

Volkshochschulen in Berlin

Journal

1/2026

Volkshochschule in der
Bildungs- und Kulturlandschaft

Gesellschaft zur
Förderung der
Volkshochschulen in Berlin e. V.



Inhaltsverzeichnis

	Seite		Seite
Impressum	1	Bildungsgerechtigkeit im digitalen Zeitalter	61
Editorial	2	vhs-Lernportal und vhs.cloud als gemeinsam gestaltete Bildungsräume	
Meine unbequeme Wahrheit: Es macht Spaß, hier zu arbeiten!	5	Christina Bellmann, Julia Unkel, Gabi Netz	
Interview mit Dr. Torsten Kühne		Lernen, wenn alles erklärbar ist	68
Volkshochschule als Brückenbauerin in der kommunalen Bildungslandschaft?	13	Essay von Susanne Roggenhofer	
Eine (persönliche) Praxiserfahrung		Kommentar des Erwachsenenbildungsrats zum Berliner Erwachsenenbildungsbericht	70
Anna Charlotte Turré		Karin Boldt, Bernd Käßplinger, Uwe Krzewina, Frank Schröder	
Zwischen Kooperation und Landschaft	17	Ideen nehmen Formen an: Wie Bibliotheken und Volkshochschulen gemeinsam die Zukunft gestalten	72
Das AoG Bündnis Lichtenberg als Beispiel struktureller Vernetzung		Boryano Rickum	
Kerstin Fuhrmann			
Mehr dezentrale Zentren der Volkshochschule: Aufbau eines neuen Programmbereichs	21		
Franziska Weiß und Manjiri Palicha			
Wie die Stadt im Rahmen von Führungen zum Lernraum wird	27		
Serena Fellwock			
Damit aus Weite Nähe wird	31		
Zwischen Orten, Möglichkeiten und Begegnungen			
Linn Leißner			
Der Historische Text: Eine Spurensuche in Berlin	36		
Bernd Käßplinger			
Volkshochschulheime	40		
Der historische Text (1928)			
Günter Krolzig			
Heimvolkshochschulen - eine besondere Form der Erwachsenenbildung	45		
Antje Pecher			
Europäische Bildungs- und Kulturlandschaften erfahren: Erasmus+ an den Berliner Volkshochschulen	49		
Gabriele Lehmann / Jana M. Wilkens			
Short report about my Erasmus week (Job Shadowing)	55		
Elena Brandalise			

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 Stefan Bruns, Hornstraße 10, 10963 Berlin

Redaktion
Stefan Bruns (Kulturamt Berlin Tempelhof-Schöneberg), Almut Büchsel (VHS Berlin Mitte), Stephanie Iffert (VHS Berlin Reinickendorf), Prof. Dr. Bernd Käßplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen), Holger Kühne (ehem. VHS Berlin Steglitz-Zehlendorf), Diana Stuckatz (VHS Berlin Pan-kow)

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion oder von Teilen der Redaktion oder des Herausgebers wieder.

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

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

Juli 2026

Editorial

Volkshochschule in der Bildungs- und Kulturlandschaft

Die Vielfalt der Erwachsenenbildung wird nicht selten mit dem Bild einer Erwachsenenbildungslandschaft beschrieben. Der Feldbegriff von Bourdieu oder der Rhizombegriff von Deleuze/Guattari finden Verwendung in der Erwachsenenbildungsforschung. Volkshochschulen pflegen vielfältige Kooperationen mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen. Damit können Schulen, Hochschulen, Bibliotheken, Museen, Freie Träger, Beratungsstellen, private Initiativen oder noch ganz andere Entitäten gemeint sein. Räumlich verteilen sich diese Einrichtungen bzw. Netzwerke sowohl auf großstädtische, städtische als auch ländliche Räume in ihrer jeweiligen Vielfalt mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Nicht nur durch Digitalität können zudem Verbindungen ins Globale oder Internationale hergestellt werden, um den Horizont perspektivisch zu weiten. Gegenüber dem gerne verwendeten Begriff der Kooperation gibt es aber auch Konkurrenzen und Konflikte, die womöglich eher tabu sind.

Vor diesem Hintergrund wollen wir in dieser Ausgabe des Journals verschiedene Zugänge und Perspektiven eröffnen. Wir freuen uns über diese Beiträge, die aus der ganzen Vielfalt von Leben in und mit Volkshochschulen stammen. Von Menschen, die von der einen Landschaft in eine andere Landschaft gewechselt sind. Von der gemeinsamen Pflege und Gestaltung physischer, digitaler oder auch hybrider Räume wird berichtet. Intensiv gepflegte Kooperationen sind Thema oder auch der Hinweis auf zarte Pflänzchen einer in der Entwicklung befindlichen Zusammenarbeit, die mehr Aufmerksamkeit verdient. Wo beginnen und wohin führen Pfade und Wege in die Landschaften der Zukunft?

Eröffnet wird das Heft mit einem Interview mit **Dr. Torsten Kühne**, dem Berliner Staatssekretär für Schulbau, Schuldigitalisierung und Lebenslanges Lernen. Ausgehend von der Schulbauoffensive und der sozialräumlichen Öffnung wird im Gespräch ein breites Spektrum thematisiert. Kühne betont die Notwendigkeit niedrigschwelliger Angebote, sieht Qualität – unabhängig davon, ob gesamtstädtisch oder bezirklich gesteuert – immer im Zusammenhang mit Kennzahlen. Er reflek-

tiert neue Finanzierungsmodelle und Wege zu mehr Planungssicherheit bis hin zum sog. „Herrenberg-Urteil“, seinen Auswirkungen auf Lehrkräfte und Volkshochschulen und formuliert Folgerungen daraus. Sein Fazit: „Das Lebenslange Lernen ist für mich die vierte Säule im Bildungssystem.“

Anna Charlotte Turré zeigt anhand ihres Praxisbericht auf, wie VHS als Schlüsselakteurinnen kommunaler Bildungslandschaften agieren können, wenn strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen dies ermöglichen. Am Beispiel zweier Projekte (talentCAMPus und vhs-LernTREFF im Märkischen Viertel in Berlin) untersucht sie, wie VHS durch Kooperationen und niedrigschwellige Angebote Bildungszugänge und Bildungsgerechtigkeit fördern können. Sie plädiert in ihrem Beitrag dafür, VHS nicht als alleinige Gestalterinnen, sondern als Teil einer vernetzten Bildungsinfrastruktur zu begreifen – mit Fokus auf Teilhabe, Sozialraumorientierung und Überwindung von Zugangshürden.

Kerstin Fuhrmann gibt einen Einblick in die arbeitsorientierte Grundbildung im Rahmen der Arbeit des AoG Bündnisses Lichtenberg. Der Beitrag zeigt, wie sich die Volkshochschule Lichtenberg dabei als aktive Mitgestalterin der Berliner Bildungslandschaft in enger Kooperation mit Betrieben und weiteren Einrichtungen positioniert hat, um passgenaue und niedrigschwellige Angebote zu entwickeln. Reflektiert wird der Übergang von projektförmigen Strukturen zu nachhaltiger Programmintegration sowie die Frage, was dieser Weg für andere Volkshochschulen bedeuten kann.

Franziska Weiß und **Manjiri Palicha** von der VHS Berlin-Mitte thematisieren engagiert Aufsuchende Bildungsarbeit durch Volkshochschulen und welche Wege hier ein neuer Programmbereich zum Beispiel mit partizipativen Bildungs- und Lernangeboten in einer Notunterkunft für wohnungslose Menschen oder in Frauenhäusern geht.

Die Kursleiterin und Stadtführerin **Serena Fellwock** nimmt uns mit auf (historische)Entdeckungstouren durch Berlin. Anhand von Exkursionen und Führungen zeigt sie, wie Vergangenheit und Gegenwart miteinander verwoben sind. Zugleich verdeutlicht ihr Beitrag, welchen Stellenwert authentische Lernorte für eine lebendige Bildungslandschaft haben.

Nach über zehn Jahren hat **Linn Leißner** ihren Arbeitsort von Berlin nach Brandenburg verlegt und leitet nun seit dem Sommer 2025 die Volkshochschule des Landkreises Oder-Spree. Sie reflektiert ihre dabei gemachten Erfahrungen, betrachtet Räume unter verschiedenen Gesichtspunkten und stellt fest: „Bildungsorte sind soziale Orte.“

Einen historischen Text von 1928 des Berliners **Günter Krozig** zu Volkshochschulheimen hat **Bernd Käpplinger** herausgesucht. Eine bebilderte Kommentierung erläutert den historischen Text. So wird auch aufgezeigt, wie die ehemaligen Volkshochschulheimen und Heimvolkshochschulen in Glienicke, Tempelhof oder Wilhelmshagen in Berlin heute genutzt werden.

Antje Pecher von der Heimvolkshochschule Seddiner See zeigt danach anschaulich auf, dass Heimvolkshochschulen in Brandenburg auch heute wichtige Landmarken sind und lädt nachdrücklich zur Nutzung dieser besonderen Häuser nicht allein im Geiste des Dänen Grundtvig ein.

Gabriele Lehmann und **Jana M. Wilkens** zeichnen in ihrem Beitrag die Entwicklung von Erasmus+ an den Berliner Volkshochschulen in den vergangenen Jahren nach. Dabei nehmen sie auch internationale Entwicklungen und Perspektiven der Bildungslandschaft in den Blick, zeigen Entwicklungspotenziale der internationalen Zusammenarbeit auf und diskutieren, welche Möglichkeiten sich daraus für die Berliner Volkshochschulen ergeben.

Elena Brandalise fasst in ihrem Bericht ihre Erfahrungen während eines Job-Shadowings in Spanien im Rahmen des Erasmus+Programms zusammen. Ihr Schwerpunkt liegt auf den Beobachtungen, die im Rahmen des Sprachprogramms an einer EOI-Schule durchgeführt wurden. Mithilfe eines für den Aufenthalt vorbereiteten strukturierten Fragebogens untersucht sie die besonderen Merkmale sowie die Zusammenhänge zwischen Gruppenleitung und Unterrichtsdidaktik im Kontext der Erwachsenenbildung.

Christina Bellmann, Julia Unkel und **Gabi Netz** vom Deutschen Volkshochschulverband e. V. beleuchten die Rolle digitaler Lern- und Kommunikationsräume in der sich wandelnden Bildungslandschaft. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Angebote wie das vhs-Lernportal und die vhs.cloud so gestaltet und weiterentwickelt werden können, dass sie Bildungsgerechtigkeit stärken, pädagogische Qualität unterstützen und die Arbeit an Volkshochschulen sinnvoll ergänzen.

Einen Anstoß zum Nachdenken bietet **Susanne Roggenhofer** mit ihrem Essay „Lernen, wenn alles erklärbar ist“. Sie setzt sich damit auseinander, welche Folgen und Konsequenzen es hat, wenn Auseinandersetzungen und Lernprozesse von der schnellen und ständigen Verfügbarkeit von Antworten bestimmt sind. Sie beschreibt, welche Konsequenzen das für die Arbeit der Volkshochschulen hat.

Corinna Boldt, Bernd Käpplinger, Uwe Krzewina und **Frank Schröder** gehören dem Berliner Erwachsenenbildungsbeirat an.¹ Sie kommentieren mehrperspektivisch aus Sicht von Praxis und Wissenschaft den Berliner Erwachsenenbildungsbericht, der 2026 erscheinen wird. Dabei weisen Sie auf aktuelle und anstehende Probleme und Herausforderungen hin, weil die Erwachsenenbildung zwar durchaus in der Bildungs- und Kulturlandschaft platziert ist, aber dies sicherlich noch nicht nah am Optimum sich bewegt.

Und **Boryano Rickum**, Leiter einer Stadtbibliothek, reflektiert anhand eines visionären und doch praktischen, realistischen Beispiels Möglichkeiten, in der Bildungslandschaft „Dritte Orte“ zu bauen, indem Volkshochschulen und Bibliotheken aufeinander zugehen.

Wir danken herzlich allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und freuen uns auf Feedback und Austausch zu den Artikeln, die vielleicht auch Repliken und Ergänzungen anregen. Schreiben Sie uns gern!

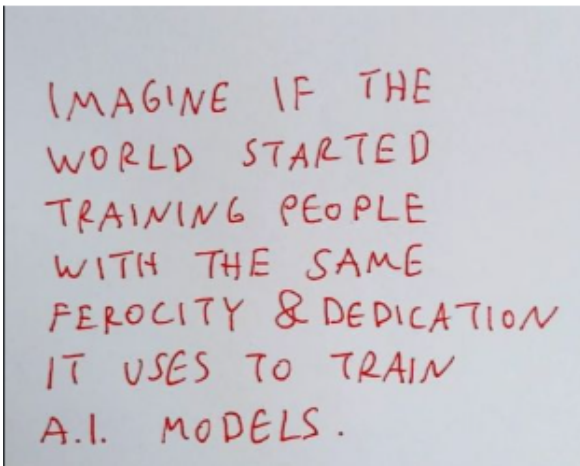
¹ <https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/erwachsenenbildungsbeirat/>

Nach dem Journal ist für uns nun seit fast 10 Jahren gleichzeitig vor dem Journal.

Der genaue Titel des **Journals 2027** steht zwar wie jedes Jahr noch nicht fest, aber unser Arbeitstitel lautet:

GELD

Nicht nur wir als Redaktion finden, dass dieses Thema (leider) nahezu „unter den Nägeln brennt“. Es gab dazu auch separate Impulse in unserer Fördergesellschaft durch Mitglieder. Angesichts von Sparhaushalten bzw. massiver Umverteilung von Ressourcen unter anderem für Militär, für Künstliche Intelligenz, Tankrabatte oder für andere Bildungsbereiche wird es in Zukunft noch wichtiger werden, die Stimme für die Erwachsenenbildung zu erheben, damit auch für sie auskömmlich Geld zur Verfügung ist.



Quelle: Jorie Soltic (KU Leuven Continue/Belgien)

Welche Auswirkungen haben knappe Kassen auf Bildungsgerechtigkeit und Demokratie? Wie beeinflusst die Finanzierung die Qualität und die Vielfalt von Angeboten? Sind Ausgaben für Marketing ein Kostenfaktor oder eine Investition in mehr Reichweite und Teilhabe? Was machen andere Länder anders und was können wir davon lernen? Und welche strukturelle Rolle spielen Beschäftigungsformen, Honorarhöhen und Entgelte für die öffentliche Weiterbildung?

Wer sich von diesem Arbeitstitel bereits angesprochen fühlt, kann uns gerne schon jetzt kontaktieren mit einem Vorschlag für einen Beitrag.

redaktion@vhs-foerdergesellschaft-berlin.de.

Die Redaktion

Stefan Bruns, Almut Büchsel, Stephanie Iffert,
Bernd Käßlinger, Holger Kühne, Diana Stuckatz

Die Zeitschrift "Volkshochschulen in Berlin" – oder auch „vhs.journal“ – sieht sich als aktuelle Wiederbelebung eines Formats, das vor einem Vierteljahrhundert bereits einmal existierte, aber nach den Berliner Bezirksfusionen und den Sparjahren der 2000er-Jahre nicht mehr fortgeführt wurde.

2018 erfolgte dann der Neustart dieser Zeitschrift als online-journal:

<https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/journal/>

Wir wollen ein Forum für Austausch und Ideenbildung rund um Erwachsenenbildung und Volkshochschule bieten und laden zu aktiver Mitarbeit ein.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt auch die Meinung der Redaktion oder von Teilen der Redaktion wieder.

Meine unbequeme Wahrheit? Es macht Spaß, hier zu arbeiten!

Oder: Bildungsgerechtigkeit heißt Steigerung der Bildungsqualität durch Monitoring und Steuern

Interview mit dem Berliner Staatssekretär für Schulbau, Schuldigitalisierung und Lebenslanges Lernen Dr. Torsten Kühne

Aufbruch und Strukturreform

VHS-Journal: Herr Dr. Kühne, Sie sind in erster Linie für den Schulbau verantwortlich. Erwachsenenbildung hat ebenfalls Zukunftspläne. Was würden Sie als größte bildungspolitische Baustelle der Stadt benennen?

Dr. Torsten Kühne: Für mich und für uns in der Bildungsverwaltung ist völlig klar: Im Mittelpunkt stehen unsere Kinder und Jugendlichen in dieser Stadt, ihre Bildungschancen und die Bildungsgerechtigkeit. Konkret geht es uns bildungspolitisch um die Erhöhung der Bildungsqualität. Wir gucken uns dafür die gesamte Bildungslaufbahn an. Das heißt, wir beginnen im frühkindlichen Bereich, über den schulischen Bereich, den beruflichen Bereich bis hin zum lebenslangen Lernen - denn das wird immer wichtiger. Wir haben diese vier Säulen im bundesdeutschen Bildungssystem. Nicht jede Säule ist immer im Blick, aber hier in der Bildungsverwaltung sind alle vier Säulen in der Bildungslaufbahn gleich wichtig - und insofern kümmern wir uns um alle. Der Fokus im Augenblick steht eindeutig auf der Umsetzung unserer Bildungsqualitätsstrategie, die die gesamte Bildungslaufbahn abbilden soll.

VHS-Journal: Wenn Sie die Berliner Bildungspolitik jetzt mit einem Wort beschreiben, wäre das Aufbruch, Krisenmanagement oder Strukturreform?

Dr. Torsten Kühne: Eher Umbau wäre es aus meiner Sicht. Es geht uns darum, sich noch stärker auf Bildungsgerechtigkeit, auf die Verbesserung der Bildungschancen und vor allem auf die Steigerung der Bildungsqualität zu konzentrieren. Insofern ist es teilweise Aufbruch, aber teilweise auch Strukturreform. Ich weiß, dass einige stets sagen: Oh, uns fehlen da Ressourcen. Ich sage aber: Lassen Sie uns doch erstmal das anschauen, was da ist an Ressourcen und schauen, dass wir das effizienter einsetzen. Also das Thema Monitoring und Steuern in den Blick nehmen. Wir diskutieren das gerade im bundesdeutschen Kontext sehr intensiv und wollen die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung umsetzen. Für mich geht das in das Thema der Erwachsenenbildung über. Das zeigen die erfolgreichen Bildungssysteme weltweit, so unterschiedlich sie sind in Singapur, Kanada oder Estland. Eins

haben sie gemeinsam: Sie arbeiten schon seit Jahrzehnten datengestützt und evidenzbasiert. Also nicht wie wir es lange Zeit in Berlin gemacht haben. Wir sind zu oft mit der Gießkanne vorgegangen oder Ressourcen danach verteilt, wer am lautesten ruft. Wir müssen aber zuerst auf die Menschen schauen: Wo holen wir sie ab? Welche Kompetenzen und Lernstände sind vorhanden? Und es ist natürlich enorm wichtig zu wissen, wo hier unsere Schülerinnen und Schüler oder auch unsere teils zugewanderten Mitbürgerinnen und Mitbürger in der Erwachsenenbildung stehen? Hier müssen wir Lernstanddiagnostik und dann passgenaue Bildungsangebote machen, auch gerne in digitaler Form, um effizient die Bildungsqualität zu steigern. Durch die lange praktizierte Gießkannenmethode erhalten manche zu viel und manche gar keine Förderung. .

Schulbau-Offensive: In 10 Jahren wurden mehr als 60.000 Schulplätze geschaffen

VHS-Journal: Wenn Sie jetzt die Berliner Schulbauoffensive als eines der größten Infrastrukturprojekte mit ihren Milliarden ansehen, wie ist Ihre Zwischenbilanz?

Dr. Torsten Kühne: Auch die Berliner Schulbauoffensive zahlt auf diese Bildungs- und Qualitätsstrategie entsprechend ein. Sie ist nämlich genau dafür da, das lernförderliche Umfeld zu schaffen. Pädagogik hat sich weiterentwickelt, insofern brauchen wir auch moderne Schulgebäude, die moderne Pädagogik zulassen. Das ist in Berlin das Stichwort Compartment-Schulen. Oder noch genauer, unser Berliner Konzept der Lern- und Teamhäuser, was in Richtung offene Lernlandschaften geht und wo die modernen Herausforderungen wie Inklusion, Integration, Ganzttag berücksichtigt werden. Wir hatten in der alten Welt vor 20, 30 Jahren (und auch da hat es ja nicht wirklich funktioniert) diese Gleichförmigkeit. Ich habe gleich große Klassenräume, lange Flure, in jedem Raum sitzen 30, 32 und eine Person steht vorne. Alle lernen zur selben Zeit dasselbe. So sind wir Menschen nicht. Heute, mit immer heterogeneren Klassen, funktioniert es nicht mehr. Deshalb braucht es Entzerrung über den ganzen Tag, das Stichwort Ganzttag. Dann brauche ich Räume mit mehr Fläche, um es auch zu entzerren, mal kleine Lerngruppen zu bilden, Projekt-

arbeit zu machen, damit man sich auch an die individuellen Lernrhythmen entsprechend besser anpassen kann. Dann kommt die Digitalisierung dazu, so dass ich auch noch weiter räumlich entzerren kann. Und dafür brauchen wir eben moderne Schulgebäude. Also ich sage immer: Das Glas beim Thema Schulbau ist deutlich mehr als halbvoll. Bei allen Herausforderungen gucke ich erstmal auf das, was wir in zehn Jahren Berliner Schule Offensive geschafft haben.



Das Thema Schulbau ist nicht neu:
Vortrag in der VHS Pankow 1950¹

Ich war von Anfang an in unterschiedlicher Verantwortung dabei. Also kann ich mich noch genau daran erinnern, wie damals unsere Erwartungshaltung war, was wir schaffen wollten. Und ich kann sagen: Wir haben sehr viel erreicht. Wir werden in diesem Jahr zehn Jahre Berliner Schulbauoffensive feiern. Wir haben in diesem Zeitraum mehr als 60.000 Schulplätze geschaffen, 44 neue Schulgebäude bisher. Des Weiteren 77 Schulsporthallen, über 100 modulare Ergänzungsbauten. Und wir bauen ständig weiter. Also das sind aus meiner Sicht beeindruckende Zahlen, mittlerweile sind über 7 Milliarden Euro entsprechend investiert. Aber ich setze das in Relation. In diesem Zeitraum sind auch über 70.000 Kinder dazugekommen. Das gehört zur Wahrheit auch dazu. Auch sehr viele von außerhalb Berlins. Wir hatten ja 2015/16, wo wir den Peak hatten, was Flüchtlinge betrifft, dann wieder ab 2022 mit dem russischen Angriff auf die Ukraine. Insofern haben wir da sehr viel geschaffen. Im Bereich des Schulneubaus haben wir dabei wirklich Dinge optimiert. Da sind wir bundesweit an der Spitze durch Typenbauten, durch die beeindruckende Schnelligkeit.

¹ Der damalige Referent ist nicht verwandt mit dem Interviewpartner Dr. Torsten Kühne

Und auch bei der Sanierung sind wir auf einem guten Weg. Das ist jetzt bei mir der Fokus, da müssen wir noch schneller werden. Ich wollte dies herausstellen, weil wir auch bundesweit unterwegs sind. Und mittlerweile schaut man auf uns in Berlin und fragt nach. Wie schafft ihr das eigentlich mit diesem Berliner Tempo? Qualitativ hochwertige Schulgebäude zu bauen und trotzdem in dieser schnellen Zeit.

Neue pädagogische Konzepte und sozialräumliche Öffnung

VHS-Journal: Trägt dieses Bauen denn auch dazu bei, dass Schulen soziale Lernräume werden, also die Öffnung zum Sozialraum? Und dass Schule ein Bildungsort in der Nachbarschaft, im Sozialraum wird? Sind wir da erfolgreich?

Dr. Torsten Kühne: Ja, noch nicht überall, wo wir es wollen. Aber die Anlagen sind gelegt. Ich möchte eins sagen, weil mich das wirklich besonders gefreut hat: Ich war ja mal in Pankow mit zuständig als Schulstadtrat. Bei dem einen oder anderen Schulstandort habe ich es wirklich von Anfang an erlebt. Und dass nun im letzten Jahr eine unserer Neubauschulen, die Maria-Leo-Grundschule in Pankow, den Hauptpreis des Deutschen Schulpreises gewonnen hat, das hat mich besonders gefreut. Es gab in diesem Fall sehr schwierige Startbedingungen, wir haben auf einem Parkplatz mit einem modularen Ergänzungsbau begonnen. Die Schule hat dann erst drei oder vier Jahre später ein neues Schulgebäude bekommen und setzt idealtypisch um, was wir uns erhofft haben. Es gibt ein pädagogisches Konzept, was an das neue Schulgebäude angepasst ist. Jahrgangsübergreifendes Lernen nutzt die Transparenz des Schulgebäudes, sodass auch die Schulgemeinschaft untereinander viel stärker im Austausch ist.

Dann das Thema sozialräumliche Öffnung: Baulich ist es angelegt, insbesondere das Erdgeschoss, wo auch die multifunktionalen nutzbaren Räumlichkeiten sind, die Mensa, die zusammenschaltbar mit der Aula ist, die baulich so ausgerichtet ist, dass der Sozialraum sie nutzen könnte. Ich formuliere es vorsichtig im Konjunktiv, denn die personelle Abdeckung ist eine Herausforderung. Mit einem Hausmeister, den wir noch nicht mal an jedem Standort haben, der vielleicht zwischen 7:00 und 14:00 vor Ort ist, kann man so etwas natürlich nicht

abdecken. Und in Berlin geht es nicht zu sagen, ich schließe das Schulgebäude auf und dann organisiert man sich selbst. Das funktioniert leider nicht. Aber das ist kein baulicher Aspekt. Da müssen wir bei der Personalausstattung noch eine Lösung finden. Das können wir auch nicht der Schule selbst überhelfen. Da brauchen wir intelligente Systeme.

VHS-Journal: Und im Moment drängt eben Schule die Volkshochschule oder Musikschule immer wieder aus dem Gebäude hinaus.

Dr. Torsten Kühne: Baulich wäre es wie gesagt angelegt, jetzt auch mittlerweile mit elektronischen Schließsystemen. Es geht nur nicht einfach so, ich schließe auf und dann organisiert sich das entsprechend selbst. Dann haben wir natürlich in Berlin noch die besondere Herausforderung des sehr komplexen Finanzierungssystems. Also Stichwort Kosten-Leistungs-Rechnung, wenn ich unterschiedliche Nutzer habe. Dass es das so bürokratisch macht, ist ja selbst bei eigenen bezirklichen Einrichtungen wie Schule, Volkshochschule, Musikschule schon schwierig - mit externen Nutzern natürlich dann noch schwieriger. Aber wir haben das Thema auf dem Schirm und in einem Bereich machen wir das auch idealtypisch. Und zwar im Sportbereich, da haben wir seit Jahrzehnten die sozialräumliche Öffnung. Jede Neubauschule hat mit jeder neuen Schulsporthalle zusätzliche Hallenkapazitäten für den organisierten Sport und den Breitensport zur Verfügung gestellt. Da ist insbesondere das Sportförderungsgesetz des Landes Berlin sehr hilfreich, was gesetzlich vorgibt, dass ab 16 Uhr dieser Anspruch gilt. In diesem Bereich öffnen wir uns seit Jahrzehnten erfolgreich dem Sozialraum. Deshalb, diese Diskussion führen wir gerade aktuell, auch die Idee eines Kulturförderungsgesetzes oder speziell eines Musikschulförderungsgesetzes, wo man genau solche Dinge für den schulischen Bereich abdecken kann, damit wir eine saubere gesetzliche Grundlage haben. Aktuell basiert die Mitnutzung in der Regel immer auf einem persönlichen Engagement von einzelnen Beteiligten. Ich hätte es gern systemisch, so dass ich auch grundsätzlich diese sozialräumliche Öffnung in den gesamten Kiez hinbekomme, so wie es in der Berliner Schulbauoffensive angelegt ist.

Das lebenslange Lernen ist die vierte Säule im Bildungssystem

VHS-Journal: Jetzt sind Sie ja auch zuständig für lebenslanges Lernen, ein Begriff, der gerne in Sonntagsreden bemüht wird. Deshalb unsere Frage, weil der Begriff oft abstrakt bleibt: Was sagen Sie für Berlin? Wie sieht das konkret aus?

Dr. Torsten Kühne: Ich gehe davon aus, dass Sie hier Berlin nicht meinen können, teile aber Ihre Ansicht, dass im bundesweiten Kontext dieser Bereich nicht die Würdigung erfährt, die er in unseren Zeiten braucht. Das lebenslange Lernen ist für mich diese vierte Säule im Bildungssystem. Erwachsenenbildung, allgemeine Weiterbildung wird immer wichtiger, denn wir merken, in welch dynamischen Zeiten wir leben. Das geht ja gar nicht, dass man alles in der Schule lernt. Insofern brauchen wir viel stärker die Verankerung der allgemeinen Weiterbildung und der Erwachsenenbildung.



Dr. Torsten Kühne

Foto: privat

Da müssen wir uns in Berlin aber überhaupt nicht verstecken. Also erstens, wie gesagt, bei uns hier im Hause SenBJF ist das gut verankert. Dann haben wir zwölf fantastische Erwachsenenbildungseinrichtungen. Das sind unsere bezirklichen Volkshochschulen, die nun seit über 100 Jahren wirklich die Säule der Erwachsenenbildung und der Allgemeinbildung in Deutschland sind.

Dann - da sind wir durchaus nicht un stolz - sage ich mal, dass wir in Berlin beim Thema Grundbildung Vorreiter sind. Wir haben es im vorletzten Jahr geschafft, sehr konsensual im Abgeordnetenhaus mit unserer neuen Stiftung Grundbildung Berlin einen Meilenstein zu schaffen und mit dem Stiftungserichtungsgesetz auf solide Füße zu stellen. Weg von der Projektförderung hin in die institutionelle Förderung. Auch zum Thema Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, allgemeine Weiterbildung gehört zum Beispiel unsere Stiftung Planetarium Berlin. Ebenfalls ein Angebot, was sich natürlich einerseits an Schulen, aber eben auch an Erwachsene richtet. Also insofern haben wir doch hier eine vielfältige Szene im Bereich der Erwachsenenbildung. Aber der Hauptfokus und die Stützen und Säulen sind natürlich unsere Volkshochschulen, die beim in den vergangenen Jahren immer wichtiger gewordenen Thema Integration und Sprachbildung die Hauptverantwortung tragen mit den BAMF-Kursen, also den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierten Kursen. Ohne die Volkshochschulen wüsste ich gar nicht, wie wir es überhaupt in der Stadt schaffen würden. Wir wissen, dass es noch nicht auskömmlich ist. Aber ohne diese großen, fantastischen Angebote würde es ja gar nicht funktionieren in der Stadt.

Erforderlich sind niederschwellige Angebote

VHS-Journal: Was kann denn Berlin tun, um wirklich die, die es brauchen, also auch bildungsferne Personen, aber eben auch Menschen mit Migrationshintergrund, in noch größerem Maße zu erreichen?

Dr. Torsten Kühne: Da sprechen Sie natürlich ein wichtiges Thema an, weil gerade die, die es am nötigsten brauchen, in der Regel die sind, die es am wenigsten in Anspruch nehmen. Einerseits versuchen wir so niederschwellig wie möglich Angebote zu machen, damit wir auch diese Zielgruppen entsprechend erreichen. Zudem versucht man, insbesondere auch die Volkshochschulen, alle Kanäle, in unseren Zeiten auch Social Media, Onlineauftritte usw. entsprechend zu nutzen. Dazu gibt es, das muss ich an der Stelle wirklich mal sagen, eine fantastische Werbekampagne, die mir immer wieder auffällt, wenn ich S-Bahn oder U-Bahn fahre, wo für die Angebote der Volkshochschulen in Berlin geworben wird. Insofern sind das genau jene niederschweligen Angebote, wo man, glaube ich, eine sehr große Zielgruppe in Berlin erreicht. Es gibt auch Spots im Fernsehen, immer kurz vor der Abendschau. Das

sind doch genau die richtigen Kanäle, um so niederschwellig wie möglich an die Zielgruppen heranzutreten. Außerdem haben wir spezielle Angebote. Wenn ich zum Beispiel an die Eltern-Kind-Kurse der Volkshochschulen denke, wo man gezielt Kinder in der Schule, in der Willkommensklasse und teilweise am selben Schulstandort mit Kursen über die Volkshochschule erreicht. Klar, das müssen wir weiter ausbauen, denn das Angebot kommt der potenziellen Nachfrage nicht hinterher. Und wie gesagt, speziell im Bereich der Grundbildung entwickelt auch die Stiftung Grundbildung weiter Ideen, wie sie die Zielgruppe noch besser erreicht. Gerade bei gering literalisierten Menschen ist natürlich die Sprache wichtig. Aber da gibt es Multiplikatoren und spezielle Veranstaltungen, auch mit unseren Alpha-Bündnissen und dem Preis, den wir verleihen, mit dem wir Einrichtungen dafür auszeichnen, dass sie besondere Angebote für diese Zielgruppe schaffen. Gerade bei uns in der Stadt ist die Nachfrage höher, insofern müssen wir auf diesem Weg weitermachen.

Regelfinanzierung statt Ad-hoc-Verhandlungen

VHS-Journal: Diejenigen, die die Volkshochschule nutzen, bestätigen dies, und die, die VHS machen, haben eine hohe Motivation. Trotzdem sind Volkshochschulen oft am Limit. Das Personal reicht nicht, die Finanzierung reicht nicht und nicht mal die Honorarmittel reichen. Was kann und will Berlin tun, um die Schwächen der Struktur zu beheben?

Dr. Torsten Kühne: Also, erstens ich stimme Ihnen zu, dass wir nicht die Ressourcen haben, die der Nachfrage entsprechen. Nun haben wir hier verschiedene Baustellen. Einerseits sprechen Sie die Finanzierungssystematik an, die wir - und das Ziel habe ich mir gesetzt - auf solide Füße stellen wollen. Auch hier haben wir wieder die spezielle Finanzierung über die Berliner Bezirke. Im Rahmen der Kosten-Leistungs-Rechnung haben wir eben leider immer diesen unschönen Effekt mit dem Verzug über zwei Kassenjahre, dass gerade beim Aufwuchs - und wir werden aus meiner Sicht weiter beim Aufwuchs bleiben - die Ressourcen zeitverzögert hinterher mitwachsen. Als Senatsbildungsverwaltung wollen wir jetzt den Verwaltungsreform-Prozess nutzen, wo es spezielle Workshops zum Thema der Bezirksfinanzierung gibt, das auf andere Füße zu stellen. Wir denken, dass die Honorarmittel Teil des Personalplafonds sein sollten. So dass dann schon mit der Haushaltsplan-auf-

stellung die Personalmittel für die freien Mitarbeitenden zur Verfügung gestellt werden und es nicht mehr diese zeitliche Verzögerung gibt.

VHS-Journal: Vielleicht könnten Sie da noch was zu der Entkoppelung von Honorarerhöhung und Entgelterhöhung sagen?

Dr. Torsten Kühne: Das ist noch mal ein Spezialthema. Auch hier wollen wir den Verwaltungsreform-Prozess, hier das Landesorganisationsgesetz, nutzen, weil wir als Senatsbildungsverwaltung dann die für gesamtstädtische Steuerung zuständige Fachverwaltung sind. Hier ist unser Ziel, das dahingehend auf solide Füße zu stellen, dass wir uns auf einen Automatismus einigen können: Ein Teil der Honorarkostensteigerung würde dann durch moderate Entgelterhöhungen abgedeckt. Aber nicht eins zu eins, weil das aus unserer Sicht dazu führen würde, dass gewisse Zielgruppen es sich nicht mehr leisten könnten. Außerdem wissen wir ja, dass es im Volkshochschulbereich eine erhebliche Anzahl von Kursen gibt, die entgeltfrei sind. Da würden dann die anderen Kurse, die mit Gebühren verbunden sind, überproportional teurer werden, um das auszugleichen. Da sind wir in Gesprächen mit der Senatsfinanzverwaltung, natürlich auch mit den Bezirken, um eine gute Kompromisslösung zu finden. Noch haben wir diese finale Lösung nicht, aber daran wollen wir arbeiten.

Ich möchte weg von Immer-wieder-Ad-hoc-Verhandlungen im Rahmen der Haushaltsplanaufstellung hin zu einer Systematik, die Planbarkeit bedeutet und die genau diese Balance schafft zwischen der Berücksichtigung der Wirtschaftlichkeit und den Belangen einer Bildungseinrichtung. Wir wollen Zielgruppen erreichen und für die muss es auch leistbar sein. Auch beim Spezialthema Integration haben wir aus meiner Sicht im Augenblick eine Finanzierung, die keine Planbarkeit bietet. Ich meine hier speziell die Kurse, die über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert werden, wo wir wieder sehr stark gemerkt haben, dass das am Bundeshaushalt hängt und damit keine Planungssicherheit gegeben ist. Auch dort möchte ich in eine Regelfinanzierung kommen, sodass wir hier Planbarkeit für die Volkshochschulen haben, in welchem Umfang sie dauerhaft das Angebot an Sprach- und Integrationskursen vorhalten können. Stop and Go ist kein gutes Konzept, weil es aus meiner Sicht eine Daueraufgabe ist, die wir insbe-

sondere in Großstädten wie Berlin haben. Deshalb brauchen wir auch eine Dauer- und Regelfinanzierung. Und da wären wir dann auch beim Personal.

Gesamtstädtische Steuerung und bezirkliche Durchführung

VHS-Journal: Wir haben ja diese Zweistufigkeit in Berlin, und deshalb nicht wie Hamburg, München, Stuttgart eine Volkshochschule, sondern zwölf. Und da wäre die Frage, wenn Sie an die Zukunftsfähigkeit der Volkshochschulen denken, was wünschen Sie sich aus Sicht der Senatsebene von den Bezirken? Was sollten die sozusagen liefern?

Dr. Torsten Kühne: Ich will gar nicht Wünsche formulieren, weil ich die gemeinsame Verantwortung sehe, das gemeinsame Handeln. Also ich muss mir nichts wünschen, ich bin proaktiv. Deshalb finde ich das auch gut im Verwaltungsreformprozess, dass wir das noch mal klargestellt haben. Wir haben die Verantwortung für die gesamtstädtische Steuerung und die bezirkliche Ebene für die Durchführungsaufgaben. In aller Regelmäßigkeit kommt dann die Grundsatzdebatte, ob es besser ist, eine Volkshochschule für Gesamt-Berlin zu haben oder zwölf? Ich finde diese Debatte immer etwas nutzlos, weil entscheidend die Qualität der Bildungsangebote am Ende ist. Das kann man in beiden Systemen organisieren. Es gibt immer Argumente dafür und dagegen, aber ich finde, auch im jetzigen System kann man das gut organisieren. Das zeigt sich ja auch. Wir haben vor ein paar Jahren das Servicezentrum der Volkshochschulen aufgebaut. Das ist eine sinnvolle Einrichtung, denn ich muss nicht zwölf Dinge zwölfmal machen; sondern das, was man gemeinsam besser machen kann, das macht man auch gemeinsam und dafür haben wir das Servicezentrum der Volkshochschulen, das beim Bezirksamt Spandau angedockt ist.

Also insofern bewege ich mich im jetzigen System, und gemeinsam mit den bezirklichen Vertretern wollen wir das optimieren, auch bei der Digitalisierung. Wir haben uns auf den Weg gemacht, das über 20 Jahre alte Fachverfahren der Volkshochschulen abzulösen durch ein modernes. Da sind wir wieder beim Thema Digitalisierung. Es ist in anderen europäischen Ländern gang und gäbe, dass wir am Ende des Tages eine IT-Infrastruktur haben, die die gesamte Bildungskarriere begleiten kann von der frühkindlichen Bildung, schulischen Bil-

dung, beruflichen Bildung bis hin zur allgemeinen Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Ich denke insbesondere an Dänemark, wo jeder seine Bildungs-ID hat, vom schulischen Bereich bis später bei Bibliothek oder Volkshochschule. Und die Bildungsdaten folgen. Insofern sind das spannende Entwicklungen, die, glaube ich, in Berlin durchaus umsetzbar sind. Da muss ich nicht immer die Struktur- und die Grundsatzdebatte führen.

Herrenberg-Urteil: Unser Hauptziel ist jetzt die dauerhafte Planungssicherheit

VHS-Journal: Wir würden gerne noch, was das Personal angeht, auf den Komplex „Herrenberg“ kommen. Seit drei Jahren bewegt es Musikschulen, Jugendkunstschulen, Volkshochschulen und auch Hochschulen, wo es aber ein bisschen langsamer anzukommen scheint. Aber uns bewegt es sehr. Und das freiberufliche Personal natürlich auch. Wo sehen Sie aktuell den Stand? Wo sehen Sie den Handlungsdruck für Berlin?

Dr. Torsten Kühne: Nach mittlerweile fast vier Jahren merken immer mehr Bereiche, dass sie davon betroffen sind. Ich wundere mich teilweise immer noch, dass manche denken, das gehe sie nichts an! Es betrifft alle, die mit freien Mitarbeitenden arbeiten, überall in Verwaltungen, wo auf freie Mitarbeitende zurückgegriffen wird. Wir wissen auch, dass das Thema Katastrophenschutz und Zivilverteidigung immer wichtiger wird. Dort wird im Zweifelsfall auch auf freie Mitarbeitende zurückgegriffen. Wir hatten das in der Corona-Pandemie bei Impfzentren etc. erlebt. Am Ende des Tages sind alle betroffen. Wir waren nur die, die es zuerst getroffen hat, weil das Urteil eine Musikschullehrkraft betraf und die Analogie zur Volkshochschule, für die wir als SenBJF zuständig sind, dann klar war. Aber nun merken immer mehr, dass sie ebenfalls betroffen sind. Deshalb sind wir da seit über drei Jahren hoch sensibilisiert. Und wir haben da schon einiges erreicht. Unser Hauptziel ist jetzt die dauerhafte Planungssicherheit. Ich bin trotzdem froh, dass noch der letzte Bundestag in seiner letzten Sitzung wenigstens erst mal die Übergangsregelung im Paragraph 127 SGB IV geschaffen hat, die für uns, also ich spreche jetzt nur für den Volkshochschulbereich, doch etwas Ruhe reingebracht hat, so dass wir hier erst mal gut weiterarbeiten konnten. Dann bin ich auch sehr froh, dass die Übergangsregelung erst einmal bis Ende 2027 verlängert wurde. Jetzt

liegt ein erster Referentenentwurf vor. Ich weiß aber, dass auf Bundesebene da noch Diskussionen abgewartet werden. Offensichtlich wird das im Zusammenhang mit den Debatten der Rentenkommission gesehen.

Insofern wage ich mal die vorsichtige Prognose. Es würde mich nicht überraschen, wenn es noch mal über 2027 hinaus eine Verlängerung der Übergangsregelung gibt. Wir würden das befürworten, denn wir sehen nicht, dass der Referentenentwurf vor der Sommerpause intensiv beraten werden kann. Wenn wir dann erst im Herbst anfangen - und wir wissen, wie viele Anhörungen erforderlich sind und wer alles mitreden will - würde ich das nicht sehen, dass das dann bis Ende 2027 alles schon in Gesetzesform gegossen ist. Aber ich bin trotzdem erstmal froh, dass wir für unseren Bereich der Erwachsenenbildung und allgemeinen Weiterbildung eine gute Übergangsgrundlage geschaffen haben. Wir bringen uns weiter aktiv in den Prozess ein. Wir haben aus dem Bildungsbereich forciert die Bundesratsinitiative Berlins im Februar letzten Jahres durch den Bundesrat gebracht. Ich höre gerade, dass der Wissenschaftsbereich da auch eine Bundesratsinitiative anschiebt. Das stimmen wir natürlich im Rahmen der KMK ab, weil mir wichtig ist, dass die aufeinander aufbauen, nicht, dass da Parallelprozesse laufen. Wir sind als Berlin in der guten Position, dass ein Kollege, der hier in unserer Senatsverwaltung in leitender Position ist, auch über die KMK in führender Position in den Beratungen mit dem Bund, insbesondere mit dem Bundesarbeitsministerium, zu dem Referentenentwurf und zu der dauerhaft langfristigen gesetzlichen Grundlage eingebunden ist. Damit sind, wir da auch an der Quelle der Informationen und können die Berliner Perspektive gerade aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und Allgemeinbildung prominent einbringen. Denn das ist im Augenblick unser Hauptfokus, so schnell wie möglich die dauerhafte Planungssicherheit zu haben.

Zu starre Strukturen und ausschließlich Festanstellungen sind keine Lösung

Mir ist völlig bewusst, dass es ein Abwägungsprozess ist. Ich verstehe auch die Sozialpolitiker, die natürlich auf die soziale Absicherung schauen. Wir werden trotzdem auch im Bereich der Verwaltung die Flexibilität brauchen müssen, mit freien Mitarbeitenden in einem begrenzten und abgegrenzten Bereich

zu arbeiten. Gerade im Bereich der Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung, wo wir wirklich auch Expertise aus dem Arbeitsleben übernehmen sollen. Wir wollen, dass jemand noch im Berufsleben steht und nebenbei sein Wissen über Volkshochschulen oder andere Weiterbildungseinrichtungen an andere weitergibt. Ich kann mir da zu starre Strukturen und ausschließlich Festanstellungen nicht vorstellen, deshalb brauchen wir eine saubere und sichere Grundlage für Freiberuflichkeit. Ich glaube, gerade im vorletzten Jahr war da sehr viel Verunsicherung, und insofern sehe ich den Druck, so schnell wie möglich eine langfristige, saubere gesetzliche Absicherung zu haben.

VHS-Journal: Und gleichzeitig wird ein Teil Festanstellung notwendig und auch unvermeidlich sein?

Dr. Torsten Kühne: Da reden wir über die grundsätzliche Struktur. Es hätte aus unserer Sicht des Herrenberg-Urteils gar nicht bedurft. Wir hatten das ja schon vorher auf dem Schirm, dass wir uns auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestimmte Bereiche vorstellen können, wo eine Festanstellung Sinn macht. Ich bin wieder bei dem Thema Integration und Sprachkurse, weil ich das als Daueraufgabe sehe und dort verlässliche Strukturen nötig sind. In diesem abgegrenzten Bereich macht es aus unserer Sicht durchaus Sinn und wir haben da auch Planungen in der Schublade. Nur durch das Urteil und durch die Verunsicherung und die unklare Rechtslage konnten wir das dann nicht weiter vorantreiben, weil wir jetzt erst mal die Klärung aufgrund des Herrenberg-Urteils haben wollen und das entsprechend dann anpassen wollen an unsere Überlegungen.

Aber für das Offene Kursangebot der Volkshochschulen kann ich mir das nicht vorstellen und das ist zumindest in meinen Gesprächen mit den Dozentinnen-Vertretungen auch nicht der überwiegende Wunsch gewesen. Wir würden hier eher unseren Berliner Weg weitergehen und ausbauen, weil wir wissen, dass es da noch ein paar Dinge gibt, wo es in der Perspektive darum geht, dass es später im Ruhestand keine Probleme gibt. Da würden wir eher unsere AV Honorare und unsere Muster-Honorarverträge noch mal anpassen. Aber auch da brauchen wir erstmal die Rechtsklarheit, wie es jetzt grundsätzlich mit freien Mitarbeitenden in diesem Bereich weitergeht. Und dann können wir noch mal schauen, ob wir unseren

Berliner Weg da anpassen. Im Augenblick wäre das kontraproduktiv, weil wir uns dann im Zweifelsfall angreifbar machen. Also muss erstmal diese Klärung her. Aber ich glaube, wir brauchen eine gute Struktur, gerade bei den Volkshochschulen, die aufbaut auf der über 100-jährigen Erfahrung. Mal abgesehen vom Verwaltungsbereich ist für uns ja im Volkshochschulbereich die Festanstellung komplett neu. Hier komplett umzustellen halten wir nicht für den richtigen Weg. Und wie gesagt, auch die Mehrzahl der Dozierenden möchte ja eine gewisse Flexibilität, entscheidet sich ja deshalb auch bewusst zum großen Teil, an eine Volkshochschule und eben nicht an eine Schule zu gehen. Das wollen wir grundsätzlich weiterhin ermöglichen.

Wir brauchen das lebenslange Lernen

VHS-Journal: Zur Klarheit also: Was sagen Sie einer langjährigen VHS-Dozentin oder einem langjährigen Dozenten, die oder der sich fragt: Bin ich in diesem System noch gewollt – oder nur ein Rechtsproblem?

Dr. Torsten Kühne: Ist ja völlig klar: Ja, bitte, bitte weitermachen, sich bitte nicht verunsichern lassen! Ich verstehe aus Sicht der Leitung von Einrichtungen, dass man im Augenblick übervorsichtig ist und dass es da natürlich auch zu Effekten kommt, die aus meiner Sicht ungut sind. Das war auch schon vor dem Herrenberg-Urteil ein Problem, dass man - Stichwort Scheinselbständigkeit, abhängige Beschäftigung - immer aufpassen musste, dass die freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht zu stark in die Strukturen eingebunden werden, etwa durch Fort- und Weiterbildung, Teamsitzungen etc. Ich finde das eine unguete Entwicklung, dass man übervorsichtig ist und dann aus meiner Sicht so sinnvolle Dinge wie Teambuilding usw. vorsichtshalber lieber nicht macht, um nicht in die Gefahr von Scheinselbständigkeit zu laufen. Da hoffe ich wirklich, dass wir Rechtsklarheit so schnell wie möglich bekommen!

Natürlich sind die Dozierenden hier gewollt, gerade mit ihrer Expertise, die sie aus ihrem aktiven Berufsleben oder aus ehemaligem Berufsleben einbringen und weitergeben an andere Menschen. Wir brauchen das lebenslange Lernen. Die Zeiten sind vorbei, wo ich in den ersten acht oder zehn Jahren meines Lebens alles für den Rest des Lebens lerne. Dazu ist die Welt viel zu dynamisch. Ich sage nur KI usw., das hatten die

wenigsten in ihrem Studium. Da brauchen wir wirklich lebenslanges Lernen.

VHS-Journal: Die Leitungen würden den freien Honorarkräften ja sehr gerne sehr viel mehr Sicherheit geben und sind halt so verunsichert. Vielleicht liegt ja eine Chance darin, wenn das Kriterium der institutionellen Einbindung rausfällt?

Dr. Torsten Kühne: Ich vertraue da den Experten, insbesondere denen, die im Arbeitsrecht und im Sozialrecht firm sind. Da gibt es auch nochmal Unterschiede, habe ich gelernt. Das kann sozialrechtlich sauber sein und dann macht man sich trotzdem arbeitsrechtlich angreifbar. Das überlasse ich jetzt den Experten. Wir brauchen hier mehr Flexibilität. Da muss man eben gute Lösungen finden, weil wir ja nicht der prekären Beschäftigung Vorschub leisten wollen. Und trotzdem können durch eine Überregulierung dann ganze Einrichtungen mit 100-jähriger Tradition wie die Volkshochschulen zur Disposition gestellt werden. Das kann es auch nicht sein.

VHS-Journal: Wenn Sie eine unbequeme Wahrheit über die Berliner Bildungsverwaltung aussprechen müssten: Welche wäre das?

Dr. Torsten Kühne: Meine unbequeme Wahrheit ist: Es macht Spaß, hier zu arbeiten! Und ich sage Ihnen auch, warum das eine unbequeme Wahrheit ist. Manche machen es sich nämlich sehr einfach, wenn sie sagen: Das liegt nur an dieser trägen bürokratischen Bildungsverwaltung, dass wir hier so ein schlechtes Bildungsniveau haben. Nein, wir haben hier tolle Kolleginnen und Kollegen. Es macht hier Spaß. Wir haben es mit einer hohen Komplexität zu tun und jeder muss im Bildungssystem auch ein Stück weit seine Verantwortung tragen. Insofern kann man das nicht einseitig abladen und so tun, als würde alles nur an der Bildungsverwaltung in Berlin liegen, und sonst würde alles funktionieren. Also das als unbequeme Wahrheit.

VHS-Journal: Herzlichen Dank für das Gespräch und Ihre Zeit.

Das Gespräch führten Stefan Bruns und Holger Kühne.

Volkshochschule als Brückenbauerin in der kommunalen Bildungslandschaft?

Eine (persönliche) Praxiserfahrung

Anna Charlotte Turré

Volkshochschulen verstehen sich oftmals als zentrale Akteurinnen einer kommunalen Bildungslandschaft. Stimmen die strukturellen und finanziellen Voraussetzungen, können sie als solche federführend sein. Denn: Das Konzept der Bildungslandschaft geht von einer Bildungsplanung aus, die ganzheitlich, ressortübergreifend Bildungsinfrastruktur und -bedarfe in den Blick nimmt und die eine Bildungslandschaft aktiv entwickelt. Inwiefern sind Volkshochschulen bei der Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft in der Lage, eine Schlüsselrolle zu übernehmen? Welche Funktion kann VHS sonst erfüllen im Gefüge einer Bildungslandschaft? Eignet sich das Konzept einer Bildungslandschaft überhaupt als Folie für kommunale Volkshochschularbeit?

Im folgenden Beitrag werden diese Fragen anhand zweier Beispiele aus dem Bezirk Berlin-Reinickendorf beleuchtet: dem Projekt „talentCAMPus“ sowie dem „vhs-LernTREFF im Märkischen Viertel“. Dafür wird der Ansatz lokaler Kooperationen von Volkshochschulen in den Kontext des Bildungsauftrags und der Arbeitsweisen Berliner Volkshochschulen sowie bezirklicher Strukturen eingeordnet. Ferner wird die Grundbildung als Nährboden für Kooperationen in den Berliner Bezirken betrachtet. Meinen Beitrag verstehe ich als Einladung zu kritischer (Selbst-)Reflexion, Diskussion und Austausch.

1. „Bündnisse für Bildung“

Als ich 2019 an der VHS Reinickendorf die Programmbereichsleitung Politik – Gesellschaft – Umwelt und Grundbildung übernahm, war ich hoch motiviert, Ideen und Konzepte, die ich aus meiner Tätigkeit als Referentin für den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) mitbrachte, an der Basis umzusetzen. Besonders geprägt hatte mich das Projekt „talentCAMPus“ im Rahmen des Programms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

talentCAMPus sind außerschulische, kostenlose Ferienbildungsprojekte der kulturellen Bildung, die sich an bildungs-

finanziell und/oder sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche richten. Umgesetzt werden die Projekte in lokalen Bündnissen von mindestens drei Partnern – so genannten „Bündnissen für Bildung“. Die Idee ist, dass ein Bündnis dauerhaft lokale Akteure aus unterschiedlichen Bereichen zusammenbringt, sich Strukturen also nachhaltig, auch jenseits der Förderung bilden. Meiner Meinung nach liegt darin der große Mehrwert. Im Kleinen kann erprobt werden, was im Großen selten komplementär zusammengreift: Kultur, Kinder- und Jugendarbeit, außerschulische Bildung, Weiterbildung, Sozialraumorientierung, Stadtteilarbeit u. v. m.

Zu Beginn meiner Tätigkeit in Reinickendorf stellte ich mir Volkshochschulen in den Bezirken als starke Partnerinnen in Bildungsfragen vor und ging davon aus, dass sie als naheliegende Anlaufstelle in Belangen des lebenslangen Lernens wahrgenommen werden – von Bürger:innen sowie von Einrichtungen im Bezirk. Ich nahm an, dass Volkshochschulen bestens vernetzt seien, die Strukturen, Angebote, Projekte, Themen und Bedarfe im Bezirk kennen und umgekehrt ein breites Verständnis von VHS besteht. Die Realität stellte sich überwiegend anders dar. In Berlin gehören die Volkshochschulen zwar als Teil der Ämter für Weiterbildung und Kultur zu den Bezirksämtern, doch ich unterschätzte die Hürden der ressortübergreifenden Zusammenarbeit und überschätzte den Status der VHS im Bezirk. Will heißen: Die Voraussetzungen für Kooperationsprojekte wie talentCAMPus waren nicht ideal, um daraus effektiv Impulse für die Organisationsentwicklung der VHS im Kleinen und für die Bildungs- und Kulturlandschaft des Bezirks im Großen zu ziehen. Die dann einsetzende Corona-Pandemie brachte existierende Strukturen zum Stillstand und Ansätze zur Weiterentwicklung von Netzwerken zum Erliegen.

Betrachtet man den Bildungsauftrag und die Strukturen der Berliner Volkshochschulen, ist die Umsetzung von Drittmittelprojekten sowie das Arbeiten in Kooperationen nicht so naheliegend, wie man annehmen könnte. Dabei meine ich nicht die

Umsetzung von Einzelprojekten, sondern die Herangehensweise, in Netzwerken zu denken und Kooperationen als Basis für die VHS-Arbeit zu sehen.

Die Berliner Volkshochschulen haben die Aufgabe, ihr Bildungsangebot in den Bezirken in allen Feldern der Erwachsenenbildung stets vorzuhalten. Sie sind zwar gehalten, sich in den Sozialraum zu öffnen und mit Einrichtungen und Institutionen im Bezirk zu kooperieren, jedoch ist dies im Berliner Erwachsenenbildungsgesetz nicht näher spezifiziert.¹

Das Wirken in Netzwerken und der Aufbau von Kooperationen erfordern Zeit und Freiräume, die der Arbeitsalltag kaum hergibt und für die m. E. eine gesetzliche Grundlage fehlt, aus der sich eine Priorisierung ableiten ließe. Der Begriff Bildungslandschaft fällt im Erwachsenenbildungsgesetz nicht; ebenso wenig finden sich Bezüge zum Kultursektor, auch wenn u. a. Bibliotheken genannt werden, mit denen Volkshochschulen zusammenarbeiten sollten. Für talentCAMPus gibt es keine nahtlosen Anknüpfungspunkte zur Volkshochschularbeit, wie sie in Berlin institutionell angelegt ist; die Sinnhaftigkeit eines Bündnisses ist so gesehen nicht selbstverständlich.

Ein Bündnis zu bilden und dieses dann dauerhaft in dem Sinne zu verankern, dass die Partner darin über Ferienprojekte hinaus einen Mehrwert sehen, ist deshalb eine Herausforderung. Denn beim talentCAMPus kommen Partner zusammen, die sonst kaum oder nur mittelbar Schnittstellen haben. Sie unterscheiden sich in ihrem Auftrag, ihren Zielgruppen, ihrer Ausrichtung und Finanzierung. Begrenzte personelle und zeitliche Kapazitäten für Kooperationen sowie fehlende Strukturen für die ressortübergreifende Zusammenarbeit können das Bündnis mitunter auf eine Zweckgemeinschaft reduzieren und – ungeachtet erfolgreicher Zusammenarbeit bei der Projektumsetzung – einem langfristigen, tatsächlichen „Bündnis für Bildung“ entgegenstehen. Es besteht die Gefahr, dass der finanzielle Nutzen der Förderung gegenüber dem der fachlichen, institutionellen Weiterentwicklung, z. B. durch das Erschließen neuer Zielgruppen und der Verankerung der VHS im Sozialraum überwiegt.

Meine Ausführung ist eine gefilterte Betrachtung der talentCAMPus-Projekte. Bewusst habe ich den Finger auf kritische Punkte gerichtet. Es gibt zahlreiche positive Erfahrungen in Reinickendorf sowie durchaus Effekte über Einzelprojekte hinaus. Hierbei sei erwähnt, dass jedes unserer talentCAMPus-Projekte einen wertvollen Beitrag zur Förderung von Chancen und Teilhabe junger Menschen leistet, die benachteiligt sind und von Bildung nur unzureichend erreicht werden. Insofern ist jedes lokale „Bündnis für Bildung“ lohnens- und unterstützenswert.

Bleiben wir noch kurz bei der Zielgruppe von talentCAMPus und der Frage, warum trotz der konzeptionell angelegten Anschlussfähigkeit für VHS-Arbeit aus den erfolgreichen Ferienwochen nicht mehr Früchte erwachsen – zumal es bis 2022 die Möglichkeit der begleitenden Elternbildung gab. Die Projekte laufen weitgehend isoliert von der Planung des offenen VHS-Programms. Dies gilt für die VHS Reinickendorf und findet sich so sicher auch an anderen Volkshochschulen. Die Ursachen hierfür sind wie ausgeführt strukturell und liegen nicht im Konzept talentCAMPus.

Eine wesentliche Hürde bei der Erreichbarkeit der Zielgruppe bildungsbenachteiligter Menschen besteht in der Auflage, grundsätzlich Entgelte für die Bildungsangebote der VHS in Berlin zu erheben. Darin liegt meiner Meinung nach ein Konstruktionsfehler, der dem Anspruch, „Bildung für alle“ zu bieten, widerspricht. Der Anteil von fünf Prozent für entgeltfreie VHS-Angebote an den Berliner Volkshochschulen ist verschwindend gering. Es fehlen m. E. in Berlin strukturelle Anreize sowie formale Voraussetzungen, auf unterschiedliche Weisen Bildungsangebote der VHS sozial gerecht zu gestalten. Ansätze aus talentCAMPus in die Planung einfließen zu lassen, scheitern vor allem an diesem Punkt.

Dies lässt sich auch übertragen auf die Frage des Wirkens der VHS in der bezirklichen Bildungs- und Kulturlandschaft. Bibliotheken, bezirkliche Museen, Stadtteil- und Familienzentren und ähnliche Einrichtungen bieten ihre Veranstaltungen i. d. R. kostenfrei an. Will man also die Kooperationsfähigkeit der Institutionen auf kommunaler Ebene stärken, wie es DW-Direk-

¹ Vgl. Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG) vom 7. Juni 2021, <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/Ir-ErwBiGBEpG4>, abgerufen am 16.03.2026.

torin Julia von Westerholt am Digitaltag 2025 im Dialog mit dem Geschäftsführer des Deutschen Bibliotheksverbands Dr. Holger Krimmer betonte, muss der Rahmen dafür entsprechend geschaffen sein.² In Berlin sehe ich hier fehlende Kompatibilität, die den Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Volkshochschulen in der Bildungslandschaft begrenzt. Im Rahmen von Drittmittelprojekten können Hindernisse umgangen werden – überwunden werden sie nicht.

2. Lernen im Quartier

In der Grundbildung in Berlin besteht eine andere Ausgangslage. Die VHS-Angebote sollen hier entgeltfrei sein. Teilnahme und Kooperationen stehen daher weniger Hürden entgegen. Zudem ist die Berliner Landeskonzption Alphabetisierung und Grundbildung ein wichtiger Wegweiser in Richtung Vernetzung, Niedrigschwelligkeit und nachhaltiger Strukturen. So ist für jeden Bezirk ein Alphasbündnis vorgesehen – ein bezirkliches Netzwerk mit Vertretungen aus Verwaltung, Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft, Quartiers- und Stadtteilarbeit, Bildung und Kultur mit dem Ziel, das Thema Grundbildung bekannt zu machen und Betroffene zu unterstützen. Es bietet einen Rahmen, um sich auszutauschen, Bedarfe zu erfassen und Maßnahmen für den Bezirk zu entwickeln. Ein gut funktionierendes Bündnis kann die Grundbildungslandschaft im Bezirk steuern und notwendige Überleitungs- und Unterstützungsstrukturen bieten. Doch der Weg dahin erfordert Kontinuitäten und Kapazitäten, die nur in wenigen Fällen gegeben sind.

Etablierte Strukturen der Ansprache funktionieren bei gering Literalisierten nicht. Betroffene müssen von Lernangeboten wissen und solche finden, die für sie passen. Allein klassische VHS-Kurse anzubieten, reicht selbst bei guter Vernetzung in der Grundbildung nicht aus. Unterschiedlichste Lernvoraussetzungen der heterogenen Zielgruppe erfordern entsprechend vielfältige Formate. Nur so kann der Anspruch an die Grundbildung erfüllt werden, Kompetenzen zu fördern, die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

Hier setzt das Programm „vhs-LernTREFF im Quartier“ des DVW an. Im Rahmen der Alphasdekade erhielten geförderte Volkshochschulen eine Anschubfinanzierung mit Mitteln des

Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), um offene, niedrigschwellige Lernorte zu schaffen. „Die vhs-Lerntreffs verfolgen dabei ein lebensweltorientiertes und sozialräumliches Konzept, welches als Ergänzung zu klassischen Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen dient und [...] den Zugang zu Lernprozessen erleichtert.“³

Gering Literalisierte sollen dort angesprochen werden, wo sie sich schon befinden – räumlich, sozial, zeitlich. Konkret bedeutete dies in 2025 für den „vhs-LernTREFF im Märkischen Viertel“ neue Ansätze: Öffnungszeiten statt fester Unterrichtseinheiten, Willkommenskultur statt vorheriger Anmeldung, fluide Lerngruppen statt verbindlicher Anwesenheit, beständiges Vorhalten des Angebots statt Mindestteilnehmendenzahl. Kooperationspartner sind das Stadtteilzentrum im Ribbeck-Haus und das Alphasbündnis Reinickendorf, vertreten durch den Träger FACE Familienzentrum. Der vhs-Lerntreff wird seit November 2025 mit Eigenmitteln der VHS fortgeführt und stetig weiterentwickelt.

Der vhs-Lerntreff fand zunächst an zwei Vormittagen statt: montags im Ribbeck-Haus, mittwochs in der VHS-Lehrküche im Fontane-Haus. Mit der Wahl zweier Orte wird zweierlei angestrebt: Menschen mit Grundbildungsbedarf im Umfeld des Ribbeck-Hauses sollen Lerngelegenheiten unabhängig von Verwertungslogiken erhalten und in ihrer Selbstwirksamkeit bestärkt werden; Menschen mit Grundbildungsbedarf, die bereits Berührung mit VHS-Lernangeboten hatten, aber schwer zu halten sind, soll passgenaues, formloseres Lernen ermöglicht werden. Denn Fehlzeiten, wechselnde bzw. unzuverlässige Verfügbarkeit, mangelnde Verbindlichkeit u. ä. Umstände treten bei Teilnehmenden in der Grundbildung häufig auf und führen zu Frustration bis hin zu gänzlichem Fernbleiben. Mit dem Ribbeck-Haus sollte bewusst ein Ort einbezogen werden, der über den vhs-Lerntreff hinaus ein breites, niedrigschwelliges Angebot für die Nachbarschaft unterbreitet. Die Konzeption des vhs-Lerntreffs im Märkischen Viertel knüpfte an Erfahrungen mit Grundbildung im Fontane-Haus in den letzten Jahren an. Überwiegend konnten Teilnehmende

² Aufzeichnung des Livestreams vom Digitaltag am 27.06.2025: <https://www.youtube.com/watch?v=B57puMOb-WE>, abgerufen am 23.02.2026.

³ <https://www.volkshochschule.de/projekte/vhs-lerntreff-im-quartier/index.php> abgerufen am 27.03.2026.

gewonnen werden, die nicht berufstätig waren oder nicht in einem festen Arbeitsverhältnis standen, über keinen Schulabschluss verfügten und multiplen Herausforderungen im Alltag gegenüberstanden, z. B. durch Care-Arbeit, finanzielle, soziale und gesundheitliche Belastungen. Es zeigte sich, dass Teilnehmende ein großes Mitteilungsbedürfnis empfanden, selten Zuspruch, dafür aber oft Diskriminierung erfuhren und weitere Unterstützungsbedarfe hatten, die im Rahmen der Lernangebote nicht bedient werden konnten. Folglich rückten Gesprächs-, Hilfs- und Beratungsangebote stärker den Fokus. Teilnehmende in Unterstützungsangebote zu vermitteln, erwies sich jedoch als schwierig. Eine stärkere Verzahnung von Sozialer und Stadtteilarbeit wie es beim vhs-Lerntreff im Märkischen Viertel versucht wird, ist daher wertvoll.

Durch die Kooperation mit dem Stadtteilzentrum im Ribbeck-Haus wurde eine Richtung eingeschlagen, die aus meiner Sicht zukunftsweisend sein kann: Stadtteilzentren sind Orte der Begegnung, wo Menschen Ansprechpersonen und Gehör finden. Angebote des Stadtteilzentrums flankieren den vhs-Lerntreff, bereichern diesen und umgekehrt. Teilnehmende aus dem vhs-Lerntreff werden eingeladen, das Programm des Stadtteilzentrums kennenzulernen; so eröffnen sich unverbindlich neue Möglichkeiten. Themen und Probleme, die in einem Kurs keinen Raum finden, können aufgegriffen und Interessen geweckt werden. Diese Verweise und Überleitungen sind innerhalb der VHS nur unzureichend möglich. Menschen, die an der VHS Deutsch lernen, finden sich im offenen VHS-Programm so gut wie nicht. Selbst der Schritt in den passenden Deutschkurs ist für bildungsungewohnte Menschen riesig. Der vhs-Lerntreff bietet einen Einstieg. Teilnehmende werden befähigt, ihre Bedarfe zu erkennen, passende Angebote zu finden und wahrzunehmen. Darin sehe ich die wichtigste Bedeutung des vhs-Lerntreffs: In der Scharnierfunktion liegt das große Potenzial – nicht nur für die Grundbildung, sondern programmübergreifend für die Rolle der VHS in der kommunalen Bildungslandschaft.

3. Fazit

Meiner Ansicht nach zeigen die Betrachtungen der „Bündnisse für Bildung“ im Rahmen von talentCAMPus blinde Flecken im Berliner Erwachsenenbildungsgesetz und Schwächen in der Struktur kommunaler Kultur- und Bildungsarbeit in den Berli-

ner Bezirken. In den vergangenen Jahren meiner Arbeit habe ich viel Zeit und Energie in den Aufbau und die Weiterentwicklung von Netzwerken und Bündnissen in Reinickendorf gesteckt. Die talentCAMPus-Projekte waren hier ein wesentlicher Baustein, der mir Türen geöffnet hat für eine stärkere Sozialraumorientierung und durch den Austausch sowie vielfältige Zusammenarbeit befördert wurden. Daran ließ sich beim vhs-Lerntreff anknüpfen.

Das Beispiel des vhs-Lerntreffs im Märkischen Viertel zeigt, welchen Weg Volkshochschule bei der Gestaltung bezirklicher Bildungslandschaften einschlagen kann. Nämlich: Orte der Gemeinschaft, wo informelles Lernen und niedrigschwellige Bildung stattfindet, an denen Teilhabe ermöglicht wird und Unterstützungsangebote zu finden sind, als Teil der Kultur- und Bildungslandschaft wahrnehmen, sich mit ihnen zu vernetzen und diese zu fördern. Fügt sich die Volkshochschule in die Bildungslandschaft ein und bestärkt als öffentliche Einrichtung funktionierende Strukturen vor allem der Stadtteilarbeit, bricht sie ausschließliche Komm-Strukturen auf.

Hinterfragt man die Rolle der Volkshochschule in der Bildungslandschaft kritisch und löst sich vom Bestreben, diese selbst steuern zu wollen, so eröffnen sich neue Perspektiven. Dafür ist es notwendig, sich zu emanzipieren von der Selbstwahrnehmung als Anbieterin im Wettbewerb mit anderen Einrichtungen und das Augenmerk stattdessen ganzheitlich auf die Bedarfe der Menschen im Bezirk zu richten. Projekte wie der vhs-Lerntreff, aber auch talentCAMPus können ein Erfahrungsfeld sein, aus dem die Volkshochschule lernen kann, wie „Bildung für alle“ gelingen kann.

Anna Charlotte Turré

leitet seit 2019 an der Volkshochschule Berlin-Reinickendorf die Programmbereiche Politik – Gesellschaft – Umwelt und Grundbildung. Zuvor hat sie als Referentin im Deutschen Volkshochschul-Verband für die Projekte „Politische Jugendbildung“ und „talentCAMPus“ bundesweit lokale Vorhaben begleitet. Seither bewegt sie die Frage, wie Volkshochschulen zu mehr Bildungsgerechtigkeit und zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts beitragen können. Aktuell macht sie sich für mehr Armutssensibilität in der Berliner VHS-Landschaft stark.

Zwischen Kooperation und Landschaft – Das AoG Bündnis Lichtenberg als Beispiel struktureller Vernetzung

Kerstin Fuhrmann

Abstract

Das AoG Bündnis Lichtenberg¹ erprobte im Rahmen der Förderung nach dem Berliner Erwachsenenbildungsgesetz neue Wege der arbeitsorientierten Grundbildung. Im Zentrum stand die enge Kooperation zwischen Volkshochschule, Betrieben und weiteren Einrichtungen, um passgenaue und niedrigschwellige Angebote zu entwickeln. Der Beitrag zeigt, wie sich die Volkshochschule Lichtenberg dabei als aktive Mitgestalterin der Berliner Bildungslandschaft positioniert hat – in Kooperation, aber auch im Bewusstsein von Konkurrenzen und Grenzen. Reflektiert wird der Übergang von projektförmigen Strukturen zu nachhaltiger Programmintegration sowie die Frage, was dieser Weg für andere Volkshochschulen bedeuten kann.

1. Grundbildung im Arbeitsalltag – eine oft unterschätzte Voraussetzung

Grundbildung ist eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe – und bleibt dennoch häufig unsichtbar. Besonders im Arbeitsalltag zeigt sich ihre Relevanz überall dort, wo Informationen gelesen, verstanden und schriftlich festgehalten werden müssen.

Der Bedarf zeigt sich in unterschiedlichen Arbeitskontexten und Tätigkeitsfeldern – bei angelernten Beschäftigten ebenso wie bei Auszubildenden. Viele verfügen über praktische Kompetenzen, stoßen jedoch bei schriftsprachlichen Anforderungen an Grenzen. Diese Erfahrungen sind häufig biografisch geprägt und gehen mit Unsicherheiten, Vermeidungsstrategien und einem geringen Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten einher.

Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) umfasst Bildungsangebote, die grundlegende Kompetenzen in engem Bezug zum beruflichen Alltag fördern. Im Mittelpunkt stehen insbesondere Lese-, Schreib-, Kommunikations- und digitale Kompetenzen

sowie das Verstehen arbeitsbezogener Informationen und Dokumentationen. Anders als klassische Alphabetisierung richtet sich AoG nicht ausschließlich an Menschen mit sehr geringer Literalität, sondern auch an Beschäftigte und Auszubildende, die im beruflichen Alltag Unterstützungsbedarf bei schriftsprachlichen oder kommunikativen Anforderungen haben. Teilnehmen können Erwachsene unabhängig von Alter, Herkunft oder Berufsabschluss, sofern ein entsprechender Lernbedarf besteht. Vor diesem Hintergrund setzte das AoG Bündnis Lichtenberg an.

2. Das AoG Bündnis – ein kooperativer Ansatz in der Berliner Bildungslandschaft

Das AoG Bündnis Lichtenberg wurde von der Volkshochschule Lichtenberg getragen und in Kooperation mit Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg gGmbH umgesetzt. Gefördert im Rahmen des Berliner Erwachsenenbildungsgesetzes durch den Senat verfolgte es das Ziel, arbeitsorientierte Grundbildung nicht nur anzubieten, sondern strukturell zu verankern. Die Volkshochschule Lichtenberg übernahm insbesondere die konzeptionelle Entwicklung, Koordination und organisatorische Umsetzung der Bildungsangebote sowie die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern vor Ort. Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg brachte seine Expertise in der arbeitsweltbezogenen Bildungsarbeit, der Ansprache von Betrieben sowie in der Entwicklung niedrigschwelliger Zugänge zu Beschäftigten ein. Die Kooperation verband kommunale Bildungsarbeit mit arbeitsweltbezogener Projekt- und Netzwerkerfahrung

Der zentrale Ansatz bestand darin, Bildung und Arbeitswelt systematisch miteinander zu verbinden. Lernangebote wurden gemeinsam mit Betrieben und Einrichtungen entwickelt, organisatorisch an deren Rahmenbedingungen angepasst und inhaltlich eng an realen Anforderungen ausgerichtet.

¹ AoG = Arbeitsorientierte Grundbildung

Damit nahm die Volkshochschule eine Rolle ein, die über das klassische Bild der kurs anbietenden Institution hinausgeht: Sie wurde zur aktiven Mitgestalterin eines lokalen Bildungsnetzwerks – als Teil einer Berliner Bildungslandschaft, die aus heterogenen Akteuren, unterschiedlichen Trägerlogiken und konkurrierenden Interessen besteht.

3. Kooperation in der Landschaft – Beispiele, Erkenntnisse und Grenzen

Die Kooperationen im Bündnis waren bewusst branchenübergreifend angelegt – und führten die Volkshochschule in Felder, in denen sie nicht selbstverständlich als Partnerin wahrgenommen wird.

In der Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer Berlin wurden Angebote für Auszubildende in handwerklichen Berufen entwickelt, inhaltlich differenziert und durch diagnostische Verfahren ergänzt. Im Mittelpunkt standen berufsbezogene Schreibkompetenzen, das Verstehen fachlicher Arbeitsanweisungen, Prüfungsvorbereitung sowie kommunikative Anforderungen im Ausbildungsalltag. Diagnostische Instrumente ermöglichten eine differenziertere Erfassung von Lernständen und eine gezieltere Förderung. Die Kursdurchläufe mit Auszubildenden unterschiedlicher Gewerke wurden bewusst in kleinen Gruppen durchgeführt: Gerade bei einer Zielgruppe, die schulische Lernerfahrungen häufig als belastend erlebt hat, ist eine intensive, vertrauensvolle Begleitung keine organisatorische Einschränkung, sondern eine pädagogische Grundentscheidung. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die institutionellen Logiken von Kammer und Volkshochschule nicht immer deckungsgleich sind: Wo öffentliche Bildungsarbeit auf wirtschaftlich geprägte Strukturen trifft, entstehen unterschiedliche Entscheidungswege, Zuständigkeiten und Kommunikationskulturen – die kontinuierliche Abstimmung auf administrativer Ebene erforderten. Ein weiteres Beispiel war die Kooperation mit dem Evangelischen Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge (KEH). Die Zusammenarbeit mit einem Krankenhaus als Bildungspartner öffnete einen institutionellen Raum, der der Volkshochschule sonst kaum zugänglich wäre – und der zugleich neue Fragen über Rollen, Verantwortlichkeiten und die Grenzen von Zuständigkeit aufwarf.

Im Evangelischen Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge wurden arbeitsplatznahe Lernangebote für Beschäftigte entwickelt, die sprachliche und schriftsprachliche Anforderungen im Pflege- und Versorgungsalltag unterstützten. Thematisiert wurden unter anderem Dokumentation, Fachsprache, Kommunikation im Team sowie das Verstehen interner Arbeitsabläufe und schriftlicher Informationen. Die Kurse fanden teilweise direkt vor Ort und angepasst an Schichtstrukturen statt. Dadurch konnten auch Beschäftigte erreicht werden, die klassische Bildungsangebote außerhalb des Arbeitsplatzes kaum wahrgenommen hätten.

Diese Beispiele verdeutlichen: Kooperation in der Bildungslandschaft ist kein reibungsloser Prozess. Sie gelingt dort, wo gemeinsame Interessen explizit gemacht und unterschiedliche institutionelle Kulturen respektiert werden.

Gleichzeitig zeigte sich, dass Kooperationen mit erheblichem Abstimmungsaufwand verbunden sind. Unterschiedliche institutionelle Logiken, Zeitstrukturen und Erwartungen führten immer wieder zu Verzögerungen oder Zielkonflikten. Gerade in arbeitsplatznahen Bildungsformaten entsteht ein permanentes Spannungsfeld zwischen pädagogischen Anforderungen, wirtschaftlichen Interessen und organisatorischer Machbarkeit.

4. Angebotsentwicklung – passgenau, nützlich, niedrigschwellig

Die Entwicklung der Angebote folgte keinem starren Curriculum, sondern einem dialogischen Prozess: Betriebe und Einrichtungen wurden frühzeitig einbezogen, konkrete Anforderungen aus dem Arbeitsalltag wurden analysiert und Lerninhalte darauf abgestimmt.

Das Leitprinzip lautete: passgenau – nützlich – niedrigschwellig.

Ein entscheidender Erfolgsfaktor war der Lernort: Viele Angebote fanden direkt in Betrieben oder kooperierenden Einrichtungen statt. Dies reduzierte Zugangshürden und erhöhte die Teilnahmbereitschaft. Der Lernort war dabei nicht nur organisatorischer Rahmen, sondern Teil einer physischen Bildungslandschaft: Er sendete Signale über Zugehörigkeit, Er-

reichbarkeit und Relevanz – und war selbst ein pädagogisches Instrument.

5. Zugänge zur Zielgruppe – jenseits klassischer Bildungslogik

Die Erfahrungen im Projekt zeigen deutlich: Der Zugang zur Zielgruppe gelingt nicht primär über klassische Öffentlichkeitsarbeit. Wirksam waren vor allem die persönliche Ansprache durch Vorgesetzte oder Ausbildungsverantwortliche, die aktive Unterstützung durch Betriebe sowie die Einbindung in bestehende Arbeitszusammenhänge.

Dies verweist auf eine grundlegende Spannung: Volkshochschulen operieren in einer Bildungslandschaft, in der ihre Sichtbarkeit und Reichweite begrenzt sind. Die Abhängigkeit von betrieblichen Gatekeepern ist einerseits ein Erfolgsfaktor, andererseits eine strukturelle Vulnerabilität: Wenn Betriebe kein Interesse mehr signalisieren oder Prioritäten wechseln, bricht der Zugang weg.

Nachhaltige Strukturen in der arbeitsorientierten Grundbildung entstehen vor allem dort, wo Kooperationen langfristig angelegt sind und nicht ausschließlich projektförmig funktionieren. Dafür braucht es verlässliche Ansprechpartner*innen in Betrieben und Einrichtungen, institutionelle Verankerung innerhalb der Volkshochschule, kontinuierliche Finanzierungsperspektiven sowie zeitliche Ressourcen für Netzwerkpflege und Vertrauensaufbau. Entscheidend ist zudem, Grundbildung nicht als Defizitthema einzelner Personen zu behandeln, sondern als regulären Bestandteil beruflicher Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Perspektive, die auch in der Kommunikation mit Betrieben zunehmend anschlussfähig wird.

6. Methodische Weiterentwicklung – Lernen zwischen Präsenz und Digitalität

Neben klassischen Präsenzformaten wurden auch digitale Ansätze erprobt. Bewährt haben sich insbesondere Microlearning über Messenger-Dienste sowie kontinuierliche digitale Kommunikation zwischen Lehrkräften und Teilnehmenden. Erste Erfahrungen mit KI-gestützten Lernformaten, etwa zur Unterstützung beim Schreiben, wurden ebenfalls gesammelt. Digitalität eröffnet dabei neue Möglichkeiten der räumlichen Entgrenzung: Lernprozesse müssen nicht mehr an feste Orte

gebunden sein – ein wichtiger Aspekt für eine Zielgruppe, deren Alltag durch Schichtarbeit, wechselnde Einsatzorte und familiäre Verpflichtungen geprägt ist.

Die digitalen Ansätze standen dabei nicht im Widerspruch zu den arbeitsplatznahen Präsenzformaten, sondern ergänzten diese. Gerade für die Zielgruppe erwies sich die Verbindung aus vertrautem Lernort und flexibler digitaler Begleitung als sinnvoll. Präsenz schuf Vertrauen und Bindung, während digitale Formate Kontinuität im Lernprozess ermöglichten.

7. Vom Projekt zur Struktur – Verankerung im Programm und in der Landschaft

Ein zentraler Erfolg des AoG Bündnisses liegt in der Verstärkung der entwickelten Angebote: Mehrere Formate wurden in reguläre VHS-Angebote überführt, als kostenpflichtige Kurse etabliert und langfristig planbar gemacht. Die Volkshochschule übernimmt damit eine erweiterte Rolle – sie stellt Bildungsangebote nicht nur bereit, sondern entwickelt sie gemeinsam mit Partnern und verankert sie in bestehenden Strukturen. Diese Verlagerung von der reaktiven Anbieterrolle zur aktiven Mitgestalterin der Bildungslandschaft ist ein struktureller Gewinn, der über das Einzelprojekt hinausweist. Möglich wurde dies weniger durch günstige Ausgangsbedingungen als durch eine bewusste institutionelle Entscheidung: Beziehungsarbeit zu investieren, bevor Ergebnisse sichtbar werden.

8. Transfer – Ansatzpunkte für andere Volkshochschulen

Die im AoG Bündnis entwickelten Ansätze sind grundsätzlich übertragbar – nicht als Blaupause, sondern als Haltung. Entscheidend ist weniger, welche Formate übernommen werden, als wie Angebote entstehen: im Dialog mit Betrieben und Einrichtungen, aus realen Anforderungen heraus, mit Bereitschaft zur Aushandlung und Offenheit für institutionelle Differenz. Volkshochschulen, die diesen Weg gehen, erweitern damit nicht nur ihr Handlungsrepertoire, sondern auch ihre institutionelle Sichtbarkeit innerhalb lokaler Bildungsstrukturen: Sie entwickeln Angebote nicht mehr ausschließlich aus dem eigenen Programm heraus, sondern im Dialog mit Partnern – und gewinnen dadurch an Reichweite, Relevanz und institutioneller Verankerung in der Bildungslandschaft.

9. Fazit

Das AoG Bündnis Lichtenberg hat gezeigt, wie arbeitsorientierte Grundbildung gelingen kann: praxisnah, kooperativ, branchenübergreifend anschlussfähig und strukturell verankert.

Gleichzeitig war der Prozess keineswegs geradlinig. Nicht alle Kooperationen entwickelten sich dauerhaft stabil, manche Angebote erreichten die Zielgruppen nur eingeschränkt, und institutionelle Abstimmungsprozesse erwiesen sich teilweise als ressourcenintensiv. Gerade diese Erfahrungen machten jedoch deutlich, dass nachhaltige arbeitsorientierte Grundbildung nicht über kurzfristige Projektlogiken entsteht, sondern über langfristige Beziehungsarbeit, institutionelles Lernen und die Bereitschaft, Spannungen auszuhalten.

Der entscheidende Schritt liegt im Übergang: vom Projekt zur Struktur, von der Kursanbieterin zur Mitgestalterin der Bildungslandschaft. Denn nachhaltige Bildung entsteht nicht durch einzelne Angebote, sondern durch tragfähige Verbindungen – in einer Landschaft, die von Kooperationen lebt, aber auch von Spannungen, Grenzen und dem täglichen Ringen um Ressourcen und Sichtbarkeit.

Kerstin Fuhrmann

ist Programmbereichsleiterin für Grundbildung sowie Arbeit, Beruf und Digitales an der Volkshochschule Lichtenberg in Berlin. Sie entwickelt und koordiniert Angebote im Bereich arbeitsorientierte Grundbildung und setzt Schwerpunkte in der sozialräumlichen Bildungsarbeit sowie in der Kooperation mit Betrieben und Institutionen. Ein besonderer Fokus ihrer Arbeit liegt auf der strukturellen Verankerung niedrigschwelliger Bildungsangebote für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf.

Mehr dezentrale Zentren der Volkshochschule: Aufbau eines neuen Programmbereichs

Franziska Weiß und Manjiri Palicha

Bildungsangebote der Volkshochschule sind in ihrer klassischen Form an einen Ort gebunden: an den Unterrichtsraum, an feste Kurszeiten, an ein Anmeldesystem, in Präsenz oder digital. Also die klassischen, „Komm-Strukturen“. Um diese Komm-Strukturen nutzen zu können, müssen Interessierte an Erwachsenen- oder Weiterbildung schon die Wege kennen bzw. diese navigieren können oder sich von diesen schon angesprochen fühlen. Dem sogenannten „Matthäus Effekt“¹ nach würden Menschen, welche schon Zugang zu organisierter höherer Bildung haben, nicht nur ihren Weg in die vhs leichter finden aber auch sich hier wohler fühlen. Bremer spricht von einem „Passungsverhältnis“. Ob Menschen Zugang zu Bildungsangeboten finden, hängt stark davon ab, wie gut Lehrende, Institutionen und pädagogische Formate zur Lebenswelt der Adressat*innen passen – oder eben nicht. (Bremer, 2022)² Der Feedbacklink der vhs Mitte von 2024 bestätigte diesen Effekt: ca. 76% der befragten Menschen, die einen Kurs an der vhs Berlin Mitte belegten, hatten einen Hochschulabschluss². Im Umkehrschluss bedeutet das: Deutlich weniger Menschen ohne Hochschulabschluss besuchen die Volkshochschule.

Darüber hinaus nutzen etwa 86% der befragten Teilnehmenden Deutsch in ihrem Alltag, während rund 60% Englisch verwenden. Letztere Zahl könnte ein weiteres Indiz für den Bildungs- und Migrationsgrad sein. Mit einer Weiterbildungsdichte von 372 Unterrichtseinheiten (UE)³ pro 1.000 Einwohnerinnen liegt die vhs Mitte deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 174 UE⁴ sowie dem Landesdurchschnitt von 242⁵ UE (liegt jedoch weiterhin unter der „Zielmarke“ von 500 UE pro Einwohnerin) (Pehl, 1998)⁶. Gleichzeitig zeigen die oben erörterten Zahlen des Feedbacklinks, dass trotz eines insgesamt hohen Grades der Weiterbildungsversorgung die Er-

reichbarkeit unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen weiterhin weiter unter optimal ist. Also es werden nicht „alle“ Erwachsenen in Berlin Mitte erreicht bzw. fühlen sich nicht von der vhs „angesprochen“.

Seit ihrer Existenz aber haben die Volkshochschulen den Anspruch auf sich als Organisation, „Bildung für alle“ zu werden. Das bedeutet, um diese Vision zu verwirklichen, müssen sich Volkshochschulen (immer wieder) u.a. zwei Fragen stellen: a) was wird unter Bildung verstanden b) wer ist mit „alle“ gemeint?

Der Begriff Bildung wird unterschiedlich verstanden – von enzyklopädischem Wissen über Persönlichkeitsentwicklung bis hin zu formal messbaren Abschlüssen. Das ursprünglich humanistische Bildungsideal wurde durch Reformen zunehmend auf prüfbares Schulwissen reduziert, was in sogenannten bildungsfernen Milieus zu einem verzerrten Bildungsbild führte. (Barz, 2023) Alisha Heinemann wirft die folgenden Fragen hierzu auf, „*Welchen Einfluss haben die gelehrten Inhalte auf die Lebenswelt und die Perspektiven der Lernenden und zu welcher Art von In-der-Welt-Sein, zu welcher Art von Intervention in gesellschaftliche Verhältnisse regen sie an?*“ (Heinemann, 2020)

Heinemann plädiert für ein „Funds-of-Knowledge-Approach“, welches von Norma González, Luis Moll, Cathy Amanti in den 1990ern in den USA entwickelt worden ist. Das „Funds of Knowledge Approach“ lehnt einen defizitären Approach zu Bildung ab und sagt, dass jeder Mensch Wissen, Fähigkeiten mitbringt, was im formellen Bildungssystem nicht nur nicht gesehen wird („*the classrooms seem encapsulated, if not isolated, from the social worlds and resources of the community*“).

¹ <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/500694/matthaeus-effekt/> (Zugriff am 12.04.2026)

² Die vhs Berlin Mitte hebt von 1% der Teilnehmenden über einen Online Link Feedback zu ihren Kursen, Qualitätsmerkmalen u.v.m. In Rahmen dieser Erhebung wurden erstmalig Zahlen zu einem ersten Diversity-Monitoring in Zusammenarbeit mit der Universität Gießen erhoben. In einer der Fragen ging es um den höchsten Bildungsabschluss der Teilnehmenden

³ Die Berliner Volkshochschulstatistik Jahr 2024: <https://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/artikel.1499896.php>

⁴ <https://www.die-bonn.de/doks/2025-Volkshochschul-Statistik-63-01.pdf>

⁵ <https://www.die-bonn.de/doks/2025-Volkshochschul-Statistik-63-01.pdf>

⁶ https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/schuld98_01.pdf

(Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992) sondern auch abgewertet wird (Heinemann, 2020).

Für die zweite Frage würde das bedeuten, Antworten darauf zu finden, welche Alternativen zu den klassischen, „Komm-Strukturen“ sind notwendig? Eine Antwort darauf für die vhs Berlin Mitte war die Etablierung einer strukturell verankerten aufsuchenden Bildungsarbeit als eigenen Programmbereich. Sprich: der Ausbau von „Geh-Strukturen“. Das bedeutet: Nicht nur die vier Wände der vhs verlassen, in die Stadtteile gehen und mehrere dezentrale Zentren der Volkshochschulen aufzubauen (was es ja schon gab und gibt), sondern diese direkt in die Lebenswelten der Berliner*innen mit ihnen gemeinsamen etablieren. In diesen Gesprächen gilt es herauszufinden: Was fehlt der vhs als Bildungseinrichtung? Welche Rolle und Funktion könnte sie bei der Schließung dieser Lücken übernehmen? Und welche Interessen und Bedürfnisse haben jene Menschen, für die die vhs bislang kein zugänglicher und realistischer Ort zur Erfüllung ihrer Bildungsinteressen ist? Für die aufsuchende Bildungsarbeit der vhs bedeutet der „Funds of Knowledge Approach“: Alltagskompetenzen (Mehrsprachigkeit, handwerkliches Wissen, Organisieren von Community-Strukturen etc.) als Anknüpfungspunkt nutzen, statt als Defizit zu behandeln, Lernende als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt positionieren und Bildungsangebote ko-konstruieren, also gemeinsam mit den Menschen entwickeln, nicht nur für sie.

Aufsuchende Bildung schließt dabei ausdrücklich auch geschützte Räume ein – und macht damit einen Kerngedanken des Ansatzes besonders sichtbar. Ein Beispiel hierfür ist das Bildungsangebot der vhs Berlin Mitte in Berliner Frauenhäusern und Zufluchtwohnungen. Die Teilnehmerinnen dieses Projekts leben dort – viele mit ihren Kindern – nach Erfahrungen von Gewalt und teilweise von Flucht oder anderen Traumata. Ohne aufsuchende Formate würden sie zu diesem Zeitpunkt keinen Zugang zu Angeboten der Volkshochschule finden; der Weg in die vhs-Gebäude steht ihnen aus strukturellen wie persönlichen Gründen nicht offen.

Ein weiteres strukturelles Element sind Kooperationen. Ein Beispiel ist die Zusammenarbeit mit dem Projekt „Rucksack“ in Kooperation mit den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung,

Integration und Demokratie (RAA) Berlin. Dieses Projekt begleitet Familien und pädagogische Fachkräfte in der mehrsprachigen Bildungsarbeit an Schulen und Kitas und wirkt damit in Institutionen hinein, die ihrerseits Schlüsselfunktionen für gesellschaftliche Teilhabe erfüllen.

Dazu gehören der Austausch und der strukturelle Beziehungsaufbau mit „Vertrauenspersonen“ – wie etwa Sozialarbeiterinnen an Schulen. In anderen Angeboten war der Aufbau einer strukturierten Kommunikation und eines Vertrauensverhältnisses mit weiteren zentralen Akteur*innen aus der Nachbarschaft entscheidend, wie beispielsweise Kirchengemeinden oder Moscheevereinen. Ebenso umfasst dies Besuche bei lokalen Migrant*innenorganisationen, der Seniorenvertretung oder der Schwerbehindertenvertretung. Diese Vertrauenspersonen bringen eine lebensweltliche Nähe zur jeweiligen Anspruchsgruppe in die Projekte ein.

Am Herzen des Programmbereichs „vhs vor Ort“ ist nicht zuletzt das Verständnis von Programmentwicklung, das dem Ansatz zugrunde liegt. Regine Herbrik spricht hier von einem „asymmetrisches Machtgefüge“ zwischen Planenden und Lernenden und schlägt eine „gerahmte Destabilisierung der Routinen“ (Herbrik & Holzer, 2022) von Bildungsprozessen, um dieses Machtgefüge durchzubrechen, vor. Neue Kursformate entstehen daher nicht allein durch institutionelle Planung. D.h. die Macht darüber zu entscheiden, was angeboten wird, wie, wie oft, wann etc., wird nicht alleine von der vhs in dem Büroraum erarbeitet und entschlossen. Die vhs Mitte sucht aktiv den Dialog u.a. mit Vereinen und gemeinnützigen Organisationen, mit unterschiedlichsten Akteur*innen im Bezirk, hört zu, welche Themen die Menschen bewegen, und ermöglicht es, dass diese selbst Kurse gestalten oder vorhandenes Wissen einbringen. Bildung wird so nicht als etwas verstanden, das von oben nach unten weitergegeben wird, sondern als ein Prozess, der von unten mitgestaltet werden kann – und soll. In einem Bezirk wie Berlin Mitte, der zu den heterogensten der Stadt zählt, ist ein solches Bildungsverständnis keine pädagogische Luxusfrage – es ist eine bildungspolitische Notwendigkeit.

Wege eines neuen Programmbereichs – vhs vor Ort: Ein Praxisbericht

Der neue, 2025 eingerichtete Programmbereich „vhs vor Ort“ der Volkshochschule Berlin Mitte sucht über Kooperationen mit Einrichtungen der Sozialen Arbeit und der Stadtteil- oder Gemeindefarbeit Menschen zu erreichen, die die Volkshochschule aus verschiedenen Gründen bisher nicht als zugänglichen Raum erlebt haben. „vhs vor Ort“ verbindet das Konzept der „aufsuchenden Sozialen Arbeit“, bei dem Geh-Strukturen an die Stelle von Komm-Strukturen rücken, Menschen dort aufgesucht werden, wo sie leben, mit den emanzipatorischen und bildungsoptimistischen Ideen der Erwachsenenbildung, dass Lernen die soziale-, ökonomische-, politische und kulturelle Teilhabe verbessern kann.

Ein solches Konzept der Lebensweltorientierung ist prinzipiell nicht neu für Volkshochschulen, meint in diesem Zusammenhang ausdrücklich aber nicht nur „dorthin zu gehen“, wo Menschen sind, für die bisher Volkshochschule keine Option war, um dann dort Kurse anzubieten, den Menschen quasi so den Weg in die Institution zu ersparen. Hier soll es vielmehr darum gehen, zunächst vor Ort zu schauen, welche Ideen, Wünsche, Bedarfe oder Bedürfnisse die Menschen selbst haben, die evtl. durch einen wie immer gearteten Volkshochschulkurs gedeckt werden könnten. Eine solche Bedarfserhebung ist in der Praxis nicht ganz einfach. Die Wünsche und Bedürfnisse der Menschen, die aus der Perspektive von Bildungsinstitutionen häufig als „schwer erreichbar“ bezeichnet werden, werden von den Menschen um sie herum, den Sozialarbeiter*innen, den bezirklichen Stellen, den Einrichtungsleitungen oder den Kümmer*innen in ihrem Umfeld vorgetragen, wodurch deren Perspektiven und Zuschreibungen unweigerlich die Bedarfe der Menschen, um die es hier geht, überdecken oder verzerren können.

Der Programmbereich „vhs vor Ort“ hat u.a. einen Zeichen- und Malkurs in einer Moschee, verschiedene DIY-Kurse, Kochkurse und Empowerment-Kurse in Frauenhäusern, eine Alphawerkstatt in einer Unterkunft für wohnungslose Menschen oder einen Empowerment-Kurs in einer Beratungsstelle für Frauen in prekären Lebenssituationen geplant und durchgeführt.

Im Folgenden soll versucht werden, möglichst konkret einige der ersten Erfahrungen, Lernprozesse und Einsichten sichtbar zu machen, die für die Arbeit im Programmbereich „vhs vor Ort“ kennzeichnend sind. Hindernisse und Irrwege sollen ebenso zur Sprache kommen wie Erfolge und Teilerfolge.

Wir konkretisieren dies am Beispiel von Kursen a) in einer Notunterkunft für wohnungslose Menschen und b) in Frauenhäusern.

Wir werden bei der nachfolgenden skizzenhaften Schilderung der Projekte die Anonymität unserer Kooperationspartner*innen und Orte wahren, Akteur*innen in der Gemeinwesenarbeit nicht personenscharf oder mit ihrer Stellenbezeichnung nennen, um alle Beteiligten zu schützen, vor allem auch um offener über Fehleinschätzungen und Irrtümer reflektieren zu können. Unsere eigenen Denkfehler stellen wir dagegen gerne zur Diskussion.

Bei der Darstellung werden die Aspekte wie Anbahnung der Kurse, Art der Bedarfsermittlung, Kurseinrichtung und -durchführung sowie Gelingensbedingungen oder Misslingensbedingungen besprochen.

Lernangebote in einer Notunterkunft für wohnungslose Menschen

Von verschiedenen bezirklichen Akteur*innen wurde die Volkshochschule kontaktiert, um sie auf die Situation von Roma in einer Notunterkunft für Wohnungslose aufmerksam zu machen und einen Bedarf im Bereich der Alphabetisierung und des Deutschlernens anzumelden.

Wir erfuhren, dass mehrere aufsuchende Angebote zuvor nicht als „erfolgreich“ bewertet worden waren – darunter auch ein Deutschkurs der vhs, der von der angesprochenen Gruppe nicht angenommen wurde und mangels ausreichender Nachfrage nach einem Pilot beendet werden musste.

Bei der Auswertung dieses Nichtgelingens wurden unterschiedliche Vermutungen angestellt: von einem allgemeinen „Desinteresse“ der Teilnehmenden an solchen Bildungsangeboten bis hin zum Fehlen einer Kinderbeaufsichtigung.

Gespräche mit den Teilnehmenden vor Ort und den Fachkräften zeigten deutlich, dass es von Seiten der Teilnehmenden einen Wunsch nach einem Deutsch- und Alphabetisierungskurs gibt. Die Mitnahme der Kinder in den Kurs spielte eine zentrale Rolle in den Gesprächen, ebenso ihr Wunsch nach Musik und Tanz. Es gab nicht den Wunsch nach einer kursbegleitenden Kinderbeaufsichtigung in einem Extra-Raum, sondern den elterlichen Wunsch der Teilnahme und Anwesenheit der Kinder im Kurs, wogegen sich einige der Akteur*innen allerdings explizit aussprachen, weil es die Teilnahme der Kinder in regulären Kindergärten verhindere. Damit war ein Wunschformat für einen Kurs umrissen, das weder im klassischen Volkshochschulformat – mit Ausnahme der etwas anders gelagerten Mutter-Baby-Sprachlerngruppen – bekannt ist, noch mit den Vorstellungen von Ruhe und ungestörtem Lernen Konzentriertheit in einem Sprachkurs vereinbar zu sein schien. Die Trennung von den Kindern während des Lernens wurde als Störung empfunden, nicht die Anwesenheit von Kindern.

Inzwischen findet der Kurs – wie von den Eltern ausdrücklich gewünscht – gemeinsam mit ihren Kindern in einem Raum statt und qualifizierte Menschen aus der Community wurden gefunden, die sich um die Kinder im Kursraum kümmern, während ihre Eltern lernen. Die Teilnahme der Eltern ist bis jetzt stabil, der Geräuschpegel vergleichsweise hoch. Ob ein solches Format auf Dauer trägt, ob es erfolgreich sein kann oder sogar über diesen einen Fall hinaus als Prototyp gelten kann, sind Fragen, die nur mit mehr Zeit und Erfahrung beantwortet werden können. Unerfüllt bleibt dagegen nach wie vor der Wunsch nach Tanz und Musik im Rahmen des Kurses oder als ein exklusives zusätzliches Angebot, das von Lehrkräften aus der Community für die Community durchgeführt wird.

Lernangebote in Frauenhäusern

Frauen in Frauenhäusern sind in ihrer Bewegung oft aus Sicherheitsgründen eingeschränkt, können bestimmte Bezirke und Gegenden nicht betreten. Viele Frauen haben Rassismuserfahrungen gemacht und sind Opfer sexistischer Gewalttaten.

Für unsere Lernangebote in Frauenhäusern gab es gute Gelingensbedingungen durch eine Startfinanzierung über eine Projektförderung durch die Senatsverwaltung für Bildung, Fa-

milie und Jugend nach § 4 des Berliner Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG). Neben den Mitteln für Honorare konnte eine motivierte und kompetente Koordinatorin gewonnen werden, die den direkten und beständigen Kontakt mit den Kursleiterinnen, Sozialarbeiterinnen in den Frauenhäusern und nicht zuletzt mit den von Gewalt betroffenen Frauen pflegen konnte. Begünstigt wurde die Anbahnung dieser Kooperationen durch zwei Schlüsselpersonen: eine Sozialarbeiterin im Antigewalt-Bereich, die auch als vhs-Lehrkraft tätig gewesen war und damit beide Welten kannte, sowie die oben genannte Koordinatorin, die durch regelmäßige Präsenz vor Ort – durch Gespräche mit Leiterinnen, Sozialarbeiterinnen und Kursleitungen sowie durch eigene Kurstätigkeit im Projekt – zur verlässlichen Ansprechpartnerin seitens der vhs für die Frauenhäuser wurde. Diese Kooperation mit den Anti-Gewalt-Projekten, u.a. den Frauenhäusern, war durch die hohe Motivation und Bereitschaft und Offenheit für eine Zusammenarbeit gekennzeichnet. So wurde z.B. eine Mitarbeiterin aus einem Frauenhaus als Kursleitung gewonnen.

Die Begleitung dieser Frauen in den Häusern erfolgt auch durch die Kooperationspartnerinnen., also die Mitarbeiterinnen der Frauenhäuser. Sie schaffen in den Einrichtungen ein sicheres, trauma- und diskriminierungssensibles Umfeld und leisten dabei praktische Unterstützung, die weit über die Kursorganisation hinausgeht: Übersetzungsleistungen, digitale Zugänge und Betreuungsangebote für Kinder gehören ebenso dazu. Diese infrastrukturelle Einbettung hat eine zentrale Bedeutung beim Abbau der größten Zugangsbarrieren. Die Frauenhäuser selbst haben sich für die Volkshochschule Berlin Mitte als Expertin für Bildung geöffnet, um Bedarfslücken zu schließen und die Frauen in ihrer weiteren Bildungsbiographie zu unterstützen – ein Vertrauensverhältnis, das institutionell wie pädagogisch sorgfältig aufgebaut werden muss.

In diesem Rahmen konnten diverse Angebote realisiert werden: Selbstverteidigungskurse, Selbstwirksamkeitskurse, DIY-Workshops, digitale Grundbildung, Kochkurse und Gesundheitsbildungsangebote eingerichtet und durchgeführt werden, die sich anfänglich langsam füllten, sich mit der Zeit aber einer wachsenden Nachfrage erfreuten.

Der Erfolg wurde auf Seiten der Volkshochschule dadurch verstärkt, dass der Bereich solcher Kooperationen 2025 zum Programmbereich „vhs vor Ort“ ausgebaut wurde.

Was fehlt noch? Was ist zu beachten?

Bei den hier beschriebenen Lerngruppen, die oft nicht den Weg in die vhs finden oder ihn nicht suchen oder nicht suchen wollen, weil die Angebote für sie nicht passen, so scheint es, wird schnell von „schwer erreichbaren Gruppen“ oder „Bildungsfernen“ gesprochen. Damit stehen Zuschreibungen und Annahmen im Raum, die die Planung der Kurse beeinflussen und damit solche Zuschreibungen evtl. auch wieder reproduzieren. Unsere Erfahrungen gingen dahin, dass eine Einbeziehung der Teilnehmenden bereits bei der Planung von Kursen und Kursinhalten helfen kann, sich dieser Zuschreibungen bewusster zu werden und Kurskonzepte anzupassen.

Unerlässlich für den Erfolg dieser Formate ist auch die Auswahl und Einsatz der Kursleitung. Z.B. für die Kurse in den Frauenhäusern war von vornherein klar, dass es nur weibliche Kursleitungen sein dürfen. D.h. falls ein ähnliches Angebot in der vhs selbst von einer männlichen Kursleitung angeboten wird, müssen wir eine andere geeignete, aber weibliche Kursleitung suchen.

Dabei findet aber auch mehr Austausch innerhalb der unterschiedlichen Programmbereiche statt. Aufsuchende Bildungsarbeit ist personal- und zeitintensiv – weit mehr als klassische vhs-Kursarbeit. Netzwerkaufbau, Vertrauensbildung und flankierende Maßnahmen erfordern einen erheblichen Vorlauf, der in herkömmlichen Finanzierungslogiken nicht abgebildet wird. Die bestehenden Förderstrukturen, die sich an Mindestteilnehmerzahlen und Unterrichtseinheiten orientieren, passen nicht zu den Realitäten aufsuchender Arbeit. Wichtig für den Erfolg dieser Angebote sind auch Aspekte wie feste Orte und Zeiten. Diese schaffen Verlässlichkeit. Mobile, wechselnde Angebote funktionieren schlechter, weil sie keine Regelmäßigkeit ermöglichen und nur Spontanteilnehmende ansprechen. Netzwerkarbeit und Kooperationen sind für diesen Programmbereich unverzichtbar.

Offen bleibt die Antwort auf die Frage, ob für Kurse des Programmbereichs „vhs vor Ort“ die gleichen Erfolgskriterien gel-

ten können oder sollen, wie für Kurse des klassischen Volkshochschulprogramms. Spielen beispielsweise eine hohe Nachfrage oder eine hohe Abschlussquote hier die gleiche Rolle wie im offenen Programm der Volkshochschule? Diese Antworten wird Zeit und Erfahrung zeigen und könnte Thema eines neuen Beitrags in der Zukunft werden.

Franziska Weiß

hat Internationale Soziale Arbeit an der Högskolan i Gävle in Schweden studiert und einen Master of Laws an der Universität Umeå (Schweden) erworben. Vor ihrer Tätigkeit als Programmbereichsleitung für Elternkurse und vhs vor Ort an der Volkshochschule Berlin Mitte arbeitete sie als Kursleiterin für Alphabetisierungs- und Integrationskurse und war mehrere Jahre im Berliner Gewaltschutzbereich für Frauen mit den Schwerpunkten psychosoziale Beratung, Vernetzungs- und Bildungsarbeit.

Manjiri Palicha

ist Direktorin der Volkshochschule Berlin-Mitte. An der Universität Mumbai hat sie einen Master in Economics mit den Schwerpunkten „Econometrics and Mathematical Economics“ erworben. Sie ist ausgebildete DaF-Lehrerin und Antidiskriminierungstrainerin. Ihren zweiten Master hat sie im Fach „Intercultural Education“ an der FU Berlin abgeschlossen. Ihre inhaltlichen Interessen liegen an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, Deutsch als weitere Sprache und (Anti-)Rassismus und Migration.

Literaturverzeichnis

Barz, D. H. (2023). Aufsuchende Bildungsarbeit: Theorie, Praxis, Herausforderungen. Expertise im Rahmen des Projekts „Aufsuchende Bildungsarbeit: mehr Chancengleichheit und Teilhabe“ beim Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Bremer, H. (2022). Passungsverhältnisse. weiter bilden - DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, S. 18-21. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2022/lebensweltorientierung.pdf> [Abgerufen am 10.06.2026]

Heinemann, A. M.B (2020). Learning from below – Wissen in Bewegung. In: van Ackeren, I. et al. (Hrsg.). Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 207-221. DOI: 10.25656/01:19243

Herbrik, R., & Holzer, D. (2022). »Es fällt schwer, wenn man zurückgewiesen wird.«: weiter bilden spricht mit Regine Herbrik und Daniela Holzer. weiter bilden - DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, S. 14-17. URL: von <http://www.die-bonn.de/id/41715> [Abgerufen am 18. April 2026]

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Theory into Practice. *Qualitative Issues in Educational Research* (31)2, 132-141. URL: <http://www.jstor.org/stable/1476399> [Abgerufen am 10.06.2026]

Pehl, K. (1998). Die Kennzahl Weiterbildungsdichte. In: H.-J. Schuldt (Hrsg.). *Mit Kennzahlen arbeiten - Beiträge zur Kennzahlendiskussion bei Weiterbildungseinrichtungen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Frankfurt/Main, S. 65-82. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/schuldt98_01.pdf [Abgerufen am 10.06.2026]

Wie die Stadt im Rahmen von Führungen zum Lernraum wird

Serena Fellwöck

Exkursionen, Führungen und Fahrradtouren sind gemeinsame Entdeckungstouren. Es ist mir ein besonders Anliegen, in ihnen eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen. Zum einen zu zeigen, wie die Geschichte einen Ort zu dem macht, was er heute ist. Zum anderen aber auch zu sensibilisieren, die Spuren der Vergangenheit, die zum Teil nur noch ganz versteckt sichtbar sind, zu entdecken. Mein Ziel ist es, in Kursteilnehmenden und Gästen das Interesse an der Geschichte und der Einzigartigkeit Berlins zu wecken, sie neugierig zu machen und vielleicht auch zu begeistern.

Ein nicht seltener Satz von Teilnehmenden ist: „Ich gehe hier jeden Tag entlang, aber das ist mir noch nie aufgefallen!“ Das können Gebäude, Denkmäler aber auch Details wie Schriftzüge oder Gedenktafeln sein. In der Führung nehmen wir uns gemeinsam Zeit, einen Weg zu gehen, an Orten zu verweilen und uns über die Ereignisse, Menschen und Zeitschichten bewusst zu werden, die diesen Ort geprägt haben.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Volkshochschul-Exkursionen sind sehr aufgeschlossen und interessiert. Einige von ihnen sind in Berlin geboren, andere gerade erst in Berlin angekommen und möchten ihre neue Heimat kennenlernen. Die jüngeren Teilnehmenden sind etwa 30 Jahre alt, die älteren über 75. Zum Teil kennen sie einander bereits aus ähnlichen Kursangeboten. Jede und jeder bringt eigene Erlebnisse, einen persönlichen Blick auf die Stadt und individuelle Fragen mit. Für kurze Zeit sind wir eine Gruppe, die ein gemeinsames Erlebnis verbindet. Daher lade ich gleich am Anfang dazu ein, Fragen zu stellen und Erlebnisse oder Wissen in der Gruppe zu teilen. Aus meiner Erfahrung mit unterschiedlichen Kurssituationen, sowohl im Klassenraum als auch bei Exkursionen, habe ich festgestellt, dass unterwegs die Offenheit, Fragen zu stellen und sich aktiv einzubringen, ausgeprägter ist. Im Gehen, während wir unsere Standorte wechseln, kann jeder über das Gehörte und Gesehene nachdenken oder mit anderen Teilnehmenden ins Gespräch kommen. Der rege Austausch in der Gruppe sowie die individuellen Gespräche spiegeln sowohl das Interesse der Teilnehmenden am Kurs als auch die vertrauensvolle Gruppensituation.

Es stellt sich nun die Frage, was eine Exkursion zu einem speziellen Kursformat macht. Dafür gebe ich im Folgenden einen kleinen Einblick in den Aufbau meiner Führungen und den Einsatz unterschiedlicher Vermittlungsmethoden.

Exkursionen beginnen bereits mit der Ankunft der Kursteilnehmenden am Treffpunkt. Schon einige Minuten vor Beginn erwarte ich sie dort mit einem, aus der Entfernung gut sichtbaren Schild mit der Aufschrift „VHS Pankow“. Mit dem Eintreffen der ersten Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln sich Gespräche, in die neu Hinzukommende sofort mit einbezogen werden. Dabei geht es um allgemeine Themen, wie beispielsweise der Weg zum Treffpunkt, das Wetter oder das Kursangebot der Volkshochschule. Hier entscheidet sich bereits, wie sich Atmosphäre und Kommunikation während der Tour entwickeln.



Serena Fellwöck

Foto © privat

Nachdem alle auf der Teilnehmerliste unterschrieben haben, starte ich die Führung mit einer offiziellen Begrüßung und gebe einige organisatorische Hinweise. Dazu gehören die Route, die kurze Vorstellung der Themen, die ausgewählten Stationen,

der zeitliche Ablauf sowie Informationen zum Zielstandort und (wichtig) zu Toilettenoptionen. Zusätzlich bitte ich darum, dass wir in der Gruppe möglichst gemeinsam den Weg zum nächsten Standort gehen und dabei aufeinander achten. Das ist von besonderer Bedeutung an hochfrequentierten Orten, wie Wochenmärkten oder touristischen Hotspots. Die Teilnehmenden sollen sich gut und sicher fühlen. Daher weise ich auch darauf hin, dass sie sich bei Problemen, wie Kälte, Wärme, Durst oder gesundheitlichen Notfällen, direkt an mich wenden können.

Anschließend stelle ich mich kurz vor und steige dann mit einer offenen Frage in die Kommunikation ein, die ein Thema der Führung aufgreift, jedoch kein Wissen abfragt. Dabei können die Teilnehmenden selbst entscheiden, ob und inwieweit sie antworten möchten. Bei einer Exkursion zum Thema Berliner Mauer könnte eine mögliche Frage sein, wie die Teilnehmenden vom Mauerfall erfahren haben. Viele von ihnen sind offen und teilen ihre Gedanken mit der Gruppe. Mir gibt es die Möglichkeit, herauszufinden, was in der Führung von Interesse sein könnte. Dieser Einstiegsteil dauert etwa 10 Minuten.

Mit der anschließenden Orientierung im Stadtraum und den ersten Themen sind wir schon mitten in der Führung und gehen gemeinsam zu den entsprechenden Standorten. Dort positioniere ich mich so, dass ich zur Gruppe sprechen kann und die Teilnehmenden gleichzeitig einen guten Blick auf die jeweiligen Objekte haben. Die Themen sollten sich unbedingt auf das Gezeigte beziehen oder dem Verstehen bzw. Kennenlernen des Ortes dienen. Für die Überleitung und die Aufforderung zum Weitergehen, ist ein Neugier erweckender, thematischer Ausblick zum folgenden Standort sehr sinnvoll. Unbekannte Wege durch Hinterhöfe oder Blicke in Gebäude können ebenfalls das Interesse steigern und für Überraschungen sorgen.

Die gesamte Exkursion umfasst, bei einer Dauer von 2-3 UE, 9 bis 16 Standorte. Dabei verweilen wir etwa 5 bis 10 Minuten an einem Ort. Bei der Auswahl der Standorte ist unbedingt auf Sonne, Regen, Lärmpegel, Verkehrssituation, Passanten und ausreichend Platz für die Gruppe zu achten.

Am Zielstandort angekommen, widmen wir uns dem letzten inhaltlichen Programmpunkt. Anschließend beende ich die ge-

meinsame Exkursion, indem ich auf kommende Veranstaltungen der Volkshochschule hinweise, über die umliegenden Verkehrsverbindungen informiere und mich bei den Teilnehmenden verabschiede.

Es gibt grundlegende Unterschiede zwischen Kiezspaziergängen und thematischen Führungen. Bei Kiezspaziergängen erkunden wir einen Stadtteil mit seinen verschiedenen Perspektiven – von seiner historischen Entwicklung über aktuelle Veränderungen, Kulturangebote und Verkehrsverbindungen bis hin zu Kommunalpolitik, Bevölkerungsstruktur, wichtige Institutionen sowie seiner Einordnung des Stadtteils in den Stadtbezirk und den Berliner Stadtraum. Thematische Führungen konzentrieren sich im Gegensatz dazu ausschließlich auf einen definierten Schwerpunkt. So widmen sie sich etwa den mittelalterlichen Spuren im historischen Stadtkern Berlins oder den Berliner Stadtmauern. Dabei werden jene Orte, die einen direkten Bezug zum jeweiligen Thema haben, aufgesucht und erläutert. Bei der Führung durch das Parlaments- und Regierungsviertel liegt der Fokus wiederum auf historischer Entwicklung sowie politischen Strukturen und Institutionen.

Neben dem für Stadtführer typischen Vortrag bringt der Einsatz unterschiedlicher Vermittlungsmethoden nicht nur Abwechslung in eine Führung, sie tragen vielmehr dazu bei, Sachverhalte lebendiger und nachhaltiger zu vermitteln.

So ist die Verortung ein ständiger Begleiter der Führung. Sie gibt räumliche und zeitliche Orientierung. Zur räumlichen Verortung setze ich gern Stadtpläne und Karten aus unterschiedlichen Zeiten ein, die beispielsweise miteinander verglichen und mit dem aktuellen Standort in Bezug gesetzt werden können. Zudem gebe ich Orientierung im Stadtraum, indem ich (Himmels-)Richtungen benenne und zeige oder auf bekannte Orientierungspunkte, wie Fernsehturm und Torstraße, sowie auf Orte, Sehenswürdigkeiten oder Kunstwerke verweise. Bei der bereits erwähnten Führung zu den mittelalterlichen Spuren in Berlin führt unser Weg vom Litfaß-Platz, in dessen Nähe sich ehemals das Spandauer Tor befand, zur Waisenstraße, wo noch Reste der mittelalterlichen Stadtmauer erhalten sind. Bevor wir losgehen, betrachten wir gemeinsam den ersten bekannten „Stadtplan“ Berlins und ich skizziere unseren Rundgang, auf dem wir anschließend das „mittelalterliche Berlin“

durchqueren und einen Blick hinüber auf das „mittelalterliche Cölln“ werfen. Auf diese Weise entsteht ein anschauliches Gefühl für die Größe, die Struktur und die räumliche Entwicklung Berlins in seiner Entstehungszeit. In einem anderen Kontext können auch Bilder von preußischen Monarchen – kombiniert mit der Nennung charakteristischer Eigenschaften oder Leistungen – zur zeitlichen Orientierung beitragen. Auf diese Weise lassen sich Gebäude, Entwicklungen oder historische Ereignisse leichter einer Epoche zu- oder in ihren historischen Zusammenhang einordnen.

Hören wir eine Aneinanderreihung von Jahreszahlen und Fakten, bleiben uns diese oft nur schlecht im Gedächtnis, meist schalten wir gedanklich ab. Werden jedoch Biografien eingesetzt und somit Ereignisse und Orte mit Personen verknüpft, wird Geschichte lebendig und schafft Verbindung zwischen uns und den Menschen der Vergangenheit, die den Ort zu dem haben werden lassen, den wir gerade betrachten.

Selbstverständlich nutze auch ich zur Veranschaulichung gern historische Fotos und Bilder. Entscheidend ist jedoch, dass diese nicht nur gezeigt, sondern gemeinsam betrachtet, eingeordnet und besprochen werden. Auch der Vergleich eines Bildes mit der aktuellen Situation oder einem anderen Bild ist möglich. Mehrere Fotos können eine zeitliche Entwicklung darstellen und Fotos von Persönlichkeiten, wie bereits zuvor erwähnt, sind von besonderer Bedeutung, wenn man sie mit Biografien verknüpft.

Um ein Thema oder eine Entwicklung zu veranschaulichen, knüpfe ich gern an bereits Bekanntes an und stelle thematische Verbindungen her. Wenn wir in Pankow vor Gerhard Thiemes Tröpfelbrunnen „Kletternde Kinder“ stehen, zeige ich daher immer auch zwei Fotos seiner berühmten Werke in Berlin-Mitte. In unmittelbarer Nähe des Brunnens befindet sich ein weiteres Beispiel: das Mural „Pankower Marktleben“ von Dieter Gantz aus dem Jahr 1987. Es ist ein Kunstwerk, das im Rahmen der 750 Jahrfeier Berlins entstand, die ich in mehreren Führungen thematisiere. Dieses Jubiläum begegnet uns immer wieder, weil es viele Spuren in ganz Berlin hinterlassen hat. Einige Teilnehmende haben persönliche Erinnerungen an dieses große Berliner Ereignis in Ost- und West-Berlin Mitte der 80er Jahre. Andere wiederum kennen Skulpturen oder

städtebauliche Veränderungen dieser Zeit. Diese Methode wirkt sehr nachhaltig, da sie die Möglichkeit bietet, den Ort oder das Objekt in einen gesamtberliner Kontext einzuordnen. Möglicherweise erinnert sich der eine oder die andere bei einem späteren Spaziergang durch Mitte, Tiergarten oder Charlottenburg an unsere Tour.

Wenn wir gemeinsam unterwegs sind, kann es auch Momente geben, die jede oder jeder individuell erlebt. Das gilt besonders für Orte des Gedenkens, wie der Neuen Wache – der zentralen Gedenkstätte der Bundesrepublik Deutschland für die Opfer von Krieg und Gewalt. Hier gebe ich den Teilnehmenden die Gelegenheit, das Gebäude allein zu betreten und den Ort persönlich zu erleben. Im Anschluss tauschen wir uns darüber aus, wie wir diesen wahrgenommen haben. Beobachtungsaufträge oder auch Formen des entdeckenden Lernens unterstützen dabei, einen Ort bewusst wahrzunehmen, Details zu entdecken oder selbständig Spuren zu erkennen.



VHS Zehlendorf 1949

Foto © privat

Bei allen Führungen spielen Dialoge eine große Rolle. Um sie gegebenenfalls anzuregen, nutze ich gezielte Fragestellungen – von objektbezogenen und biografischen Fragen bis hin zu „Was wäre gewesen, wenn...?“ Meistens jedoch ergeben sich die Gespräche ganz von selbst.

Auch der Einsatz von Zitaten, Zeitungsartikeln, Flugblättern oder anderen Dokumenten trägt dazu bei, Ereignisse und Entwicklungen zu veranschaulichen.

Zusätzlich ist es mir wichtig, stets auch Hinweise auf Literatur, Filme, Museen, Ausstellungen oder Veranstaltungen zu geben.

Häufig werden diese Empfehlungen durch Vorschläge der Teilnehmenden bereichert. Diese Medien bieten den Kursteilnehmenden die Möglichkeit, auch über die Führung hinaus, ihre Kenntnisse zu vertiefen und einzelne Aspekte noch einmal in Ruhe nachzuvollziehen.

Wie das Beispiel aus Zehlendorf von 1949 zeigt, haben Führungen bereits eine lange Tradition an den Berliner Volkshochschulen. Persönlich beobachte ich seit einigen Jahre sowohl die positive Entwicklung als auch die steigende Resonanz auf die Exkursionsangebote der VHS Pankow und freue mich sehr, dazu beitragen zu können. Vor nunmehr 12 Jahren habe ich dort angefragt, ob es möglich wäre, eine Stadtführung mit dem Schwerpunkt Geschichte des Prenzlauer Bergs anzubieten. Damals war man noch etwas skeptisch und sagte mir „Wir könnten es versuchen.“ Und so wurde mein erstes Kursangebot „Kiezspaziergang rund um den Kollwitzplatz“ in das Herbstprogramm 2014 aufgenommen. Bis zur ersten Führung sollte jedoch noch einige Zeit vergehen. Erst im Mai 2016 hatten sich acht Personen angemeldet und meine erste Tour konnte stattfinden. Damals befanden sich nur wenige Exkursionen zu den Themen Geschichte, Politik und Gesellschaft unter den Kursangeboten. Im Jahr 2019 gab es dann bereits 26 entsprechende Kurse, die von fünf Kursleitenden angeboten wurden. Das Interesse an der Geschichte Berlins scheint seitdem stetig gewachsen zu sein. Viele Menschen wollen mehr über die Stadt erfahren, in der sie leben und dafür suchen sie jetzt auch gezielt nach entsprechenden Exkursionsangeboten der Berliner Volkshochschulen. Wirft man einen Blick in die Programmhefte der VHS Pankow der vergangenen vier Jahre, kann man über die Entwicklung nur staunen. Die Zahl der Kursleitenden hat sich verdreifacht und Interessierte können nun aus etwa 90 Exkursionen pro Jahr in den oben genannten Themenbereichen ihre Kurswahl treffen.

Auch mein Angebot an Exkursionen für die Volkshochschule ist umfangreicher geworden. Heute gehören dazu unterschiedliche Kiezspaziergänge in Pankow und Prenzlauer Berg, Führungen durch das Parlaments- und Regierungsviertel sowie über die Museumsinsel. Weitere Touren führen uns zu den Spuren Berlins im Mittelalter oder den Berliner Stadtmauern. Von besonderer Bedeutung sind für mich persönlich die Exkursionen zur Geschichte der Berliner Mauer und der Teilung.

In diesem Kontext sind es vor allem die Fahrradtouren, auf denen wir längere Strecken zurücklegen und so die Dimension der Berliner Mauer und der jahrzehntelangen Teilung auf eindrucksvolle Weise nachvollziehen können.

Weiteres Potenzial in der Entwicklung neuer Konzepte für die Erwachsenenbildung, die die Stadt als Lernort einbeziehen, sehe ich in Exkursionen für besondere Zielgruppen. So könnten speziell konzipierte Exkursionsangebote in einfacher Sprache für Sprachlernende ab dem Niveau B1 den Sprachunterricht ergänzen. Die thematische Gestaltung der Exkursionen kann gezielt auf die Interessen der Teilnehmenden abgestimmt werden. Besonders geeignet wären Führungen durch das Parlaments- und Regierungsviertel oder zu historischen Orten wie der Berliner Mauer. Die Themen Politik, Geschichte und Gesellschaft können so vor Ort viel anschaulicher und nachhaltiger vermittelt werden. Zudem hätten die Kursteilnehmenden die Möglichkeit, in einer vertrauensvollen Gruppensituation ihre Deutschkenntnisse aktiv anzuwenden und zu festigen.

Neugierig auf die künftigen Kursentwicklungen, freue ich mich weiterhin auf persönliche Begegnungen, viele Gespräche und das gemeinsame Unterwegssein.

Serena Fellwock

Im Ost-Berliner Stadtbezirk Prenzlauer Berg aufgewachsen, gerade die Schule beendet und ihre Ausbildung zur Krankenschwester begonnen, erlebte Serena Fellwock den Mauerfall. Von einem Tag auf den anderen war alles anders. Diese Erfahrung und die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen waren für ihr Leben prägend und grundlegend für ihre heutige Auseinandersetzung mit der Geschichte ihrer Heimatstadt und der unseres Landes. Besondere Bedeutung hatte dabei die Möglichkeit der beruflichen Neuorientierung, in der sie ihrem Interesse an Geschichte, Kunst und Kultur folgen konnte. Als zertifizierte Stadtführerin bietet sie neben Exkursionen an der Volkshochschule private Stadtführungen sowie Fahrradtouren an und arbeitet seit einigen Jahren als Guide für die Stiftung Berliner Mauer.

Damit aus Weite Nähe wird Zwischen Orten, Möglichkeiten und Begegnungen

Linn Leißner

Nach acht Jahren an einer Berliner Volkshochschule habe ich im Sommer 2025 meine Arbeit an einer Volkshochschule im brandenburgischen Landkreis Oder-Spree begonnen. Der Wechsel bedeutete mehr als einen neuen Arbeitsplatz. Er veränderte meinen Blick:

In Berlin war die Volkshochschule Teil einer dichten Infrastruktur. Wege waren kurz, Bildungsangebote vielfältig, Institutionen lagen oft nur eine U-Bahn-Station voneinander entfernt. Im Landkreis begegnete mir zunächst vor allem Raum. Weite Flächen, große Distanzen, kleinere Städte und viele Gemeinden dazwischen. Bildung war hier nicht selbstverständlich erreichbar. Sie musste verortet, organisiert und verhandelt werden.

Ich begann, Räume anders wahrzunehmen. Nicht nur als Gebäude oder Adressen, sondern als Bedingungen von Bildung. Aus diesen Erfahrungen heraus betrachte ich im Folgenden vier Dimensionen von Raum, die meines Erachtens für die Erwachsenenbildung im Flächenlandkreis prägend sind: den physischen Raum der Distanzen, Möglichkeitsräume, die verschmelzenden Kooperationsräume und schließlich die demokratischen Schutzräume, die Erwachsenenbildung eröffnet und sichern muss.

Der Perspektivwechsel von der Großstadt in den ländlichen Raum hat mir gezeigt, dass Volkshochschulen nicht nur Programme anbieten. Sie arbeiten an Räumen. Und sie tragen damit Verantwortung dafür, welche Räume in einer Region bestehen bleiben, entstehen oder verschwinden.

Raum I: Weite. Distanz. Und der Versuch, sie zu überbrücken

2.256,75 Quadratkilometer. 179.817 Einwohnerinnen und Einwohner (Stand 31. Dezember 2024). Verwaltungssitz ist Beeskow. Der Landkreis ist fast so groß wie das Saarland, ländlich geprägt und zugleich Berliner Umland. Industrie und Dienstleistungsgewerbe prägen die Region ebenso wie kleine Gemeinden und weite Felder. Wenn ich morgens im Zug sitze,

steigen in Fangschleuse hunderte Tesla-Mitarbeitende aus, in Firmenkleidung, viele mit Migrationsbiografie. Ich fahre über die Felder weiter bis zur Geschäftsstelle meiner Volkshochschule. Diese Gleichzeitigkeit von globaler Industrie und ländlicher Weite prägt die Region.

Unsere Volkshochschule arbeitet an vier Regionalstellen: in Erkner, Fürstenwalde/Spree, Beeskow und Eisenhüttenstadt. Hinzu kommen Angebote in Schöneiche. Verbindet man diese Orte auf der Karte, entsteht eine Linie quer durch den Landkreis, von Berlin bis an die polnische Grenze.

Doch Bildung findet nicht nur entlang einer Linie statt. Zwischen diesen Städten liegen Dörfer, kleinere Gemeinden und Ortsteile. Wer dort lebt, ist schnell 20 oder 30 Kilometer vom nächsten Bildungsangebot entfernt. Öffentliche Verkehrsmittel fahren nicht überall regelmäßig, Anschlusszeiten sind knapp. Und nach einem langen Arbeitstag noch einmal ins Auto zu steigen, ist keine Selbstverständlichkeit. Bildung scheitert dann nicht am Interesse, sondern an der Distanz.

Die vier Regionalstellen sind wichtige Knotenpunkte. Aber ein Knoten allein bildet noch kein Netz. Deshalb versuchen wir, in die Fläche zu gehen und die Distanz zum Bildungsangebot zu verringern. Das klingt in Konzeptpapieren schlicht: „Angebote in die Gemeinden hineinragen.“ In der Praxis bedeutet es vor allem Beziehungspflege. Es beginnt oft unspektakulär: Mit einem Gespräch am Rande einer Veranstaltung oder bei einer zufälligen Vor-Ort-Begegnung.

So sprach mich der Bürgermeister einer kleinen Gemeinde an, in der ein neues Gemeindehaus entstehen soll. Man könne sich vorstellen, dort auch Angebote der Volkshochschule zu verankern. Nicht als punktuelles Gastspiel, sondern als festen Bestandteil des Ortes. Wir vereinbarten eine Bedarfs-erhebung: Was wünschen sich die Menschen? Einen Tanzkurs? Einen Sprachkurs? Digitale Grundbildung?

Solche Prozesse brauchen Zeit. Sie leben von direkter Ansprache, von Vertrauen und von der Bereitschaft, nicht mit einem fertigen Programm und Konzept zu kommen, sondern zunächst zuzuhören.

Ähnlich war es beim Feuerwehrverein einer anderen Gemeinde. Engagierte Menschen, viele seit Jahren im Ort verwurzelt, kamen mit dem Wunsch nach einem Ernährungskurs auf uns zu. Die Idee war Theorie, gemeinsames Zubereiten und anschließendes Essen miteinander zu verbinden. Bildung entsteht hier nicht in anonymen Räumen, sondern dort, wo Gemeinschaft ohnehin gelebt wird. Der Lernort ist zugleich Begegnungsort.

Natürlich stellt sich angesichts der Entfernungen die Frage, ob digitale Angebote geografische Räume überwinden können. Für bestimmte Zielgruppen ist das eine gute Lösung. Doch digitale Formate ersetzen nicht automatisch den sozialen Kontakt, und sie setzen technische Ausstattung sowie entsprechende Kompetenzen voraus. Nicht jede oder jeder bringt diese Voraussetzungen mit und möchte digitale Formate nutzen.

Der geografische Raum bleibt also groß, weit und in Teilen leer. Gerade deshalb müssen wir unsere Arbeit als Bewegung in diesen Raum hinein verstehen. Bildung im Flächenlandkreis heißt, präsent zu sein, Wege zu gehen, Gelegenheiten zu nutzen und Kontakte zu pflegen.

Raum II: Wiederentdeckte Lernorte – wenn Orte zu Möglichkeitsräumen werden

„Wir haben jetzt das Schloß umschritten und treten ein. Der Eindruck, den es in seinem Innern macht, ist der des Stattlichen, aber zugleich der höchsten Trübseligkeit. Es ist ein imposantes Nichts, eine würdevolle Leere – die Dimensionen eines Schlosses und die Nüchternheit einer Kaserne.“ So beschreibt Theodor Fontane in seinen *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* das Schloss Kossenblatt. Ein „imposantes Nichts“ und eine würdevolle Leere.

Mir ging es ganz anders, als ich das Schloss zum ersten Mal betrat: Das geschichtsträchtige Gebäude mit seinen leeren Räumen und seinem rustikalen und verfallenen Charme beein-

druckte mich. Die Dreiflügelanlage liegt auf einer Insel, umflossen von der krummen Spree. Im ehemaligen Lustgarten werden neue Hecken gepflanzt. Der Garten auf der Rückseite ist weit und wild. Der neue Schlossherr führt mich persönlich durch das Gebäude. Er dokumentiert den Fortschritt der Restaurierung mit Fotografien, hält fest, was war und was wieder entstehen soll. Die Spuren der Vergangenheit sind überall sichtbar: abgeblätterte Farbe, bröckelnder Putz, hohe Räume und freigelegte, historische Fußböden.



Foto © VHS Oder-Spree

Hinter der schweren Eingangstür führt eine geschnitzte Holzterrasse ins Obergeschoss. Hier soll einst Friedrich Wilhelm I., der „Soldatenkönig“, hinabgestiegen sein. Kossenblatt galt als eines seiner Lieblingsschlösser. Geschichte ist hier keine abstrakte Erzählung, sondern räumlich spürbar.

Ein Teil des Schlosses soll künftig öffentlich zugänglich sein, ein anderer privat bleiben. Und der Eigentümer sieht die Volkshochschule als mögliche Partnerin. Während wir durch die Räume gehen, beginne ich zu träumen: ein Tanzkurs im großen Saal, Lesungen im Halbdunkel am Kamin, ein Naturzeichenkurs im Garten, zwischen alten Bäumen und neu gesetzten Hecken. Ein Ort, an dem man Geschichte atmet und in der Gegenwart lernt.

Und dann die Realität: Es gibt noch keine Heizung. Die Toiletten befinden sich in einem Anbau draußen. Bauliche Fragen sind offen, Planungen stehen unter Vorbehalt. Jeder Nutzungsschritt muss geprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

Gerade darin liegt jedoch eine Erfahrung: Bildungsräume sind nicht immer fertig. Sie sind im Werden. Provisorisch, manch-

mal fragil und gerade deshalb kreativ. Sie fordern Flexibilität, Vorstellungsvermögen und die Bereitschaft, Unfertiges als Möglichkeit zu begreifen.

Das Schloss ist kein Einzelfall. Auch die Burg Storkow zeigt, wie historische Orte zu offenen Kultur- und Lernräumen werden können. Geschichtsträchtige Stadtkerne, Naturräume, landwirtschaftliche Betriebe, sie alle können zu Lernorten werden, wenn Kooperation und Vertrauen entstehen.

Im Flächenlandkreis bedeutet das: Lernräume sind oft hybrid. Sie sind Denkmal und Gegenwart zugleich. Naturraum und Seminarraum. Öffentlicher Ort und temporärer Bildungsort. Ein Kurs findet vielleicht nicht dauerhaft an einem Ort statt, sondern für eine begrenzte Zeit, projektbezogen, eingebettet in das, was der Ort ohnehin ist und was an ihm stattfindet.

Für die Teilnehmenden entsteht daraus mehr als ein Kursbesuch. Es entsteht ein Erlebnis. Lernen bekommt einen Kontext, eine Atmosphäre, eine Geschichte. Es ist etwas anderes, ob ich in einem standardisierten Raum sitze oder ob ich dort lerne, wo Vergangenheit sichtbar ist, wo mich Natur unmittelbar umgibt oder wo ein Ort sich gerade neu (er-)findet.

Solche Räume entstehen nicht zufällig. Sie entstehen, weil Menschen bereit sind, ihre Orte zu öffnen und weil Bildungseinrichtungen bereit sind, sie mitzudenken. Im ländlichen Raum heißt das auch: Möglichkeiten erkennen, bevor sie selbstverständlich erscheinen. Und manchmal: an Orten beginnen, die auf den ersten Blick wie ein „imposantes Nichts“ wirken und sich bei genauerem Hinsehen als Möglichkeitsraum erweisen.

Raum III: Verschmelzende Räume – Kooperationsräume

Die Volkshochschule im Flächenlandkreis existiert nicht für sich allein. Sie ist Teil eines größeren Gefüges. Ihre Räumlichkeiten sind selten ausschließlich ihre eigenen. Oft sind sie geteilt und eingebettet in andere Institutionen.

In Erkner ist eine unserer Regionalstellen an ein Gymnasium angebunden. In Eisenhüttenstadt arbeiten wir im Oberstufenzentrum. In Beeskow befinden wir uns in der Bibliothek. Nur in

Fürstenwalde verfügen wir über ein eigenes Haus, und selbst dort finden viele Kurse im benachbarten Gymnasium statt.

Das ist mehr als pragmatische Raumnutzung. Es bedeutet Sichtbarkeit und Zugehörigkeit. Die Volkshochschule ist nicht nur Gast im Schulgebäude, sie ist Teil des Ortes. Wenn wir uns an Schulfesten beteiligen oder bei Veranstaltungen präsent sind, begegnen wir den Schülerinnen und Schülern von heute. Vielleicht sind sie die Teilnehmenden von morgen. Räume beginnen sich zu verschieben: Schule wird auch Ort für Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung wird Teil schulischer Öffentlichkeit.

Diese Verschmelzungen sind nicht nur symbolisch. Sie sind konkret. Am Oberstufenzentrum unterstützen wir durch Grundbildungskurse in Mathematik, Lesen und Schreiben. Angebote, die junge Menschen auf dem Weg zum Abschluss stabilisieren können.

Auch außerhalb der Schulen entstehen Kooperationsräume. Mit Pflegestützpunkten planen wir gemeinsame Informationsveranstaltungen zum Thema Pflegegrade. Betroffene und Angehörige erhalten so zunächst eine Einführung im Rahmen eines Angebots der Volkshochschule und werden anschließend gezielt in die Beratung der Stützpunkte weitergeleitet. Bildung und Beratung greifen ineinander.

Die Naturparks der Region verfügen über ausgebildete Naturführerinnen und Naturführer. Gemeinsam entwickeln wir Angebote, die Umweltbildung und Erwachsenenbildung verbinden.

In der Stadtverwaltung gibt es ein Welcome Center mit einem Beratungsangebot. Der Andrang ist groß. Viele Menschen benötigen Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungen. Gemeinsam prüfen wir derzeit, wie wir als Volkshochschule unterstützen und ein niedrigschwelliges monatliches Angebot schaffen können, bei dem Interessierte Hilfe beim Erstellen von Lebenslauf und Anschreiben erhalten. Technisch und pädagogisch begleitet. Jobcenter und Arbeitsagentur sollen eingebunden werden. Mit unserem Lerncafé haben wir durch solche Kooperation bereits gute Erfahrungen gemacht. Menschen werden gezielt zu uns vermittelt. Dieses Modell möch-

ten wir weiter ausbauen und noch stärker an den konkreten Bedarfen der Städte ausrichten.

Solche Prozesse entstehen nicht zufällig. Sie brauchen Präsenz in Netzwerktreffen, Gespräche mit Wohlfahrts-verbänden, Beratungsstellen und kommunalen Akteurinnen und Akteuren. Kooperationsräume entstehen dort, wo man sich kennt und Vertrauen wächst.

Ein weiteres wichtiges Feld ist die Zusammenarbeit mit den anderen Trägern, die Teil der Grundversorgung für die Erwachsenenbildung im Landkreis sind. Wir teilen ähnliche Herausforderungen und ähnliche Zielgruppen. In einem Flächenlandkreis hilft Konkurrenz wenig; Kooperation hin-gegen stärkt die Strukturen. In diesem Jahr planen wir einen gemeinsamen Tag der Erwachsenenbildung. Nicht nur, um zu zeigen, was möglich ist, sondern um die Bedeutung unserer Arbeit sichtbar zu machen.

Denn diese Räume sind bedroht: Sparprogramme setzen soziokulturelle Einrichtungen unter Druck. Ein Zentrum der Region musste mehr als zwei Drittel seiner Beschäftigten kündigen. Bildungsprogramme werden gestrichen. Projekte laufen aus. Die Volkshochschule ist bislang weniger betroffen, doch wir sind Teil desselben Gefüges.

Wenn ein Raum schließt, verschieben sich andere. Wenn mehrere Räume verschwinden, entsteht Leere. Erwachsenenbildung im Landkreis heißt deshalb auch, Räume gemeinsam offen zu halten oder neue zu betreten, bevor andere verschwinden. Verschmelzende Räume sind kein abstraktes Konzept. Sie sind eine Notwendigkeit. Sie sichern Teilhabe, Beratung, Qualifizierung und Begegnung. Und wir sind dort besonders stark, wo wir nicht alleinstehen.

Raum IV: Volkshochschule als demokratische Schutzräume

Räume sind nie neutral. Sie entstehen durch Entscheidungen. Wer sie öffnet, wer sie finanziert, wer sie gestaltet, prägt, was in ihnen möglich ist.

In Diskussionen höre ich immer wieder den Satz, die Volkshochschule müsse neutral sein, besonders im Bereich der po-

litischen Bildung. Und selbstverständlich bewerben wir keine Parteien. Wir sind kein Ort parteipolitischer Werbung. Doch Neutralität wird an dieser Stelle häufig missverstanden.

Die Volkshochschule steht für demokratische Grundwerte. Für Toleranz, Freiheit, Gleichberechtigung und die Würde des Einzelnen. Diese Werte sind keine optionale Haltung, sondern Teil unseres gesetzlichen und gesellschaftlichen Auftrags. Sie bilden den Rahmen, in dem Bildung stattfindet und damit müssen die Räume, die die Volkshochschule schafft, demokratische Schutzräume sein. In diesem Sinne sind wir nicht neutral gegenüber demokratiefeindlichen Tendenzen. Wir vertreten die Grundordnung, auf der unsere Arbeit basiert.

Das bedeutet nicht, Menschen auszuschließen oder Gespräche zu verweigern. Im Gegenteil: Erwachsenenbildung lebt vom Dialog. Sie lebt davon, dass unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen und verhandelt werden können. Doch sie braucht einen gemeinsamen Boden. Ohne diesen Boden wird der Raum brüchig.

Bildungsorte sind soziale Orte. Der Englischkurs, das Modellieren, der Sitz-Yoga-Kurs. Auf den ersten Blick unpolitische Angebote. Und doch schaffen sie Begegnung. Menschen sitzen nebeneinander, kommen ins Gespräch, hören einander zu. In einer Zeit, in der sich gesellschaftliche Fronten verhärten, sind solche Räume nicht selbstverständlich.

Es braucht nicht immer die große Podiumsdiskussion, um demokratische Kultur zu stärken. Manchmal entsteht sie im Kleinen. Beim gemeinsamen Kochen und Diskutieren, wie es eine Volkshochschule in Brandenburg erprobt hat. Der Anlass muss nicht explizit politisch sein. Entscheidend ist, dass Menschen miteinander in Kontakt bleiben.

Erwachsenenbildung kann alternative Wege aufzeigen, ohne belehrend zu sein. Sie kann zuhören, Bedarfe ernst nehmen und Angebote entwickeln, die Orientierung geben. Sie kann Räume offenhalten, in denen Fragen gestellt werden dürfen und Widerspruch möglich ist.

Wer diese Räume schließt oder ihre Finanzierung infrage stellt, verändert mehr als ein Kursprogramm. Er verändert gesell-

schaftliche Möglichkeiten. Wenn weniger Orte existieren, an denen Menschen unterschiedlicher Hintergründe zusammenkommen, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sich Gruppen voneinander entfernen. Wird ein Raum geschlossen, verschwindet nicht nur ein Ort. Es verschwindet eine Gelegenheit zur Verständigung.

Demokratische Schutzräume sind keine abgeschotteten Räume. Sie sind offene Räume mit klarer Grundlage. Sie bieten Auseinandersetzung an, ohne Eskalation zu fördern. Und sie zeigen, dass Bildung mehr ist als Wissensvermittlung. Sie ist Beziehung, Verständigung und Teilhabe. Im Flächenlandkreis sind solche Räume besonders wertvoll. Weil Alternativen begrenzt sind. Weil Wege weit sind. Und weil es Orte braucht, an denen Gesellschaft im Kleinen geübt werden kann.

Nachwort

Ich fahre mit dem Auto des Landkreises über schmale Straßen zwischen Feldern und Wäldern. Der Blick wird weit. Ein Mäusebussard zieht seine Kreise, ein Turmfalke steht scheinbar reglos in der Luft. Der Raum wirkt groß, beinahe grenzenlos. Ich komme gerade aus einem Gespräch mit einem regionalen Unternehmen. Es ging um einen Deutschkurs für Mitarbeitende. Um Verständigung im Arbeitsalltag. Um Sicherheit in Gesprächen. Vielleicht wird daraus ein Kurs entstehen. Vielleicht öffnet sich damit eine weitere Tür, in einen neuen Lernraum, der wiederum andere Räume zugänglich macht.

Auf diesen Fahrten wird mir einmal mehr bewusst, wie sehr die Räume, über die ich in diesem Text gesprochen habe, miteinander verbunden sind. Sie stehen nicht nebeneinander wie Kapitelüberschriften. Sie gehen ineinander über. Ich betrete einen Raum und befinde mich schon im nächsten. Aus einem Gespräch entsteht eine Kooperation, aus einer Kooperation ein neuer Lernort, aus einem Lernort Begegnung. Die Übergänge sind fließend wie die Landstraße, die sich zwischen Dörfern und Feldern hindurchzieht und scheinbar selbstverständlich von einem Ort in den anderen führt.

Was mich dabei am meisten trägt, sind die Begegnungen: Gespräche mit Bürgermeisterinnen, Naturführerinnen, Unternehmensvertretern, Kursleitenden, Teilnehmenden oder mit Menschen, die einfach eine gute Idee haben. Ich erlebe dabei,

dass die Volkshochschule wahrgenommen wird, als verlässliche Partnerin, als Brücke, als Ort, an dem etwas möglich ist. Dieses Vertrauen erleichtert den Zugang zu all den Räumen, von denen dieser Text handelt.

Die Weite bleibt. Die Distanzen auch. Aber sie sind nicht leer. Sie sind gestaltbar und so kann aus geographischer Weite gesellschaftliche Nähe entstehen. Und genau darauf freue ich mich in meiner weiteren Arbeit, an einer Volkshochschule in einem Landkreis in Brandenburg.

Linn Leißner

hat einen Masterabschluss in Sozial- und Kulturanthropologie. Von 2017 bis 2025 war sie Programmbereichsleiterin an der Volkshochschule Steglitz-Zehlendorf in Berlin. Seit 2025 leitet sie die Volkshochschule des Landkreises Oder-Spree.

Der Historische Text: Eine Spurensuche in Berlin

Bernd Käpplinger

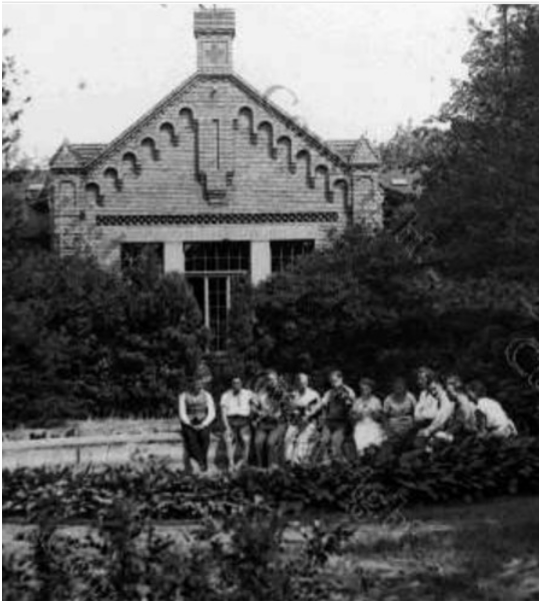
Der Historische Text stammt aus dem Jahr 1928 von Günter Krolzig, der am 15. Januar 1903 in Berlin-Wilmersdorf als Sohn des Fabrikbesitzers Gustav Krolzig und der Meta Schöndau geboren wurde. Was hat der Text mit dem Themenheft „Volkshochschulen in der Bildungs- und Kulturlandschaft“ zu tun?

Die ursprüngliche, dänische Volkshochschulidee von Nikolai Frederik Severin Grundtvig bezog sich auf Bildungsstätten im ländlichen Raum, wo Menschen über Monate hinweg gemeinsam zusammenlebten und -lernten. Im Jahr 1844 eröffnete Grundtvig in Rødning die erste europäische Heimvolkshochschule. Diese Idee und Praxis wurde zu einem „Travelling Concept“ (Bal 2002), was sich sehr stark in Skandinavien, aber auch insgesamt in Europa und auch in Deutschland ausbreitete (Vogel 1994). Das dänische Vorbild wurde aber oft nicht eins zu eins kopiert, sondern erfuhr viele Modifikationen. Ähnliches gilt für britische Ansätze der Erwachsenenbildung wie Settlement-Bewegung, University Extension und Worker Adult Education, die sich auch international verbreiteten, aber auch adaptiert wurden (vgl. Meilhammer 2000). Interessant ist auch, dass Grundtvig selbst zu seiner Volkshochschulidee durch Studienreisen nach England und besonders durch Aufenthalte an Colleges in Oxford inspiriert wurde. Reisen bildet und Mobilität erweitert den Horizont, was damals schon galt.

In Deutschland gab es so durch diese internationalen Einflüsse und nationalen Adaptionen in den 1920er Jahren drei Erscheinungsformen von Volkshochschulen. Da war zunächst die **Heimvolkshochschule** eng nach dänischem Vorbild, wo in einer eigenen Bildungsstätte in ländlichen Räumen Menschen wie schon erwähnt über längere Zeiträume (bis zu mehreren Monaten in „langen Kursen“) zusammenleben und lernen. Dann breitete sich zahlreicher sogenannte **Abendvolkshochschulen** vor allem nach 1919 aus. Nahezu immer ohne eigene Gebäude nutzen sie vor allem zunächst Schulen und Hochschulräume mit. In einem Erlass des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 25. Februar 1919 wird es deutlich, dass Volkshochschulen zunächst geduldete Gäste waren: „Das Ministerium öffnet daher der Volks-

hochschulbewegung für ihre Arbeiten und Uebungen alle staatliche Unterrichtshäuser und Sammlungen so weitgehend, wie es mit den Anforderungen eines geordneten Betriebes bei Schulen und Hochschulen irgend vereinbar ist“ (Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919, S. 8). Es wird geschätzt, dass es Ende der 1920er Jahre rund 215 Abendvolkshochschulen und rund 57 Heimvolkshochschulen im Deutschen Reich gab (Langewiesche 1989, S. 340). Heimvolksschulen wurden dabei auch als „Königsdisziplin“ damals bezeichnet, da sie eine andere Intensität der Erwachsenenbildung ermöglichten durch die größere Dauer. Schließlich gab es des Weiteren **Volkshochschulheime** vor allem in Leipzig und Berlin. Inspiriert u.a. von der 1884 gegründeten Londoner Toynbee Hall siedelten hier Pädagoginnen und Pädagogen direkt in großstädtischen Arbeiterquartieren und boten dort Nachbarschaftshilfe/Soziale Arbeit sowie Bildungsmöglichkeiten an. Diese Form thematisiert Krolzig in seinem historischen Text, wobei er auch Bezüge zu Heimvolkshochschulen wie in Prerow, auf der Sachsenburg oder in Tinz herstellt.

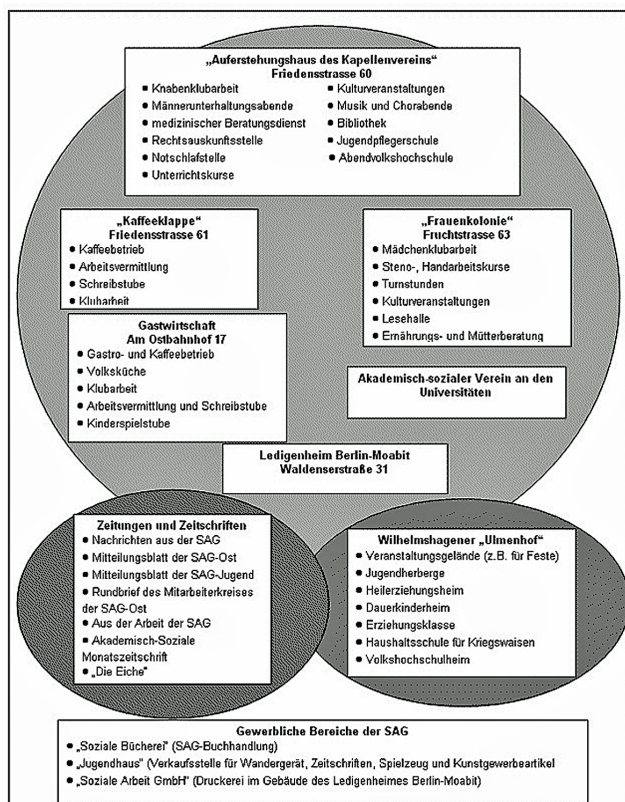
Solche Heimvolkshochschulen oder Volkshochschulheime finden sich heute nicht mehr im Betrieb in der Berliner Bildungs- und Kulturlandschaft. Man muss hier nach Brandenburg zum Beispiel an den Seddiner See gehen, um eine Heimvolkshochschule im Betrieb zu erleben (siehe Beitrag Pecher im Themenheft). Aber es finden sich noch einige Spuren von solchen Heimvolkshochschulen oder Volkshochschulheimen in Berlin. Am grünen Stadtrand Berlins, im Köpenicker Ortsteil Wilhelmshagen, findet sich **erstens** der Ulmenhof. Die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost (1911-1940) betrieb hier ein Volkshochschulheim bzw. eigentlich eine Heimvolkshochschule, was Teil eines viel größeren, durchdachten Komplexes an Einrichtungen war, die man heute in der Schnittmenge von aufsuchender Sozial- und Erwachsenenpädagogik verorten würde. Die Grafik auf der folgenden Seite gibt eindrücklich davon Auskunft wie ausgebaut und ausgeklügelt hier ein ganzes Hilfesystem im Schnittbereich von Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung aufgebaut wurde. Der maßgebliche Akteur Friedrich Sigmund-Schultze stand dabei auch später im engen Kontakt mit Akteuren der Volkshochschulbewegung wie Alfred Mann.



Volkshochschulheim Berlin-Ulmenhof in Wilhelmshagen, Kursteilnehmende auf einem Brunnenrand sitzend
Foto circa 1930



Stephanus-Stiftung Berlin, Mai 2026
Der Brunnen ist heute in einen Teich mit Fontäne umgewandelt
(siehe Foto von 1930 auf der linken Seite)
Foto: Bernd Käßpflinger



Quelle: <https://www.stadtteilarbeit.de/learnprogramm-stadtteilarbeit/hauptseiten/soziale-arbeitsgemeinschaft-ost-berlin>

Das Volkshochschulheim Ulmenhof (siehe rechts unten in der Grafik in der linken Spalte) wurde im Frühjahr 1933 von den Nationalsozialisten geschlossen. Sein Leiter Friedrich Sigmund-Schultze wurde wegen seiner Unterstützung von Jüdinnen und Juden durch die Gestapo zunächst verhaftet, aber konnte als bekannter Pfarrer danach in die Schweiz emigrieren. Er rettete dabei durch Kontakte mit Alfred Mann das Archiv des Reichsverband der deutschen Volkshochschulen für die Nachwelt (vgl. Ciupke 2008).

Heute befinden sich auf dem Gelände des Ulmenhof verschiedene Einrichtung des Stephanusstiftung Berlin-Köpenick wie u.a. ein Altersheim. Das Haupthaus auf dem Gelände ist zum Gedenken nach Friedrich Sigmund-Schultze benannt.



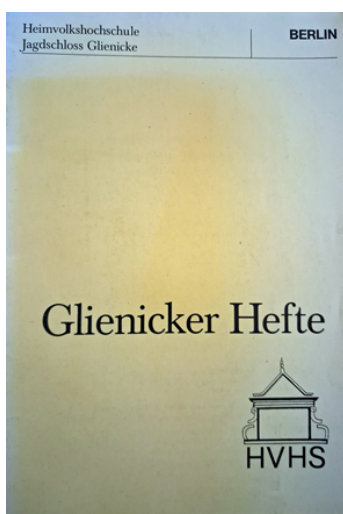
Friedrich Sigmund-Schultze-Haus der Stephanus-Stiftung Berlin, Mai 2026, Foto: Bernd Käßpflinger



Wohnhaus Wolframstraße 57 in Berlin im ehemaligen Volkshochschulheim Tempelhof, Mai 2026, Foto: Bernd Käßplinger

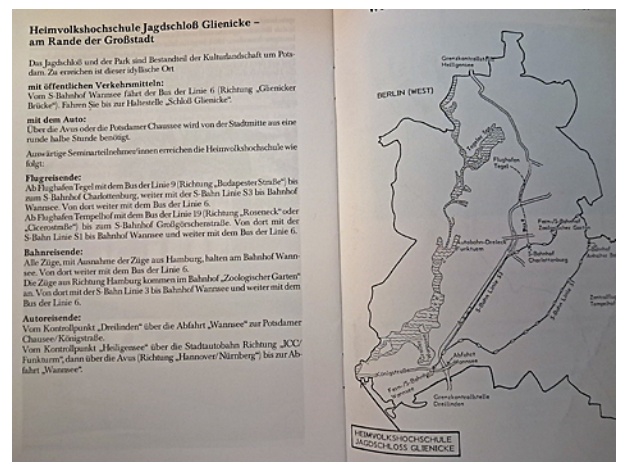
Zweitens gab es in einem heute unscheinbar wirkenden Wohnhaus in der Tempelhofer Wolframsiedlung zwischen 1929 und 1933 ein „Volkshochschulheim Tempelhof“, was vom Autor Günter Krolzig unseres Historischen Textes geleitet wurde. Krolzig war Theologe und Sozialdemokrat und suchte bildnerisch mit aufsuchender Arbeit die großstädtischen Arbeiterinnen und Arbeiter zu unterstützen. Drei Intensivlehrgänge konnten in dem Haus stattfinden, aber 1933 wurde es schnell von den Nationalsozialisten geschlossen (Schilde 2002, S. 141). Krolzig konnte als Pfarrer die Nazi-Verbrechen und den Krieg überleben. Er starb 1979 als Superintendent der Evangelischen Kirche in Niemegek bei Potsdam.

Schließlich war **drittens** vielleicht das **größte** Prunkstück einmal die Heimvolkshochschule im Jagdschloss Glienicke, die von 1985 bis 1997 unter diesem Namen existierte.



Eine Ausgabe der Glienicke Hefte von 1990, Privatbesitz Bernd Käßplinger

Nach längeren Planungen und Bestrebungen wurde in den 1980er Jahren diese Heimvolkshochschule in einem ehemaligen Kinderheim und Internationalen Jugendbildungs- und -begegnungsstätte erfolgreich betrieben. Aktivitäten der Fördergesellschaft fanden unter anderem hier statt neben vielen anderen Veranstaltungen. Mitglieder unserer Fördergesellschaft arbeiteten leitend in dieser Heimvolkshochschule. Ich würde mich sehr freuen, wenn diese Skizzierung vielleicht einen Artikel oder ein Interview als Erinnerung an dieser Arbeit aus Perspektive der Ehemaligen animieren würde.



Heimvolkshochschule Jagdschloß Glienicke mit Wegbeschreibung aus den „Glienicke Hefte“ von 1990, S. 20-21

1990 wurde dieses Ensemble in Glienicke die UNESCO-Liste des Weltkulturerbes aufgenommen. 1997 erfolgte die Fusion der Heimvolkshochschule mit der Internationalen Jugendbildungsstätte IBJG zur Internationalen Begegnungsstätte Jagdschloß Glienicke für Jugend und Erwachsenenbildung (IBJG). 2002 dann unter Finanzdruck die Zusammenlegung der drei Berliner Sozialpädagogischen Fortbildungsstätten zur Sozialpädagogischen Fortbildungsstätte im Jagdschloß Glienicke (SFJG) und 2007 die Fusion mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungswerk Brandenburg (SPFW) per Staatsvertrag zum Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB). Zentraler Sitz des SFBB ist bis heute im Jagdschloß Glienicke, wo zumeist sozialpädagogische Fortbildungen stattfinden, aber z.B. auch die Volkshochschule Bremen Bildungsurlaubsveranstaltungen manchmal durchführt.

Es ist zu bedauern, dass solche Heimvolkshochschulen und Volkshochschulheime mit ihrem besonderen Charakter und ihrer Strahlkraft heute kein Teil der Berliner Bildungs- und Kulturlandschaft mehr sind. Ermöglichten sie doch sehr intensive und nachhaltige Begegnungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie innerhalb der Lerngruppen, wo viele Beteiligte teilweise noch nach Jahrzehnten später schwärmen.

Umso wichtiger erscheint es an sie zumindest zu erinnern und vielleicht einen Impuls zu geben, dass solche oder ähnliche Orte wieder erschlossen oder neu eröffnet werden - in Berlin und in anderen Bildungs- und Kulturlandschaften. Auch sollten solche weiter bestehende Lernorte gesichert werden in ihrem Fortbestand und ggf. sogar Ausbau.



Jagdschloss Glienicke im November 2025, heute Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)
Foto: Bernd Käßplinger

Prof. Dr. Bernd Käßplinger

forscht und lehrt zu Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Bis 2015 war er Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2022 ist er Vorsitzender des Erwachsenenbildungsbeirates im Land Berlin.

Literatur

Bal, Mieke (2002): *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.

Ciupke, Paul (2007): Friedrich Siegmund-Schultze und die Volksbildung der Weimarer Zeit. In: Tenorth, H.E. / Lindner, R. / Fechner, F. / Wietschorke, J. (Hrsg.): *Friedrich Siegmund-Schultze 1885–1969. Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und Soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 85–101.

Krolzig, Günter (1928): Volkshochschulheime. *Sozialistische Monatshefte* (34) 10, S. 861–865.

Langewiesche, D. (1989): Erwachsenenbildung. In: Langewiesche, D. / Tenorth, H.E. (1989): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band V, 1918–1945. München, S. 337–370.

Meilhammer, Elisabeth (2000): *Britische Vor-Bilder: Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918*. Köln: Böhlau.

Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919) (Hrsg.): *Zur Volkshochschulfrage - Amtliche Schriftstücke*. Leipzig.

Schilde, Kurt (2002): Alternative Arbeitsbildung vor 70 Jahren – Das „Volkshochschulheim Tempelhof“. In: Heisig, M./Walleczek, S. (Hrsg.): *Tempelhofer Einblicke*. Berlin Metropol-Verlag, S. 137–145.

Senatsverwaltung für Frauen, Jugend und Familie – Heimvolkshochschule Jagdschloss Glienicke (1990) (Hrsg.): *Gliencker Hefte*. Berlin.

Vogel, Norbert (1994): *Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Volkshochschulheime

Der historische Text (1928)

Günter Krolzig

GÜNTER KROLZIG · VOLKSHOCHSCHULHEIME

861

GÜNTER KROLZIG · VOLKSHOCHSCHULHEIME

MAN kann nicht behaupten, daß das gesellschaftliche Gesamtbewußtsein von der Bildungsinstitution der Volkshochschule so zentral durchdrungen ist wie etwa vom allgemeinen Schulwesen. Wohl hat es, wie erinnerlich, kurz nach dem Novemberumsturz hier eine sehr spürbare Berührung gegeben. Aber Volksbildungswille und gesellschaftliche Realität fanden sich dennoch nicht endgültig und organisch. Sicher in der Hauptsache darum, weil man damals bei Lehrern wie bei Hörern bis auf ganz verschwindende Ausnahmen überzeugt war, es gelte durch die Volkshochschule nur Bedürfnisse zu befriedigen, Bildungsgüter, die der Arbeiterklasse bisher vorenthalten waren, ihr zu übermitteln. Auf der andern Seite steht es aber mindestens ebenso unzweideutig fest, daß im Kampf um die Volkshochschule und ihre Stellung in der gesamten Bildungsarbeit trotz den erlittenen Schlappen der Nachrevolutionszeit die Entscheidung immer noch aussteht, ob die Volkshochschule gesellschaftliches Organ wird oder nicht. Diese Fortdauer der Bemühungen um die Gestaltwerdung der Volkshochschule hat nicht nur darin ihren Grund, daß Verlangen nach Vertiefung und Erweiterung der Wissensstoffe nach wie vor vorhanden ist. Vielmehr zwingt zu volkshochschulmäßiger Betätigung, mehr als alles subjektive Bildungsbedürfnis, daß von der Struktur der gegenwärtigen Verhältnisse her solche Leistungen zur Form- und Sinnggebung des Lebens gefordert sind. Es ist dabei ganz deutlich, daß die Hoffnung auf die Volkshochschule, wenn sie auch nicht von der Gesamtheit getragen wird, doch in der Arbeiterklasse lebendig ist. Und das Wertvolle an dieser Hoffnung ist, daß sie weithin nicht nur dahin geht sich etwa Erkenntnisse für den Klassenkampf oder Ergebnisse naturwissenschaftlicher Forschung anzueignen, sondern daß man nach einer Bildung ausschaut, die auf den realen Gesamtbestand und auf den substantiellen Grund des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens bezogen ist. Das auf allen Seiten viel gebrauchte und mannigfach gedeutete Wort Gemeinschaft symbolisiert auch hier das Wollen im Streit. Wer über die Volkshochschule resignierend hinweggeht, tut es meistens, weil sich diese Erwartung auf die Volkshochschulen in Wirklichkeit so wenig erfüllt sieht. Auf seiten der in der Volkshochschulbewegung wirkenden Volksbildner, die ihre Aufgaben umfassend sehen (leider noch immer nicht die Mehrzahl), ist diese Eingliederung ihrer Arbeit in die realen Zusammenhänge grundsätzliches Ziel.

Mit diesem Hinweis auf die geistige Situation der Volkshochschulen ist ihr gemeinsamer Standort charakterisiert. Mehr als die Volkshochschule in ihren Abendkursen und Arbeitsgemeinschaften vermögen die Heime, die zu einem gemeinsamen Leben auf längere Zeit zusammenfassen, der Aufgabe zu genügen, die ihnen im Augenblick gestellt ist. Für die Arbeit aller Volkshochschulheime gilt es so gut wie allgemein, daß die Aufgabe nicht darin besteht Bildungsgüter auszuteilen sondern die totale Wirklichkeit mit Sinnhaltung und Tat zu erfüllen. In dem Heim ist die Möglichkeit gegeben ein Stück solcher Wirklichkeit zur Erfahrung und eigenen Darstellung zu bringen. Die Volkshochschulheime sind der Ort, wo Gemeinschaft weniger mit Worten als mit persönlichem Einsatz errungen und bewährt werden kann. Die Volkshochschulheime sind so mittragendes Element der Volkshochschulbewegung und noch darüber hinaus in den ihnen eigentümlichen Lebensformen berufen

Organe der Gestaltwerdung einer von der gesellschaftlichen Lage her strukturierten Bildung. Auch auf der Seite der Gewerkschaften hat man die besondere Bildungskraft der Heime erkannt. So hat man für die Ausbildung zu unmittelbar gewerkschaftlichen Zwecken die Heimschule an einzelnen Stellen gewählt, wie sie etwa in großem Stil die in Bau befindliche Schule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbunds darstellen wird. Ganz allgemein ist es bezeichnend, daß die Volkshochschulheimbewegung zeitlich gerade zu dem Zeitpunkt beginnt, da die öffentliche Teilnahme an den Abendvolkshochschulen zu erlahmen scheint. Mit dem Jahr 1924 beginnt ein außerordentlicher Aufschwung der Heimbewegung, und bis heute sind die Gründerjahre offenbar noch durchaus nicht vorüber¹.

Es ist selbstverständlich, daß man Wirklichkeit, Sinn, Gemeinschaft, Bildung fast in jedem Volkshochschulheim auf eigene Weise begreift und sich darum allenthalben anders methodisch versucht. Jedes Heim prägt seine Individualität im Grunde durchaus selbständig, wie sie eben durch Landschaft, Persönlichkeit des Leiters und Gruppierung der Heimschüler bestimmt wird. Versucht man eine Gruppierung der etwa 60 in Deutschland existierenden Heime, so kann dies nur nach Maß und Art der Einsicht und Deutung der von der Gesellschaft geforderten Aufgaben geschehen.

Am eindeutigsten bestimmt sich die Aufgabe für die Heime, die an der Reichsgrenze liegen. In Schleswig-Holstein und Schlesien sind sie zahlenmäßig im Verhältnis zur Verteilung der Heime im übrigen Reich ziemlich dicht gesät; auch in der Grenzmark sind in letzter Zeit 2 neue Heime gegründet worden. Diese Heime finden leicht und ausgiebig behördliche Unterstützung, denn man verspricht sich von ihnen eine Vertiefung und Wahrung des deutschen Kulturbewußtseins. In diesem Sinn findet man auch das Ziel der Heimtätigkeit meistens formuliert. So ist der Bildungszweck dieser Heime zwar von der realen Situation her bestimmt, aber für die geistige Formgebung der Volksbildung von nicht allzu hoher Bedeutung. Einen grundsätzlich andern Typus Grenzlandheim stellt bis jetzt nur das Volkshochschulheim in Harrisleefeld bei Flensburg dar, das am 29. September dieses Jahres in Gegenwart und mit einer Rede des Reichskanzlers eröffnet wurde. Denn es steht unter sozialistischem Einfluß, und daher ist anzunehmen, daß es seine Wirkungsmöglichkeit so erfassen wird, daß das Heim den Notwendigkeiten einer produktiv zu gestaltenden Zukunft genügt. Die geistigen Forderungen an seine Arbeit werden dabei naturgemäß vom Sozialen her gestellt. Bei den übrigen Grenzlandheimen tauchen aber die soziologischen Probleme im ganzen doch nur sehr peripher auf.

Diese Feststellung kann man bei den ausgesprochenen Bauernhochschulen weniger machen. Denn mit der Beschränkung auf das Bauerntum ist die Möglichkeit gegeben gesellschaftlich strukturierend eine sehr sinn- und wertvolle Arbeit zu leisten, die sachlich dringend gefordert ist. Bei der Erschütterung der bäuerlichen Lebens- und Arbeitsformen und des bäuerlichen Glaubens scheint das Bauernvolkshochschulheim hier als eine dem bäuerlichen Wesen eigentümliche und erste Instanz berufen bäuerliches Bewußtsein zu erfüllen und zu formen. Denn es leuchtet unmittelbar ein, daß Heimgenossenschaft einfach aus ihrer Existenz heraus hervorragend für

¹) Die Gründungen der einzelnen Volkshochschulheime verteilen sich zeitlich folgendermaßen: 1923 wurden 5 eröffnet, 1924 7, 1925 15 (ebenso viele wie in den Jahren 1919 bis 1922 zusammen), 1927 und 1928 13.

wirtschaftliche Genossenschaften zu bilden vermag. Leider stellen sich die Volkshochschulheime auf dem Land kaum nach dieser Richtung ihre Aufgabe sondern fassen sie im wesentlichen konservativ-volksgemeinschaftlich und christlich-ideologisch; sie sind ja auch von den beiden großen Konfessionen oder einzelnen Pfarrern durchweg gegründet. Wo man etwa neue Formen sucht, wie in Hermannsburg, glaubt man sie doch im Anschluß an überkommene zu finden. So sind die Heime auf Herausbildung und Pflege christlicher Sitte, christlichen Familienlebens oder völkisch-deutschen Bewußtseins bedacht, erfassen also die ihnen von der konkreten Situation gestellten Aufgaben bislang nur sehr teilweise, wenn man ihnen auch eine gewisse Lebensnähe nicht absprechen kann. Diese Heime haben sich in letzter Zeit außerordentlich vermehrt, und weitere entstehen noch. Es ist sehr zu wünschen, daß sozialistisches Wollen hier einmal eingriffe. Für die Lösung der sozialistischen Probleme innerhalb der Landwirtschaft könnte eine derartige Arbeit sehr produktiv wirken.

Die große Mehrheit der Volkshochschulheime überhaupt ist heute weltanschaulich christlich gebunden. Diese Tatsache ist durchaus erklärlich, da man sich auf seiten konfessioneller Geistigkeit über die Notwendigkeit volksbildnerischer Betätigung von jeher im klaren gewesen ist. Man war ja durch die Jahrhunderte hindurch völliger Alleinherrscher auf diesem Gebiet. So sind denn auch die 3 im Jahr 1919 gegründeten Heime sämtlich konfessionell. Es ist aber doch nicht so, als ob in diesen Volkshochschulheimen durchweg traditionelle Christlichkeit gepflegt würde. Gewiß, in einer ganzen Anzahl der Heime geschieht das. Solche Heime können naturgemäß die Schwere des proletarischen Arbeitsschicksals nicht tragen. Ihre Schülerschaft stammt denn auch überwiegend aus kleinbürgerlichen Schichten. Aber es gibt auch Heime, in denen hauptsächlich unter gleichzeitigem Einfluß der Jugendbewegung das gesellschaftlich kritische Moment des Christentums betont wird. Von dieser Stellung aus hat sich ein Heim, der Habertshof bei Schlüchtern, zum Sozialismus gefunden. Damit ist das Verhältnis zur Realität bereits außerordentlich intensiver, und die jungen Arbeiter, die ein Heim dieser Art besuchen, erfahren eine Bildung, die doch immerhin in höherem Grad ihnen gemäß ist als in den Heimen traditioneller Christlichkeit. Allerdings wird auch hier gerade das Spezifische der Bildungsarbeit; die Botschaft des Evangeliums, dem Arbeiter in hohem Maß fremd bleiben; denn die Verbindung von evangelischer Verkündigung und Arbeiterwelt scheint von der Wirklichkeit her doch nicht zu knüpfen.

Auch die weltanschaulich neutralen Volkshochschulheime, als deren vorzügliche Vertreter Dreißigacker und Sachsenburg anzusehen sind, werden von einer großen Anzahl Arbeiter besucht. Mit der grundsätzlichen weltanschaulichen Neutralität stehen diese Heime, wenn auch die wahrhafte Erkenntnis der Wirklichkeit zu ihren Programmpunkten gehört, der Tatsächlichkeit ferner als etwa der Habertshof. Der Zwang der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt in ihnen keineswegs Inhalt und Form des Heimlebens. Problem und Aufgabe bildet hier lediglich der Mensch als Einzelwesen, seine Persönlichkeit zwar in Welt und Menschheit, aber in der idealen Welt des Ethos und in der Menschheit der heroischen Tat, nicht in der realen der Arbeitskämpfe und der Klassen. Eine Bildungsarbeit solcher Grundhaltung kann sinnentsprechend nur bei denen Erfolg haben,

die sich von vornherein der Spannung Individuum und Gemeinschaft bewußt sind, die an Persönlichkeitswerte glauben und sie in ihren Lebenskreisen auch zur Geltung bringen können. Sie kommt also für den Arbeiter allgemein wenig in Betracht. Da nun doch häufig solche Heime von Arbeitern besucht werden, denen das Bedürfnis nach Bildung im Augenblick zunächst wichtiger ist als die gesellschaftliche und weltanschauliche Einordnung des Heimlebens, sind da Erschütterungen der persönlichen Sicherheit im Beruf und der Festigkeit in der gesellschaftlichen Stellung nicht selten. Von hierher schreibt sich dann vielfach, natürlich neben ganz anderen Motiven, das Mißtrauen in Partei und Gewerkschaft gegen die Volkshochschulheime überhaupt. Als gesinnungszuverlässig gelten die sozialistischen Volkshochschulheime, als deren Spitze das Volkshochschulheim Tinz und die Schule des Metallarbeiterverbands in Dürrenberg zu nennen sind. Hier wird für den Sozialismus oder doch für die Organisation geschult. Vielleicht ist man hier im Glauben an die Wirksamkeit der sozialistischen Lehre von allen Heimen am stärksten auf Rationalität der Bildung, auf Übermittlung von Bildungsstoffen gerichtet. Zugleich aber versucht man die inneren Kräfte der Heimgemeinschaft für geistige und gesellschaftliche Gestaltbildung auszunutzen.

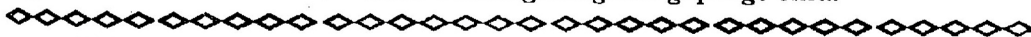
Wie Freiheit von weltanschaulicher Gebundenheit und zugleich die reale Beziehung zu Wirtschaft und Beruf erreicht werden kann, läßt das Volkshochschulheim auf dem Darss in Prerow in ganz eigener Form erkennen. Das Heim hat eben darin seinen Sinn und ist bei Erholung an der See und in Ferienzeiten auf »sinngemäßen Ausgleich zwischen Lebenswillen und Berufspflicht« bedacht. Die Anordnung der einzelnen Kurse bringt es mit sich, daß einzelne Berufsgruppen an ihnen teilnehmen und dann die Arbeitsgemeinschaften tragen. Damit ist prinzipiell an die Erfüllung des gegenwärtigen Arbeitsschicksals gedacht.

Überhaupt ist die Stellung zum Beruf eins der wesentlichsten und dringendsten Probleme der Volkshochschulheimbewegung. Oft sind die Heimschüler bei ihrem Eintritt in ihrem Verhältnis zum Beruf bereits erschüttert, das geistige Leben der Heime führt ihnen die Sinnleere ihres beruflichen Lebens dann doppelt zum Bewußtsein. Hier haben die Heime eine umfassende pädagogische Verpflichtung an der Eingliederung in das berufliche Wirken mitzuarbeiten. Über eine bloße Berufsberatung hinaus besteht für die Heimgesellschaft, mehr als es der Berufsberater in seinen Beratungsstunden vermag, Gelegenheit innere Bewährung zu prüfen. Eine Lösung, wie sie das Volkshochschulheim Hainstein gibt, die an die Volkshochschule eine Berufsarbeiterschule für den Beruf eines evangelischen Jugendführers anschließt, ist gewiß produktiv, jedoch für die übrigen Heime kaum durchführbar. Es wird vor allem darauf ankommen mit den sozialen Ausbildungsstätten, etwa den Wohlfahrts- und Wirtschaftsschulen, zusammenzuarbeiten. Diese Aufgabe müßte, bei der Dringlichkeit einer organischen Lösung der Berufsprobleme, in den Heimen weit klarer erkannt und mit erheblich größerem Nachdruck angepackt werden als es bisher dort geschehen ist.

Alle diese Heime liegen auf dem Land oder in kleineren Städten, auf ehemaligen Burgen, Schlössern oder Gütern. Glieder der Großstadt und damit der Lebenswelt der Industriearbeiterschaft können diese Volkshochschulheime ihrer Lage nach nicht sein. Den ersten Einbruch in die Großstadt stellen die Leipziger Volkshochschulheime dar. Gertrud Hermes hat die

Bedeutung der Leipziger Volksbildungsarbeit hier bereits klargelegt und Leben wie pädagogischen Wert solcher Heime ausführlich geschildert². Es bedarf hier nur des Hinweises, daß sich die dort gefundene Form im Rahmen großstädtischer Bildungsarbeit außerordentlich günstig entwickelt hat. Dieser Heimtypus ist von allen Volkshochschulheimen um der größten Lebensnähe willen offenbar der tragfähigste in Zukunft. Er hat in Jena und Saarbrücken und sogar auch in Berlin Fuß gefaßt³. Diese Heime können immer nur eine sehr beschränkte Anzahl Schüler (etwa 10 bis 15 im Jahr) aufnehmen. Ein umfassender Erfolg ist ihnen daher besonders sicher, wenn sie, wie in Leipzig, möglichst zahlreich bestehen, so daß die Heimgruppen als solche im Verhältnis zur Masse nicht das Gefühl der Isolierung erfahren.

Symptomatisch für die Bewegung ist, daß das Berliner Heim in Zehlendorf den Namen Jungarbeiterheim führt, und daß das Heim in Leipzig, das jetzt, am 13. Oktober, ein eigenes Haus bezogen hat, Schule der Arbeit heißt. Hier ist die Bezeichnung Volkshochschulheim aufgegeben. Diese Wandlung in der Benennung drückt aus, daß man die Kulturbildung dieser Heime ganz eng an die Produktionsforderung anzuschließen versucht. Gewiß sind diese Bezeichnungen noch nicht endgültig. Sie zeigen aber doch, daß man sich bewußt wird, worauf es in der Heimtätigkeit ankommt, wenn die Benennung auch keineswegs die Totalität dessen faßt, was im Heim erstrebt wird. Der Name Volkshochschulheim befriedigt aber ebenfalls nicht völlig. Denn Volk und Hochschule sind beide in ihrer Existenz vieldeutige Begriffe geworden, weshalb ihre Kombination bei der Fassung eines neuen Begriffs erst recht fragwürdig bleibt. Der neue Symbolbegriff für diese Bewegung muß noch gefunden werden, wenn auch Wesen und Leben in soziologischer und weltanschaulicher Mannigfaltigkeit geprägt sind.



Heimvolkshochschulen – eine besondere Form der Erwachsenenbildung

Antje Pecher

Heimvolkshochschulen sind für den ländlichen Raum weit mehr als bloße Bildungseinrichtungen. Sie sind Orte der Begegnung, der demokratischen Kultur, der Persönlichkeitsentwicklung und der regionalen Vernetzung (vgl. von Ameln 2014). Ihre Pädagogik setzt auf gemeinsames Leben und Lernen, auf dialogische, erfahrungsbezogene und werteorientierte Bildung, die den ganzen Menschen im Blick hat. Indem sie Menschen im ländlichen Raum befähigen, ihr eigenes Leben und ihre Region aktiv zu gestalten, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung ländlicher Gesellschaften und zur lebendigen Demokratie. Diese Verbindung von pädagogischem Konzept und regionaler Verankerung macht die besondere Bedeutung der Heimvolkshochschulen aus - gestern wie heute.



Abbildung 1: Hauptgebäude der Heimvolkshochschule

Die Wurzeln der Heimvolkshochschulen liegen in der dänischen Folkehøjskole-Bewegung des 19. Jahrhunderts, die maßgeblich von dem Theologen und Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig geprägt wurde (Vogel 1994). Grundtvig ging davon aus, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht auf Schule und Jugend beschränkt sein darf. In seinen Schulen gab es keine Noten; im Mittelpunkt standen die Persönlichkeitsbildung, das Gespräch und das gemeinsame Leben und Lernen.

In Deutschland schlossen sich 1951 die ländlichen Heimvolkshochschulen, die vor allem von den Kirchen und Bauernverbänden getragen wurden, zum Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands e. V. (heute: Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum e.V.¹) zusammen. Sie sollten den Menschen, insbesondere in den Nachkriegsjahren, vor allem in ländlichen Räumen eine werteorientierte Weiterbildung ermöglichen, die auf demokratischen Grundwerten beruht. Damit wurden Heimvolkshochschulen zu Motoren einer Demokratisierung von Bildung und zu Orten, an denen sich ländliche Bevölkerungsschichten politisch, kulturell und sozial bilden konnten. (Ciupke 2005)

Die Bedeutung der Heimvolkshochschulen für den ländlichen Raum lässt sich auf mehreren Ebenen beschreiben. Zum einen schließen sie eine strukturelle Lücke, denn in vielen ländlichen Regionen gibt es weniger Bildungsinstitutionen, kulturelle Einrichtungen und Begegnungsorte als in Städten. Heimvolkshochschulen fungieren hier als zentrale Bildungs- und Kulturzentren, die nicht nur Kurse anbieten, sondern auch Räume für Vereine, Initiativen und zivilgesellschaftliches Engagement bereitstellen. Sie sind dabei eng mit der Region verbunden, arbeiten mit Kommunen, Kirchen, Verbänden und lokalen Akteuren zusammen und tragen so zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts bei. Zum anderen fördern sie die individuelle Entwicklung der Menschen im ländlichen Raum durch Angebote der allgemeinen und politischen Bildung, aber auch der beruflichen und persönlichen Weiterbildung, eröffnen demzufolge neue Perspektiven, stärken Selbstbewusstsein und Handlungskompetenz und unterstützen Menschen dabei, ihr Leben und ihre Region aktiv mitzugestalten.

Ein zentrales Merkmal der Heimvolkshochschulen ist das besondere pädagogische Profil - die Heimvolkshochschulpädagogik. Diese Pädagogik ist stark von der Idee einer zweckfreien, lebensnahen und der Aufklärung verpflichteten Allgemeinbildung geprägt. Es geht nicht in erster Linie um formale Abschlüsse oder unmittelbare Verwertbarkeit auf dem Arbeits-

¹ <https://lernen-im-gruenen.de/>

markt, sondern um eine Bildung, die den ganzen Menschen im Blick hat, seine Biografie, seine Werte, seine sozialen Beziehungen und seine Rolle in der Gesellschaft. Die Kurse sind dialogisch und begegnungsorientiert angelegt. Lernen findet nicht nur im Seminarraum statt, sondern auch im gemeinsamen Alltag, wie beim Essen, in Pausen, bei Abendveranstaltungen, in Arbeitsgruppen und informellen Gesprächen. Diese Verbindung von Leben und Lernen ist das Kernprinzip der Heimvolkshochschulpädagogik.



Abbildung 2: Sitzzecke im Freien

Wenn Teilnehmende für mehrere Tage oder Wochen zusammen lernen und wohnen, entsteht eine Gemeinschaft auf Zeit, in der Vertrauen wachsen kann. Unterschiedliche soziale, berufliche und kulturelle Hintergründe treffen aufeinander, was Perspektivwechsel und gegenseitiges Verstehen fördert. Gerade für Menschen aus ländlichen Räumen, die im Alltag oft in relativ homogenen sozialen Milieus leben, kann diese Erfahrung horizontenerweiternd sein.

Ein weiterer Aspekt der Heimvolkshochschulpädagogik ist die starke Orientierung an der Lebenswelt der jährlich rund 15.000 Teilnehmenden. Die Themen der Veranstaltungen und der Kurse (2025: 650 Veranstaltungen) greifen häufig konkrete Herausforderungen im ländlichen Raum auf, Strukturwandel in der Landwirtschaft, demografische Veränderungen, Digitalisierung, Klimaschutz, Ehrenamt, Dorfentwicklung oder Fragen der sozialen Gerechtigkeit. Bildung wird nicht abstrakt vermittelt, sondern an den Erfahrungen der Menschen anknüpfend. Dadurch entstehen eine hohe Relevanz und Motivation. Zu-

gleich werden die Teilnehmenden ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen einzubringen und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen.



Abbildung 3: Tagungshaus

Die Heimvolkshochschulpädagogik ist dabei nicht statisch, sondern hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Während in den Anfängen vor allem junge Erwachsene vom Land im Fokus standen, richten sich die Angebote heute an sehr unterschiedliche Zielgruppen, an Ehrenamtliche, Familien, Seniorinnen und Senioren, Menschen mit Migrationsgeschichte, politisch Engagierte, Berufstätige in sozialen und pädagogischen Berufen und viele mehr. Die Grundprinzipien wie residenzielles Lernen, Gemeinschaft, dialogische Bildung, Lebensweltorientierung und demokratische Werte sind jedoch weitgehend erhalten geblieben. Sie werden in neuen Formaten wie Projektwochen, internationalen Begegnungen, digitalen Blended-Learning-Konzepten, hybrides Lernen oder themenspezifischen Akademien weitergeführt.

Heimvolkshochschule am Seddiner See – Schnittstelle zwischen Stadt und Land

Die Heimvolkshochschule am Seddiner See nimmt im Land Brandenburg eine besondere Rolle ein – sowohl als Bildungszentrum im ländlichen Raum als auch als Brücke zur Metropolregion Berlin. Sie stärkt die Bildungs- und Begegnungsstrukturen im ländlichen Brandenburg und wirkt zugleich als Schnittstelle zwischen Stadt und Land. Die Heimvolkshochschule am Seddiner See ist eine landesrechtlich anerkannte Bildungsstätte mit davon fünf Mitarbeiter in verschiedenen Regionen des Landes Brandenburg = LANDaktiv/AGRARaktiv)

und versteht sich ausdrücklich als Ort, an dem Menschen „aus Stadt und Land, Wirtschaft und Politik, aus Wissenschaft und Kultur“ zusammenkommen. Die Heimvolkshochschule ist ein zentraler Lern- und Begegnungsort, der nicht nur Weiterbildung ermöglicht, sondern auch gesellschaftlichen Austausch und demokratische Kultur fördert. Der Ministerpräsident des Landes Brandenburg, Dr. Dietmar Woidke, betonte anlässlich des 30-jährigen Jubiläums (2023), dass die Einrichtung „über die Grenzen Brandenburgs hinaus bekannt“ sei und als Ort des Dialogs und der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spiele.



Abbildung 4: Blick von Steg

Die Lage am Seddiner See – landschaftlich reizvoll, ruhig und dennoch verkehrsgünstig – ist ein wesentlicher Teil des Profils der Einrichtung. Die weitläufige Anlage inmitten von Laub- und Kiefernwäldern bietet eine Lernumgebung, die bewusst auf Entschleunigung, Konzentration und gemeinschaftliches Lernen setzt. Diese naturnahe Umgebung ist typisch für Heimvolkshochschulen und unterstützt die pädagogische Idee des „Lernens im Grünen“, die besonders im ländlichen Raum Brandenburgs gut verankert ist.

Gleichzeitig besitzt die Heimvolkshochschule am Seddiner See einen klaren Bezug zur Hauptstadtregion. Sie liegt nur rund 30 Kilometer südwestlich von Berlin und ist damit für Berliner Institutionen, Verbände, Unternehmen und Einzelpersonen gut erreichbar. Kooperationen bzw. eine Zusammenarbeit

² Heimvolkshochschule am Seddiner See, Seeweg 2, 14554 Seddiner See

besteht zum Beispiel mit der vhs Reinickendorf, der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, dem Deutschen Bauernverband e.V., der EKBO, dem Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum e.V. oder der Evangelischen Hochschule.

Der Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum e.V. beschreibt sie ausdrücklich als Bildungs- und Tagungszentrum für Menschen aus Stadt und Land. Damit fungiert die Einrichtung als Begegnungsort, an dem urbane und ländliche Perspektiven zusammengeführt werden – ein Aspekt, der in der Metropolregion Berlin-Brandenburg politisch und gesellschaftlich zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dieser Stadt-Land-Bezug zeigt sich auch im thematischen Profil. Die Bildungsangebote richten sich an sehr unterschiedliche Zielgruppen und greifen Themen auf, die sowohl für Brandenburg als auch für Berlin relevant sind, politische Bildung, gesellschaftlicher Zusammenhalt, nachhaltige Entwicklung, berufliche Weiterbildung und kulturelle Themen. Die Heimvolkshochschule wird so zu einem Ort, an dem regionale Herausforderungen – etwa Strukturwandel, Digitalisierung oder Ehrenamtsförderung – mit überregionalen Perspektiven verknüpft werden.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Informieren Sie sich gern auf unserer Internetseite-www.hvhs-seddinersee.de über unsere Bildungsangebote oder kommen Sie einfach vorbei²⁾; Sie sind sehr gern willkommen.

Dr. Antje Pecher

Direktorin der Heimvolkshochschule am Seddiner See

Literatur

von Ameln, Falko (2014): *Lernort Heimvolkshochschule - Eine empirische Studie*. Bielefeld: w. Bertelsmann. URL: <https://www.wbv.de/shop/Lernort-Heimvolkshochschule-6004426w>

Ciupke, Paul (2005). „Selten war es still im Haus.“ Zur Kulturgeschichte der Heimvolkshochschulen. *Außerschulische Bildung* 36(2), 142–151

Vogel, Norbert (1994): *Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Abbildung 5: Blick vom Seddiner See

© für alle Abbildungen: HVHS Seddiner See

Europäische Bildungs- und Kulturlandschaften erfahren: Erasmus+ an den Berliner Volkshochschulen

Jana Wilkens und Gabriele Lehmann

Erasmus+ stärkt die Erwachsenenbildung weit über die finanzielle Förderung hinaus. Das Programm ermöglicht Fachkräften den Austausch mit europäischen Partnern, den Einblick in neue Bildungsansätze und die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit. Auch Lernende können im Rahmen von Erasmus+ an Mobilitäten teilnehmen und so neue Perspektiven kennenlernen und ihre Schlüsselkompetenzen stärken. Besonders in einer sich wandelnden Gesellschaft, in der lebenslanges Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnt, unterstützt Erasmus+ Einrichtungen dabei, ihre Angebote zukunftsorientiert, inklusiv und qualitativ hochwertig weiterzuentwickeln. Die internationale Zusammenarbeit fördert dabei nicht nur fachliche Qualität, sondern auch ein gemeinsames europäisches Verständnis von Bildung als Motor für persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe.

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über Erasmus+ im Bereich der Erwachsenenbildung. Anschließend wird die Umsetzung an Berliner Volkshochschulen betrachtet. Abschließend werden Perspektiven und Entwicklungspotenziale internationaler Zusammenarbeit im Kontext von Erasmus+ dargestellt.

Erasmus+ in der Erwachsenenbildung

Das Programm Erasmus+ ist ein Förderinstrument der Europäischen Union für die Bereiche Bildung, Jugend und Sport. Es baut auf einer Reihe von Vorgängerprogrammen auf, insbesondere dem 1987 gestarteten Erasmus-Programm¹, das ursprünglich auf die Mobilität von Studierenden im Hochschulbereich ausgerichtet war und das europäische Zugehörig-

keitsgefühl fördern und die Zusammenarbeit zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten stärken sollte.²

Im Laufe der Zeit wurde das Programm sukzessive erweitert und aus dem ursprünglichen Hochschulprogramm entwickelte sich eine umfassendere europäische Bildungsstrategie. Im Rahmen des Sokrates II-Programms der EU (2000–2006) wurde erstmals der Erwachsenenbildung ein eigenes Förderprogramm mit dem dort enthaltenen Aktionsbereich Grundtvig³ gewidmet. Ziel war die Förderung des lebenslangen Lernens, transnationaler Bildungsangebote und der Aufbau eines Europa des Wissens. Ab 2006 wurde Grundtvig mit weiteren EU Bildungsprogrammen (z. B. Erasmus, Comenius, Leonardo) in dem Aktionsprogramm „Lebenslanges Lernen 2007-2013“ (LLP) zusammengefasst. Mit der Einführung von Erasmus+ in 2014 vollzog die Europäische Kommission eine radikale Strukturreform und bündelte sieben Einzelprogramme unter einem Dach (u. a. LLP und Jugend in Aktion), die fortan alle unter dem Namen Erasmus+ laufen.⁴ Ziel war es Mobilität, internationale Zusammenarbeit, Innovation und Qualitätsentwicklung in allen Bildungssektoren einfacher, sichtbarer und wirksamer zu fördern. Besonders für die Erwachsenenbildung war diese Neustrukturierung ein wichtiger Schritt. Einrichtungen wie Volkshochschulen, Weiterbildungsträger und gemeinnützige Bildungsinstitutionen erhielten nun deutlich bessere Möglichkeiten, an europäischen Mobilitäts- und Kooperationsprojekten teilzunehmen. Im Fokus stehen dabei unter anderem Fortbildungen für Personal und Kursleitungen, Hospitationen im Ausland, Lernmobilitäten, europäische Partnerschaften sowie transnationale Projekte zur Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformate.⁵ Mit der aktuellen Programmgeneration von

¹ Der Name geht auf den Humanisten Erasmus von Rotterdam (1466–1536) zurück, welcher symbolisch für interkulturellen Austausch, europäische Vernetzung und grenzüberschreitende Bildung steht; zugleich ist es ein Akronym für „European Community Action Scheme for the Mobility of University Students“.

² European Commission: Erasmus to Erasmus+: history, funding and future. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/about-erasmus/history-funding-and-future> (07.05.2026)

³ Benannt ist das Programm nach Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872), der als Begründer der dänischen Volkshochschulen gilt.

⁴ Bundeszentrale für politische Bildung. Das Europalexikon. T.C. Bartsch: „Grundtvig“: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-europalexikon/309417/grundtvig/> (07.05.2026) und T.C. Bartsch: „Lebenslanges Lernen“: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-europalexikon/309430/lebenslanges-lernen/> (07.05.2026)

⁵ Erasmus+: Erwachsenenbildung. <https://www.erasmus-plus.de/erasmus/erwachsenenbildung#c862> (07.05.2026)

Erasmus+ (2021–2027) wurden darüber hinaus vier strategische Prioritäten definiert, welche im Rahmen aller Erasmus+ Aktivitäten und in allen Bildungsbereichen möglichst konkret umgesetzt werden sollen:

- **Inklusion und Vielfalt**
Verbesserung des Zugangs für Menschen mit geringeren Teilhabechancen
- **Digitale Transformation**
Förderung digitaler Kompetenzen und innovativer Lernformate
- **Umweltschutz und Bekämpfung des Klimawandels**
Sensibilisierung für Umwelt- und Klimaschutz, Förderung von Nachhaltigkeitsstrategien
- **Teilhaben am demokratischen Leben**
Stärkung europäischer Werte und aktiver Bürgerschaft⁶

Für die Programmlaufzeit 2021–2027 wurde ein Budget von mehr als 26 Milliarden Euro aus dem EU-Haushalt zur Verfügung gestellt, was nahezu eine Verdoppelung gegenüber dem Vorläuferprogramm (2014-2020) darstellt.⁷ Damit unterstreicht die Europäische Union die politische Bedeutung von Bildung und Austausch als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und den europäischen Zusammenhalt. Gerade die Erwachsenenbildung gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung, weil sie Menschen aller Altersgruppen erreicht und einen wichtigen Beitrag zu Chancengleichheit, Integration und demokratischer Teilhabe leistet.

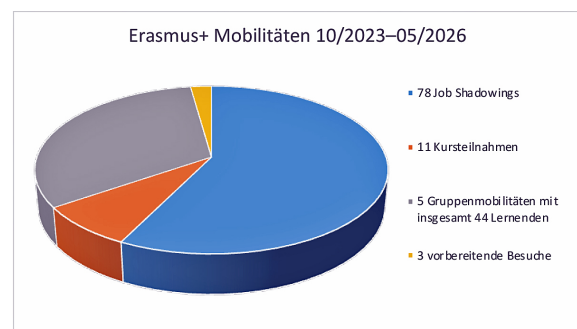
Die Umsetzung von Erasmus+ erfolgt über jährliche Aufrufe zur Antragstellung („Calls“), die für jeden Bildungsbereich sowie die unterschiedlichen förderfähigen Aktionen durch die Europäische Kommission herausgegeben werden. Für den Bereich der Erwachsenenbildung sind dabei zwei Leitaktionen relevant: „Leitaktion 1: Lernmobilität von Einzelpersonen“, zur Förderung von Auslandsaufenthalten von Personal und Honorarkräften sowie Lernenden und „Leitaktion 2: Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Institutionen“, zur Entwick-

lung innovativer Ansätze und Förderung der transnationalen Zusammenarbeit.

Umsetzung an den Berliner Volkshochschulen

2022 wurden sechs Berliner Volkshochschulen (vhs) unter Federführung des Bereichs Projektentwicklung I Drittmittel des Servicezentrums der Berliner Volkshochschulen (SerZ), für das ERASMUS+ Programm erfolgreich akkreditiert und starteten am 01.06.2023 mit einem ersten ERASMUS+ Projekt. Inzwischen sind elf Berliner vhs Mitglied des Konsortiums, das dritte Projekt wurde beantragt und startet voraussichtlich am 01.06.2026.

Als Konsortialführer übernimmt das SerZ das zentrale Projektmanagement unter Einhaltung der vorgegebenen EU-Qualitätsstandards sowie die administrative Umsetzung. Die vhs planen die Mobilitäten, akquirieren Teilnehmende und unterstützen diese bei der Entwicklung eines passenden Lernprogramms und der Auswertung der Lernergebnisse. Teilnehmen können alle Mitarbeitende der vhs und des SerZ sowie Kursleitende und Lernende der vhs. Das SerZ stellt umfassende Informationen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Mobilität zur Verfügung und übernimmt bei Bedarf auch die individuelle Beratung der Teilnehmenden. Grundlage der Zusammenarbeit ist eine mit jeder vhs abgeschlossene Konsortialvereinbarung. Die klar miteinander vereinbarte Aufgabenteilung zwischen vhs und SerZ ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Umsetzung und die kontinuierliche Fortführung des Programms.



⁶ Sibilla Drews: „Thematische Schwerpunkte Erasmus+ 2021–2027“. S. 15-16. In: Bildung für Europa. Journal der Nationalen Agenturen beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn, März 2021. Abrufbar unter: [file:///L:/Projekte/Lfd.%20Projekte/Journal-Beitrag%20-%20Journal%20vom%20deutschen%20Volkshochschulverband/Bildung f%C3%BCr Europa Nr 33 2021 Erasmus Programmgenere](file:///L:/Projekte/Lfd.%20Projekte/Journal-Beitrag%20-%20Journal%20vom%20deutschen%20Volkshochschulverband/Bildung%20f%C3%BCr%20Europa%20Nr%2033%202021%20Erasmus%20Programmgenere)

[ration_2021-2027.pdf](#) (07.05.2026) und Europäische Kommission: Über Erasmus+: Programmprioritäten <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/about-erasmus/programme-priorities> (07.05.2026)

⁷ Europäischer Rat. Rat der Europäischen Union. Programm Erasmus+. <https://www.consilium.europa.eu/de/policies/erasmus-plus-programme/> (07.05.2026)

Projektziele und Ergebnisse

Mit der Akkreditierung und dem damit verbundenen ERASMUS+-Plan haben sich alle beteiligten Volkshochschulen gemeinsamen Zielen verpflichtet:

- Konkrete Umsetzung von Inklusion und Vielfalt
- Weiterentwicklung von Kompetenzen und Ausbau von Potentialen hinsichtlich des digitalen Wandels
- Ganzheitliche Betrachtung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Übergreifende Ziele sind die weitere Organisationsentwicklung und Internationalisierung der Volkshochschulen.

Vielfältige Aktivitäten zu diesen Zielsetzungen konnten bisher realisiert werden: 78 Job Shadowings (Hospitationen) und 11 Kursbesuche (Fortbildungen) von Mitarbeitenden oder Kursleitenden sowie drei vorbereitende Besuche zum Aufbau neuer Mobilitätskooperationen. Darüber hinaus konnten fünf Gruppenmobilitäten für insgesamt 44 Lernenden organisiert werden, von denen drei bereits erfolgreich stattgefunden haben die anderen beiden folgen in den kommenden Wochen.

Inklusion und Vielfalt konkret umsetzen!

Die Stärkung von Inklusion und Integration sowie die Anerkennung und Wertschätzung von Diversität ist ein Grundsatz der Berliner Volkshochschulen und findet sich daher sowohl im Leitbild⁸ als auch als Bestandteil des aktuellen Strategieprozesses des Berliner vhs-Verbundes wieder. Im gemeinsamen ERASMUS+ Plan des Konsortiums heißt es dazu: „Grundlegender Auftrag der Berliner vhs ist es, vielfältige Bildungsgänge für eine diverse Stadtgesellschaft zu schaffen und bereits bei der Organisationsentwicklung Inklusion und Vielfalt mitzudenken.“ Im Rahmen des Erasmus+-Programms an den Berliner Volkshochschulen wurden in den Jahren seit Projektbeginn eine Vielzahl von Aktivitäten in diesem Sinne umgesetzt.

Ein besonderes Highlight war die Gruppenmobilität von Lernenden aus dem Grundbildungsbedarf zur vhs Wien in Öster-

reich. Unter dem Motto „Lesen und Schreiben ohne Grenzen“ stand die fünftägige Lernmobilität ganz im Zeichen des Austausches mit Teilnehmenden der Wiener Basisbildungskurse und des kulturellen Erlebens. Das Entdecken einer ausländischen Stadt wurde für die Teilnehmenden ein Lern- und Erfahrungsraum für Selbstwirksamkeit. Die Herausforderungen der Reise sowie der Austausch untereinander haben das Selbstvertrauen und die Schlüsselkompetenzen der Teilnehmenden gestärkt und ein direktes Erleben europäischer Werte ermöglicht.

Darüber hinaus wurden verschiedene Einzelmobilitäten von vhs Mitarbeitenden z. B. nach Skopje in Nordmazedonien, zur Volksuniversität in Tartu, Estland, oder dem Adult Education Centre in Helsinki, Finnland, realisiert, um die dortigen Strategien zu den Themen Inklusion und Vielfalt kennenzulernen. Im Mittelpunkt stand der Austausch zu Kursformaten, Integration von Geflüchteten und einer optimierten Zielgruppenansprache, um noch passgenauere Angebote zu entwickeln und die Zielgruppe besser zu erreichen. Auch ein Kurs zum Thema „Cultivating Diversity and Inclusion“ wurde besucht. So konnten viele neue Impulse für die Organisations- und Kursweiterentwicklung der vhs gewonnen werden. Davon profitieren auch die Lernenden, da innovative Methoden, interkulturelle Kompetenzen und neue Perspektiven direkt in den Bildungsalltag einfließen.

Digitalen Wandel gestalten!

Der digitale Wandel und die gesellschaftliche Transformation, sowie die damit einhergehenden Anforderungen und Chancen für Mitarbeitende, Kursleitungen und Lernende sind Querschnittsthemen, die alle Bereiche der vhs betreffen. Als Handlungsfeld ist das Thema „Digitaler Wandel“ daher auch im aktuellen vhs-Strategieprozess in Form eines Strategieprojektes verankert.

Die Auseinandersetzung mit digitalen Themen erfolgte zum einen unter dem Blickwinkel, wie vhs-Prozesse mit Hilfe digitaler Instrumente und KI-Unterstützung optimiert werden können, zum anderen unter dem Blickwinkel der Entwicklung neuer Kurse sowie Lehr- und Lernmethoden. Im Rahmen von Job

⁸ Leitbild der Berliner Volkshochschulen. <https://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/leitbild/> (07.05.2026)

Shadowings in Belgien, Spanien, Estland und Österreich wurden Anregungen zum Einsatz digitaler Tools gesammelt und Fragen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung diskutiert. Eine Mobilität an die vhs Salzburg wurde zu den Schwerpunktthemen Digitalisierung in der Verwaltung aber auch Inklusion und Vielfalt gestaltet. Des Weiteren wurde ein Kurs zum Thema „Teaching with AI: Tools & Techniques“ besucht. Die Erfahrungen und Wissenszuwächse der Kolleg*innen fließen z. B. über Dienstberatungen, Programmbereichssitzungen und/oder Austausch mit den Kursleitenden direkt in die vhs.

Die Möglichkeiten des Vergleichs mit anderen Einrichtungen, das Kennenlernen anderer Vorgehensweisen und Lösungen stand im Zentrum des Interesses. So flossen wichtige Erkenntnisse zum Ausschreibungsverfahren für eine neue Software oder Ticketsysteme aus der vhs Wien in die Planung eines neuen vhs-IT-Fachverfahrens (Verwaltungssoftware) ein. Verbesserungspotentiale in der Digitalisierung des Kundenservice wurden erkannt und umgesetzt. Ausgetauscht wurde sich zu Themen wie Finanzierbarkeit digitaler Prozesse, Verbesserung von Organisationsstrukturen, Einsatz innovativer Tools, Fehlerkultur und strategische Konzeptentwicklung.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ganzheitlich betrachten!

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein fester Bestandteil im Kursangebot des Programmbereichs Politik, Gesellschaft und Umwelt. Im ERASMUS+ Plan machen die vhs deutlich, dass BNE als gesellschaftliches Querschnittsthema eine hohe Relevanz für Lernende wie Mitarbeitende gleichermaßen hat und deshalb auf allen Organisationsebenen wirksam integriert werden soll.

Im Rahmen von Erasmus+ Mobilitäten fand ein intensiver Austausch zu Umwelt, Klima- und Nachhaltigkeitsthemen statt. So wurde beispielsweise „Die Umweltberatung“ als Einrichtung der Wiener vhs besucht, um Anregungen für die Weiterentwicklung des entsprechenden vhs Programmbereichs aufzunehmen. In einem Job Shadowing an die Université de Tours in Frankreich wurden die dortigen Steuerungsinstrumente und Maßnahmen zur ökologischen Transformation einer öffentlichen Bildungseinrichtung kennengelernt. Eine Mobilität an die Kunst-vhs in Wien beleuchtete Möglichkeiten in der nachhaltigen Gestaltung in Kunst und Theater. Darüber

hinaus wurden Kurse zu den Themen „Environmental Education: Learning and Acting for a Better Future“ und „Nachhaltigkeit und Gesundheit durch Alexander-Technik“ in Amsterdam und Paris besucht, um praktische Anregungen zu erhalten, wie Volkshochschulen Nachhaltigkeit zukünftig in allen Bereichen besser umsetzen können.

Insgesamt ist der Themenbereich der Umweltbildung und Nachhaltigkeit durch die Mobilitäten weiter verstärkt ins Bewusstsein gerückt und hat neue Impulse für die Weiterentwicklung von Kursinhalten und -formaten gegeben.

Internationaler Austausch als Motor für Kooperation und Innovation

Internationaler Austausch heißt nicht nur eigene Mobilitäten durchzuführen, sondern auch Teilnehmende aus anderen Ländern zu empfangen. Jedes Jahr erhalten die vhs viele Anfragen von europäischen Bildungseinrichtungen für ein Job Shadowing, die abhängig von den personellen und zeitlichen Ressourcen, bisher von den vhs dezentral realisiert wurden. Jeder Besuch stellt, wie auch eine Hospitation einer vhs in einem europäischen Land, einen Mehrwert dar, da im gegenseitigen Austausch Erfahrungen, Anregungen und Erkenntnisse geteilt werden.

Der Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme und Praxisansätze ermöglicht es, das eigene Vorgehen kritisch zu reflektieren, weiterzuentwickeln und innovative Ansätze zu identifizieren und zu adaptieren. So entstehen u. a. neue Impulse für didaktische Innovationen, Programmentwicklung und Organisationsstrukturen.

Anfang Mai 2026 hat das SerZ in Absprache mit sieben vhs eine zentrale ERASMUS+-Woche initiiert, die gerade beendet wurde. Es konnten 45 Teilnehmende aus 10 europäischen Ländern begrüßt werden. Das Programm umfasste eine zentrale Kick-off Veranstaltung, ein vielfältiges Job Shadowing Programm an den vhs und eine zentrale Abschlussveranstaltung.

Die Erasmus+-Woche konnte das große Vernetzungspotential sowie die Bedeutung eines interkulturellen, aber auch fachlichen Austauschs für die Erwachsenenbildung nochmal deutlich

sichtbar machen. Durch die zeitgleiche Teilnahme von Personen aus vielen verschiedenen europäischen Ländern konnte der Mehrwerteffekt intensiviert und noch wirksamer für jeden einzelnen Teilnehmenden und die vhs gemacht werden.

Potentiale und Perspektiven

Die Beteiligung an ERASMUS+ Mobilitäten als Gastgeber*in oder Gast bieten den einzelnen Personen, den jeweiligen vhs aber auch dem gesamten Verbund vielfältige Innovationspotentiale. Alle Teilnehmenden berichten sehr positiv von Wissens- und Erkenntniszuwächsen, Best Practices Beispielen und interkulturellen Inspirationen. Sie reichen bei den vhs-Mitarbeitenden und Kursleitungen von persönlichen Kompetenzzuwächsen, der kritischen Reflexion der eigenen Arbeit bis hin zur Umsetzung neuer Projekte und Entwicklung neuer Kursformate.

Mit Gruppenmobilitäten für Lernende aus vhs-Kursen ergeben sich noch einmal ganz andere Dimensionen der sprachlichen und interkulturellen Weiterentwicklung. Besonders hervorzuheben ist die Wirksamkeit für Menschen mit geringeren Teilhabechancen. Für diese Personen eröffnen sich ganz neue Welten des Lernens. Gemeinsam Schlüsselkompetenzen beim Reisen, beim Austausch mit anderen Lernenden in einem fremden Land entwickeln, stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

ERASMUS+ Mobilitäten als Fortbildungsmöglichkeit für alle potentiellen Teilnehmenden haben sich etabliert.

Um diesen Fundus an Lernergebnissen und -erfahrungen in die einzelnen vhs und den gesamten Verbund zu transferieren, wurden sehr viele unterschiedliche Kanäle genutzt: Projektmeetings, vhs-übergreifende Gremien (z. B. Fachkommissionen, AG BNE etc.), Dienstbesprechungen auf Leitungsebene, Austausch auf Programmbereichsebene, der informelle Austausch mit Kolleg*innen und der Austausch mit den Kursleitenden.

Potentiale sehen wir als Projektkoordinatoren in der Konkretisierung, Zusammenführung, Aufbereitung und Verbreitung dieser Ergebnisse, um Nachhaltigkeit zu erreichen, einem

„verpuffen“ der Ergebnisse im Berufsalltag entgegenzuwirken und mehr Menschen zu ermöglichen davon zu partizipieren.

Ausblick

Vergleicht man den 2025 gestarteten Strategieprozess und das Leitbild der vhs mit den Zielen des 2022 von den vhs verabschiedeten ERASMUS+-Plans, stellt man eine weitestgehende Kongruenz fest.

Die politischen ERASMUS+-Prioritäten Inklusion, Digitalisierung, Nachhaltigkeit und demokratische Teilhabe werden auch künftig zentrale Themen von ERASMUS+ bleiben, so dass der ERASMUS+-Plan der vhs fortgeschrieben werden kann.

Um die Potentiale der Erasmus+-Mobilitäten noch zielgerichteter und effektiver für die pädagogische und organisatorische Weiterentwicklung der vhs auszuschöpfen und vhs übergreifende Effekte zu erreichen, müssen die vhs den ERASMUS+-Plan mit jedem neuen ERASMUS+-Projekt konkretisieren. Was wollen sie mit den einzelnen Mobilitäten konkret erreichen? Wie kann die „konkrete Umsetzung von Inklusion und Vielfalt“ aussehen? Was bedeutet „ganzheitliche Betrachtung von Bildung für nachhaltige Entwicklung“? Welche digitale Strategie verfolgen die vhs und was folgt daraus konkret im Zusammenhang mit ERASMUS+? Gibt es gemeinsame Aufgaben, für die das Einbringen einer europäischen Dimension hilfreich und qualitätssteigernd wäre?

Die Berücksichtigung von den ERASMUS+ Potentialen bei der zukünftigen Strategieplanung der vhs, könnte den Erfolg und die Wirksamkeit von ERASMUS+ Mobilitäten im Verbund der Berliner vhs noch einmal maßgeblich positiv beeinflussen.

[\(Autorinneninfo nächste Seite\)](#)

Gabriele Lehmann

ist ausgebildete Diplomlehrerin und managt seit ca. 25 Jahren europäische und nationale Bildungsprojekte. Seit 2021 leitet sie den Bereich Projektentwicklung | Drittmittel im Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen.

Jana M. Wilkens

hat Kulturwissenschaften und European Studies studiert und schon damals ihre Begeisterung für das Erasmus-Programm entdeckt. Nach dem Studium hat sie Projekte zur politischen Bildung für Kinder und Jugendliche konzipiert und umgesetzt. Seit Oktober 2024 ist sie als Koordinatorin im Bereich Projektentwicklung | Drittmittel beim Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen.

Short report about my Erasmus week (Job Shadowing)

Elena Brandalise

Abstract

This report summarizes the author's experience during a job shadowing in Spain. The focus is on observation carried out within the language program at an EOI school. Using a structured questionnaire prepared for the stay, the author investigates the specific features and connections between class management and teaching didactics in the context of adult education.

Introduction

The content for the Erasmus week was based on the terms and goals outlined in the learning agreement. The partners, Escuela Oficial de Idiomas de Zamora and vhs Reinickendorf, planned a four-day observation of advanced classes in two languages and agreed to use a structured observation grid and a questionnaire to conduct it. The questionnaire was designed by the author based on her own didactic experience and the terms established in the learning agreement. The author also consulted AI tools to design it and shared it beforehand with the mentor of the receiving organization. The author invited the receiving organization to add or adjust some questions within the observation items. The questionnaire was eventually shared with the teachers at EOI to familiarize them beforehand with the content.

An integral part of the agreement was to define the context of the reflection in the framework of teachers' and the mentoring's exchange. In the realm of monitoring and teaching staff, key observations were recorded through the questionnaire and summarized for each focus area. For mentoring and leadership, key observations for each focus area and lesson were discussed and additional insights were incorporated into the final reflection log. The content that emerged from both reflection levels will be summarized and elaborated in the section "Concluding remarks".

The learning agreement

As previously outlined the author was offered a schedule with different classes and languages by EOI. She chose to observe

four advanced language lessons in English (two) and Spanish (two) at different proficiency levels and at various times. The author aimed to document and reflect on teaching methods in use and classroom management focusing in interaction patterns in advanced classes (B1-C1, GER) using a structured observation grid and a questionnaire.

Teaching didactics and classroom management are broad concepts. Specifically, teaching didactics encompasses the strategies and methods employed by educators to enhance the effectiveness of language learning. Classroom Management on the other hand refers to the techniques and structures used to maintain an organized and productive classroom environment.

In summary, while teaching didactics focuses on **how to teach** effectively, classroom management emphasizes **how to manage the space** and the behavior of students to create a vital learning environment. Both are in the author's opinion essential in addressing the diverse needs of learners.

The classes chosen were scheduled from Monday to Thursday. The reflections sessions were planned on Friday.

Schedule	
Monday	Spanish B2
Tuesday	English C1
Wednesday	English B1
Thursday	Spanish B1

The observation grid, which was shared with the teachers beforehand, provided the author with insights into the state of the art in the different classes and the diverse needs of the learners. The classes began in October, so by the time of the observation, both the teachers and the participants were already familiar with each other.

Observation grid
Preparation and coordination according to the guidelines (45 min)
Observation (2x60 min)
Debriefing and summary of results (45 min)

The Questionnaire

The questionnaire contained six questions; three belonged to the category Teaching Didactics (Q1-Q3) and three to the category Classroom Management (Q4-Q6).

In exploring teaching and didactics, several key aspects shape the educational experience. First, the teaching methods employed - such as communicative, task-based, or grammar-focused approaches (Q1) - are crucial in guiding the direction of the lesson. The structure of the lesson itself plays a vital role, typically unfolding in stages (Q2): introduction, practice, and reflection, a process known as targeted learning. However, a pre-planned syllabus can evolve through interventions from learners or even from the teachers, making the lesson plan emergent rather than targeted. In this context, learning opportunities are not pre-determined but arise a posteriori, adapting to the needs and dynamics of the classroom. Within this flexible framework, the teacher's role (Q3) shifts depending on the context and teaching objectives, moving between that of a facilitator, an instructor, or a moderator. The author decided therefore to add a question about the role of teachers (Q3) in the context of the category teaching didactics.

Of course, teachers' roles can vary widely. While a facilitator guides a group through a process, fostering participation and collaboration, an instructor focuses on delivering content, teaching concepts, and assessing students' understanding. Those are roles commonly found in language classes. A moderator, on the other hand, serves as a neutral party in discussions or panels, ensuring the conversation flows smoothly and may be present in a communicative setting, such as during dialogues. But how does each of these roles address the diverse needs of learners?

Learners can be actively involved in the learning process (Q4) through strategies such as engaging in discussions, group work, and reflection activities. To create a supportive learning environment (Q5), teachers might pre-identify strategies like positive reinforcement (praise and recognition), open communication, and collaborative learning (peer-to-peer interactions). Additionally, personalized support (Q6) can be offered to address individual needs, while fostering a growth mindset encourages students to see challenges as opportunities for de-

velopment. Technology also plays a crucial role in enhancing learning, and giving students some choices in learning topics can boost motivation and autonomy. Teachers may also encourage feedback solicitation to promote continuous improvement.

Learner-centered teaching and classroom management are therefore both equally important. Teachers who know their students and are aware of their needs are more likely to address the diverse backgrounds and requirements of each learner, taking into account factors such as language level, learning speed and age, social and cultural background. This adaptability ensures that each learner is engaged and supported throughout the learning process. Strategies for involving learners actively in the learning process are vital, fostering participation and collaboration. Additionally, effective classroom management techniques create a supportive and inclusive learning environment, encouraging students to thrive.

Onboarding

The onboarding took place on Monday, the 24th, at EOI. The author eventually met with the Deputy Study Director, the Erasmus+ Secretary, and the Spanish teacher to conduct the first observation. Before the observation began, the author familiarized herself with the premises and the school's services.



Some pics during the onboarding on November, 24th. At the welcoming starting from the right side: Elena Tiralongo (Erasmus+ Secretary and Italian Teacher), Juan José Martín de Argüeso (Deputy Study Director and English Teacher), María J. De Castro (Spanish Teacher) and the author.

© photos: vhs Reinickendorf, 2025



Observation

During the observation in the respective teaching units, four questionnaires were completed.

Initial hypotheses were elaborated by the author based on her own teaching experience. These factors stated here (1-3) are also significant at vhs Reinickendorf.

- 1) Both aspects “how to teach” and “how to manage the space” might be interrelated (H1).
- 2) Lesson planning, meaning the pedagogical approach - here targeted and emergent learning- is interrelated with institutional settings and learners’ needs (H2).
- 3) Teachers’ roles are influenced by learners’ needs (H3).

H1: During the two-hour classes, teachers used communicative, task-based, and grammar-focused methods. Similarities to vhs Reinickendorf pedagogical approaches were found here. A mixed-method approach, documented through the questionnaire, showed that teachers used different methods throughout the lessons. Interactions between learners occurred during group work and peer-to-peer collaborative activities. While communicative methods certainly fostered the exchange of ideas and experiences, leading to a deeper

understanding of the language, the mixed-method approach maintained student engagement. Active participation primarily occurred through mostly small dialogues, which were present across all teaching methods. The key difference, in the author’s view, was that students felt their contributions were valued. This happened across all classes. This pedagogical approach (how to teach) seamlessly merged with effective classroom management (how to manage the space), promoting positive behavior and addressing students’ varying proficiency levels. It also enhanced motivation and enjoyment of the tasks throughout the lessons. Both aspects, teaching methods and space management, were therefore interrelated, confirming H1. The author would describe the atmosphere at EOI as one of complete immersion, with students highly motivated in different ways, working together as peers, and engaging in a positive, laughter-filled classroom environment.

H2: In advanced language courses, while instructors prepare the lessons, real-time interactions often lead to spontaneous interventions from both learners and teachers. These interventions disrupt the planned framework, as students share personal stories and exchange cultural and social knowledge. This aligns with emergent language learning approaches, which were not anticipated during lesson planning. The choice between targeted and emergent language learning often de-

depends on the context in which language is used and the specific goals of the learners and teachers. The author observed that during communicative approaches, interventions were more frequent, with a noticeable 70% of the lesson moving towards emergent learning. In task-based and grammar-focused units, emergent learning was still present, accounting for around 30%. In addition to the pedagogical approaches, exams at the end of the courses were a key aspect of the institutional settings as the teachers commented. These exams require a mix of proficiency, which makes targeted learning essential for students to succeed. Since the exams are designed to assess both specific language skills and general language proficiency, they demand a more structured and focused approach to learning. As a result, while emergent learning may occur during lessons, targeted learning is crucial for students at EOI to prepare adequately for the exams and meet the required standards, confirming H2. This is quite different from vhs Reinickendorf, where exams are not typically administered at the end of classes. The author observed that the use of technology was particularly noteworthy for targeted learning settings. It definitely stood out as a significant element, with interactive learning apps, audio and video playbacks, and online platforms for sharing exercises and homework. The effective use of technology by both teachers and students helped to enhance the learning experience constantly.

H3: The observations confirmed that teachers' roles are indeed influenced by learners' needs. In classes with a more diverse composition of students, task-based methods were used more frequently, aiming to bring all learners to the same level. For some, this meant reviewing materials, while for others, it involved learning new concepts. This insight emerged through teacher reflections and was later confirmed by the mentor. In task-based and particularly grammar-focused approaches, the teacher's role leaned more toward that of an instructor and facilitator. Teachers acted as facilitators during task-based activities and as instructors during grammar-focused sessions. These roles of structured guidance provided clarity and direction, supporting effective language acquisition and leading to high participation and motivation levels. The diverse backgrounds of the students presented both advantages and challenges for the teachers, as the roles of instructor, facilitator, and moderator are never

entirely separate. Instead, these roles often blend together, contributing significantly to the overall success of the classroom. Whether the students in the classroom were 3 or 16, young (from 19) or older (up to 70 years old), with a university degree or other qualifications, from Spain or from other countries (Japan, Ukraine, Algeria, US, Angola, Ireland), the teachers were able to engage everyone as a group, offer individual support, and knew the names of all the participants. Impressive! All methods used were highly supportive, helping teachers effectively manage distractions and promote productive discussions. Teachers were able to balance structure with freedom, harmonizing structured lesson delivery with the inclusion of spontaneous contributions. Therefore, a teacher who can switch between facilitator and instructor roles, while maintaining an open attitude, is especially beneficial in mixed-method approaches. The role of a teacher does not need to be limited to that of a moderator to encourage communication and support student engagement.

These findings confirm that both the pedagogical approach and the management of the classroom space work in tandem to foster a positive learning environment. Teaching methods, classroom management, and the teacher's role are all interconnected with the diverse needs of learners. The roles of the teachers must be flexible and responsive to these dynamics, reinforcing the importance of adaptability in effective language teaching.

Concluding remarks

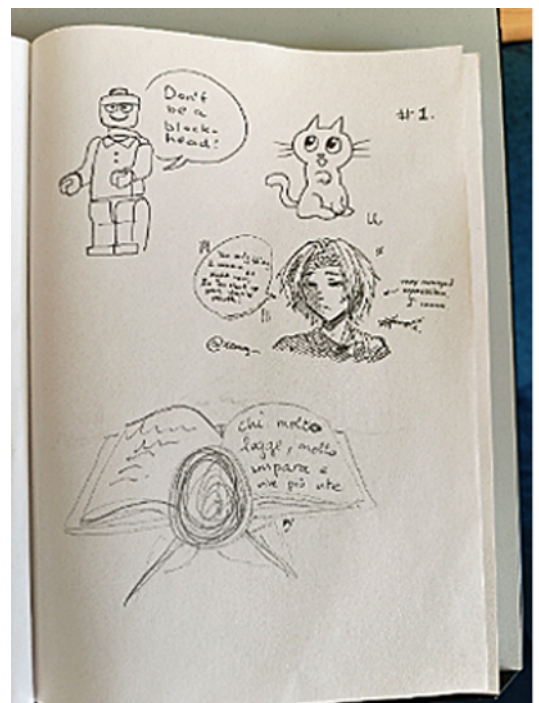
The author's experience and observations during the visits were characterized by a remarkably high level of professionalism and skilled teaching performance in all classes. This experience provided her with many ideas for structuring courses at vhs Reinickendorf. For instance, the author found it particularly interesting, how the spaces were decorated with students' work. The combination of illustrative design and hand-craft tied to the respective language was exceptionally creative. Posters of all kinds, visualizing the contents of books read in class, adorned the walls, along with many photos of well-known authors from around the world, each represented in the languages taught at the school. The connection between language and literature was strongly emphasized, with several images of authors and their famous works displayed, each ac-

accompanied by thought-provoking quotes to guide reflection and contemplation.

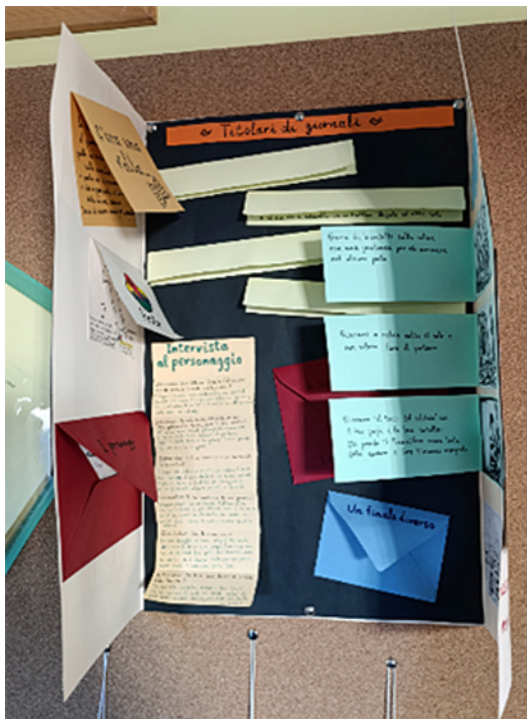
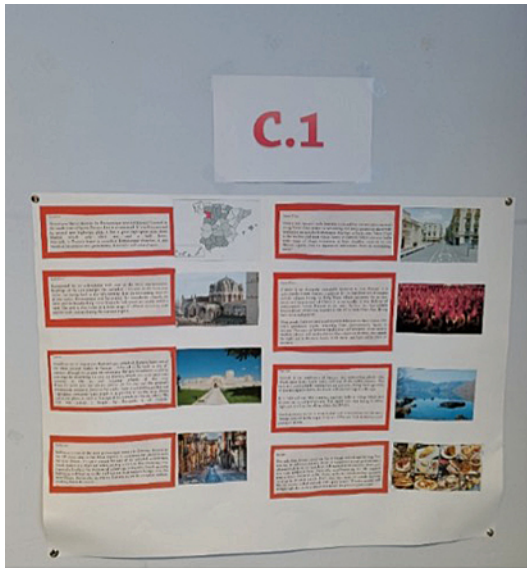
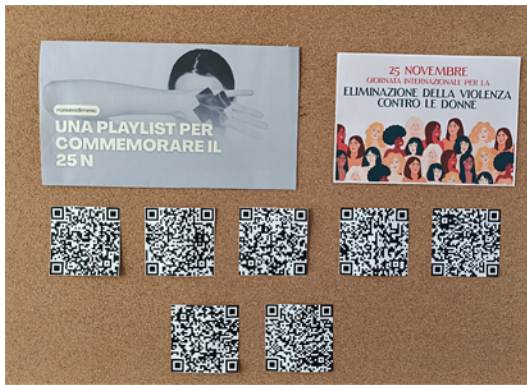
The school features also a large hall for events and a library, where students can read or prepare for exams at the end of the course. Teachers supervise the library, and the author appreciated the idea of spending time at school beyond just attending classes, as it created a more welcoming and cozy environment.

Another aspect that impressed the author was the use of posters on current topics. During the visit, November 25th marked the International Day for the Elimination of Violence Against Women. The school addressed this important issue, and the addition of QR codes linked to a playlist made the topic accessible and educational for all students. The author believes that all the posters and displays were highly inclusive, fostering a growth mindset for students while remaining accessible to everyone, regardless of their social or cultural background. Additionally, there was a sketchbook where drawings could be linked to language or simply serve as free space for personal expression. It was also possible for students to return books they had read and take new ones.

This on-site experience motivated the author to explore new ideas and integrate these observations into the teaching context at her own institution. After meeting with the mentor, she was able to add further insights to the reflection log, particularly regarding some of the organizational settings discussed. The author now has a wealth of takeaways relevant to her own organization. She looks forward to future opportunities to host the receiving organization at vhs Reinickendorf to exchange impressions on teaching methods and classroom management, particularly in light of the diversity and organizational needs of vhs students. The questionnaire used during the visit proved valuable in guiding these reflection.



Some pics taken at EOI documenting students' work, illustrative design and handcraft
© photos: vhs Reinickendorf, 2025



Elena Brandalise

is the Head of the Language Program Area at vhs Reinickendorf. She studied European Ethnology, Cultural Studies, and Spanish at Humboldt University of Berlin. She has been working at vhs Reinickendorf since 2023. She worked roughly 12 years in academia focusing on innovative teaching and learning methods.



Some pics taken at EOI documenting awareness on social events.
© photos: vhs Reinickendorf, 2025

Bildungsgerechtigkeit im digitalen Zeitalter

vhs-Lernportal und vhs.cloud als gemeinsam gestaltete Bildungsräume

Christina Bellmann / Julia Unkel / Gabi Netz

1. Einleitung: Vom Tool zur Lernlandschaft

Volkshochschulen bewegen sich heute zunehmend in einer Bildungs- und Kulturlandschaft, in der öffentliche Bildungsakteure ihre Rolle neben großen digitalen Plattformen und Selbstlernangeboten neu bestimmen müssen. In diesem Kontext geraten das [vhs-Lernportal](#) und die [vhs.cloud](#) als digitale Infrastrukturen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in den Blick: Sie eröffnen neue Lern- und Arbeitsräume für Teilnehmende, Kursleitende und Mitarbeitende und stehen zugleich im Spannungsfeld zwischen gemeinwohlorientierter öffentlicher Infrastruktur und einem dynamischen, kommerziell geprägten Plattformmarkt.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, wie diese digitalen Räume gestaltet und weiterentwickelt werden können, damit sie Bildungsgerechtigkeit stärken, pädagogische Qualität unterstützen und die Arbeit an Volkshochschulen sinnvoll ergänzen, ohne die mit ihnen verbundenen Grenzen, Spannungen und Exklusionsrisiken auszublenden. Das vhs-Lernportal stellt insbesondere für Alphabetisierung, Grundbildung und den gesamten Bereich Deutsch als Zweitsprache niedrigschwellige, kostenfreie Lernangebote bereit und erreicht damit Menschen, die in klassischen Bildungssettings häufig nicht vorkommen. Die vhs.cloud fungiert als geschützter Arbeits- und Kommunikationsraum, der eng an konkreten Kurs- und Organisationskontexten der Volkshochschulen orientiert ist und digitale Praxis im alltäglichen Handeln der Einrichtungen verankert.

Diese digitalen Räume sind dabei weder neutrale Werkzeuge noch bloße technische Infrastruktur. Ihre konkrete Form ist Ergebnis von Aushandlungsprozessen, in denen pädagogische, technische und organisationale Perspektiven zusammenkommen: Welche Funktionen im Vordergrund stehen, wie Zugänge gestaltet werden, welche Formen der Zusammenarbeit möglich sind und wo bewusst Grenzen gezogen werden, entscheidet mit darüber, wie digitales Lehren und Lernen an Volkshochschulen aussehen. Zugleich sind vhs-Lernportal und

vhs.cloud eingebettet in eine von großen Tech-Anbietern geprägte Umgebung, in der Komfort und Funktionsumfang kommerzieller Plattformen zur ständigen Bezugsebene werden, auch dort, wo eine gemeinwohlorientierte öffentliche Bildungsinfrastruktur bewusst andere Prioritäten setzt.

Dieser Beitrag richtet sich an vhs-Mitarbeitende, Kursleitende und Teilnehmende, die vhs.cloud oder das vhs-Lernportal nutzen und an technischen Einblicken und weitergehenden praxisnahen Informationen interessiert sind. Die folgenden Abschnitte zeichnen nach, wie vhs-Lernportal und vhs.cloud in die Bildungslandschaft der Volkshochschulen gekommen sind, welche Rolle sie heute im Alltag von Lernenden, Lehrenden und Einrichtungen spielen und wie sie in engem Austausch mit der Praxis weiterentwickelt werden. Auf dieser Grundlage werden Fragen von Digitalität, sozialer Gerechtigkeit und Ausgrenzung in diesen digitalen Räumen diskutiert und das Spannungsfeld ausgelotet, in dem sich eine öffentliche digitale Bildungsinfrastruktur positionieren muss, die zugleich stabil, datensensibel und inklusiv sein will.

2. Entstehung und Einordnung der DW-Plattformen

Digitale Lern- und Arbeitsräume sind für Volkshochschulen längst kein Zusatz mehr, sondern Teil der Bildungs- und Organisationspraxis. Die vhs.cloud ist vor diesem Hintergrund als gemeinsame Infrastruktur entwickelt worden: nicht als schnelle Bereitstellung einer Plattform, sondern als ein Angebot, das langfristig in der Fläche funktionieren muss – unter den bestehenden und sich wandelnden kommunalen Rahmenbedingungen, mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen, Kursformaten und Ressourcen. Seit dem Launch Ende Februar 2018 ist die vhs.cloud als gemeinsamer Arbeits- und Lernraum der Volkshochschulen verfügbar und etabliert.

Die Wurzeln dieser Entwicklung reichen Jahre zurück und sind in diversen Initiativen innerhalb der vhs-Community verankert. Seit 2013 beschäftigten sich Mitarbeitende aus verschiedenen

Volkshochschulen und Landesverbänden in bundesweiten Netzwerken und koordinierten Erprobungen mit der Frage, wie Online-Lernen und digitale Zusammenarbeit für Volkshochschulen gestaltet werden können. Ein sichtbarer Ausdruck dieser hoch innovativen Phase war beispielsweise der vhs-MOOC 2013, der als offenes Experiment zum Weblernen zahlreiche Akteur*innen aus breiten Teilen der Weiterbildung zusammenbrachte. Parallel formierte sich mit dem Verein Erweiterte Lernwelten e.V. ein Netzwerk, das zentrale Fragestellungen bündelte und diese schließlich 2016 im Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV kondensiert beantwortete.

Aus dieser strategischen Initiative heraus entstanden in einer Entwicklungs- und Erprobungsphase Formate, technische Ansätze und Unterstützungsstrukturen, die gemeinsam mit den Volkshochschulen aufgebaut wurden.

Was diese Entwicklung von vielen kommerziellen Plattformgeschichten unterscheidet, ist die Logik der öffentlichen Erwachsenenbildung: Hier geht es nicht darum, „Features“ bereitzustellen, sondern digitale Räume so zu gestalten, dass sie pädagogisch sinnvoll, datenschutzkonform und langfristig tragfähig sind. Deshalb gehören zur vhs.cloud von Anfang an auch Qualifizierungs- und Multiplikationsstrukturen, Austauschformate sowie die schrittweise Erweiterung von Integrations- und Nutzungsoptionen.

vhs.cloud und vhs-Lernportal repräsentieren unterschiedliche, aber miteinander verbundene Räume unserer Bildungslandschaft. Während das vhs-Lernportal stark als Lernplattform mit Kursangeboten, Materialien und didaktischer Begleitung wirkt, ist die vhs.cloud der geschützte Raum, in dem Kurse, Teams und Communities kollaborativ arbeiten. Beide Angebote sind in einer gemeinsamen Datenbankstruktur über die *vhs/D* verknüpft – Lernende und Kursleitende haben damit die Möglichkeit, denselben Zugang für beide Systeme zu nutzen.

2.1 vhs-Lernportal: Lernraum für Grundbildung und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Bereits 2002 hatte der DVV ein innovatives Projekt zur Entwicklung eines digitalen Kommunikations-, Lern- und Serviceangebots für gering literalisierte Erwachsene gestartet. Kurz

darauf wurde mit dem Online-Kurs zum Schreibenlernen der Grundstein für das Lernen im Online-Raum gelegt, bevor 2011 das parallele Angebot zur Förderung der sprachlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Integration Zugewanderter ge-launcht wurde. 2018 wurden die Bereiche Grundbildung sowie Deutschlernen und Integration unter einem Dach vereint.



Quelle: dvv

Im vhs-Lernportal wurden seitdem weitere Kurse für die sich immer weiter überschneidenden Zielgruppen entwickelt. Aktuell besteht das inhaltliche Angebot des vhs-Lernportals aus 20 Online-Kursen und 11 zugehörigen Kurs-Apps, in denen die Übersetzung der Aufgabenstellungen und der Interface-Begriffe in 20 Sprachen das selbstgesteuerte Lernen leicht macht. Mit inzwischen 3,3 Millionen registrierten Nutzer*innen in den Bereichen Alphabetisierung, Sprachen, Family Literacy sowie Gesundheits- und digitaler Grundbildung zählt das vhs-Lernportal zu den bedeutendsten Online-Lernangeboten der Erwachsenenbildung.

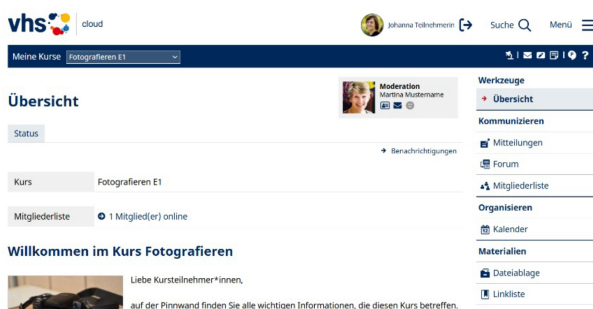
Neben curricular fundierten und didaktisch zeitgemäß gestalteten Kursangeboten, die sich ideal für das Selbstlernen eignen, bringt es für den Einsatz in komplexen Blended-Learning-Arrangements hilfreiche Tools für das digital gestützte Lernen im virtuellen Raum mit. Eine binnendifferenzierende Lernbegleitung durch Kursleitende wird durch die umfangreichen Möglichkeiten, Übungen zuzuweisen, Lernstände einzusehen und Textkorrekturen digital vornehmen zu können, ebenso erleichtert wie durch die Bereitstellung der klassischen Werk-

zeuge digitaler Klassenräume wie Dateiablage, Pinnwand und Nachrichtenfunktion.

Perspektivisch eröffnen KI, Virtual- oder Augmented-Reality-Features und die noch tiefere Einbindung in regionale Netzwerkstrukturen neue Optionen für das vhs-Lernportal, um Volkshochschulen als digital gestützte Lernzentren weiter zu stärken und gesellschaftliche Transformationsprozesse nachhaltig konstruktiv zu begleiten.

2.2 vhs.cloud: Arbeits- und Kommunikationsraum für Volkshochschulen

Die vhs.cloud ist als geschützter digitaler Arbeits- und Kommunikationsraum ebenfalls eng an konkrete Volkshochschulkontexte gebunden. Anders als frei verfügbare Plattformangebote entsteht ihre Nutzung nicht „im luftleeren Raum“, sondern in Kursen, Projekten, Teams und Organisationszusammenhängen der Volkshochschulen. Genau diese Bindung ist pädagogisch bedeutsam: Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit werden nicht als zusätzliches Angebot neben der vhs-Praxis organisiert, sondern als Erweiterung bestehender Lern- und Arbeitsroutinen mit klaren Rollen, Zuständigkeiten und einem gemeinsamen institutionellen Rahmen.



Quelle: dv

Es lassen sich zwei primäre Nutzungsszenarien unterscheiden, die innerhalb der einzelnen Volkshochschulen verankert sind. Zunächst ist die vhs.cloud Kursraum: Hier treffen Kursleitende und Teilnehmende in einem geschützten Rahmen aufeinander. In der Praxis steht bislang häufig das synchrone Online-Lernen im Mittelpunkt. Integrierte Videokonferenzfunktionen knüpfen unmittelbar an vertraute Kursformate an und ermöglichen digitale Lehr-Lern-Situationen, die etablierten pädagogischen Routinen folgen: feste Zeiten, klare Kursgruppen, unmittelbare Interaktion. Dadurch lässt sich Online-Un-

terricht für viele Kursleitende relativ schnell in ihre Praxis integrieren – gerade dann, wenn er als Ersatz oder Ergänzung eines Präsenztermins verstanden wird. Zugleich kann der Kursraum weit über das Live-Meeting hinausgehen: Materialablagen, Aufgabenformate und gemeinsame Dokumente, kursbegleitende Informationen sowie Messenger basierte Kommunikation können Lernprozesse zwischen Terminen stützen und Teilnehmenden ermöglichen, in ihrem Tempo nachzuarbeiten. Dass diese Potenziale sehr unterschiedlich genutzt werden, verweist weniger auf fehlende Relevanz als auflaufende Professionalisierungsprozesse: Asynchrones Arbeiten entsteht nicht automatisch durch das Vorhandensein von Funktionen, sondern benötigt didaktische Routinen, klare Erwartungen an Kommunikation und ein realistisches Zeitbudget.

Zweitens ist die vhs.cloud Organisationsraum: Sie ermöglicht es Volkshochschulen, interne Zusammenarbeit zu digitalisieren – etwa durch Gruppen für Fachbereiche oder interne Austauschformate. Damit wird die Plattform nicht nur zum Ort der Kursdurchführung, sondern auch zu einem Instrument organisationsbezogener Entwicklung: Kommunikations- und Arbeitsprozesse, die früher informell oder über externe Tools liefen, können in einen datenschutzkonformen, institutionell gebundenen Raum überführt werden. Gerade in kommunal organisierten Einrichtungen schafft das eine gemeinsame digitale Umgebung, die Anschlussfähigkeit für sehr unterschiedliche Teamkulturen ermöglicht.

Diese beiden Raumtypen sind in einer mandantenbasierten Struktur organisiert, die sich anschaulich als „Dorf oder Stadt mit Häusern“ beschreiben lässt: Jede Volkshochschule verfügt über einen eigenen, von anderen Einrichtungen getrennten Bereich. Innerhalb dieses Bereichs tragen lokale Administrator*innen Verantwortung für Konten, Kurse und Strukturen. Ein detailliert abgestuftes Rollen- und Rechtssystem unterstützt dabei, Räume passgenau zu gestalten und zugleich ungewollte Zugriffe oder missbräuchliche Nutzungen zu verhindern. Gleichzeitig ermöglicht diese Struktur Selbstbestimmung: In Kursen und internen Gruppen kann gesteuert werden, welche Funktionen genutzt werden und welche Rechte Teilnehmende, Kursleitende oder weitere Rollen erhalten. Digitale Räume werden so nicht „von der Plattform“ vorgegeben, sondern innerhalb klarer Grenzen kontextbezogen eingerichtet.

Neben diesen vhs-intern verankerten Räumen gibt es drittens zentrale, einrichtungsübergreifende Netzwerkräume. Diese Netzwerkgruppen werden DWV-seitig nach den Themenwünschen der Nutzer*innen bereitgestellt und verwaltet; Kursleitende und Mitarbeitende aus Volkshochschulen deutschlandweit können dort teilnehmen, Erfahrungen teilen, Materialien austauschen und fachliche Fragen diskutieren. Damit entsteht ein bundesweiter Kooperations- und Professionalisierungsraum, der gerade in einer regional stark fragmentierten Erwachsenenbildung eine besondere Funktion übernimmt: Austausch wird nicht nur lokal organisiert, sondern kann systematisch über Einrichtungsgrenzen hinweg stattfinden – innerhalb eines geschützten, öffentlich verantworteten Rahmens.

Rückmeldungen aus der Praxis und eine aktuelle Nutzer*innenbefragung unterstreichen, dass die Plattform insgesamt regelmäßig genutzt wird und sich viele Verwendungsweisen auf Kernfunktionen konzentrieren. Zugleich wird ein wiederkehrender Wunsch nach mehr Übersichtlichkeit und einer klaren Fokussierung auf das Wesentliche sichtbar. Diese Hinweise sind für die Weiterentwicklung zentral, weil sie deutlich machen, an welchen Stellen digitale Räume in der Fläche besonders gut tragen: wenn Einstieg, Orientierung und Kommunikationswege so gestaltet sind, dass sie in unterschiedlichen Kurs- und Organisationsrealitäten verlässlich funktionieren.

3. Gemeinsame gestaltete digitale Räume: Entwicklung als Aushandlungsprozess

Die Weiterentwicklung digitaler Räume in der Erwachsenenbildung lässt sich nicht sinnvoll als rein technisches Upgrade verstehen. Gerade bei öffentlichen Infrastrukturen wie vhs-Lernportal und vhs.cloud entstehen Funktionen, Standards und Grenzen in Aushandlungsprozessen, in denen pädagogische Ansprüche, rechtliche Rahmenbedingungen, technische Machbarkeit und organisationale Realitäten zusammenlaufen. Welche Funktionen priorisiert werden, wie Zugänge gestaltet sind und welche Integrationen möglich werden, spiegelt deshalb nicht nur „Nutzer*innenwünsche“, sondern auch normative Entscheidungen darüber, wie Bildung im digitalen Raum verantwortet werden soll.

Am Beispiel der vhs.cloud wird diese Aushandlungslogik besonders deutlich. Rückmeldungen aus der Praxis zeigen im-

mer wieder Spannungsfelder, die sich nicht „wegentwickeln“ lassen, sondern dauerhaft bearbeitet werden müssen: Einerseits besteht der Wunsch nach maximaler Einfachheit, reibungslosem Zugang und Funktionsbreite, wie sie viele kommerzielle Plattformen versprechen. Andererseits sind Volkshochschulen als öffentliche Akteure an Datenschutz, Transparenz und Verlässlichkeit gebunden und müssen Lösungen anbieten, die auch unter heterogenen Bedingungen tragfähig bleiben.

Weiterentwicklungen erfolgen daher typischerweise schrittweise und priorisierend: Nicht jede technisch denkbare Funktion ist pädagogisch sinnvoll; nicht jede pädagogisch wünschenswerte Funktion ist unter rechtlichen und finanziellen Bedingungen kurzfristig umzusetzen; und nicht jede neue Möglichkeit verbessert den Alltag aller Einrichtungen, wenn sie zusätzliche Komplexität erzeugt. Diese Logik unterscheidet öffentliche Plattformen von marktgetriebenen Angeboten, die ihre Entwicklungsrichtung stärker über Wachstum, Kundenbindung und Datenökonomie steuern. In der vhs-Praxis zeigt sich das Spannungsfeld oft sehr konkret: Wenn Komfort und Innovationstempo kommerzieller Dienste zur ständigen Vergleichsfläche werden, müssen öffentliche Infrastrukturen begründen, warum bestimmte Wege bewusst nicht gegangen werden, beispielsweise dort, wo neue Komfort- oder KI-Funktionen nur um den Preis intensiver Datensammlung realisierbar wären.

Zugleich hängt die Qualität digitaler Lern- und Arbeitsräume nicht nur an der Technik, sondern an der Frage, wie sie in der Fläche eingebettet werden. Aushandlung bedeutet deshalb auch: Qualifizierung, Supportstrukturen, didaktische Leitlinien und die Übersetzung technischer Möglichkeiten in alltagstaugliche Routinen. Besonders sichtbar wird dies an der Grenze zwischen synchroner und asynchroner Nutzung. Während Online-Meetings oft schnell in bestehende Kurslogiken integrierbar sind, erfordert die Gestaltung eines tragfähigen asynchronen Kursraums zusätzliche Entscheidungen und Arbeitsschritte. In dieser Perspektive ist Plattformentwicklung immer auch Organisationsentwicklung und damit ein zentraler Baustein dafür, dass physische, digitale und hybride Settings tatsächlich zu einer sozial gerechten Lernlandschaft zusammenwachsen können.

4. Digitalität zwischen Gerechtigkeit und Ausgrenzung

In der Erwachsenenbildung wird Digitalität zunehmend als ambivalenter Raum beschrieben: Sie kann neue Zugänge eröffnen, aber auch bestehende Ungleichheiten verschärfen oder in neue Formen der Ausgrenzung übersetzen. Für Volkshochschulen, die sich traditionell der Bildungsgerechtigkeit verpflichtet fühlen, stellt sich damit besonders zugespitzt die Frage, wie digitale Angebote gestaltet werden müssen, um nicht nur zusätzliche Zielgruppen zu erreichen, sondern auch diejenigen einzubeziehen, die von Digitalisierungsprozessen eher abgehängt zu werden drohen.

Am Beispiel von vhs-Lernportal und vhs.cloud lässt sich diese Ambivalenz konkret fassen. Das vhs-Lernportal senkt mit kostenfreien, niedrighschwelligem und auf verschiedene Sprachniveaus und Grundbildungsbedarfe zugeschnittenen Angeboten die Zugangsschwelle zu Lernprozessen und ermöglicht Lernenden zeit- und ortsunabhängige Lernwege. Dies geschieht allerdings nicht voraussetzungslos: Lernende benötigen nicht nur geeignete Endgeräte und eine stabile Internetverbindung, sondern auch grundlegende digitale und sprachliche Kompetenzen, um die Plattform sinnvoll nutzen zu können. Ähnliche Spannungen zeigen sich in der vhs.cloud, in der synchrone Online-Formate und asynchrone Werkzeuge neue Formen der Teilnahme eröffnen, zugleich aber von Kursleitenden und Teilnehmenden eine zusätzliche Einarbeitung in digitale Routinen und Kommunikationsformen verlangen.

Gerechtigkeitsfragen stellen sich damit auf mehreren Ebenen: Wer erreicht die Angebote überhaupt, wer kann sie dauerhaft nutzen und wer bleibt trotz theoretisch geöffneter Zugänge faktisch außen vor? Jährliche Erhebungen wie der D21 Digital-Index zeigen, dass sich soziale Ungleichheiten im digitalen Raum häufig entlang bekannter Linien fortsetzen – etwa entlang von Bildungsstand, Einkommen, Migrationsgeschichte, Alter oder Behinderungen (vgl. D21 Digital-Index 2024/25). Für Volkshochschulen heißt das, dass digitale Infrastrukturen wie vhs-Lernportal und vhs.cloud nur dann zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen, wenn sie durch begleitende Unterstützungsangebote flankiert werden, etwa durch Präsenz-Einstiegsurse, Lernbegleitung, niedrighschwellige Beratung oder technische Unterstützung vor Ort.

Hinzu kommt eine organisationale und professionelle Dimension von Gerechtigkeit. Lehrende in der Erwachsenenbildung stehen im Zuge der Digitalisierung unter hohem Anpassungsdruck, ohne dass sich Ressourcen oder die Beschäftigungsbedingungen automatisch parallel verbessern. Die Nutzung und didaktisch reflektierte Gestaltung digitaler Räume erfordert zusätzliche Zeit, Qualifizierung und Koordination – gerade in der vhs.cloud, in der Kursleitende zugleich Inhalte planen, technische Funktionen nutzen und häufig erste Ansprechpersonen für Teilnehmende bei technischen Problemen sind. Die Frage, wie fair digitale Transformationsprozesse für Lehrende gestaltet werden, ist damit eng mit der Frage verknüpft, wie stabil und gerecht Lernbedingungen für Teilnehmende ausfallen.

Schließlich rückt die Frage nach Daten und Plattformmacht in den Blick: Auch gemeinwohlorientierte Infrastrukturen wie vhs-Lernportal und vhs.cloud bewegen sich in einer Umgebung, in der personenbezogene Daten, Nutzungsprofile und algorithmische Steuerungen zentrale Ressourcen darstellen. Die Entscheidung des DVV für datenschutzkonforme, transparent gestaltete Systeme, die nicht auf die Vermarktung von Lernenden- und Lehrendendaten ausgerichtet sind, kann als Beitrag zu digitaler Gerechtigkeit gelesen werden – zugleich markiert sie aber auch Grenzen gegenüber kommerziellen Plattformen, die mit weitreichenden Komfort- oder KI-Funktionen arbeiten. Damit wird deutlich: Wer erreicht wird, wie Lernprozesse online begleitet werden und welche Unterstützung Lehrende benötigen, ist immer auch eine Frage der gewählten digitalen Umgebung und der normativen Setzungen, die ihr zugrunde liegen.

5. Öffentliche Bildungsinfrastruktur im Spannungsfeld des Plattformmarkts

Volkshochschulen sind Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge und damit einem Bildungsauftrag verpflichtet, der sich von marktlogischen Angeboten unterscheidet. Dieser Auftrag umfasst nicht nur die Bereitstellung von Kursen, sondern auch den Aufbau und die Pflege von Strukturen, die verlässliche, bezahlbare und möglichst gerechte Zugänge zu Bildung sichern. Übertragen auf den digitalen Raum bedeutet dies, dass vhs-Lernportal und vhs.cloud nicht als Produkte verstanden werden, die sich im Wettbewerb mit anderen Services be-

haupten müssen, sondern als Elemente einer öffentlichen digitalen Bildungsinfrastruktur. Von ihnen wird erwartet, dass sie stabil, langfristig verfügbar, datensensibel und an pädagogischen Kriterien ausgerichtet sind, und zwar auch dann, wenn diese Kriterien nicht immer mit maximalem Nutzungskomfort oder rasantem Innovationstempo zusammenfallen.

Damit unterscheiden sich die DVV-Plattformen grundlegend von vielen kommerziellen Lösungen, die im Feld der Erwachsenenbildung präsent sind. Kommerzielle Plattformen zeichnen sich häufig durch eine sehr weit entwickelte Nutzeroberfläche, schnelle Feature-Zyklen, breite Integration in andere Dienste und nicht zuletzt durch eine starke Marketingpräsenz aus. Ihre Entwicklungslogik folgt in der Regel betriebswirtschaftlichen und datenökonomischen Interessen. Demgegenüber stehen öffentliche Plattformen wie vhs-Lernportal und vhs.cloud unter dem Primat von Datenschutz, Transparenz und Rechenschaft gegenüber ihren Trägern und Nutzergruppen. Entscheidungen über neue Funktionen, technische Anpassungen oder Kooperationen müssen mit rechtlichen Vorgaben, finanziellen Spielräumen und den Anforderungen einer breit diversifizierten Trägerlandschaft in Einklang gebracht werden.

Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich in mehreren Dimensionen: In Fragen der Usability und des Komforts wird der DVV immer wieder mit Lösungen verglichen, die über deutlich größere Entwicklungsbudgets und spezialisierte Produktteams verfügen. Während dort umfassende Integrationen, KI gestützte Assistenzfunktionen oder besonders „glatte“ Oberflächen teilweise selbstverständlich erscheinen, bedeutet jede neue Funktion in einer öffentlichen Infrastruktur nicht nur Entwicklungsaufwand, sondern auch zusätzliche Anforderungen an Support, Qualifizierung und Dokumentation. Ähnliches gilt für den Innovationsrhythmus: Wo kommerzielle Anbieter sich über ständige sichtbare Neuerungen profilieren, sind Volkshochschulen auf stabile Systeme angewiesen, die nicht im Halbjahrestakt grundlegende Arbeitsabläufe verändern. Ein Update ist hier immer auch ein Eingriff in Praxisroutinen von Kursleitenden, Mitarbeitenden und Teilnehmenden.

Vor diesem Hintergrund gewinnen normative Setzungen an Bedeutung. Der DVV entscheidet sich mit vhs-Lernportal und

vhs.cloud bewusst für datenschutzkonforme, transparent gestaltete Systeme, die auf Werbung und umfassende Datenverwertung verzichten. Diese Entscheidungen sind nicht bloß „Nebenbedingungen“, sondern Ausdruck eines Verständnisses von digitaler Bildung als öffentlichem Gut: Lernende und Lehrende sollen darauf vertrauen können, dass ihre Daten nicht zur Ware werden, dass Zugänge nicht von Zahlungsbereitschaft für Premium-Funktionen abhängen und dass pädagogische Ziele Vorrang vor Verwertungsinteressen haben. Zugleich markieren diese Setzungen Grenzen: Bestimmte Komfort oder KI-Funktionen, die auf intensiver Datensammlung beruhen, lassen sich nur eingeschränkt oder gar nicht realisieren, ohne zentrale Prinzipien zu verletzen.

Im Ergebnis wird deutlich, dass die Frage, wie Volkshochschulen ihre digitalen Lern- und Arbeitsräume gestalten, immer auch eine Frage ihrer Positionierung im Plattformmarkt ist. Wenn sie ihre Rolle als öffentliche Bildungsakteure ernst nehmen, können sie nicht einfach versuchen, „EdTech-Unternehmen zu spielen“, sondern müssen eine eigene, vom Gemeinwohl her gedachte Linie entwickeln. vhs-Lernportal und vhs.cloud sind in diesem Sinne mehr als technische Lösungen: Sie sind Bausteine eines politischen und pädagogischen Projekts, das darauf zielt, digitale Räume so zu gestalten, dass sie auch unter Plattformbedingungen verlässlich, gerecht und bildungsorientiert bleiben.

6. Ausblick: Zukunft digital erweiterter Lern- und Arbeitsräume

Die bisherige Entwicklung von vhs-Lernportal und vhs.cloud zeigt, dass digitale Räume an Volkshochschulen weiter zeitgemäß ausgebaut werden können, ohne ihre gemeinwohlorientierte Grundausrichtung aufzugeben.

Ein zentraler Erfolgsfaktor für die Zukunft dieser digitalen Räume liegt jedoch nicht allein in technischen Verbesserungen, sondern in der Professionalisierung der an ihnen Beteiligten. Lehrende und Mitarbeitende benötigen Zugang zu Funktionen und vor allem auch Zeit, Qualifizierung und Rahmenbedingungen, um digitale und physische Lernformate sinnvoll zu verknüpfen. Dies umfasst Fortbildungen zu digitaler Didaktik, Plattformkompetenz und hybriden Lehr-Lern-Arrangements, aber auch organisatorische Anpassungen und Ressourcen in

den Einrichtungen, wie etwa spezielle Support-Rollen oder die notwendigen Strukturen zur Einbindung digitaler Tools in bestehende Arbeitsprozesse. Nur wenn diese Aspekte kohärent aufeinander abgestimmt sind, entfalten vhs-Lernportal und vhs.cloud ihr volles Potenzial als Ergänzung zu traditionellen Kursräumen statt als zusätzliche Belastung zu wirken.

Abschließend zeigt sich: Die Zukunft digital erweiterter Lern- und Arbeitsräume an Volkshochschulen hängt nicht in erster Linie von technischen Innovationen ab, sondern davon, ob es gelingt, eine eigenständige, vom Gemeinwohl geprägte Antwort auf die Logik des Plattformmarkts zu geben. vhs-Lernportal und vhs.cloud sind dafür wichtige Bausteine – als lebendige Infrastrukturen, die in der Praxis tagtäglich aushandeln, wie Bildungsanspruch, soziale Gerechtigkeit und digitale Realitäten zusammengebracht werden können. Sie laden Volkshochschulen ein, ihre Rolle in der Bildungslandschaft aktiv zu behaupten: als Orte, an denen Lernen nicht nur digitalisiert wird, sondern digital sozial und bildungspolitisch neu gedacht wird.



Foto: dvv

Christina Bellmann

hat Politikwissenschaften (M.A.) studiert und arbeitet seit 2022 als Referentin für Digitalisierung & Innovation im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. In dem Zuge beschäftigt sie sich insbesondere mit Fragen rund um bildungspolitische Entwicklungen im Bereich Digitalisierung und der Erschließung neuer Themenfelder für Volkshochschulen.



Foto: dvv

Julia Unkel

hat Kommunikationsmanagement (M.A.) studiert und ist seit 2022 im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. tätig. Als Teamleitung der vhs.cloud verantwortet sie die strategische Weiterentwicklung der bundesweiten Lern- und Arbeitsplattform der Volkshochschulen und befasst sich insbesondere mit nutzerorientierten Entwicklungsprozessen und der nachhaltigen Ausgestaltung des Angebots.



Foto: dvv

Gabi Netz

ist Projektleiterin beim Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dort zuständig für das vhs-Lernportal. Nach ihrer Ausbildung als Lehrerin für Spanisch und Französisch lag ihr Schwerpunkt auf der Förderung des didaktisch zielgerichteten Einsatzes digitaler Medien in schulischen Kontexten. Seit 2016 widmet sie sich dem online-unterstützten Lehren und Lernen im Bereich der Alphabetisierung, Grundbildung und Integration Erwachsener.

Lernen, wenn alles erklärbar ist

Susanne Roggenhofer

In der Volkshochschule stehen Stühle. Sie gehören zur Grundausstattung dieser Orte. Lernen in Räumen beginnt oft genauso: mit Stühlen, die bereitstehen – in Reihen, im Kreis, manchmal ungeordnet, manchmal sorgfältig ausgerichtet.

Ein Stuhl ist schnell beschrieben: vier Beine, eine Sitzfläche, eine Lehne. Man kann ihn vermessen, sein Material bestimmen, seine Stabilität berechnen. Man kann erklären, warum er trägt. Und doch liegt das Entscheidende nicht in dieser Erklärung, sondern in dem Moment, in dem jemand sich setzt.



Foto © privat

Wer sich auf einen Stuhl setzt, tut mehr, als ihn nur in seiner Funktion zu nutzen. Er nimmt Platz in einer Situation. In der Volkshochschule bedeutet das: Man kommt mit anderen zusammen, die man meist nicht kennt. Man hört zu, spricht, reagiert, zögert vielleicht auch. Und in diesem einfachen Vorgang entsteht etwas, das sich nicht vollständig vorab bestimmen lässt: ein Gedanke, der erst im Gespräch entsteht, eine Irritation, die nicht sofort verschwindet, eine Frage, die offen bleibt.

Das sind keine außergewöhnlichen Momente. Aber es sind Momente, in denen sich etwas verschieben kann. Solche Momente sind nicht selbstverständlich. Sie setzen voraus, dass nicht jede Frage sofort beantwortet wird. Genau hier beginnt eine Verschiebung.

Noch nie war es so einfach, Antworten zu bekommen. Suchmaschinen liefern in Sekunden Ergebnisse, digitale Plattformen ordnen Informationen vor, Systeme wie Large Language

Models erzeugen Texte, Zusammenhänge und Erklärungen auf Anfrage. Diese Antworten vermitteln den Eindruck, dass sich jede Frage grundsätzlich erklären lässt – schnell, vollständig und scheinbar ohne offenen Rest. Nicht, weil jede Erklärung stimmt, sondern weil sie verfügbar ist, jederzeit abrufbar und in sich geschlossen wirkt. Die Verheißung liegt weniger in der Wahrheit der Antwort als in ihrer Unmittelbarkeit.

Das bleibt nicht folgenlos. Es verändert nicht nur, wie wir an Information gelangen, sondern auch das Verhältnis von Information, Wissen und Lernen. Information ist heute nahezu unbegrenzt verfügbar; sie liefert Antworten. Wissen entsteht, wenn diese Antworten eingeordnet werden: wenn Zusammenhänge verstanden, Unterschiede erkannt, Perspektiven unterschieden werden. Lernen geht darüber hinaus. Lernen verändert nicht nur, was jemand weiß, sondern wie jemand zur Welt steht.

Information liefert Antworten. Wissen bringt sie in Zusammenhang. Lernen verändert das Verhältnis zu ihnen.

Wenn Erklärbarkeit jederzeit verfügbar ist, verschiebt sich dieses Verhältnis. Antworten treten schneller an die Stelle von Auseinandersetzung; der Weg, auf dem sich Wissen bildet, verändert sich. Er wird beschleunigt und oft verkürzt. Das ist kein einfacher Verlust, sondern eine strukturelle Veränderung.

Michel Foucault hat beschrieben, dass Wissen immer auch Ordnungen schafft: Es macht Dinge vergleichbar, bewertbar und damit auch steuerbar. Was erklärbar ist, wird handhabbar und damit auch vergleichbar und bewertbar. Diese Logik bleibt nicht auf Dinge beschränkt.

Und doch gibt es Situationen, die sich dieser Logik entziehen. Man sitzt auf einem Stuhl in einem Raum der Volkshochschule. Jemand sagt etwas, das nicht sofort einzuordnen ist. Ein Gedanke entsteht, der nicht vorbereitet war. Ein Gespräch entwickelt sich anders als erwartet. Solche Situationen lassen sich nicht vorwegnehmen; sie entstehen im Tun, im Zusammensein.

Denken zeigt sich hier nicht als schnelle Lösung, sondern als Unterbrechung, als ein Moment, in dem das Selbstverständliche nicht sofort greift. Denken war für Hannah Arendt ein solches Innehalten, eine Unterbrechung gegenüber dem, was sich von selbst zu verstehen scheint. Nicht jede Antwort führt weiter; manchmal beginnt Denken erst dort, wo die schnelle Erklärung aussetzt. Wenn Denken eine solche Unterbrechung ist, dann braucht es Situationen, in denen sie möglich wird.

Solche Momente brauchen Zeit. Und sie brauchen soziale Situationen. Sie entstehen nicht allein vor einem Bildschirm.

Die Volkshochschule ist ein Ort, an dem solche Situationen nicht zufällig entstehen, sondern strukturell ermöglicht werden. Bildungsarbeit erschöpft sich hier nicht darin, Antworten bereitzustellen, die auch anderswo verfügbar sind. Sie zeigt sich in Situationen, in denen Menschen lernen, mit Ungewissheit, Differenz und Widerspruch umzugehen. Bildung erscheint dann weniger als Anhäufung erklärbaren Wissens, sondern als Fähigkeit zum Urteil – als Praxis gemeinsamen Denkens unter Bedingungen, in denen nicht alles vorher feststeht.

Nicht, weil sie frei von Struktur wäre, sondern weil ihre Struktur nicht alles festlegt. Hier wird Wissen nicht nur weitergegeben, sondern in Beziehung gesetzt; hier entstehen Räume, in denen Wissen infrage gestellt, verschoben und erweitert wird. Der Stuhl ist dabei kein nebensächliches Detail, sondern markiert eine Situation: Jemand ist anwesend, jemand hört zu, jemand antwortet und nichts davon ist vollständig planbar.

Die Volkshochschule steht nicht im Gegensatz zur digitalen Wissenswelt, aber sie folgt einer anderen Logik. Sie ist ein Ort, an dem Information nicht genügt, an dem Wissen in Beziehung gesetzt wird und an dem Lernen als Erfahrung möglich bleibt.

Wenn Wissen nicht mehr knapp ist, verschiebt sich die Aufgabe von Bildung. Die entscheidende Frage ist dann nicht mehr nur: Was kann ich wissen? Sondern: Wie bilde ich mir ein Urteil? Die Volkshochschule wird in diesem Sinne zu einem Ort der Weltverortung – nicht, weil sie Orientierung vorgibt, sondern weil sie Situationen schafft, in denen Orientierung entstehen kann.

Vielleicht lässt sich das als eine Schwelle beschreiben: zwischen Information und Wissen, zwischen Wahrnehmung und Urteil, zwischen dem, was erklärbar ist, und dem, was sich erst im gemeinsamen Denken erschließt.

Die Stühle bleiben. Sie stehen in diesen Räumen, Tag für Tag, werden verschoben, neu geordnet, wieder aufgestellt. Menschen kommen, setzen sich, stehen wieder auf. Und manchmal geschieht etwas, das sich nicht festhalten lässt: ein Gedanke, ein Zögern, ein Moment, in dem etwas offenbleibt.

Wir können erklären, wie ein Stuhl gebaut ist. Aber können wir erklären, was geschieht, wenn jemand auf ihm sitzt und beginnt zu denken?

Und wenn wir es könnten – würde Lernen dann noch dasselbe bedeuten?

Genau hier liegt eine zentrale Aufgabe von Bildung heute: Räume zu bewahren, in denen nicht jede Erklärung das letzte Wort hat.

Räume, in denen Denken nicht beschleunigt und verkürzt, sondern ermöglicht wird.

Susanne Roggenhofer

studierte Soziologie, Geschichte und Politikwissenschaften und arbeitet seit 2007 in der Erwachsenenbildung. Sie leitete die Volkshochschule Pankow sowie die Bereiche Weiterbildung und Kultur in Reinickendorf und Pankow. Heute ist sie erneut Direktorin der Volkshochschule Pankow. Ihr besonderes Interesse gilt den gesellschaftlichen, institutionellen und philosophischen Bedingungen des Lernens.

Kommentar des Erwachsenenbildungsbeirats zum Berliner Erwachsenenbildungsbericht

Corinna Boldt, Bernd Käßplinger, Uwe Krzewina, Frank Schröder

Das Erwachsenenbildungsgesetz hat seit seinem Inkrafttreten 2021 zu wesentlichen Verbesserungen für die Erwachsenenbildung im Land Berlin geführt, indem Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung nunmehr gesetzlich verankert sind. Das reicht von einer besseren allgemeinen Sichtbarkeit über eine optimierte Zusammenarbeit mit der zuständigen Senatsverwaltung bis zu einem Zuwachs an Projektmitteln über spezielle Förderrichtlinien. Zu würdigen ist hierbei auch die Zusammenarbeit im Erwachsenenbildungsbeirat und die konstruktiv geführten Diskurse der beteiligten Akteure zum Stand der Erwachsenenbildung wie den Aktivitäten und Ergebnissen geförderter Projekte, aber auch den Herausforderungen und teils schwierigen Bedingungen für die Berliner Erwachsenenbildung. Der Beirat repräsentiert so auch die Stimmen unterschiedlicher Einrichtungen und des vielfältigen Angebotsspektrums der Erwachsenenbildung in Berlin.

Gleichwohl bleibt die Lage der Erwachsenenbildung in vielfacher Hinsicht prekär und steht aktuell vor immensen Herausforderungen. Dies bildet der Erwachsenenbildungsbericht durch die zuständige Senatsverwaltung z.T. auch ab, aber wir erlauben uns eine ergänzende Kommentierung aus Perspektive von Praxis und Wissenschaft. Wir fokussieren uns im Folgenden auf vier Hauptthemen:

a) Anspruch Gesetz

Der Erwachsenenbildungsbericht fasst, auf Grundlage des Erwachsenenbildungsgesetzes, in dieser Form erstmalig die Aktivitäten verschiedener Teile der Erwachsenenbildung – von den bezirklichen Volkshochschulen, der Landeszentrale für politische Bildung, der Grundbildung und Alphabetisierung und den weiteren anerkannten gemeinnützigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung bis zu den Angeboten der Bildungs- und Weiterbildungsberatung für Erwachsene – zusammen. Die Stellung und Aufgaben der Erwachsenenbildung werden mit der Umsetzung des Gesetzes und im Besonderen mit der Förderung von Projekten und Programmen gestärkt. So wird über die Zusammenfassung von Ergebnissen und die Beteili-

gung der verschiedenen Einrichtungen das bis dato häufig nicht sichtbare, aber für viele Menschen in der Stadt relevante Angebotsspektrum deutlich und gewürdigt. Dies sollte zukünftig noch verstärkt werden, da die Bedeutung der Erwachsenenbildung für den demokratischen Zusammenhalt und die gesellschaftliche Teilhabe längst noch unterschätzt wird.

b) Perspektive Lehrende

Die Bemühungen der zuständigen Senatsverwaltung, im Rahmen des Erwachsenenbildungsgesetzes die soziale Absicherung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung zu stärken, werden gesehen und begrüßt. Insbesondere die expliziten Regelungen zu freiberuflichen Lehrkräften an Volkshochschulen und deren Beteiligungsmöglichkeiten in den Volkshochschulen und im Erwachsenenbildungsbeirat sowie die kontinuierlich verbesserten Bedingungen in den Ausführungsvorschriften für Honorare und Aufwandsentschädigungen der Volkshochschulen werden positiv bewertet.

Jedoch besteht in der Trägerlandschaft weiterhin eine große Spanne hinsichtlich der Ausgestaltung von Arbeits- und Einkommensbedingungen – nicht nur, aber auch infolge des sogenannten Herrenberg-Urteils. Die Förderung der Tarifbindung freier Träger, verbindliche Refinanzierung der Personalkosten durch öffentliche Zuwendungs-/Auftraggeber, angemessener Honorare für freiberuflich Lehrende sowie die Herstellung verlässlicher rechtlicher Rahmenbedingungen für den Einsatz freiberuflicher Lehrkräfte sind wichtige Anliegen für die kommenden Jahre.

c) Perspektive Lernende

Die Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung muss für die Bürgerinnen und Bürger weiter erhöht werden. Informationskampagnen durch das Land Berlin oder höhere Etats der Einrichtungen für Öffentlichkeitsarbeit sind zu begrüßen. Für die Lernenden fallen zum Teil erhebliche Entgelte an. Prinzipiell zu begrüßende Erhöhungen von Honoraren für Kursleitungen resultieren neben anderen Faktoren z.T. in höhere Entgelte, was besonders für einkommensschwache Haushalte zu Teilnah-

mebarrieren führen kann. Ziel sollte daher die Entkopplung von Teilnehmer-Entgelten und Honoraren in öffentlich geförderten Einrichtungen sein. Der hohe Wirtschaftlichkeitsdruck auf die Einrichtungen kann eine Fokussierung auf Benachteiligte beeinträchtigen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass besonders Menschen knapp oberhalb der Schwelle von Ermäßigungen Teilnahmebarrieren erfahren. Der Trend hin zu sehr kurzen Veranstaltungen kann in die Tiefe gehendes Lernen erschweren. Die Qualität der Ausstattung von Räumlichkeiten/Gebäuden in der Erwachsenenbildung gilt es zu verbessern, da dies eine Zusatzhürde darstellen kann. Es braucht nicht nur eine „Schulbauoffensive“ im allgemeinbildenden Bereich, sondern auch in der Erwachsenenbildung. Dies gilt für Präsenz- als auch für digitale Lernorte.

d) Perspektive Träger

Neben den Berliner Volkshochschulen, der Landeszentrale für politische Bildung und der Stiftung Grundbildung Berlin ist eine stetig wachsende Zahl sonstiger Einrichtungen nach dem Erwachsenenbildungsgesetz anerkannt worden. Berlin hat eine vielfältige, engagierte und kreative Trägerlandschaft, die mit einem Angebots- und Finanzierungsmix verschiedenste Bildungs-, Beratungs- und Sozialdienstleistungen erbringt. Ihre Herausforderungen sind gravierend, denn es fehlt vielerorts an Personal, sicheren Perspektiven für die freien und angestellten Mitarbeitenden, an geeigneter Infrastruktur und technischer Ausstattung. Die Gewährung von größtenteils kurzfristigen Finanzierungszusagen führt oftmals zu organisatorischen und personellen Problemen. Die Personal- und Organisationsentwicklung wird dadurch erschwert. Mit relativ wenig Mitteln wird durch die verschiedenen Träger ein enormer gesellschaftlicher Mehrwert erzeugt. Diese Leistung aller Berliner Einrichtungen der Erwachsenenbildung verdient deutlich mehr Anerkennung und politische Unterstützung.

Corinna Boldt
Geschäftsführerin Die Wille gGmbH

Dr. Bernd Käßlinger
Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität
Gießen

Uwe Krzewina
Direktor der Volkshochschule Neukölln - Berlin

Frank Schröder
Geschäftsführer k.o.s GmbH

Ideen nehmen Formen an: Wie Bibliotheken und Volkshochschulen gemeinsam die Zukunft gestalten

Boryano Rickum

Stellen Sie sich einen beliebigen Dienstagabend in Schöneberg vor: In der Theodor-Heuss-Bibliothek, einem jener Orte, die längst mehr sind als nur Bücherarchiv, summt ein 3D-Drucker vor sich hin. Eine Handvoll Neugieriger steht um das Gerät versammelt: eine Rentnerin, die sich fragt, ob sie damit Ersatzteile für ihren alten Plattenspieler drucken könnte; ein Architekturstudent, der ein Modell für seine Abschlussarbeit testen will; eine alleinerziehende Mutter, die ihren Kindern zeigt, wie aus einer Idee ein greifbares Ding wird. Derartige Szenen lassen sich in Schöneberg immer wieder beobachten, weil die Volkshochschule (VHS) und die Stadtbibliothek in Tempelhof-Schöneberg gemeinsam etwas wagen: einen Kurs, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die Hände beschäftigt – und dabei zwei Welten verbindet, die vielleicht auf den ersten Blick scheinbar wenig gemein haben.

Doch dieser erste Blick täuscht. Denn Bibliotheken und Volkshochschulen sind wie zwei Seiten einer Medaille: Beide sind öffentliche Räume des Lernens, beide demokratisieren Wissen, beide kämpfen mit knappen Ressourcen – und beide stehen vor der gleichen Frage: Wie richtet man sich als Kultur-, Wissens- und Bildungsinstitution in einer Zeit aus, in der Informationen überall und jederzeit verfügbar scheinen? Die Antwort liegt nicht im Gegeneinander, sondern im Miteinander. Und der 3D-Druck-Schnupperkurs der VHS in der Theodor-Heuss-Bibliothek ist ein perfektes Beispiel dafür.

Wo Bibliotheken und Volkshochschulen sich treffen

1. Der „Dritte Ort“: Mehr als nur ein Raum

Bibliotheken verstehen sich heute mehr denn je als „Dritte Orte“ – ein Begriff, den der Soziologe Ray Oldenburg prägte für Räume, die weder Zuhause noch Arbeitsplatz sind, sondern Orte der Begegnung, des Austauschs und der Inspiration. Die aktuellen strategischen Entwicklungsziele der Stadtbibliothek Tempelhof-Schöneberg machen das explizit: Die Bibliotheken im Bezirk sollen „Räume für Kreativität, Fantasie und Inspiration“ öffnen, „den demokratischen Zusammenhalt

stärken“ und „die Stadtgesellschaft zur aktiven Teilhabe befähigen“.

Auch die Volkshochschule kann als „Dritter Ort“ bezeichnet werden, wenn darunter das Angebot eines sozialen Raumes gedacht wird, der freiwillig aufgesucht wird, der Begegnung und Teilhabe ermöglicht und der Lernorte auch als Treffpunkte versteht. Gleichwohl ist der Fokus beider Einrichtungen ein anderer: Während Bibliotheken oft den niedrighen Zugang zu Medien und Technologien betonen, geht es bei der VHS meist um strukturierte Bildungsprozesse. Doch beide teilen das gleiche Ziel, Menschen zu ermächtigen: durch Zugang zu Wissen und Kompetenzvermittlung.

Der gemeinsam angebotene 3D-Druck-Kurs zeigt, wie diese Ziele verschmelzen. Die Bibliothek stellt den Raum, die Technik und das Know-how ihrer offenen Werkstätten, heute Makerspaces genannt, bereit und die VHS öffnet ihr Angebot außerhalb der sonst üblichen Kursräume und bringt ihre pädagogische Expertise ein, um Wissbegierige an die Technologie heranzuführen.

2. Digitale Transformation: Gemeinsam gegen die Wissenskluft

Die digitale Spaltung ist eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit. Während einige mühelos durch die Welt der Algorithmen, der KI und digitalen Fertigung navigieren, fühlen sich andere abgehängt. Hier setzen beide Institutionen an – wenn auch mit unterschiedlichen Werkzeugen. Die schon erwähnte Bibliotheksstrategie Tempelhof-Schöneberg sieht vor, „die Menschen bei der Auseinandersetzung mit der digitalen Transformation zu unterstützen“. Das geschieht etwa durch „Digital-Lotsen“, also Kolleg:innen, die in den Bibliotheken helfen, E-Rezepte zu lesen oder Online-Formulare auszufüllen. Die VHS wiederum bietet Weiterbildungen in unterschiedlichen Formaten etwa zu Data Science und Künstlicher Intelligenz, Medienkompetenz, Programmieren oder digitaler Selbstverteidigung an.

3. Nachhaltigkeit: Lernen durch Machen

Nachhaltigkeit ist ein weiteres gemeinsames Handlungsfeld. Nicht nur die Bibliotheken in Tempelhof-Schöneberg entwickeln längst „Bibliotheken der Dinge“, in denen man Werkzeuge, Saatgut oder Nähmaschinen, Popcorn-Maschinen oder Hüpfburgen ausleihen kann – ein Ansatz, Ressourcen zu sparen und Gemeinschaft zu stiften – ganz im Sinne einer sozialen Tauschwirtschaft. VHS und Bibliothek bieten zudem Kurse bzw. Workshops zu Upcycling, urbanem und klimagerechtem Gärtnern oder nachhaltigem Konsum an.

4. Zugang vs. Struktur

Es gibt weitere unterschiedliche Wesensmerkmale zwischen Bibliotheken und Volkshochschulen, die sich jedoch sinnvoll ergänzen können: Bibliotheken sind Orte des spontanen Zugangs. Man kommt vorbei, stöbert, probiert aus – ohne Anmeldung, ohne Verpflichtung – möglichst niedrigschwellig. Die VHS hingegen lebt von festen Rahmenbedingungen: Für die Kurse ist meist eine Anmeldung nötig, sie haben eine verbindliche Termin- und Ortsstruktur, dem Unterricht liegen Konzepte und Lernziele zugrunde, die Lehrkräfte sind fachliche Expertinnen und Experten auf ihrem Gebiet. Die Bibliothek lockt mit ihrer Offenheit, die VHS gibt dem Interesse eine Richtung.

5. Einzelne vs. Gemeinschaft

Bibliotheken und Volkshochschulen sind Orte der individuellen Entdeckung, aber auch der Gemeinschaft: Viele ihrer Programmangebote leben vom Austausch, von der Diskussion, vom gemeinsamen Tun, ob es Sprachkurse in der VHS sind, oder Lesezirkel und andere Workshops in den Bibliotheken.

Die Zukunft: Was passiert, wenn Bibliotheken und Volkshochschulen noch enger zusammenarbeiten?

Der Kulturbau in der ‚Neuen Mitte Tempelhof‘

Beide Institutionen stehen vor ähnlichen Herausforderungen: sinkende öffentliche Mittel und sich stets verändernde Nutzer:innenbedürfnisse erfordern stetigen Wandel und Anpassung. Doch statt in Konkurrenz zu treten, können sie voneinander lernen – und gemeinsam mehr erreichen. Stellen wir uns doch einmal vor, Bibliotheken und Volkshochschulen würden ihre Räume generell stärker teilen können. Die Bibliothek

stellt ihre Medien- und Informationskompetenzen sowie die Infrastruktur (Makerspaces, Medien, Technik), die VHS ihre fachliche Expertise und das pädagogische Konzept. Welche Chance für die Stadtgesellschaft im Bezirk und ganz Berlin! Doch all diese Ideen stoßen an ihre Grenzen, wenn der Raum fehlt.

Deswegen verfolgt der Bezirk Tempelhof-Schöneberg seit Jahren ein wichtiges Kulturneubauprojekt: Im Rahmen des Stadtumbaugebiets ‚Neue Mitte Tempelhof‘ ist der Bau eines großen Kultur- und Bildungshauses vorgesehen, das nicht nur die Bibliothek und die Volkshochschule, sondern zugleich auch die Musikschule und den Bereich Kunst, Kultur und Museen des Bezirkes unter seinem Dach vereint. Dieses Haus wäre mehr als nur ein Gebäude, sondern ist ein Modell für die Zukunft – eine Zukunft, in der öffentliche Institutionen nicht nebeneinander arbeiten, sondern programmatisch eng verzahnt. Damit das gelingt, braucht es einen deutlichen politischen Willen: Der Berliner Senat und das Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg müssen die Neue Mitte Tempelhof als Priorität behandeln und die notwendigen Mittel bereitstellen.

Soziale Vielfalt, Vitalität und Resilienz einer Stadtgesellschaft entstehen kaum im Privaten – sondern dort, wo Menschen zusammenkommen, um gemeinsam zu entdecken, zu staunen, zu lernen und zu gestalten.

Boryano Rickum

leitet seit 2017 die Stadtbibliothek Tempelhof-Schöneberg in Berlin. Masterstudium der Bibliotheks- & Informationswissenschaft an der Humboldt-Universität. Seine Masterarbeit verfasste er zum Thema "Städtische und gesellschaftliche Funktionen von Bibliotheken im Kontext von Metropolen".