allen Handelns zu machen.

Medien und Forschung werden die jetzigen Entwicklungen aufgreifen, analysieren, beschreiben und bewerten und neue Trends prognostizieren. So könnte die Forschung untersuchen, ob sich eine Disruption an den Volkshochschulen abzeichnen wird, wie durch den Wegfall von Programmbereichen oder eher eine katalytische Entwicklung zeigt, die die ohnehin laufende Prozesse der Digitalisierung nur beschleunigt. Oder im Extremfall beides.

Transformation entsteht erst dort, wo neue Prozesse auch langfristig etabliert werden. So wird sich zeigen, ob sich aus der derzeit gelebten Disruption in der Programmplanung eine disruptive oder katalytische oder sowohl-als-auch Transformation bei den Volkshochschulen entwickeln wird. Auch einrichtungsinterne Prozessevaluationen werden zur Einhaltung und Neudefinition von Qualitätsstandards weitergeführt, wie beim Definieren von Qualitätsstandards von „Onlineteaching“ als auch beim der kundenfreundlichen Unterstützung der Anmeldprozesse in der vhs.cloud. Ganz zentral ist momentan die Entwicklung eines standardisierten Hygienekonzeptes für eine Wiedereröffnung der verschiedenen Lehrstätten und eines Plan B, falls im Herbst/Winter die 2. Welle kommt.

Ausblick

Sich in die Wissensinseln neu einzudenken, hilft den Blick in dieser Phase zu weiten. Vordergründig habe ich das Gefühl, ich verliere mich im aktuellen Tagesgeschäft, doch der Blick auf die Handlungsfelder hat gezeigt, dass das so nicht stimmt. Planungsphase derzeit ist eine Gemengelage. Das geplante Semester musste rückabgewickelt und das bestehende Programm ausgesetzt werden. Stattdessen werden einzelne Online-Angebote geplant. Für das kommende Herbstsemester gibt es noch keine Planungssicherheit und viele Fragen bleiben unbeantwortet. Das bereits geplante Herbstprogramm muss neu durchdacht und aktuelle Veränderungen aufgenommen werden. Suchbewegungen sind zentral geworden in einer Phase, in der Handlungskompetenzen an ihre Grenzen stoßen. Der ständige berlinweite Austausch mit Kolleg*innen und das Ausprobieren von neuen Formen zeigt die Komplexität des Planungshandelns auf. Es entsteht die paradoxe Situation der Beschleunigung im Stillstand.

Die Covid-19-Pandemie hat die Spannungsfelder der Programmplanung verschoben. Angleichungshandeln findet derzeit gebunden an die Gefährdungsbeurteilung statt und bietet wenig andere Sicherheiten oder Gewissheiten, weil viele kleinteilige Fragen nicht beantwortet werden können. fachliche, soziale und persönliche Handlungskompetenzen bleiben bestehen und müssen erweitert werden, damit sie weiterhin die Pfeiler meines Arbeitshandelns bleiben. Grundlegende Orientierung sollte weiterhin die Auslegung und

Ausführung des öffentlichen Bildungsauftrages bleiben. Inwieweit der erlebte oder erzwungene Digitalisierungsschub die pädagogische Arbeit an den Berliner Volkshochschulen verändern wird, wird sich erst zeigen. Jede Zeit schreibt ihre Geschichte. Die Volkshochschulen haben in den letzten 100 Jahren viele Herausforderungen bewältigt. Sie werden auch hieraus gestärkt hervor gehen.

Stephanie Iffert

hat nach dem Studium der Bildendenden Künste (B.A.) und einem sechsjährigem Auslandsaufenthalt viele Jahre als freiberufliche Künstlerin und Kunstpädagogin gearbeitet und gewirkt. Sie studierte Erwachsenbildung (M.A.) und arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam und der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2019 arbeitet sie als Programmbereichsleitende im Programmbereich „Arbeit-Beruf-EDV“ an der Volkshochschule Berlin Reinickendorf.

Literatur

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

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

Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008. W. Bertelsmann Verlag.

Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 34(1), 45-57.

Schöll, I. (2017): Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen. (Keine) Zeit für Experimente. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 3, S. 32-34.

Tietgens, H. (1983): Erwachsenenbildung für ein Erwachsenenwerden. In psychosozial 17, 6. Jahrgang S. 155-173.

Eine Baumeisterin der Erwachsenenbildung

Nachruf auf Gabriele Schwarz, Direktorin der VHS Zehlendorf (1976 - 2001) und der Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf (2001 - 2014)

Holger Kühne

Mitte der 1960er Jahre wurde in Deutschland allenthalben der Bildungsnotstand ausgerufen und dem Land eine Bildungskatastrophe attestiert. Als Reaktion wurden Auswege gesucht, die Möglichkeiten der Schulischen und Beruflichen Bildung zu verbessern, den Zugang zu Gymnasien und Hochschulen zu erleichtern. Mit einer allgemeinen Bildungsoffensive, die insbesondere von der sozialliberalen Bundesregierung unter Bundeskanzler Willy Brandt angestoßen wurde, sollte damals die Chancengleichheit vergrößert werden, um auch Kindern aus nichtprivilegierten Verhältnissen den Zugang zu einer qualifizierten Ausbildung zu eröffnen.

Die Weiterbildung rückte ebenfalls in den Blickpunkt des Interesses. Die Entwicklung der Wissenschaft im Bereich Pädagogik wurde gefördert, so wurden in der 1970er Jahren an Universitäten neue Lehrstühle eingerichtet und Studiengänge für Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik geschaffen. Die Entwicklung der Volkshochschulen konnte sich erheblich professionalisieren. Erste Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiter*innen (HPM) wurden eingestellt.



Gabriele Schwarz
Foto: VHS / Elke A. Jung-Wolff

1975 begann die junge Gabriele Schwarz nach ihrem Studium als Diplom-Kauffrau und Diplom-Handelslehrerin ihre Tätigkeit als Pädagogische Mitarbeiterin in der VHS Zehlendorf. Bereits ein Jahr später wurde sie zur Direktorin ernannt und war nun mit 27 Jahren die jüngste VHS-Leiterin in der Bundesrepublik. Sie sollte diese Aufgabe bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2014 ausüben. Neben ihr gab es damals lediglich fünf weitere Mitarbeiterinnen für das Sekretariat, die Anmeldung und Abendkasse sowie die Mittelbewirtschaftung.

In einem enormen Kraftakt wurde die Volkshochschule Zehlendorf in den Folgejahren unter der Leitung von Frau Schwarz zu einer modernen Bildungseinrichtung ausgebaut. Wobei das Bauen in diesem Fall auch wörtlich verstanden werden muss. Das Programm der VHS Zehlendorf konnte beträchtlich ausgeweitet werden, erste Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiter*innen und weitere Servicekräfte wurden eingestellt, Immobilien wurden zu Häusern für die VHS umgebaut. Hier zeigte sich das besondere Geschick von Gabriele Schwarz. Sie war im Bezirk bestens vernetzt, kannte alle wichtigen Ansprechpartner*innen und Entscheidungsträger*innen, wusste mitunter als erste, welche Immobilien für neue Nutzungen zur Verfügung standen und konnte mit Beharrlichkeit und großer Energie immer wieder Erfolge für die VHS erringen. Die Alte Feuerwache in der Onkel-Tom-Straße und das Unterrichtshaus in der Rondellstraße sind bis heute erste Adressen der Weiterbildung im Bezirk. Als Tochter eines Bauunternehmers hatte sie ein besonderes Gespür und Geschick, den Umbau dieser Häuser zu modernen Gebäuden der Weiterbildung zu gestalten. Sie war in dieser Eigenschaft oft die Bauleiterin für zukunftssichere Unterrichtsstätten, die neben den modern ausgestatteten "normalen" Räumen auch verschiedene Fachräume enthielten. Dabei waren Räume für Malerei oder Goldschmieden genauso wichtig wie EDV-Räume. Nicht zufällig war die VHS Zehlendorf eine der ersten, die neben der Ausstattung mit Windows-Rechnern auch Kurse in einem EDV-Raum mit Apple-Computern anbieten konnte.

Eine besondere Baustelle ergab sich dann aber aus der Fusion der Volkshochschulen Steglitz und Zehlendorf im Jahr 2001. In Berlin wurden in einer Gebietsreform aus 23 Bezirken 12 neue gebildet und alle bezirklichen Einrichtungen

wurden entsprechend zusammengelegt. Frau Schwarz wurde Leiterin der neuen großen VHS Steglitz-Zehlendorf, später übernahm sie zusätzlich zu dieser Tätigkeit auch die Aufgabe der Amtsleiterin und war damit die Chefin für die VHS, die Musikschule, das Kunstamt und die Bibliotheken des Bezirks. Die Zusammenführung der beiden Volkshochschulen, die durchaus unterschiedliche Prägungen hatten, war eine große Herausforderung für alle Beteiligten und konnte nur gelingen, weil sie von Frau Schwarz mit Geschick und Sachverstand geführt wurde. Sie stützte sich dabei auf die Erfahrung und Kompetenz ihrer alten und neuen Mitarbeiter*innen und brachte in diversen Momenten immer wieder auch ihre Wertschätzung gegenüber den Kolleg*innen zu Ausdruck - damit war die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit geschaffen. Die VHS Steglitz-Zehlendorf war in den Folgejahren in vielen Bereichen führend an der Entwicklung der Berliner Volkshochschullandschaft beteiligt. So war sie Pilotbezirk für die Einführung der gemeinsamen Verwaltungssoftware *Information Manager* an allen Berliner Volkshochschulen. Bereits im Februar 2005 wurde die VHS als eine der ersten in Berlin nach der Methode der *Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)* qualitätstestiert. Die Entwicklung des Programms wurde unter ihrer Leitung enorm gesteigert, zum Beispiel gab es bereits frühzeitig ein Fremdsprachenprogramm mit Angeboten für alle Sprachen der Länder der Europäischen Union. In Bezug auf das Offene Programm ist die VHS Steglitz-Zehlendorf bis heute führend in Berlin hinsichtlich der Weiterbildungsdichte (Anzahl der Unterrichtseinheiten pro 1.000 Einwohner*innen).

In Bezug auf die Bautätigkeit hatte Frau Schwarz mit der Fusion der Bezirke natürlich auch eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten erfahren. Die Neuschaffung bzw. Rekrutierung und Modernisierung von Unterrichtsräumen war dabei aber nie Selbstzweck, sondern immer mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität verbunden. Schon frühzeitig war die VHS Steglitz-Zehlendorf zum Beispiel hinsichtlich ihrer Unterrichtsräume der Kreidezeit entwachsen und setzte auf *Whiteboards* sowie elektronische *Smart-Boards*. Was zunächst nicht alle Kursleitenden gern gesehen haben, inzwischen aber natürlich der Standard in der Weiterbildung ist. Trotzdem verblüffte Frau Schwarz mitunter auch erfahrene Kolleg*innen - wenn alle dachten, nun sei wirklich die letzte mögliche Baumaßnahme abgeschlossen, hatte sie schon wieder eine neue Idee, zum Beispiel wie man aus einer alten Trafostation vielleicht doch einen weiteren Raum für Lernende schaffen könnte oder bei welchem neuen Kooperationspartner die VHS auch Kurse anbieten sollte. Naheliegend, dass es zum Beispiel durch ihre Initiative zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit einer Baugenossenschaft kam, wo dann Kurse praktisch vor der Haustür für die Mieter*innen angeboten wurden.

Neben den vielfältigen Bautätigkeiten war die Entwicklung des Programms jedoch immer das zentrale Anliegen aller Aktivitäten.

Gabriele Schwarz hatte ein bemerkenswert großes Gedächtnis. Vorbereitete Papiere mit Zahlen und Fakten für Sitzungen und Besprechungen konnten oft in ihrem legendären braunen Lederkoffer verbleiben, weil sie die Angaben auch aus dem Kopf sagen konnte. Sie wusste auch bestens Bescheid über die Stärken ihrer Mitarbeiter*innen (ja, ebenfalls die weniger entwickelten Fähigkeiten) und konnte dieses Wissen immer im Interesse der Weiterentwicklung der VHS effektiv einsetzen. Gerade weil sie - mitunter zur Überraschung einzelner Kolleg*innen - viele Details kannte, konnte sie das Prinzip einer *Leitung mit langer Leine* praktizieren. So hat sie mit viel Vertrauen und Wertschätzung die Entwicklung der Mitarbeiter*innen gefördert. Programmbereichsleiter*innen wurden immer unterstützt, auch zu überbezirklichen Fachsitzungen zu gehen, dort - zum Beispiel als Sprecher*in - Verantwortung zu übernehmen, persönliche Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, an bundesweiten Fachtagungen teilzunehmen usw. Das war früher keineswegs in allen Berliner Volkshochschulen üblich.

Unter der Leitung von Gabriele Schwarz hat sich die Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf zu einer modernen und im Berliner Maßstab großen Bildungseinrichtung entwickelt, die einen ausgezeichneten Ruf hat. Das umfangreiche Programm mit inzwischen über 2.000 Kursen im Jahr präsentiert sich aktuell und modern. Immer wieder konnte der Anstoß zu neuen Entwicklungen gelegt werden. Frühzeitig wurden die Weichen gestellt, um sich erfolgreich den Aufgaben zu widmen, die sich aus der Digitalisierung ergeben. Als eine der ersten Berliner Volkshochschulen beteiligte sich die VHS Steglitz-Zehlendorf mit dem vom DVV entwi-

ckelten Programm *talentCAMPus* am vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt *Kultur macht stark*, bei dem gemeinsam mit anderen Einrichtungen im Bezirk ein Bildungsangebot für benachteiligte Kinder und Jugendliche in den Ferien gemacht wird.

Als Gabriele Schwarz im Sommer 2014 nach 38 Jahren als Direktorin in den Ruhestand gegangen ist, konnte sie ihrer Nachfolgerin ein zukunftsfähiges und gut bestelltes Haus übergeben und gleichzeitig auf eine bemerkenswerte Lebensleistung zurückblicken. Ihre Beharrlichkeit und ihr jahrzehntelanger Einsatz für die Sache der Weiterbildung haben Maßstäbe gesetzt, die in der heute mitunter schnelllebigen Zeit ihresgleichen suchen. Trotz mancher gesundheitlicher Beeinträchtigung, die auch das Alter mit sich brachte, hat sich Frau Schwarz immer mit großem Engagement und ganzer Kraft für die Belange der Volkshochschule eingesetzt. Und dabei bei aller Ernsthaftigkeit nie ihren ihr eigenen Humor verloren oder ihre eigenen Handicaps verleugnet. Einer leckeren Süßigkeit oder einem Bonbon konnte sie meist nicht widerstehen. Als sie sich nach der Bezirksfusion im Jahr 2001 im neu gewählten Bildungsausschuss der Bezirksverordnetenversammlung vorstellte, wo zu diesem Zeitpunkt noch nicht entschieden war, wer die neue Leitung der VHS Steglitz-Zehlendorf übertragen bekommt, leitete sie ihre Selbstdarstellung ein mit dem Satz: "Ich bin ein Dinosaurier der Erwachsenenbildung." Dem ist eigentlich nur hinzufügen, was wir aus der Forschung wissen: Dinosaurier zeichnen sich nicht nur durch Kraft und Beharrlichkeit aus, sondern vollbringen durch einen erhöhten Stoffwechsel besondere soziale Interaktionen und Anpassungsleistungen.

Frau Schwarz hatte noch viel vor, die Pläne für sich selbst und neue Baustellen sind ihr nie ausgegangen. Ende September 2019 ist sie durch tragische Umstände im Alter von nur 70 Jahren verstorben.

Holger Kühne

Diplom-Pädagoge, Programmbereichsleiter, Qualitätsmanagementbeauftrager und später Stellv. Direktor der Victor-Gollancz-Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf (1998-2018)