

Anmerkungen:

- 1 Die wissenschaftlich-pädagogischen Berater beim Referat Weiterbildung des Senators für Schulwesen wurden in die Auswertung nicht einbezogen, da die institutionellen Bedingungen mit denen der Bezirks-Volkshochschulen nicht vergleichbar sind.
- 2 Die Zahlenangaben beziehen sich auf Personen, nicht auf Stellen. Da Angaben über Teilzeitarbeit nicht für den gesamten ausgewerteten Zeitraum vorlagen, wurden Personen gezählt, unabhängig von der Frage, ob ein Voll- oder Teilzeitarbeitsverhältnis vorlag.
- 3 Die Ausdifferenzierung neuer Fachbereichspositionen in dieser Phase erfolgt zum Teil über Stellenteilung vorhandener HPM-Stellen, zum Teil über die Besetzung neu eingerichteter Planstellen. Auch die Abgrenzung zwischen Erst- und Wiederbesetzung ist in dieser Phase nicht immer eindeutig zu ziehen, da mit der Einstellung neuer FachbereichsleiterInnen an den Volkshochschulen nicht selten Umstrukturierungen der bis dahin geltenden Fachbereichszuständigkeiten vorgenommen werden.
- 4 Es kann davon ausgegangen werden, daß mehr Frauen als Männer Teilzeitstellen innehaben. Damit wird in einer Statistik, die Stellen zählt, der Frauenanteil geringer ausfallen als in einer Personenstatistik.
- 5 De facto 13,8%, wenn der Anteil des fremdmittelfinanzierten Personals an den HPM berechnet wird und nicht - wie in der o.a. Statistik - die den Volkshochschulen nur angegliederten 72 Stellen im 2. Bildungsweg zu den HPM-Stellen addiert werden.
- 6 Neben dem höchsten Wert in Bremen weist auch Hamburg mit 42,1% einen überdurchschnittlichen Anteil auf.

in: Initiative Arbeitsplatz Gewachsenen-
bildung (Autorengruppe):
Zwischen Analfunktionsoffensive
und Armutsquote. Die Berliner
Volkshochschulen in den
achtziger Jahren. Dredmann, B. (Hr.)
Berlin (Technische Universität) 1989,
S. 99-163

Ortfried Schöffter

"Wenn man etwas Neues machen will, muss man Altes vernichten!"

Die Berliner Volkshochschulen in der Selbstbeschreibung ihrer MitarbeiterInnen.

1. Die öffentliche Selbstdarstellung einer Einrichtung als institutionelle Schlüssel-situation.

Einer der modernen Mythen, die in ihrer Wirkung darauf, wie die "soziale Welt" wahrgenommen wird, gar nicht überschätzt werden können, umfaßt die Vorstellungen, die man mit dem Begriff "Organisation" verbindet. Dies gilt besonders für den naiven Realismus des gesunden Menschenverstandes, demzufolge Organisation als ein konkretes Ding erscheint, das sich wie physische Gegenstände erkennen und handhaben läßt.

In einem solchen Verständnis wird es möglich, eine Organisation zu "betreten", sich "in ihr aufzuhalten" oder sie zu "verlassen". Die Aussage: "Ich war gestern in der Volkshochschule" erhält in diesem Alltagsverständnis ihren selbstverständlichen Sinn, auch wenn der Sprecher nur in einem Schulgebäude des nahen Mittelstufenzentrums war und erst nach längerem Suchen ein Klassenzimmer gefunden hatte, an dessen Tür ein provisorischer Hinweis klebte, daß der Abendkurs leider wegen mangelnder Beteiligung ausfallen muß.

An derartigen Grenzfällen wird erkennbar, weshalb es als Ziel vieler bolsche "Kontextmarkierungen"²⁾ in einer Kultur notwendig sind, um die soziale Konstitution dessen zu ermöglichen, was wir "Organisation" nennen. Besonders eindrucksvoll wird unser naives Realitätsgefühl verstärkt, wenn Organisationen an räumlich, zeitlich und sozial verfestigte Strukturen gebunden als kollektives Phänomen dinghafter Erfahrung zugänglich werden.

Hier ist einer der Gründe zu vermuten, weshalb es als Ziel vieler Organisationen beschrieben wird, sich architektonischen Ausdruck zu verleihen. In der Tat stellt es offenbar einen qualitativen Sprung dar, wenn eine VHS "ihr eigenes Haus" besitzt über dessen Portal ihr Schriftzug und Emblem prangt. In der alltäglichen Wahrnehmung des common sense³⁾ verschmelzen die vielfältigen Formen architektonischer, graphischer und territorialer Selbstbeschreibung einer Organisation zu einer mehr oder weniger geschlossenen Einheit.

Erreicht eine Organisation hierdurch ein gewisses Maß an dinghafter Kompaktheit, so läßt sich mit ihr "umgehen", wie mit einem Individuum: Man "nimmt mit ihr Kontakt auf", läßt sie "Stellung nehmen", vergleicht Exemplare unterschiedlicher Gattung oder interessiert sich für ihr Selbstbild und die Art ihrer Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit.

1.1 Entwicklungen in der Organisationstheorie: Abkehr von instrumentellen Organisationskonzepten

Eine derartig verdinglichende Konzeption von Organisation ist nicht nur für den naiven Realismus des Alltagsverständnisses mit seinen als "natürlich" empfundenen Selbstverständlichkeiten und pragmatischen Vereinbarungen typisch, sondern auch für viele wissenschaftliche Beschreibungen der Organisationsforschung. Besonders die betriebswirtschaftlich orientierten Organisationskonzepte ruhen auf alltäglichen Prämissen und institutionellen Selbstbeschreibungen auf und versuchen von hier aus - zumeist unter der Perspektive der Leitung und des Managements - eine rationale, wissenschaftlich reflektierte Steuerung der Entscheidungs- und Handlungsabläufe zu erreichen.

Unter einem eher instrumentellen Verständnis von Organisationswissenschaft werden die impliziten Prämissen selbst nicht reflexionsfähig, was bei dieser Zielsetzung zwar nicht als Mangel empfunden wird, den betreffenden Ansätzen jedoch den Status einer Sonderperspektive verleiht, die nur unter bestimmten Voraussetzungen Gültigkeit beanspruchen kann⁴⁾.

Da die Abhängigkeit der traditionellen Organisationswissenschaften von der Managementperspektive nicht als Problem erkannt wurde, konnte sich der alltägliche Glaube an die quasi objektive Dinghaftigkeit der verschiedenen sozialen Erscheinungen, die man "Organisation" nennt, geradezu von wissenschaftlichen Organisationskonzepten bestätigt sehen. Hierdurch hat sich auch die Vorstellung durchgesetzt, Organisationen "sein" ontologisch bestimmbar, zielgerichtete, rational strukturierte abgrenzbare Einheiten, die sich von ihren Umwelten sinnvoll isolieren und planvoll manipulieren ließen.

Aus einer solchen Perspektive mußten nun alle Institutionen, die derartigen normativen Prämissen einer "funktionalen Organisation" nicht entsprachen, als zwar empirisch vorfindbare, aber als defizitäre Abweichungen vom "Idealtypus" rationaler Organisation erscheinen. Bedauerlich für die Organisationsforschung war dabei nur, daß sie aufgrund dieser Prämissen immer weniger in der Lage war, das reale Funktionieren von Organisationen, wie Schulen, Krankenhäuser oder Weiterbildungseinrichtungen zu erklären.⁵⁾

In eine Krise gerieten die traditionellen Ansätze, als festgestellt werden mußte, daß man die unterschiedlichen Arbeitsformen japanischer und amerikanischer Industriebetriebe bei identischer Organisationsstruktur mit den herkömmlichen Konzepten nicht hinreichend theoretisch erklären konnte.⁶⁾

Es wurde unübersehbar, daß die bisherigen Erklärungsansätze als Sonderfälle kulturspezifischer Selbstbeschreibungen relativiert werden müssen. Dies bezieht sich insbesondere auf ihre Präferenz für klare Innen/Außen-Abgrenzungen, klare hierarchische Kontroll-, Informations- und Entscheidungslinien und für operationalisierte Zweck/Mittel-Relationen. Alles dies ist zwar für spezifische Organisationskulturen zutreffend, läßt sich aber nur als besondere Form ihrer institutionellen "Selbstbeschreibungen" auffassen, die sehr unterschiedliche Varianten aufweisen können.

Überwindet man hingegen derartige Einengungen, wie dies seit einiger Zeit in der neueren Organisationsforschung geschieht⁷⁾, so löst sich die vermeintliche Geschlossenheit funktionaler Organisation in ein heterogenes Spektrum unterschiedlicher Selbstbeschreibungen auf, von denen keine die Organisation als Gesamtheit repräsentieren kann, die jedoch in ihrem komplementären Zusammenspiel einen "synergetischen Effekt" erzielen, durch den schließlich das was wir als Organisation erleben, in immer neuen Prozessen täglich reproduziert wird. Organisation stellt daher als Resultat von Selbstbeschreibungen in dem Sinne "soziale Realität" dar, wie es in dem berühmten Thomas-Theorem formuliert wird: "If men define situations as real, they are real in their consequences".

In Abkehr zu den klassischen Einheitskonzepten lagt sich Organisation nach dem Konzept "lose verkoppelter Systeme"⁸⁾ als eine Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven, Selbstbeschreibungen und Arbeitsprozesse verstehen. Dies ermöglicht erheblichen Erkenntnisgewinn in bezug auf die Beschreibung empirisch vorfindbarer Weiterbildungseinrichtungen.

Sieht man ihre Alltagsrealität nicht mehr allein durch die Brille zweckrationaler Organisationskonzepte, so stellt sich nicht mehr die Frage, was der Organisation einer Bildungseinrichtung an Eindeutigkeit fehlt, sondern der Blick wird frei für die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen eine Organisation ihre besonderen synergetischen Mechanismen ausbildet, um die für sie besonderen Zusammenhänge als soziale Realität zu konstituieren und aufrechtzuerhalten. Es ist eben diese Fragestellung, weswegen in der Organisationsforschung seit einiger Zeit Konzeptionen der Organisationskultur⁹⁾ stärkere Berücksichtigung finden.

In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, daß "Organisationskultur" nicht als etwas zu denken ist, das zur "objektiven Datenlage" einer Einrichtung als zusätzliches Merkmal hinzukommt. Vielmehr ist sie als ein konstitutiver Sinnzusammenhang anzusehen, durch den eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven aufeinander beziehungbar werden. Eine Organisationskultur kann daher ohne weiteres durch besondere Betonung formaler und technisch operationalisierter Selbstbeschreibungen gekennzeichnet sein - wesentlich ist dabei, daß auch dies nur eine von vielen empirisch vorfindbaren Varianten darstellt und sich das Spektrum unterschiedlicher Möglichkeiten weiter öffnet, als es bisher eine administrativ verengte Sichtweise erkennen ließ.

Hierdurch werden gerade die Institutionenformen der Erwachsenenbildung für Organisationstheorie interessant, während umgekehrt zu hoffen ist, daß sich mit der Emanzipation der Organisationsforschung von normativen Managementtheorien auch Möglichkeiten für die Entwicklung von Organisationstheorien der Erwachsenenbildung auftun werden.

Da sich nun das Interesse der neueren Organisationsforschung darauf richtet, die jeweils spezifischen Koppelungsmechanismen einer Institution form herauszuarbeiten, erhalten alle **Formen institutioneller Selbstbeschreibung** eine grundlegende Bedeutung. Die Organisationskultur einer Einrichtung läßt sich sowohl in kognitiv-onstheoretischer, wie in symbolischer Deutung ¹⁰⁾ als System aufeinander bezogener und sich komplementär ergänzender Selbstbeschreibungen auffassen. Um die Tragweite dieser Aussage zu erweisen, wird es an dieser Stelle nötig, kurz die konstitutive Funktion von Selbstbeschreibungen in sozialen Systemen zu erläutern.

1.2 Autokommunikation als basaler Koppelungsmechanismus

Wie bereits ausgeführt, "besteht" eine Organisation weder aus Menschen, Gegenständen, technischer Ausrüstung oder Räumen, wie dies möglicherweise in den Selbstbeschreibungen mancher Institutionen vereinfachend unterstellt wird, sondern sie bietet als soziales System eine jeweils besondere Form, Kommunikation zu strukturieren und miteinander zu verknüpfen.

Eine Analyse organisierter Sozialsysteme muß sich daher darauf beziehen, welche Formen von Kommunikation jeweils zugelassen bzw. gefördert und wie unterschiedliche Kommunikationssequenzen verkoppelt und zu einem situationsübergreifenden "zeitfesten" System stabilisiert werden. Wesentlich ist nun in diesem Zusammenhang, daß ein System, das sich auf der "Emergenzebene" von Kommunikation herausbildet, ¹²⁾ immer nur über Kommunikation auf sich selbst zurückwirken kann. ¹²⁾ Aufgrund dieser Prämisse erhalten "autokommunikative Prozesse" ¹³⁾ einen zentralen Erklärungswert für die Konstitutionsbedingungen und für die spezifischen Realisierungsformen einer Organisationskultur.

Was ist damit gemeint?

Angeknüpft wird an dem Unterschied zwischen linearer und reflexiver Kommunikation. Während Konzepte linearer Kommunikation davon ausgehen, daß Informationen vom Sender zum Empfänger im Sinne eines unmittelbaren Transfers übertragen werden, gehen Konzepte reflexiver Kommunikation davon aus, daß die Information bei der kommunikativen Interaktion sowohl durch die Kognition des Senders, durch das spezifische "Übertragungsmedium" (z.B. Sprachstruktur), wie auch durch die Perzeption und Deutung des Empfängers einer standigen Transformation unterliegt.

Im gegebenen Zusammenhang ist wichtig, daß jede Botschaft (Message), die in einem kommunikativen Zusammenhang von einem Sender ausgeht, durch die Form ihrer Äußerung (i.S. von Externalisierung) wieder auf den Sender zurückwirkt. Dies hat zur Konsequenz, daß eine kommunikative Äußerung für den Sender als Selbstausdruck ebenso wichtig ist, wie für den Zuhörer als Mitteilung. Die Bedeutung für das "Selbst" des Senders von Informationen kann dabei sehr unterschiedlich sein.

So läßt sich z.B. eine interne Integrationswirkung beobachten, die darin besteht, daß durch die Mitteilung von Gefühlen, Erfahrungen, Traumen oder Wünschen an andere, gerade der Sprecher Überraschendes über sich selbst erfahren kann. Diese inhaltliche Bedeutung von Autokommunikation ist ein wichtiges Motiv für das Schreiben von Tagebüchern, Autobiographien oder Briefen an nahestehende Personen, ist aber auch für jedes intensive Gespräch wesentlich: Der Sprecher erfährt hierdurch auch inhaltlich "Neues" über sich selbst.

Eine weitere, eher basale Funktion erhält die reflexive Rückwirkung von Kommunikation auf den Sender als ständig mitlaufender Selbst-Ausdruck. Hierbei handelt es sich um die unvermeidliche Tatsache, daß in jeder Äußerung (d.h. auch in nichtsprachlichen Ausdrucksformen), die als kommunikative Mitteilung gedeutet werden kann, eine Aussage über den Sender enthalten ist. So bringt z.B. lineare sachlichkorrekte Darstellung eines Sachverhalts neben der linearen Informationsvermittlung, als Mittelungsform gleichzeitig zum Ausdruck, wie die Person sich selbst im Verhältnis zum Sachverhalt und zu den anderen sieht.

Es geht hierbei nicht nur um den "Beziehungsaspekt" (Watzlawick) einer Information d.h. um die Relation zu anderen Menschen, sondern um die basale Funktion jeder Äußerung als Form des Selbstausdrucks.

Beide Aspekte von Autokommunikation sind nicht nur in ihrer Rückwirkung auf personale Systeme und ihrer Identität von Bedeutung, sondern ebenso entscheidend für das Selbstbild organisierter Sozialsysteme:

- Der inhaltliche Aspekt von Autokommunikation bezieht sich hierbei auf die Tatsache, daß eine Organisation als Gesamtzusammenhang relevanter Entscheidungen nur dadurch über "sich selbst", d.h. über den Zusammenhang ihrer verschiedenen Elemente informiert ist, wenn diese kommunikationsfähig werden und auch tatsächlich zum Ausdruck gelangen können. Personale Wahrnehmung und psychische Prozesse ihrer Organisationsmitglieder bleiben daher solange für "Organisation" eine externe, unzugängliche "Umwelt", wie sie nicht kommunikativ zum Ausdruck kommen. Hierdurch ist immer nur das "soziale Realität", was in einer Organisation kommuniziert wird, wobei im einzelnen noch genauer bestimmt werden muß, welche kommunikativen Ausdrucksformen jeweils genutzt werden.

- Autokommunikation als Form des Selbstausdrucks bezieht sich bei Organisationen auf das Phänomen, daß jede kommunikative Äußerung als Selbstbeschreibung einer Institution gedeutet werden kann und vielfach sogar vornehmlich diese Funktion zu erfüllen hat. Diese Ebene institutionenspezifischer Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, daß sie überwiegend wertgebunden und affektiv aufgeladen ist. So kann selbst ein Sachbericht oder ein Strukturplan parallel zu seiner "digitalen" Bedeutung gleichzeitig als autokommunikativer Selbstausdruck einer Einrichtung gelesen werden, z.B.: "Dieser Text repräsentiert unseren gemeinsamen Standpunkt in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation" oder: "Diese räumlichen Bedingungen stehen in krassem Kontrast zu unserem gesellschaftlichen Auftrag und unseren fachlichen Anforderungen".

In diesem Sinne kann z.B. jede öffentliche Äußerung von Lech Wallensa unabhängig von seinem jeweiligen Inhalt gelesen werden als: "Hier spricht Polen!"¹⁴⁾

Autokommunikative Bedeutungen als kollektiver Selbstausdruck erscheinen besonders in metaphorischen Texten, sowie in der symbolischen Bedeutung alltäglicher Gegenstände und Orte (z.B. im "VHS-Haus", ebenso aber in "Fremdräumen", in denen man nur "Gastreue" genießt). Ähnliche Funktion haben institutionspezifische Mythen und Symbole.

In diesem basalen Verständnis kann daher jede kommunikative Äußerung im institutionellen Alltag eine autokommunikative Funktion erhalten und dies nicht nur bei besonders herausgehobenen Anlässen. Ganz im Gegenteil ist sogar davon auszugehen, daß die stärksten metakommunikativen Wirkungen gerade in den latenten Funktionen¹⁵⁾ liegen. Wie man weiß, ist die Organisationskultur einer Einrichtung nur unzureichend durch Selbstbeschreibungen bei "festlichen Anlässen"¹⁶⁾ nachvollziehbar und weit mehr durch all-täglich "profane" Ereignisse.

1.3 Die Frage nach dem "Ganzen": Institutionelle Schlüssel-situationen

Das, was man im Alltag als mehr oder weniger verfestigte Organisation erfahren kann, beruht im Sinne der hier skizzierten Konzeption auf routinisierten Kommunikationssequenzen, die sich über autokommunikative Mechanismen des Selbstausdrucks aufeinander beziehen und verfestigen.

Im Gegensatz zu früheren theoretischen Ansätzen, die auf Konformität und Vereinheitlichung abstellten¹⁷⁾, und das Herbeiführen eines zumindest basalen Konsens als Voraussetzung für soziale Integration ansahen, vermag das Konzept lose verkoppelter Systeme das empirische Faktum zu berücksichtigen, daß sich komplexe Organisationen eher durch ihre Vielfalt unterschiedlicher Interessen und Perspektiven als durch Übereinstimmungen charakterisieren lassen.

Gerade anspruchsvolle organisierte Sozialsysteme bilden ihre kommunikativen Entscheidungsstrukturen auf der Grundlage der Einheit einer Differenz und leiten hieraus ihre Einzeloperationen ab. Dies hat zur Konsequenz, daß die Funktionsfähigkeit einer komplexen Organisation keineswegs durch eine Vereinheitlichung von Sichtweisen und handlungsleitenden Deutungen verbessert wird, sondern weitmehr durch Akzeptanz, Akzentuierung und Verknüpfung von tätigkeitsrelevanten divergierenden Sichtweisen. Das besondere Merkmal einer Organisation liegt daher in der besonderen Form, in der sie differente Perspektiven und Handlungsweisen so zu verknüpfen vermag, daß hierdurch eine für sie kennzeichnende Leistung hervorgeht.

Inwieweit diese "Leistung" i.S. einer anschließfähigen externen Wirkung dabei spezifischen Leistungserwartungen und Zielbeschreibungen entspricht, bleibt auf dieser strukturellen Ebene noch unentscheidbar, da einem organisierten Sozialsystem sehr unterschiedliche Ziele zugeschrieben werden können.¹⁸⁾

Stellt man bei der Beschreibung von Organisationen von Konformitätsmodellen auf die Einheit von kennzeichnenden Differenzen um, so folgt, daß notwendigerweise auch alle für eine Institution relevanten Einzelsituationen und Ereignisse divergenten Deutungen unterliegen müssen. Hieraus wird erkennbar, daß jede einigermaßen komplexe Institution notwendigerweise über ein Ensemble unterschiedlicher und oft auch kaum zu vereinbarender Formen des Selbstausdrucks verfügt, und dies nicht als Ausdruck von Integrationschwäche und "Ausfransung", sondern weit eher als Maßstab für die differenzierte Verarbeitung komplexer Realität.

Die autokommunikativen Formen institutioneller Selbstbeschreibungen beziehen sich daher vornehmlich auf Spannungsgefüge, d.h. auf konfliktträchtige Relationen zwischen divergierenden Perspektiven, die für die Organisation bedeutsam sind. Zunächst auf das Verhältnis zwischen Außen und Innen und weiterhin je nach Differenzierungsgrad auf Relationen zwischen verschiedenen internen Relevanzbereichen und ihren Aufgabenrollen, die in Weiterbildungs-einrichtungen typischerweise nicht über formelle Kontrollen verknüpft sind.

W. Gieseke charakterisiert diese "lockere Kopplung", in bezug auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung folgendermaßen:

"An dem Planungs- und Realisierungsprozeß in der Erwachsenenbildung sind eine Vielzahl von Personen beteiligt, jedoch nicht in der Weise, daß alle in Kontinuität ihre spezifische Aufgabe leisten, also alle gegenseitig aufeinander bezogen in jeder Situation präsent sind.

Vielmehr arbeitet die Vielzahl der Handlungsakteure versetzt am gleichen Vorhaben, sie sind locker miteinander vernetzt über mehr oder weniger sporadische Bezüge (Einstellungsgespräche von Kursleitern, Telefonate zur Abklärung von Unklarheiten, eventuelle Auswertungsgespräche). Sie lösen sich ab, arbeiten parallel, in wenigen Fällen ergänzen sie sich auch in den verschiedenen pädagogischen Realisierungsphasen eines Vorhabens. Die Kurse in ihren je eigenen Netzwerken sind kurzfristige Vorhaben. Der jeweilige Planungs- und Realisierungsprozeß muß mit gleichen, häufig aber auch mit anderen personalen Vernetzungen immer wieder konstituiert werden."¹⁹⁾

Wenn didaktische Forschung in der Erwachsenenbildung die situativen Bedingungen täglichen Organisierens, Realisierens von Lernen mit Erwachsenen erschließen will, muß sie diese aufeinander bezogenen Entscheidungs- und Handlungsfelder gerade in ihrer Verschränktheit zum Untersuchungsgegenstand machen. Gerade die im Fluß und in permanenter zeitbezogener Veränderung befindliche didaktische Arbeit in Weiterbildungsinstitutionen läßt vieles als zufällig erscheinen, was aber im Zusammenspiel der verschiedenen Interessen, Häufigkeit²⁰⁾ und Vollzüge einen spezifischen Sinn ergibt.

Die Frage nach der Gesamtwirkung, d.h. nach dem "Ganzen" einer Institution läßt sich daher nicht anhand der Selbstbeschreibung einzelner Teilperspektiven - und sei diese noch so dominant - beantworten, sondern nur über die Beschreibung des **Spannungsgewebes** zwischen den verschiedenen Teilperspektiven. Das "Ganze" einer Weiterbildungseinrichtung, i.S. institutioneller Identität ist daher sinnvoll nur als **Resultante** eines in Entwicklung begriffenen **sozialen Kräftefeldes**²¹ divergierender Relevanzbereiche zu konzipieren.

Innerhalb dieses Kräftefeldes können bestimmte Deutungsperspektiven dadurch charakterisiert sein, daß sie Selbstbeschreibungen liefern, die z.B. auf Einheitskonzepten beruhen, stark instrumentalistische Züge tragen oder die von sich behaupten, die "objektiven" oder "offiziellen" Ziele und Zwecke der Einrichtungen deflinieren zu können und die sich möglicherweise mit der Institution gleichsetzen. Ebenso ist es möglich, daß strukturell wichtige und unverzichtbare Bereiche des organisierten Sozialsystems aus einer eher randständigen und ohnmächtigen Position beschrieben werden und die z.B. von dem Selbstbild charakterisiert sind, nicht mit zur Institution zu gehören und statt dessen ihr Objekt, ihr Kunde, ihr Klient oder ihr Gast zu sein.

Es ist daher in diesem Zusammenhang wichtig, zwischen den **institutionsspezifischen Formen des Selbstausdrucks** in den verschiedenen Relevanzbereichen einerseits und der **systemtheoretischen Bedeutung** der einzelnen Perspektiven für die Organisation als systemischen Gesamtzusammenhang divergierender Relevanzbereiche deutlich zu unterscheiden.

Im organisatorischen Handeln werden notwendigerweise immer nur Teilperspektiven ausdrucksfähig und empirisch unmittelbar beobachtbar, während die Resultante des Kräftefeldes, i.S. eines übergeordneten Zusammenwirkens in der Regel nur über Differenzverfahren, d.h. als Spannungsverhältnis erlebt und beobachtbar ist.

Unter dem weithin vorherrschenden Deutungsmuster der Einheitskonzepte erscheinen Differenzverfahren in der Regel jedoch als sozialer Konflikt, wobei meist die Komplementarität der Positionen, d.h. das gegenseitige aufeinander Verweisen und ihr implizites Aufeinanderangewiesensein nicht beachtet wird. Der sozialen Wirklichkeit näher liegen theoretische Ansätze, die auf **Perspektivenverschränkung** abstellen. Durch sie wird erkennbar, daß sozialer Konflikt nur ein Spezialfall der Verschränkung divergenter Perspektiven darstellt und daß im Alltag offenbar ein breites Spektrum an Verknüpfungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, mit denen divergente Relevanzanzen als **sinnvolle Differenz**²² aufeinander bezogen werden können.

Das organisationstheoretische Interesse zielt daher gerade im Zusammenhang mit extrem lose verkoppelten Systemen, wie Weiterbildungseinrichtungen, auf die Klärung der jeweils feststellbaren (bzw. in der Praxis wünschenswerten) Kopplungsmechanismen, durch die eine Verschränkung didaktisch bedeutsamer Handlungsperspektiven für die Organisation von Lernprozessen strukturell gesichert oder zumindest prinzipiell ermöglicht werden.

Auf genau diese Frage bezieht sich das **Konzept institutioneller Schlüssel-situationen**.²³ Es bietet einen analytischen Rahmen, mit dem geklärt werden kann, wie in einer konkreten Einrichtung die unterschiedlichen Handlungsperspektiven situativ miteinander verknüpft werden und welche übergreifende institutionelle Gesamtstruktur wiederum durch das Netz dieser situativen Verknüpfungen entsteht.

Schlüsselsituationen institutionellen Handelns lassen sich somit als **"soziale Inszenierungen erwünschter Perspektivenverschränkungen"** definieren, in denen die Verknüpfung divergenter Relevanzbereiche als **Entscheidungsproblem** operationalisiert und kleingearbeitet wird.

Offen bleibt bei dieser Formaldefinition allerdings, welcher der beteiligten Relevanzbereiche und Rollenträger bei der situativen Rahmung eine Leitfunktion erhält und dominant wirkt. Dieser Gesichtspunkt ermöglicht eine Unterscheidung zwischen verschleudenen empirisch vorfindlichen Schlüsselsituationen und eine Klärung ihrer Funktion im Gesamtzusammenhang des Netzes situativer Verknüpfungen. Er bietet dadurch auch Erklärungsmöglichkeiten für **Prozesse der Sinntransformation**, die im Verlauf der didaktischen Planung und Realisierung von Bildungsangeboten zu beobachten sind.

"So verändern zum Beispiel mit der Mittelvergabe verbundene Vorgaben und Auflagen den Prozeß der Kursplanung und der Kommunikation zwischen hauptberuflichen Mitarbeitern und den Mitarbeiter:innen, die auf Honorarbasis oder auf Zeitvertragsbasis tätig sind."²⁴

Klarungsbedürftig ist z.B. für die organisierte Bildungspraxis, wo und warum es administrative oder ökonomische Kriterien sind, die bei der Organisation von Weiterbildung vielfach eine übergeordnete Steuerungsfunktion übernehmen, bzw. auf welchen didaktischen Handlungsebenen²⁵ welche Relevanzkriterien und ihre Rollenträger Dominanz erhalten. Durch das Herausarbeiten institutioneller Schlüsselsituationen auf unterschiedlichen Handlungsebenen wird es daher möglich, spezifische Formen der Autokommunikation empirischer Beobachtung zugänglich zu machen und dabei Prozesse der Sinntransformation pädagogischer Arbeit als implizite Selbstbeschreibungen aufzudecken und sie dadurch den Handelnden verfügbar zu machen.

Institutionelle Schlüsselsituationen als strukturelle Knotenpunkte im Kommunikationsgefüge einer Organisation lassen sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

"Situation" wird nicht unspezifisch, sondern konkret als beobachtbarer Erfahrungszusammenhang verstanden, der sich in Bezug auf Zeitpunkt, Zeitdauer, zeitlichen Ablauf, seine räumlichen und örtlichen Bedingungen und auf die in ihm anwesenden bzw. fehlenden Personen bestimmen läßt. Situationen sind charakterisiert durch implizite und explizite "Situationsthemen" und durch konsensuelle und kontroverse "Situationsdefinitionen", die sozial durchgesetzt werden.

Zur "Schlüsselsituation" wird ein soziales Ereignis für eine Weiterbildungseinrichtung, wenn es pädagogisch bedeutsame Relevanzbereiche in einer situativen Inszenierung präsent werden läßt. Hierdurch werden durch die soziale Situation strukturell verschiedene Elemente pädagogischer Organisation aufeinander bezogen und z.B. durch Entscheidungsprozesse ineinander verschränkt. Diese Verschränkung erfolgt unabhängig davon, ob dies bewußt intendiert wird oder nicht. Wesentlich ist die symbolisch vermittelte Repräsentanz der divergierenden Perspektiven in der szenischen Gestaltung der Schlüsselsituation.

Hieraus folgt, daß eine Schlüsselsituation nicht notwendigerweise Bestandteil der Formalorganisation zu sein braucht. Hierdurch ist sie nur zusätzlich charakterisiert, wie überhaupt die Unterscheidung zwischen formell/informell oder innen/außen ein Merkmal institutionsspezifischer Zuschreibungen ist, über die nicht immer Konsens zu bestehen braucht. Darüberhinaus bieten viele als formal bezeichnete und geregelte Situationen immer dann keine Schlüsselfunktion, wenn von ihnen nur geringe Wirkungen auf mögliche Perspektivenverschränkungen ausgehen können (z.B. "Besprechungen", die als Einweg-Kommunikation inszeniert werden).

Aus der Gesamtstruktur aller Schlüsselsituationen bildet sich der "milieuspezifische Charakter" einer Einrichtung. Mag dieses Netz verwirrend vielfältig oder von schlichter Einfachheit sein, in jedem Fall erhält eine Schlüsselsituation ihren besonderen Charakter und besondere Funktion nur im Gesamtkontext des institutionellen Zusammenwirkens.

Aufgabenbereiche, in denen typische und in ihrer Bedeutung für die Organisation von Erwachsenenbildung bereits erkannte Schlüsselsituationen aufzufinden sind: 26)

- Finanzierungsverhandlungen
- Programmfortschreibung
- Veranstaltungsvorbereitung und -auswertung
- Auswahl, Einstellung und Entlassung von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern
- Formelle und informelle Arbeitskontakte zwischen unterschiedlichen Mitarbeitergruppen
- Berichterstattung, Information
- Leistungskontrollen
- Fortbildung
- Außenkontakte, Aufendarstellung der Einrichtung.

1.4 Autokommunikative Wirkungen öffentlicher Selbstpräsentation

"Die Volkshochschule muß ihre eigenen Wände verlassen, um sich selbstbeschreibend erkennen zu lassen." (Leiterin der VHS Wedding) (Wed 135)

Jede Organisation verfügt über eine Vielzahl unterschiedlicher Kontaktsituationen in bezug auf ausgewählte, für sie relevante Umweltbereiche. Als erstes Fazit aus den theoretischen Überlegungen läßt sich feststellen, daß derartige Kontakte erst dann die Bedeutung institutioneller Schlüsselsituationen erhalten, wenn durch sie

-Sichtweisen, Deutungen und Interessenstandpunkte aus unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und Relevanzbereichen einer Einrichtung situativ zum Ausdruck gebracht werden

-der institutionelle Bedarf an einer Verschränkung auch divergierender Sichtweisen als spezifischer Ausdruck der Organisation erfahrbar wird

-autokommunikative Wirkungen ermöglicht werden, in bezug auf inhaltliche Bedeutungen und durch implizite Formen institutionellen Selbstausdrucks

-in Form expliziter Selbstbeschreibungen aus unterschiedlichen Deutungszusammenhängen, Möglichkeiten einer institutionellen Selbstbeobachtung geboten werden.

Aus diesen Gesichtspunkten, die grundsätzlich für alle institutionellen Schlüsselsituationen gelten, lassen sich Beurteilungskriterien formulieren, mit denen die autokommunikativen Wirkungen eingeschätzt werden können, die in Präsentationen nach außen enthalten sind.

Im Vergleich zu anderen Schlüsselsituationen beruht öffentliche Selbstpräsentation sowohl in ihrer raumzeitlichen Inszenierung, wie in ihrem Situationsthema auf einer besonderen Betonung der Differenz zwischen Innen und Außen. Hierdurch beziehen sich die autokommunikativen Wirkungen auf eine elementare Systemdifferenz, um nicht zuzugewinnen eine existentielle Ebene der Selbstreflexion.

Die Innen/Außen-Spannung, durch die die Situation interaktionell und inhaltlich strukturiert wird, läßt sowohl die Interaktion der Akteure, wie auch die inhaltlich/sachlichen Informationen neben ihrer pragmatisch-faktischen Bedeutung gleichzeitig als charakteristische Aussage über die spezifischen Eigenarten dieser besonderen Einrichtung, d.h. über ihre institutionelle Identität erscheinen.

Im Gegensatz zu eindeutig bestimmten Einzelkontakten hat man es bei institutionellen Selbstdarstellungen mit einer gewissen Unbestimmtheit zu tun in bezug auf das, was überhaupt als intern bzw. extern zu gelten hat. Man kann diesen Punkt sogar dahingehend zuspitzen, daß die zentrale Funktion von Selbstpräsentationen darin besteht, ein komplexes und immer aufs neue bestimmungsbedürftiges Innen/Außen-Verhältnis als konstitutive Differenz erkennbar, erfahrbar und dadurch einer Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

Reflexion auf die institutionelle Identität bedeutet in diesem Zusammenhang, daß das Innen/Außen-Verhältnis in seiner situativen Vergegenwärtigung als **bestimmungsbedürftig** erfahren wird: das, was als intern und das, was als extern anzusehen ist, sowie ihr gegenseitiges Verhältnis zueinander bedarf der situativen Darstellung.

Besondere Bedeutung erhält dies bei betont umweltoffenen Organisationen, zu deren Eigentümlichkeiten es gehört, daß sie vielfältige Überschneidungsbereiche zu den unterschiedlichsten sozialen Umwelten haben, zu denen die Abgrenzungen typischerweise unscharf und oft ungeklärt verlaufen. Präsentationen einer Einrichtung als Teil einer gesellschaftlichen Institution "vor den Augen" einer relevanten Öffentlichkeit verlangen daher eine Selbstdarstellung i.S. einer Darstellung des "Selbst" in einer wörtlichen Bedeutung. Gerade hier wird der konstruktive Charakter²⁸ institutioneller Schlußelsituationen erkennbar.

Nun ist dieses "Selbst" i.S. einer Innen/Außen- Unterscheidung auch innerhalb einer Einrichtung häufig genug kontrovers! Jede ausdifferenzierte und einigungsmaße komplexe Organisation ist von einer Pluralität einander überschneidender Innen/Außen-Grenzen gekennzeichnet, da mit der Binnendifferenzierung die Möglichkeiten zunehmen, systemspezifische Umwelten zu konstituieren und über Kontakte zu erschließen. So, wie es in jeder Organisation unterschiedliche Formen der Mitgliedschaft gibt, lassen sich daher unterschiedliche Auffassungen über institutionsrelevante Umwelten feststellen.

Eine basale autokommunikative Wirkung öffentlicher Selbstpräsentation bezieht sich daher auf die kennzeichnenden Deutungen der Organisationszugehörigkeit und auf die kennzeichnenden externen Umwelten.

Diese Zuschreibungen liegen bereits jeder verbalen und inhaltsbezogenen Thematisierung voraus und beziehen sich auf Fragen, wie

- Wer kann als **Repräsentant der Organisation** gelten? Inwieweit ist dies strittig oder beruht auf einem als selbstverständlich unterstellten Konsens?

- Wer der Anwesenden repräsentiert **externe Umweltbereiche**? Welche Umwelten werden von ihnen vertreten, welche Bedeutung haben diese Bereiche für verschiedene Bereiche der Organisation?

- Welche der Anwesenden übernehmen **Zwischenpositionen**, bzw. sind für andere nicht eindeutig bestimmbar?

- Wie **offen**, bzw. wie **rigide** ist die Situation sowohl in bezug auf unterstellte Entscheidungen der **Zugehörigkeit** als auch in bezug auf ihre zeitliche, räumliche und soziale **Zugänglichkeit**

Die Funktion als Schlußelsituation wird umso wirksamer zum Tragen kommen, je deutlicher die Innen/Außen-Beziehungen situativ vergegenwärtigt und hierdurch einer Selbstbeobachtung zugänglich werden. Hierbei sind Unterschiede zwischen Organisationskulturen in bezug auf ihr Verhältnis nach Außen von hohem Interesse:

Auf der einen Seite eines gedachten Kontinuums sind Organisationen anzusiedeln, bei denen die interne Zugehörigkeit sich relativ trennscharf bestimmen läßt und die institutionsspezifischen Umwelten bei den verschiedenen internen Arbeitsfeldern und Relevanzbereichen in nur geringem Maße voneinander abweichen, sodaß die meisten Organisationsmitglieder in ihren Funktionen weitgehend mit identischen Umwelten zutun bekommen.

Auf der anderen Seite des Spektrums liegen Organisationen, die eine Vielfalt unterschiedlicher Mitgliedschaften und Formen der Zugehörigkeit ausgebildet haben und bei denen sich die Umweltkonzepte der verschiedenen Tätigkeitsbereiche nur in geringem Maße überschneiden. Dies bedeutet einerseits, daß die Organisation eine hochkomplexe Einbindung in unterschiedlichste Lebensbereiche zu realisieren vermag, daß es innerhalb einer so strukturierten Einrichtung jedoch nur einen schmalen konsensuellen Bereich gibt, der als überschneidende, relevante Umwelt erfahren werden kann.

Es ist anzunehmen, daß die gesellschaftliche Entwicklung die Volkshochschulen in den letzten Jahrzehnten von dem ersten, dem homogenen Typus, in Richtung auf den zweiten, den heterogenen Typus, gedrängt hat. Zusätzlich ist davon auszugehen, daß es zunehmend größere Unterschiede zwischen den Einrichtungen der VHS in bezug auf die **Struktur ihres Innen/Außen-Verhältnisses** gibt.

Gerade in ungeklärten Fällen haben Situationen öffentlicher Selbstpräsentation nicht nur Antworten auf die gewachsene Pluralität der Innen/Außen-Relationen zu geben, sondern sie spiegeln notwendigerweise in der Art ihrer Gestaltung selbst bereits die Kontroversen hinsichtlich der Entscheidung wider, auf welches der möglichen institutionsspezifischen "Innen" und auf welche der unterschiedlichen "Öffentlichkeiten" sich das "Selbst" der Präsentation eigentlich zu beziehen habe.

Eine derartige Kontroverse wird nur im Ausnahmefall explizit geführt. Sie drückt sich meist in der stillschweigenden Durchsetzung selbstverständlich erscheinender Vorannahmen aus, z.B. in bezug auf die Entscheidung, welcher Personenkreis überhaupt zu dem Kontakt eingeladen wird, wer sich dabei dann auch wirklich einladen fühlt, wer wem zuliebe kommt, wer im Falle eines Wegbleibens anderen fehlt, d.h. als situative "Lücke" präsent wird oder wer trotz Fehlens Stellvertreter findet, die vakante Positionen übernehmen.

In der für sie charakteristischen Inszenierung eines Innen/Außen-Verhältnisses drückt sich eine Institution gerade durch ihr Bild von der für sie bedeutsamen Außenwelt aus.

Das Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Innen/Außen-Relationen findet auch in den **inhaltlichen Selbstbeschreibungen** seinen Ausdruck. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß gerade verbale Selbstdarstellungen sehr unterschieden davon geprägt sind, an wen sie sich richten. In den verbalen Darstellungen und in den inhaltlichen Akzentuierungen ist daher eine Vielzahl von **Antizipationen** in bezug auf ein mögliches Vorverständnis, auf den erwarteten Informationsstand und auf die institutionelle Bedeutung der

Personengruppen enthalten, die als Adressaten der Selbstdarstellung gelten. In der Art der inhaltlichen Präsentation kommt daher das Bild zum Ausdruck, das in einer Institution in bezug auf ihr "Gegenüber" entwickelt wurde.

Dies hat zur Konsequenz, daß eine Beobachtung institutioneller Selbstdarstellung auf das implizite oder situativ explizierte Wechselverhältnis zu achten hat, das zwischen der inhaltlichen Präsentation und dem spezifischen Bild des "Gegenübers" besteht.

Je nach dem Bild des Gegenübers wird das eigene "Selbst" anders akzentuiert, was gleichzeitig bedeutet, daß es die Institution entsprechend der verfügbaren Öffentlichkeit mit einem jeweils anderen Selbstbild zu tun bekommt und hierauf metakommunikativ reagieren kann. Überträgt man in diesem Zusammenhang das Theorem des "signifikanten Anderen" (Mead) und seiner Bedeutung für ein Herausbilden und Stabilisieren von sozialer Identität auf Prozesse der "corporate identity", so wird erkennbar, daß die autokommunikative Wirkung öffentlicher Selbstdarstellung in hohem Maße davon geprägt wird, welche externen institutionell bedeutsamen Bezugsgruppen als regelmäßige Adressaten von Selbstpräsentationen gewählt werden können und auch tatsächlich verfügbar sind, sodaß sie durch ihren mittelbaren Einfluß auf die Art der Selbstbeschreibungen langfristig ein gewisses Selbstkonzept einzuschleifen vermögen.

Die **Auswahl relevanter Bezugsgruppen** für öffentliche Selbstdarstellung enthält daher bereits langfristige Vorentscheidung in bezug auf Akzentuierungen, wie eine Institution wahrgenommen werden soll. Zu berücksichtigen ist hier wiederum, daß in bezug auf diese Entscheidung immer von konkurrierenden Konzepten auszugehen ist und daß es gerade das Verhältnis zwischen derartigen Präferenzen ist, was die Gesamtheit einer Institution charakterisiert.

So reagieren z.B. unterschiedliche Mitarbeiter auf (für einen externen Beobachter) gleiche Umwelten sehr different, sodaß komplexe Außenpräsentationen davon gekennzeichnet sind, daß in ihnen gleichzeitig auf identische Bezugsgruppen verschieden und auf verschiedene Außenvertreter identisch reagiert werden kann.

Auch in den inhaltlichen Darstellungen ist daher auf die Spannungsbeziehungen zu achten, die dadurch entstehen, daß verschiedene Mitarbeiter ihre Darstellung an ihrem spezifischen Bild der für sie relevanten externen Öffentlichkeit orientieren. Hierdurch verliert die Selbstdarstellung notwendigerweise an Eindeutigkeit und Kohärenz, bringt aber gleichzeitig die institutionellen Außenbeziehungen komplexer zum Ausdruck.

Bei der Analyse institutioneller Selbstdarstellungen ist schließlich noch zu untersuchen, ob sie unthematisiert, **beiläufig** erfolgt oder **explizit als Selbstbeschreibung** organisiert wird.

1.4.1 Implizite Präsentationen

So gibt es beispielsweise in vielen Einrichtungen soziale Gelegenheiten²⁹, wie Feste, Feiern, Jubiläen oder "Tage der offenen Tür", in denen sich die Inszenierungen des Selbst auf Präsentationen von implizitem Selbstausdruck konzentrieren. Je nach Einschätzung der möglichen Interessen und der Bedeutung der eingeladenen externen Öffentlichkeit wird ein "Einblick in Leben und Arbeit" des normalen Alltags organisiert, bei dem sich jeder Besucher sein eigenes Bild machen soll, ohne daß dies in Form von **Selbstbeschreibungen** notwendigerweise verbalisiert wird.

Dies ist deshalb wichtig, weil alltägliche Normalität nur unter Sinnverljst explizierbar ist und daher in der Regel Latenzschutz³⁰ benötigt. Andererseits stellt eine wie immer inszenierte Präsentation dessen, was als Normalität gelten soll bereits eine (implizite) Selbstdeutung in Hinblick auf ein erwünschtes Fremdbild dar. Die autokommunikative Wirkung dieses in jeder Präsentation enthaltenen Selbstausdrucks auf die Binnenstruktur der Einrichtung bezieht sich daher auf die immer akute und kontroverse Frage, was als "präsentable Normalität" gelten soll.

Auch hier ist wiederum das Spannungsverhältnis zwischen divergierenden Bewertungsperspektiven innerhalb einer Organisation von hoher Bedeutung für die corporate identity und dies vor allem in Hinblick darauf, ob mit dem Spannungsverhältnis so umgegangen wird, daß zwar einerseits unterschiedliche Normalitäten zugelassen werden, aber gleichzeitig gerade durch die Inszenierung ihrer Komplementarität die Einheit der Differenz erfahrbar wird. Für Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, ob sie in einer besonderen Weise eine Selbstdeutung und Akzentuierung ihrer Auffassung von Erwachsenenbildung zum Ausdruck bringen und hierdurch einer (auch kritischen) Selbstbeobachtung verfügbar machen können.

1.4.2 Explizite Präsentationen

Bei Präsentationen durch explizite Selbstbeschreibungen wird dies noch offensichtlich, weil hierbei in der Regel Fragen des eigenen Selbstverständnisses angesprochen und beantwortet werden müssen.

Verbale Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen einer Organisation gelten vielfach als Privileg der Hierarchiespitze. Dennoch bedeutet eine Beschränkung auf einen nur schmalen Relevanzbereich und auf wenige Deutungsperspektiven, daß sich dann kaum von einer Schlüssel-situation in dem hier definierten Sinne sprechen ließe.

Eine Institution wird in ihrer Gesamtwirkung für die verschiedenen Mitgliedergruppierungen und deren Umwelten nur dann als komplexer Zusammenhang erkennbar, wenn sie aus unterschiedlichem Blickwinkel und ergänzenden Erfahrungen so beschrieben wird, daß das für sie kennzeichnende Spannungsgefüge in der Komplementarität unterschiedlicher Spannungsbeziehungen zum Ausdruck kommt. Dies gilt nicht zuletzt für die begrifflichen Ausdrucksformen und sprachlichen Akzentuierungen, von denen die Selbstbeschreibungen gekennzeichnet sind.

1.5 Zusammenfassung

Aus den bisherigen Überlegungen werden methodische Prämissen und Analysegesichtspunkte erkennbar, mit denen geklärt werden kann, inwieweit die öffentliche Selbstdarstellung einer Einrichtung als institutionelle Schlüssel-situation wirksam werden kann.

(1) Öffentliche Selbstdarstellung ist einerseits möglich als impliziter Selbstausdruck, d.h. als eine in die tägliche Arbeit eingebundene, beiläufige Präsentation. Andererseits aber auch als ein sich selbst explizierender Ausdruck, durch Selbstbeobachtung, Selbstbeschreibung und Selbstdeutung, was notwendigerweise eine die eigene Teilperspektive überschreitende Distanzierung verlangt.

(2) Die Formen und Inhalte der Selbstdarstellung sind immer auch Bestandteil und Ausdruck einer besonderen institutionellen Realität, die in ihrem strukturellen Eigenrecht respektiert werden muß. Dies bedeutet, daß andere Realitätsdeutungen (wie z.B. die externer Beobachter) nicht als übergeordnete sondern als konkurrierende Deutungen auf der selben logischen Ebene aufgefaßt werden müssen.

Da externe Sichtweisen, selbst wenn sie unter dem Anspruch objektiver Gültigkeit auftreten, immer nur aus der spezifischen Realitätskonstruktion einer Organisationskultur resultieren (i.S. einer bezugsfähigen Bedeutung) erhalten, wird erklärlich, weshalb ein Aufgreifen externer Sichtweisen und Informationen nur aus der Perspektive der jeweiligen institutionellen Situation möglich ist. Aufgrund dieses notwendigen Passungsbedarfs erklärt sich eine hohe Resistenz gegenüber allen externen Personen und Informationen, die für das institutionelle Selbstbild keine Anschlußmöglichkeiten bieten.

Aus einer logisch übergeordneten Deutungsperspektive allerdings lassen sich alle Aussagen der Selbst- und Fremdbeobachtung als Selbstausdruck der Institution objektivierend beschreiben. Eine derartige Strukturanalyse verlangt jedoch "ethnomethodologische Indifferenz", d.h. es kann auf dieser Deutungsebene nicht mehr das Ziel sein, zu beurteilen, ob eine institutionenspezifische Sichtweise "objektiv richtig" oder "falsch" bzw. "realistisch" oder "weltfremd" ist.

Erklärungsfähig ist ausschließlic, welche Informationen als Daten erscheinen und welche Bedeutung ihnen im jeweiligen Kontext zugeschrieben wird. Gerade, wenn sich das Selbstbild von den Informationen und Deutungen externer Beobachter unterscheidet, wird das Wesentliche der institutionellen Sichtweise erkennbar.

(3) Auch in bezug auf seine inhaltlichen Aussagen läßt sich jede Selbstdarstellung als autokommunikativer Akt deuten, d.h. als eine Gelegenheit zur sprachlichen Selbstvergewisserung, bei der externe Gesprächspartner als Adressaten primär

eine Projektionsfläche bieten. Diese Funktion als Reflexionsmedium beeinflusst allerdings die Art der Selbstvergewisserung je nach dem, welche Bedeutung die externen Adressaten für die Institution haben, d.h. welche "Kontrastfolie" sie bei der Selbstvergewisserung den unterschiedlichen Mitgliedern bei der Selbstdarstellung bieten.

(4) Auf einer eher basalen Ebene läßt sich die Art der Selbstdarstellung einer Einrichtung als eine die jeweilige Organisationskultur kennzeichnende Form institutionellen Selbstausdrucks deuten, die weitgehend unabhängig von voluntaristischer Gestaltbarkeit ist, und als struktureller Bedingungsrahmen der Alltagswelt seinerseits aus einer gewissen Distanz heraus beobachtet und beschrieben werden kann.

Hierbei läßt sich klären, auf welche Weise die Gesamtheit des institutionellen Handelns als corporate identity zum Ausdruck gebracht werden kann, d.h., welche kollektiven Ausdrucksformen überhaupt strukturell verfügbar sind.

2. Das Angebot der "Initiative" zur institutionellen Selbstbeschreibung

Die "Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung" hatte sich 1986 als kleinere Arbeitsgruppe aus aktuellen bildungspolitischen Anlässen heraus zusammengefunden. Vor allem unter dem Eindruck, daß Erwachsenenbildung im Zuge der sog. Qualifizierungsoffensive mehr und mehr am Maßstab ihrer Berufsnützlichkeit gemessen wurde, sodaß eine gegenseitige Bezugnahme allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung durch die Einseitigkeit der ökonomischen Prioritäten kaum noch möglich war, führte Kollegen aus unterschiedlichen Erfahrungs- und Arbeitszusammenhängen zusammen: KursleiterInn, Teamer, VHS-Fachbereichsleiterinnen und ErziehungswissenschaftlerInnen.

Man kam rasch zu der gemeinsamen Einschätzung, daß der strukturelle Wandel, in dem sich die Erwachsenenbildung offensichtlich im letzten Jahrzehnt befunden hat, zwar aus einzelnen Erfahrungszusammenhängen isoliert wahrgenommen und in seinen einzelnen Symptomen beschrieben werden kann, daß aber allen Beteiligten und bildungspolitisch Interessierten ein umfassender, systematischer Überblick über die strukturellen Verschiebungen fehlt, von denen gegenwärtig der "Arbeitsplatz Erwachsenenbildung" betroffen wird.

Gerade in ihrer Undurchsichtigkeit bleibt die bildungspolitische Gesamtlage für die aktuelle Arbeitssituation und für die berufliche Biographie der Kursleiter in der Erwachsenenbildung nicht ohne Folgen, und auch die Fachbereichsleiter, Volkshochschulleiter und die Teilnehmer werden davon massiv in ihren Tätigkeiten und Interessen berührt. Bei allen dürfte deshalb Bedarf an einer öffentlichen Diskussion bestehen, in der es um die Funktionsbestimmung der Volkshochschulen der Zukunft geht. Das entscheidende Problem schien indessen darin zu bestehen, wie die Mitarbeiter in geeigneter Weise angesprochen werden können.

Das **gemeinsame Ziel** der Arbeitsgruppe bezog sich daher auf eine Analyse von Stellenwert und Bewertung der pädagogischen Arbeit in öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung- und dabei vornehmlich der Berliner Volkshochschulen. Hierbei verbanden sich unterschiedliche Motive und Fachinteressen:

Der Wunsch nach einer bildungspolitischen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation, berufs- und professionspolitisches Engagement von haupt- und freiberuflichen MitarbeiterInnen, Interesse an praxis- und arbeitsplatzbezogenen Fortbildungskonzepten für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung sowie Interesse an praxisbezogener erziehungswissenschaftlicher Feldforschung.

Allerdings gibt es gegenwärtig im Vergleich zur Situation vor zehn Jahren, wo eine ähnliche Initiative ("Dozenten erforschen die Situation von Dozenten"³¹) in Zusammenarbeit mit der gerade gegründeten "Arbeitsgemeinschaft der Berliner VHS-Dozenten" von einer berufspolitischen Aufbruchsstimmung getragen wurde, keinen umfassenden bildungspolitischen Kontext, der ähnliche Anknüpfungsmöglichkeiten für eine arbeitsplatzbezogene Diskussion und politische Gesamtschau bieten konnte.

2.1 Das Fehlen von Schlüsselsituationen zur Selbstbeobachtung

Die Struktur der öffentlichen Erwachsenenbildung in Berlin (West) bietet gegenwärtig trotz aller über die Jahrzehnte eng ineinander verwachsenen berufsbiografischen, politischen und sozialen Verknüpfungen das Bild eines reichlich unübersichtlichen Netzwerks, in dem nur wenig öffentlich zugängliche "Interaktionsknoten" erkennbar und als Kristallisationspunkte für einen übergreifenden Diskurs geeignet erscheinen.

Die "Initiative" sah sich daher bereits mit zentralen Problemen der institutionalisierten öffentlichen Erwachsenenbildung in Berlin konfrontiert, als es noch um die pragmatische Frage ging, welche Zugangsmöglichkeiten überhaupt zur Verfügung stehen, um eine bildungspolitische Diskussion anzuregen. Hierbei wurde rasch erkennbar, daß die öffentliche Erwachsenenbildung in Berlin über keine Rahmenbedingungen für Schlüsselsituationen verfügt, in denen derartige Verständigungsprozesse initiiert werden könnten.

In Berlin gibt es z.B. keinen Landesverband der VHS, sodaß die formalen Funktionen des DVV auf Landesebene vom Kultusministerium (Senator für Schule, Abt. Erwachsenenbildung) wahrgenommen werden müssen, was sich jedoch nur unter Rollenkonflikten auf eine Interessenvertretung der VHS-Einrichtungen und ihrer Mitarbeiter beziehen kann.

Die Volkshochschule als Gesamtinstitution, aber auch in ihren zwölf bezirklichen Einrichtungen verfügt daher in Berlin über bemerkenswert wenige strukturierte Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme, zur Selbstartikulation und zur Präsentation nach außen. Dies zeigt sich u.a. auch daran, daß keinerlei Situationen herstellbar sind, in denen Vertreter aller Statusgruppen und Berufsgruppen der Bildungsarbeit zusammentreffen können.

Wer sich ein Bild von der institutionellen Struktur der Volkshochschule über unmittelbare Kontaktaufnahme verschaffen will und dabei über eine administrative Teilperspektive hinaus an der sozialen Realität in ihrer umfassenden Komplexität Interesse hat, bleibt auf seine partikulären Eindrücke und Kontaktmöglichkeiten verwiesen, die schließlich zu einem Gesamtbild generalisiert werden müssen, das die Bildungspraxis nur äußerst reduktionistisch wiederzuspiegeln vermag.

Hierdurch erscheint Erwachsenenbildung auch für ihre informierten Beobachter immer nur als das, was ihnen durch unmittelbare Erfahrung zugänglich werden kann. Werden widersprüchliche Informationen über Erwachsenenbildung aus einer partikulären Perspektive wahrgenommen, so lassen sie sich verständlicherweise nur als Ausnahme, Mißstand oder als "verwirrende Situation" deuten.

So wird z.B. der nicht mehr übersehbare Tatbestand, daß Erwachsenenbildung von einer unübersichtbaren Fülle unterschiedlicher Erfahrungszusammenhänge und Deutungsperspektiven charakterisiert ist, häufig als Verfalls- oder Krisensymptom qualifiziert und nicht als Zunahme an relevanter Information über ein komplexes soziales System, das einen weiteren Verständnishorizont verlangt. Diesen erhielt es erst durch eine institutionelle Rahmung, in der das charakteristische Spannungsgefüge nicht aus einer einzelnen, sich verabsolutierenden Deutungsperspektive verzerrt, sondern als "Einheit der Differenz" einer übergeordneten Selbstbeobachtung wahrnehmbar wurde.

Dennoch wäre es vorschnell, aus dem gegenwärtigen Wahrnehmungsproblem zu folgern, daß die soziale Realität der Berliner Erwachsenenbildung über keinerlei Verknüpfungen zwischen den separierten Teilbereichen verfügte. Festzuhalten ist vielmehr, daß die Volkshochschule als Gesamtinstitution, aber auch als einzelne Einrichtung, bisher noch keine Formen der Selbstbeobachtung ausgebildet hat und ihren Mitgliedern daher die eigenen Organisationsstrukturen latent bleiben müssen und somit nicht kommunikationsfähig sind, selbst wenn der einzelne Mitarbeiter möglicherweise "den Laden schon längst durchschaut".

Die VHS als organisiertes Sozialsystem verfügt offensichtlich nicht über ihre eigenen Bedingungen und kann daher immer, wenn diese für kollektive Entscheidungsprozesse nicht zur Verfügung stehen, nur reaktiv bleiben. Institutionen, denen Formen systematischer Selbstbeobachtung fehlen, sind jedoch im normalen Alltag keineswegs in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt oder behindert. Vielfach kann die Latenz von Systemstrukturen das Leben sogar durch "Selbstimplikation" überschaubarer machen und hierdurch eine besondere Stärke darstellen.

Dennoch wird in diesem Fall eine Organisationskultur davon geprägt sein, daß sie nur äußerst begrenzt dazu in der Lage ist, Informationen über sich selbst zu sammeln, und zu einem Selbstbild zu strukturieren, das schließlich metakommunikativ auf sie selbst zurückwirken kann. Diese Fähigkeiten werden jedoch in allen sensiblen gesellschaftlichen Bereichen als "reflexive Kompetenz"³² zunehmend wichtiger und daher auch von relevanten Umwelten gerade an Weiterbildungsinstitutionen als Erwartung herangetragen.

In diesem Sinne stellte das Angebot der "Initiative", durch eine Diskussionsrunde mit allen relevanten Gruppen der Volkshochschule, eine Gelegenheit zur institutionellen Selbstvergewisserung und zur Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven zu schaffen, eine zwar gerechtfertigte, aber dennoch auch anspruchsvolle Zumutung dar.

Als **Interventionsbereich** entschied man sich für die Ebene der einzelnen Volkshochschuleinrichtungen und dies einerseits aus dem pragmatischen Grund ihrer unmittelbaren Erreichbarkeit, nicht zuletzt aber auch, weil sie im Vergleich zu anderen Zugangsmöglichkeiten oder "institutionellen Interaktionsknoten" einen besonders komplexen sozialen Kontext bietet und daher am wenigsten auf dominante Sonderperspektiven eingeengt erscheint. So wurde die Chance, hier möglichst verschiedene KursleiterInnen oder auch Teilnehmer zu erreichen, günstiger eingeschätzt, als durch Gesprächsangebote auf Landesebene.

2.2 Die Vorgehensweise der Initiative als Ausdruck der institutionellen Bedingungen der Berliner VHS

Als Einstieg und zur Vorbereitung wurde mit der Arbeitsgemeinschaft der Berliner Volkshochschuldirektoren Kontakt aufgenommen und ihr auf einer ihrer regelmäßigen Sitzungen die Ziele der "Initiative" erläutert und in diesem Zusammenhang folgender Plan vorgeschlagen:

"Die **Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung** lädt nach Kontakten mit der Leitung aller Volkshochschulen Berlins zu Diskussionen mit Kursleitern und pädagogischen Mitarbeitern ein, die unter dem Thema **"Stellenwert und Bewertung der pädagogischen Arbeit in der Volkshochschule"** stattfinden konnten. Diese Veranstaltungen könnten wie folgt ablaufen:

- a) Eröffnung durch die Leitung der jeweiligen Volkshochschule und Referat eines pädagogischen Mitarbeiters über Profil und Entwicklung der jeweiligen bezirklichen Volkshochschule in den letzten 10 Jahren. Um Vergleichbarkeit zu sichern, sollte sich das Referat an eine vorher vereinbarte Struktur halten.
- b) Von der Initiative **Arbeitsplatz Erwachsenenbildung** werden Thesen zur generellen Situation von Kursleitern in der Erwachsenenbildung - auch anknüpfend an die Untersuchung von 1978 - vorgetragen.
- c) Diskussion mit Kursleitern und pädagogischen Mitarbeitern und Entwicklung weiterführender Fragen.

Die **Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung** zeichnet die Diskussion auf Tonträger auf und fertigt zusammenfassende Protokolle an. Erstes Zwischenergebnis wäre dann ein Sammelband mit den Darstellungen der pädagogischen Arbeit und ihrer Probleme in Berliner Volkshochschulen. Darüberhinaus werden bezirkspezifische Fragestellungen für weiterführende Untersuchungen gewonnen."33)

Nach eingehender Diskussion unterstützten die anwesenden Direktoren das Vorhaben und empfahlen gleichzeitig auch Kontakt zur Arbeitsgemeinschaft der VHS-Dozenten und zur AG der Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeiter aufzunehmen. Beide Gruppierungen wurden daraufhin informiert und eingeladen, sich an der Arbeit der Initiative zu beteiligen.

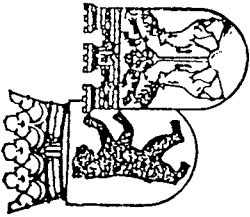
In einem nächsten Schritt wurden alle Volkshochschulen angeschrieben, dabei über das Vorhaben informiert und zu einer Planungsbesprechung in die Technische Universität Berlin eingeladen. Hieran beteiligten sich in der Tat auch einige Volkshochschulvertreter, zu denen bereits vorher Kontakte bestanden hatten. Der Versuch, jedoch, die Initiative durch weitere Mitarbeiter aus den Volkshochschulen zu ergänzen, fand über Einzelkontakte hinaus keine positive Resonanz.

Auch in bezug auf die AG der VHS-Dozenten gelang keine formelle Beteiligung an der Initiative, obwohl es eine Vielzahl an Querverbindungen von den berufspolitisch aktiven Mitgliedern der Initiative zu den anderen Gruppierungen gab. Diese "halbformelle" Beziehungsstruktur scheint für die Bedingungen des "Arbeitsplatz Erwachsenenbildung" symptomatisch.

Nachdem sich in den folgenden Wochen in zwei Volkshochschulen erste Diskussionen mit zahlreicher und engagierter Beteiligung stattgefunden hatten, erklärten sich nach anfänglichem Zögern aufgrund wiederholter persönlicher Bitten um Terminabsprachen auf und nach weitere VolkshochschulleiterInnen zur Mitarbeit bereit. Die Diskussionsveranstaltungen in den zwölf Bezirksvolkshochschulen erstreckten sich hierdurch vom November 1986 bis Februar 1988.

Erkennbar wurde hierbei, daß derartige übergreifende öffentliche Gesprächsmöglichkeiten nur durch einen beharrlichen Außeneinfluß zustande kommen, wobei offensichtlich bei einigen Einrichtungen schließlich die Sorge den Ausschlag gab, als einzige an der Runde nicht beteiligt gewesen zu sein und in der Dokumentation schließlich nur als Lücke zu erscheinen und weniger der Wunsch, sich in seinen Aufgaben nach außen darzustellen. Die von der Initiative repräsentierte bzw. organisierte Öffentlichkeit war offensichtlich für viele Einrichtungen wenig attraktiv.

Die einzelnen Diskussionsrunden fanden in den Räumen der jeweiligen Volkshochschule statt. Die hauptberuflichen, neben- und freiberuflichen Mitarbeiter waren jeweils von ihrer VHS brieflich eingeladen worden. Der Einladungstext war in Absprache mit der "Initiative" weitgehend ähnlich formuliert, unterschied sich jedoch in der Textgestaltung. Zur Illustration kann ein Einladungs schreiben der VHS Schöneberg dienen:



INFORMATIONEN DER VOLKSHOCHSCHULE SCHÖNEBERG

ARBEITSPLATZ ERWACHSENENBILDUNG - VERGANGENHEIT UND ZUKUNFT

Hiermit laden wir alle Kursleiter und Mitarbeiter, sowie interessierte Teilnehmer der Volkshochschule zu einer öffentlichen Diskussion ein. Thema:

ARBEITSPLATZ ERWACHSENENBILDUNG Vergangenheit und Zukunft

Es sprechen Vertreter der Volkshochschule und der Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung

Ort: Kyffhäuserstr. 23, Raum 37
am: Freitag, 24. April 1987, 16.00 Uhr

Programm:

<p>1. Vortrag der VHS zu Trends in der Entwicklung des beruflichen Angebots, Probleme der Aus- stattung, Beteiligung an Planung und Leistung, Erwartungen an Kursleiter, Teilnehmergruppen - früher und heute</p>	<p>2. Thesen von Teilnehmer/innen der Initiative zur Situation der Kursleiter: Zugang zur VHS-Arbeit, finanzielle Situation, Berufsspektive, Anerkennung pädagogischer Arbeit, Zusammenarbeit in der VHS, sachliche und räumliche Arbeitsbedingungen</p>	<p>3. Diskussion Die Diskussion soll vor allem dem Ziel dienen, herauszufinden, welche der folgenden unmittelbar praktischen Bearbeitung und welche zum Gegenstand von Forschungsarbeiten zur Erwachsenenbildung gemacht werden sollten.</p>
---	--	--

Die Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung ist ein Zusammenschluss von Kursleitern, Teamern, pädagogischen Mitarbeitern und Erziehungs-wissenschaftlern zur Analyse von Stellenwert und Bewertung der pädagogischen Arbeit in der Volkshochschule

In der Art der Vorgehensweise, durch die die situative Struktur der Diskussionsrunden bereits weitgehend determiniert wurde, drückt sich gleichzeitig das institutionelle Bedingungsgefüge der Berliner Volkshochschularbeit aus:

Gegenwärtig sind Außenkontakte und Beziehungen zwischen den Einrichtungen nur punktuell zwischen Einzelpersonen oder nur administrativ in einem formalisierten Organisationszusammenhang möglich.

Als praktikabler Zugang zur Weiterbildungspraxis steht daher nur der Weg von der Spitze der Formalhierarchie abwärts zur Verfügung, wobei hierdurch gleichzeitig auch eine erhebliche Begrenzung der möglichen Kontakte in Rechnung gestellt werden muß

Andere formelle oder halbformalisierte soziale Verknüpfungszusammenhänge sind entweder in sich nicht hinreichend vernetzt oder dienen zu spezialisierten Interessen, als daß sie sich als Zugang zu institutionellen Arbeitszusammenhängen eignen könnten.

Auch ein unmittelbarer und persönlicher Zugang zu den einzelnen Einrichtungen scheint nur durch eine Kombination von hohem Sozialprestige (Hochschulprofessor), Sinn für formale Gesten (Schriftwechsel, schriftliche Diskussionsvorlagen, Protokollnotizen) und informeller Beharrlichkeit möglich zu werden.

Eine Kontaktaufnahme über die VHS-Leitung bedeutet jedoch keinesfalls, daß hierdurch an ein soziales Netz innerhalb der Einrichtung angeknüpft werden kann. Eher besteht die Gefahr, daß die Administration als Filter wirkt, sich die Weitergabe von Information an die verschiedenen Mitarbeitergruppen auf schriftliche Hinweise oder Einladungen beschränkt und hierdurch die Kontaktaufnahme mehr oder weniger ins Leere läuft. Offensichtlich war eine direkte, persönliche Kontaktaufnahme mit den HPW und mit verschiedenen Gruppen von Kursleitern auf diesem Wege nicht praktikabel.

Ein Informieren und Einbeziehen externer Bereiche (z.B. Kooperationspartner) der VHS-Einrichtung war auf diesem Wege nur in kennzeichnenden Ausnahmefällen möglich (z.B. Stadträte oder Vertreter anderer Bildungseinrichtungen).

Die "Initiative" erschien mehreren Volkshochschulleitungen trotz anderslautender Vorinformationen nur in dem Sinne als eine relevante Öffentlichkeit, als es sich für sie um "Professor Dieckmann und Mitarbeiter" handelte. Dies war das Deutungsrastrer, unter dem der Kontakt herstellbar wurde, das aber gleichzeitig die folgenden Situationsdefinitionen präformierte. Das Angebot der "Initiative" wurde zumindest in der Vorbereitungsphase weitgehend als eine Bitte von Hochschulvertretern um Präsentationen (und Rechtfertigungen?) der Volkshochschulleitungen in bezug auf die Zustände ihrer Organisation aufgefaßt.

Diese Rahmung wirkte sich in einer Reihe von VHS-Selbstdarstellungen auf die situative und inhaltliche Präsentation aus, je nach dem, wie das Verhältnis der VHS-Leitung zur Hochschule insgesamt oder zu Prof. Dieckmann aufgefaßt wurde. Zu berücksichtigen ist hierbei, wie in allen gefestigten Institution/Umwelt-Beziehungen, eine nicht konfliktfreie Beziehungsgeschichte, auf die auch bei diesen Kontakten implizit reagiert wurde.³⁴

Aufgrund dieser Situationsdeutung hatten offenbar einige der VHS-Vetreter Schwierigkeiten, das Diskussionsangebot als strukturelle Chance zu einer Selbstklärung aufzufassen, das sich vornehmlich an ihre eigenen Mitarbeiter, und hierbei vor allem an die Kursleiter richtet. Im Gegensatz dazu ist vielmehr anzunehmen, daß (berechtigte?) Befürchtungen bestanden, daß sich kritische Mitarbeiter mit den Hochschulvertretern "verbünden" bzw. von denen externe Unterstützung bei internen Auseinandersetzungen erhalten könnten.

Das Angebot der Initiative wurde überwiegend als störende Einmischung von außen erlebt (vgl. Zehl, Neukj⁵⁵), wenn man darauf auch in bezeichnender Weise unterschiedlich reagierte. Diese Reaktionen spiegeln einerseits Besonderheiten in den jeweiligen "Organisationskulturen" der zwölf Bezirksvolkshochschulen, insbesondere in ihren Umgangsformen mit ihren Umwelten wider, andererseits läßt es sich jedoch nicht trennen von dem freundlichen, feindlichen oder indifferenten Bild, das sie von "Hochschulleuten" und ihrer Nützlichkeit für ihre Arbeit haben. Dies gilt neben VHS-Leitung und FachbereichsleiterInnen auch für die eingeladenen KursleiterInnen.

Wenn das Angebot der "Initiative" zur institutionellen Selbstbeschreibung als strukturelle Intervention bezeichnet wurde, so zum einen deshalb, weil sich daraus Probleme erklären lassen, die beim Aufgreifen dieser Diskursgelegenheit zwar bei den einzelnen Einrichtungen zu beobachten waren, die jedoch auf die Gesamtstruktur der institutionalisierten Erwachsenenbildung zurückzuführen sind und nicht die jeweilige Organisationskultur einer Einrichtung kennzeichnen. Diese drückt sich vielmehr darin aus, wie auf ein gemeinsames strukturelles Problem auf je spezifische Weise reagiert wurde.

Neben den inhaltlichen Ergebnissen der Diskussionsveranstaltungen ist außerdem zu fragen, ob über die Diskussionsveranstaltungen, unabhängig von ihrem inhaltlichen Erfolg und Mißerfolg, praktisch aufgezeigt werden konnte, wie man innerhalb einer Volkshochschule bzw. zwischen verschiedenen Einrichtungen über den gemeinsamen Arbeitsplatz von verschiedenen Sichtweisen aus ins Gespräch kommen kann.

"Eine ...Dozentin betont, daß eine Diskussion, wie die heutige zum ersten Mal für sie an der Volkshochschule stattfindet. Daß sie sehr dankbar ist, daß sie bestimmte Dinge hier sagen und hören kann." (Charl 10)

Hierbei ist von Interesse, daß die MitarbeiterInnen der zwölf Berliner Bezirksvolkshochschulen von sehr ähnlichen "Rahmenbedingungen" und dabei ihre Situation vor dem Deutungshintergrund eines Problemvorverständnisses äußerten, die im folgenden die "großen Themen" der Berliner VHS genannt werden. Die spezifischen Profile der einzelnen Einrichtungen werden schließlich daraus erkennbar, daß diese gemeinsamen Themen aus unterschiedlichen Perspektiven eine besondere Bewertung erhalten, was sich dann weiterhin in den Perspektivbrüchen der unterschiedlichen Mitarbeitergruppen, soweit sie zu Wort kommen, fortsetzt.

Wenn nun im letzten Teil dieses Beitrags die "Großen Themen" der Berliner VHS-Arbeit und ihre spezifischen Ausdeutungen nachgezeichnet werden, so sollte dabei ständig mitbedacht werden, daß sie hier nicht als objektive Beschreibungen Interesse finden, sondern in ihrer metakommunikativen Bedeutung als Präsentationen von Selbstdeutungen der VHS-Leitung gegenüber einer für sie unbegreiflichen "Umwelt", nämlich vor einer schwer einschätzbaren Gruppe, die sich über einen Hochschullehrer in die VHS einladen ließ und der man nun nollens volens Rede und Antwort zu stehen hat, wobei gleichzeitig die anwesenden Kollegen, die Kursleiter und manchmal sogar die Reaktionen des anwesenden Stadtrats im Auge zu behalten sind.

3. Die "großen Themen" in den Selbstbeschreibungen der Berliner Volkshochschulen

Im folgenden kann es nicht darum gehen, differenzierte Einzelanalysen der Selbstdarstellungen zu geben, in denen sich verschiedene überschneidende Bedeutungszusammenhänge rekonstruieren lassen. Hierzu mußte sich die Analyse auf einzelne Teilbereiche beschränken und auf einen Gesamtüberblick verzichten, auf den es im Zusammenhang mit den Zielen der "Initiative" jedoch vor allem ankommt. Außerdem wurde eine intensive hermeneutisch angelegte Ausdeutung gewiß dem hier verfügbaren Material nicht gerecht.

Bei den Diskussionsprotokollen handelt es sich um Zusammenfassungen der Gesprächsmitschnitte, in denen vor allem der Argumentationsverlauf inhaltlich nachgezeichnet wird und bei denen daher mit Ausnahme einiger wörtlicher Zitate auf eine Wiedergabe authentischer Einzelformulierungen verzichtet wird.

Außerdem gibt das Material keinen systematischen Aufschluß über die Gesprächsatmosphäre, die Interaktionsmuster und über die situativräumliche Gestaltung der Selbstdarstellungsrunden. Dennoch haben sie durch das Nachzeichnen des thematischen Gesprächsverlaufs hohen Informationswert. Dabei muß jedoch beachtet werden, daß die im Dokumentationsband wiedergegebenen Diskussionsprotokolle vielfach erst nach Veränderungen (z.B. Streichungen oder Korrekturen) autorisiert wurden, was andererseits den Vorteil hat, daß das nun vorliegende Material von den Volkshochschul-Leitungen mitgetragen wird und dadurch auch selbst als so etwas, wie eine schriftliche Selbstbeschreibung aufgefaßt werden können.

Die anschließenden Kommentierungen können und sollen eine Lektüre der Diskussionsprotokolle nicht ersetzen. Ganz im Gegenteil werden viele der folgenden Bemerkungen erst vor dem Hintergrund der Dokumentation erst voll verständlich sein. Daher ist zu hoffen, daß die eine oder andere Ausdeutung dazu veranlaßt, etwas genauer in die Texte hineinzuschauen, um sich von der Fülle der Selbstbeschreibungen anregen zu lassen. Um dies zu erleichtern, werden in der Kommentierung auf die jeweilige VHS und die entsprechende Seite des Dokumentationsbandes verwiesen.

Im Rahmen einer ersten Annäherung an die institutionelle Realität der Berliner Bezirksvolkshochschulen muß man sich die Perspektivität der Selbstbeschreibungen noch einmal nachdrücklich bewußt machen. Gerade vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen wird erkennbar, daß "Volkshochschule" als Gesamtinstitution immer wieder mit der administrativen Leitung verwechselt werden muß, weil ihr offensichtlich keine weiteren expliziten Ausdrucksformen zur Verfügung stehen, bzw. die aufgrund ihres peripheren Charakters unbeachtet bleiben.

Es kann daher in den meisten der hier dokumentierten Beispielfälle zunächst nur darum gehen, einmal genauer hinzuschauen, auf welche Weise eine öffentliche Bildungsinstitution durch ihre leitenden Mitarbeiter dargestellt wird, wenn sie sich bzw. ihre Position mit der Gesamtorganisation verwechseln und für die Bildungsarbeit zentrale Mitarbeitergruppen als externe Bereiche definieren, über die man instrumentell verfügen kann. Hierdurch werden gleichzeitig auch die Lücken und perspektivischen Überzeichnungen erkennbar, von denen ein derartig verkürztes institutionelles Selbstverständnis charakterisiert ist.

Unabhängig von derartigen Bewertungen ist es aber auch aufschlußreich genug zu beobachten, wie ein hochkomplexes Spannungsfeld, wie es die Bildungsarbeit der kommunalen Volkshochschulen darstellt, seine Selbstbeschreibung ausschließlich aus der interess geleiteten Perspektive der Direktoren und ihrer Stellvertreter gewinnt und sich erst an sie anschließend die Sichtweisen verschiedener Fachbereiche und Arbeitsfelder ausdifferenzieren.

Die für die Bildungspraxis auch professionell so bedeutsamen Sichtweisen der Kursleiter werden in diesem Sinnkontext bereits als externe Perspektiven gedeutet und werden durch diese Marginalisierung (vgl. unten den Punkt Randständigkeit) nur noch als individuelle Klagen über Randprobleme, Detailfragen oder subjektive Befindlichkeiten kommunikationsfähig. Zusätzliche Deutungskonzepte, wie sie z.T. von der "Initiative" als Korrektiv in die Diskussion eingebracht werden, erhalten in den leiterzentrierten Situationen nicht den Stellenwert von komplementären Gegenpositionen, sondern nur den Charakter "stellvertretender Deutung" für eine nicht anwesende Gruppe.

Es war daher immer dann möglich, wenn die Perspektive der hauptberuflichen Mitarbeiter zu stark relativiert und dadurch ihr Selbstkonzept infrage gestellt wurde, grundsätzlich die Existenz fester Gruppen von Freien Mitarbeitern zu bezweifeln und darauf zu beharren, daß sich die VHS vor "Bewerbungen neuer Dozenten" "kaum retten" könne. (Charl 13, Spand.74). Hinweise auf tieferliegende Strukturveränderungen der Volkshochschularbeit, die offenbar von den Volkshochschulleitungen nicht wahrgenommen werden können, weil dies ihr Selbstkonzept gefährden würde, müssen in Situationen, in denen die Gegenpositionen nicht hinreichend repräsentiert sind oder nicht zum Ausdruck gelangen können, letztlich den Charakter spekulativer Fehldeutungen erhalten.

Jede Abweichung vom konventionell gefestigten Selbstbild erscheint dann als "praxisfremd" oder ignorant und nicht als institutionell relevante Gegenposition. Hier ist einer der Gründe zu sehen, weshalb es in der Bildungspraxis gegenwärtig so schwer ist, die empirische Realität in ihrer komplexen Vielfalt wahrzunehmen und zu

beurteilen. Es erklärt die allenthalben beklagte Intransparenz und die Probleme bei der Gewinnung relevanter Informationen, wie dies auch in den Diskussionen vielfach zum Ausdruck kam. Offenbar fehlt es nicht an Informationen und Informationsmöglichkeiten, sondern an strukturellen Möglichkeiten zur institutionellen Selbstbeobachtung.

3.1 Die soziale Realität der hauptberuflichen Mitarbeiter

Bei allen Verschiedenheiten in den Reaktionen auf das Diskussionsangebot der "Initiative" und bei der Ausgestaltung der Diskussionsrunden läßt sich bei einem Vergleich der Argumentationsfiguren feststellen, daß die jeweiligen Einzelaussagen vor einem gemeinsamen Hintergrund übereinstimmender Deutungsstrukturen gemacht wurden. Die zwölf Berliner Bezirksvolkshochschulen befinden sich bei aller Unterschiedlichkeit offensichtlich in einem gemeinsamen Sinnkontext, der für ihre Mitarbeiter eine selbstverständliche, alltaglich erfahrbare Realität darstellt.

So läßt sich sagen, daß ihre jeweilige Verschiedenheit darin besteht, daß sie auf eine prinzipiell analoge Problemeinschätzung ihre bezirks- und personenspezifischen Antworten geben. Diese übereinstimmende Problemdefinition stellt insofern eine soziale Kontexturierung³⁶ dar, als sie für die hauptberuflichen Mitarbeiter einen zwingenden Sinnzusammenhang ihrer Tätigkeit bietet - die gleichzeitig für mlleufremde Beobachter keineswegs immer so zwingend und selbstverständlich erscheint.

Aus einer externen Distanz werden institutionelle Kontextierungen vielmehr als fachliche Prämissen oder politische Vorgaben erkennbar, die häufig genug von den Beteiligten gerade dadurch mitgetragen werden, daß sie derartige Zumutungen als "objektive Realität" behandeln. Dies zeigt sich u.a. auch daran, daß man irritiert reagiert, wenn von Externen auf den eigenen Anteil an der täglichen Rekonstruktion einer als quälend empfundenen Realität hingewiesen wird. (Vgl. Spand 78)

Vor diesem Hintergrund läßt sich die These formulieren, daß das institutionelle "Innen" und "Außen" von den hauptberuflichen VHS-Mitarbeitern danach beurteilt wird, inwieweit ein gewisses Vorverständnis geteilt bzw. inwieweit es nicht mitgetragen wird. In Bezug auf einen derartigen Konsens ließen sich sicherlich auch Differenzierungen zwischen individuellen Mitarbeitern bzw. zwischen Mitarbeitergruppen im Sinne einer Spannung zwischen Zentrum und Peripherie rekonstruieren, was auch genauere Aussagen über die Beziehungsstruktur der zwölf Bezirksvolkshochschulen zuließe.

Sieht man nun das gemeinsame "institutionsspezifische Weltbild" der hauptberuflichen Berliner Volkshochschulmitarbeiter nicht als konforme Einheit sondern als Einheit ihrer Differenz an, so wird es möglich, die "Feldstruktur" zu rekonstruieren, die ihren unterschiedlichen Reaktionsweisen zugrundliegt. Eine systemische Sichtweise ermöglicht hierbei die Hypothese, daß die jeweilige Umgehensweise und "Lösung"³⁷ der gemeinsamen Problematik nicht hin-

reichend als individuelle oder bezirksspezifische Variante begriffen werden kann, sondern als Ausdruck einer dynamischen Beziehungskonstellation zwischen den zwölf Einrichtungen der Institution "Volkshochschule" in Berlin.

Dies gilt sowohl für ihr jeweiliges Selbstbild, für ihr inhaltlich/konzeptionelles Profil, für die Ausprägung dessen, was für sie als bezirksspezifische Identität gilt, als auch für eine Vielzahl rational unerklärlicher Phänomene. Deutungen in bezug auf Eigenarten und auf die Situationsbeschreibungen der Berliner Volkshochschulen können daher nicht absehen von dieser "Familien-dynamik", sondern sollten vielmehr die Einzeleinrichtungen und ihre Mitarbeiter als Bestandteile eines komplementären Spannungsfeldes betrachten, das seine eigene Logik hat.

3.2 Die gemeinsame Problemsicht

Selbstdarstellungen nach außen sind weit mehr als interne Schluss-situationen dazu geeignet, das in einer Einrichtung normativ durchgesetzte Weltbild zu explizieren. Dies liegt daran, weil man sich der Situationsdefinition entsprechend darauf einzustellen hat, mit "Laien", d.h. mit Tätigkeitsfeldkundigen zu kommunizieren. Daher ist es möglich, zunächst die Selbstdarstellung in Form von "Sachinformation", Erläuterung oder freundlicher Belehrung zu gestalten.

Den externen "Uneingeweihten" wird vermittelt, was als relevantes Wissen zum Verständnis des institutionellen Tätigkeitsfeldes anzusehen ist, also das, was von den Mitarbeitern als Voraussetzung betrachtet wird, um überhaupt mitreden zu können. Von den Externen wird - i.G. zu Insigern - angenommen, daß sie nicht über interne Informationen und Deutungen verfügen, d.h. zu ihren Gunsten wird "Nichtwissen" über relevante Deutungen unterstellt. Gleichzeitig muß von ihnen aber auch erwartet werden, daß sie die vorgetragenen Selbstdeutungen als authentische Information respektieren und als Grundwissen übernehmen.

Für den Fall, daß Externe in bezug auf interne Probleme dennoch eigene Meinungen äußern, die sich in ihren Prämissen prinzipiell vom internen Konsens unterscheiden, muß dies als fehlende Bereitschaft oder Unfähigkeit zum Verstehen, d.h. als Praxisfremdheit gewertet werden. Dies hat zur Konsequenz, daß Selbstdarstellungen nach außen ihrerseits wiederum wenig geeignet sind, fremdartige und unbequeme Sichtweisen in die interne Diskussion einzuführen. Dennoch erhalten sie über ihre autokommunikativen Wirkungen eine wichtige reflexive Funktion:

Auch wenn das Informieren und die Belehrung von externen Gesprächspartnern über eine richtig verstandene "Sicht der Dinge" im Regelfall die interne Wirklichkeitsbeschreibung absolutsetzt und Lernleistungen ausschließlichs von der anderen Seite erwartet werden, wird die jeweilige Realitätssicht allein durch die Tatsache, daß sie überhaupt "geäußert" werden muß, d.h. durch ihre

sprachliche Explikation, erst kommunikationsfähig und dadurch erst erreichbar für Unverständnis, Überraschung, Zweifel und Widerspruch. Gerade das besonders selbstverständlich Erscheinende wird dadurch kontingent, daß es überhaupt gesagt und erklärt werden muß.

Selbst wenn eine derartige Explikation innerhalb der Selbstdarstellungssituation keinen Zweifel oder Widerspruch zuzulassen vermag, bietet schließlich eine Verschriftlichung der Darstellungen eine so weitgehende Distanzierung, daß nun auch die Prämissen der Selbstkonzepte erkennbar und hinterfragbar werden. Dies ist sicherlich ein Grund, weshalb Mitschnitt und schriftliche Auswertung zustimmungsbedürftig sind, in manchen Fällen auch verweigert werden (vgl. Neuk) und sicherlich die Art der Selbstdarstellung beeinflussen.

Wenn auch eine unmittelbare Relativierung der Realitätsdeutungen der VHS-Leitung in den Selbstdarstellungssituationen meist nicht möglich war und hierdurch das institutionelle Spannungsgefüge zwischen unterschiedlichen Relevanzen nicht kommunikationsfähig wurde, so gestattet eine Lektüre der Darstellungen immerhin nachträglich die notwendige soziale Distanz. Als Leser kann man unbeflüßelt von situativem Konformitätsdruck und der Plausibilität der Alltagswelt nun der Frage nachgehen, ob die Schwierigkeiten der gegenwärtigen Situation wirklich durch eine offenbar vergebliche Suche nach immer neuen "Losungen" überwunden, oder nicht vielmehr in einer anderen Umgehungsweise mit der Art, wie die Probleme definiert werden, bearbeitet werden können.

Möglicherweise ist nicht die "objektive Lage" von unüberwindlicher Schwierigkeit, sondern das, was als objektive Lage aufgefaßt und entgegen der eigenen Überzeugung, als übermächtige Realität gegenüber den Mitarbeitern, Teilnehmern und befreundeten Außenbereichen durchgesetzt und hierbei ständig reproduziert wird.

3.3 Die "gemeinsamen Themen" als charakteristische Deutungsmuster

Wenn die Volkshochschulleiter ihren externen Gesprächspartnern und den "freien Mitarbeitern" ihre relevanten Rahmenbedingungen verdeutlichen wollen, an denen sie sich realistischerweise zu orientieren haben, so stimmen sie bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Einzelbewertungen weitgehend in den folgenden Argumentationsmustern überein:

-Die VHS-Arbeit ist ein "Nullsummen-Spiel"

-Die letztlich wirklich verläßliche und relevante Umwelt der VHS ist das Bezirksamt

-VHS-Arbeit ist in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung randständig

-Die Bildungsarbeit ist in hohem Maße intransparent und verfügt über wenig verläßliche Informationsmöglichkeiten über ihre eigene Realität.

Diese vier Deutungsmuster der Selbstbeschreibung werden im folgenden etwas genauer nachgezeichnet, um darauf bezogen in einem abschließenden Analyseschritt, die bezirksspezifischen Reaktionsweisen und Lösungen als symptomatische Antworten profilartig herausarbeiten zu können. Hierbei ist davon auszugehen, daß die vier "Grundthemen" sich zwar auf jeweils einen besonderen Relevanzbereich (ökonomische - politische - soziale - und pädagogische Problemstruktur) beziehen, daß sie dabei aber dennoch eng aufeinander bezogen sind. Dies bedeutet, daß Veränderungsbemühungen im einen Bereich, Konflikte und Spannungen in anderen Relevanzbereichen nachsichziehen und sich somit gegenseitig stabilisieren.

- So führt z.B. eine ökonomisch erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln als Antwort auf die Stagnation der Honorarmittel zwar zu erheblichem Wachstum, aber gleichzeitig zu Konflikten mit politischen Relevanz, d.h. mit "dem Bezirk" und mit gesellschaftlichen Kräften, die sich bemühen die Einrichtung auf bisherige "Randständigkeit" zurückzustützen. (Vgl. Tierg Kreub Neuk)
- Wiederrum stoßen Versuche, die Randständigkeit dadurch zu überwinden, daß gesellschaftliche Erwartungen, politische Aufgabenzuweisungen und manifeste Bildungsnachfrage flexibel aufgegriffen werden, sehr schnell an die engen Grenzen der finanziellen, personellen und räumlichen Ausstattung.
- Andererseits verhindert die Intransparenz der Bildungsarbeit eine "selbst"-bewußte öffentliche Präsentation der qualitativen Erfolge und zwingt immer wieder zu wenig aussagekräftigen quantitativen Bilanzierungen, die sich aufgrund der stagnierenden Mittelzuweisungen kaum "sehen lassen können". "Erfolge" müssen in diesem Kontext dann immer Teil-Erfolge auf Kosten anderer wichtiger Bereiche sein.

Alle Lösungsversuche, die institutionelle Gesamtproblematik bezirksspezifisch und im engen Rahmen der einzelnen Bildungseinrichtung zu bewältigen, verstärken die zugrundeliegende Konkurrenzstruktur, führen zu einer Intensivierung des Verteilungskampfes auf allen didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen und werden zuweilen durch übertriebene Profilierungen und persönliche Stillierungen ausagiert. Die spezielle Treibhausatmosphäre und das Insulare (West-) Berlins tragen schließlich noch das ihre zum Phänomen eines "geschlossenen Systems" bei.

Was in den Einzeldarstellungen wie ein ohnmächtiges Aufbaumen gegen schier unlösbare Verstrickungen beschrieben wird, erscheint daher aus einer distanzierteren Sicht als ein äußerst dynamisches und intensives Spannungsfeld, das die Kräfte aller Beteiligten dadurch voll beansprucht, daß es durch die in alle Teilbereiche hineinwirkende Konkurrenzstruktur immer neue Lösungsbemühungen, darauf bezogene Reaktionen und Gegenreaktionen provoziert und hierdurch die Akteure derartig ineinander fesselt, daß sie sich gar nicht mehr über den Charakter und den Ursprung ihrer gemeinsamen Problematik verständigen können.

Hierdurch entsteht das Bild eines geschlossenen Sinnsystems, das dringend Hilfe von außen benötigt, ohne sich selbst diese externe Unterstützung holen zu können. Trotz aller internen Beziehungsdynamik und vitaler Leistungsfähigkeit dieses institutionellen Problemfeldes ist daher auch das Statische der rigiden Konkurrenzstruktur nicht zu übersehen. Alle konzeptionellen Vorstellungen bleiben an die Vorannahmen des im weiteren skizzierten "weltbildes der Berliner VHS-Leiter" gebunden (Vgl. dazu die Kritik in Span 78), so daß keinerlei Versuche gemacht werden können, z.B. durch ein Einbeziehen "VHS-fremder gesellschaftlicher Kräfte" und die Erweiterung dessen, was als institutionsrelevant zu gelten hat, das bislang geschlossene System zu "transzendieren".

3.3.1 Deutungsmuster I: Die Volkshochschule als "Null-Summen-Spiel"

Da man von einem "begrenzten Topf" (Charl 13) auszugehen hat, bezieht Bildungsorganisation entsprechend diesem Deutungsmuster ihre Logik aus der Rationalisierung eines auf allen didaktischen Entscheidungsebenen virulenten Verteilungskampfes:

"Wenn ihr etwas Neues machen wollt, sagt mir, was ich
'rausschmeißen soll." (Scho 63)

"Wenn man etwas Neues machen will, muß man Altes vernichten."
(Tierg 118)

Die zentrale Bedeutung, die der vergebliche Wunsch nach quantitativem Wachstum für das Selbstbild der VHS hat, wird schnell erkennbar, wenn man die Entwicklungsbeschreibungen in bezug auf die letzten zehn Jahre betrachtet. Übereinstimmend wird geschil- dert, wie sich für die VHS-Mitarbeiter der gesellschaftliche Bildungs-auftrag kontinuierlich erweitert habe, wie die Qualitätsanforderungen von außen erkennbar zugenommen und sich demzufolge auch die Erwartungen des unmittelbaren Umfeldes enorm gesteigert hätten, ohne daß die Einrichtungen mit dieser Entwicklung im notigen Umfang hätten Schritt halten können. Und dies, obwohl der Bedeutungszuwachs (Vgl. Charl 5) als eine indirekte Bestätigung ihrer eigenen Anstrengungen angesehen werden kann.

Die durchgängig anzutreffende Selbstcharakterisierung der "Wachstumsstörung" erklärt sich daher nicht aus einem vordergründigen "the bigger the better" sondern aus der (Selbst-) Einschätzung, daß die vorhandenen Potenzen bei weitem nicht hinreichend ausgeschöpft werden konnten.

Frau Sch. meint, daß die Volkshochschulen aufgrund ihrer Erfahrungen mindestens so gut wie andere Träger, wenn nicht sogar besser, in der Lage seien, qualifizierte berufliche Bildung anzubieten. Die Hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter hätten sich in den letzten Jahren intensiv mit den neuen Wissensbeständen beschäftigt. Das könne man bei den freien Trägern im gleichen Maße nicht voraussetzen. Bei diesen würde das Programm dann schnell aufgebaut, wenn Geld akquiriert worden ist. Die Ergebnisse sind zum Teil sehr schwach. Nach Auffassung von Frau S. sollte unsere Gesellschaft sich eine derartige Verschwendung nicht leisten." (Zehl 164)

In diesem Verständnisszusammenhang muß eine in mancher Hinsicht auch positiv zu bewertende Entwicklung "im Windschatten" (Scho 53) letztlich doch als **Stagnation** erlebt werden. Gleichzeitig sind derartige Deutungen auch berufsbiographisch begründet, wodurch sich Akzentuierungen in der Einschätzung der Gesamtentwicklung mit der Dauer der Tätigkeit an der Volkshochschule in Beziehung setzen lassen.

Die bezirklichen Varianten kann man daher auch als Differenzierungen zwischen "jüngeren" und "älteren" VHS-Mitarbeiter-Gruppen interpretieren. Insgesamt läßt sich jedoch feststellen, daß im Gegensatz zu der Situation vor zehn Jahren, die "objektiv" erheblich beeengt war, die heutigen Mitarbeiter, die vielfach ihre Tätigkeit in der Erwartung einer weiterreichenden Entwicklung begonnen haben, nun jedoch keine Berufsanfänger mehr sind, um derartige Einschränkungen noch als einen herausfordernden Anfangspunkt betrachten können.

Nachdem sie sich lange genug um eine Verbesserung bemüht haben, müssen sie nun die Einschränkungen als unverantwortliche Beeinträchtigung der Arbeit und als Geringschätzung der öffentlichen Erwachsenenbildung deuten. Dieses Gefühl der Kränkung wird in allen Diskussionen erkennbar und verbindet nahezu alle Bereiche und Berufsgruppen der Berliner Volkshochschulen in dem Deutungsmuster der **Randständigkeit**. (Vgl. unten)

Obwohl in den zwölf Bezirksvolkshochschulen und bei den Mitarbeitergruppen mit der permanenten Frustration unterschiedlich umgegangen wird, fällt aus der Distanz auf, daß alle Lösungsversuche wiederum nur komplementäre Reaktionsweisen sind, die ihrerseits miteinander in Konkurrenz geraten, sodaß aufgrund dieses Deutungsmusters Programmentwicklung primär unter taktischen Gesichtspunkten der Ressourcenerweiterung betrachtet wird und andere Kriterien "unrealistisch" erscheinen.

Beispiel:

"Eine Beziehung zwischen Drittmittelhöhe und der räumlichen und personellen Ausstattung existiert bisher nicht. Würde eine solche Beziehung bestehen, dann wäre Tiergarten "fein raus", weil sie zeitweise der größte Drittmittelnehmer unter den Berliner Volkshochschulen war.

Auch die Teilnehmer... (an) Arbeitsmaßnahmen durften in der Statistik nicht mehr ... (mitgezählt) werden. Tiergarten hatte seine Teilnehmerzahlen über Arbeitsmittel verdreifacht. Dies hätte (über das Zummessungsmodell) automatisch Auswirkungen auf den personellen Sektor haben müssen. Deshalb durften die Teilnehmer dieser Lehrgänge nicht wie die üblichen Volkshochschulteilnehmer gezählt werden. Die Volkshochschulen müssen sich natürlich in dieser Situation fragen, was für ein Interesse sie dann noch an der Einwerbung von Drittmitteln haben könnten". (Tierg 119)

Das dem Berliner Zummessungsmodell zugrundeliegende "Prinzip der kommunizierenden Röhren" (Charl 3) kommt als **Deutungsmuster der Verteilungskämpfe** auf den verschiedenen Handlungsebenen folgendermaßen zum Ausdruck:

3.3.1.1 Landespolitik

Die VHS sieht sich ohnmächtig übergangen bei neuen Mittelzuweisungen, selbst wenn diese für Aufgaben bestimmt sind, für die sie als öffentliche Bildungseinrichtungen bereits erfolgreich tätig sind. Als symptomatisches Beispiel gilt das gezielt empfundene Nichtzurkenntnisnehmen und Nichtberücksichtigen der beruflichen Bildung, die an Volkshochschulen stattfindet, bei den Sondermitteln der "Qualifizierungsoffensive".

Landespolitische Entscheidungsträger werden hierbei als externe Mächte beschrieben, auf die von Seiten der VHS nur wenig oder gar kein Einfluß genommen werden kann, bzw. von denen eher Gefährdungen als Unterstützung der Arbeit erwartet werden kann.

Herr M. bedauert, daß alle vier Parteien kein Interesse an den Volkshochschulen hatten und ihre politischen Einflußmöglichkeiten daher gering seien. Die Beschäftigung mit dem schlechten Bericht der Schulverwaltung hatte die Energie der Abgeordneten für die Volkshochschulen für die weiteren Jahre erschöpft." (Scho 58) (Vgl. auch Rei 46, Zehl 164)

3.3.1.2 Bezirksebene

Das sogenannte Zummessungsmodell (Erkl. vgl. Kreuzb 16) wird von allen VHS-Vertretern einhellig, wenn auch aufgrund divergierender Interessen, kritisiert und als problematisches Instrument zur "Verwaltung des Mangels" (Scho 56) (Span 70) beschrieben. Es bietet letztlich den kognitiven Orientierungsrahmen, der die Dominanz quantitativer Kriterien zum durchgängigen Prinzip erhebt.

In Verbindung mit dem Vorherrschen von Intransparenz, d.h. dem Mangel an verlässlicher Information verstärkt dieses Schema die Auffassung, daß nur das als "Qualität" zählt und nachweisbar erscheint, was sich auch in manifester Nachfrage und in befriedigenden Einschreibequoten ausdrücken läßt. (Vgl. Spand 68,77) Eine Balancierung zwischen pädagogischer Intentionalität (z.B. Angebote für bildungsgewohnte Gruppen) oder die Weckung von Bildungsnachfrage für "schwierige Themen" (vgl. Kreuzb 20, Zehl 167) einerseits und flexibler Nachfrageorientierung andererseits wurde in den Selbstdarstellungen nicht (mehr) als Aufgabe beschrieben.

Im Vordergrund stand in der Regel vielmehr eine offensive Angebotspolitik, die sich weitgehend am Wettbewerb mit den anderen Einrichtungen und Trägern orientiert. Unter diesem Blickwinkel erscheinen in der Tat alle Appelle nach "Gegensteuerung" modischen Trends gegenüber und nach arbeitsteiliger Kooperation zwischen den zwölf Einrichtungen nicht der Wirklichkeit der "Welt der Berliner Volkshochschulleitungen" zu entsprechen. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, daß sie nolens volens diese Realität des "Existenzkampfes" (Stegl 93) täglich aufs neue realisieren.

"Zwischen den (südlichen) Bezirken gibt es Kooperationen, die vor allem auf Absprachen hinauslaufen, nach denen in Fachgebieten keine Doppelangebote gemacht werden, die nur wenige Hörer anziehen... Leider erfolgt eine Abstimmung erst dann, wenn die Dozentenverträge schon geschlossen sind, und dann ist es zu spät." (Zehl 159)

Andererseits löst die Überlegung, den Bezirken Globalzuweisungen aus dem Landeshaushalt zur Verfügung zu stellen, ebenfalls Befürchtungen aus. Hierdurch würde die Verteilungsproblematik nur auf die Bezirksebene verlagert werden, wo sich für die VHS möglicherweise eine noch ungünstigere Situation ergeben könnte, da hierdurch der Stadtrat an Macht gewinnen würde und gleichzeitig eine Konkurrenz zu den kulturellen und sozialpädagogischen Einrichtungen und zum organisierten Sport zu bestehen wäre. Die VHS hat hier keine staatlich legitimierte "Pflichtaufgaben" vorzuweisen. (Schö 57)

3.3.1.3 Gestaltung des Gesamtprogramms

Bei gleichbleibendem Finanzvolumen bleiben in einer Konkurrenzsituation nur zwei sinnvolle Strategien: Ausweichen auf Fremdmittel oder Straffung des Programms. bzw. eine Kombination von beidem. In ihrer Gesamtheit haben die Berliner VHS-Einrichtungen alle möglichen Varianten durchgespielt, was sich in den Selbstdarstellungen widerspiegelt. Als Fazit der verschiedenen Erfahrungen läßt sich feststellen, daß keine befriedigende Lösung gefunden wurde, sodaß trotz des Stolzes auf (zeitweilige) Teilerfolge die meisten Darstellungen eine skeptische bis resignative Note tragen.

Wo Drittmittel zu einer stärkeren Unabhängigkeit vom kommunalen Träger und von der Schulverwaltung führen sollten, hat dies in der Regel zu verschärften Kontrollen, reglementierenden Eingriffen und auch zu massiven Interventionen geführt. Durch die schlechte Raumausstattung und die geringe Verwaltungskapazität waren die fremdfinanzierten Maßnahmen schnell an die Grenzen ihrer Realisierbarkeit gestoßen.

Schließlich war auch die Abhängigkeit von externen Trägern ein Unsicherheitsfaktor, der bei überraschenden Kürzungen zum Zusammenbruch ganzer Arbeitsbereiche führte und plötzlich den Unterschied zwischen "regulären" VHS-Kursleitern und "Sonderdozenten" zu einer neuen Konkurrenzlinie aufwarf. Dort, wo der Drittmittelanteil den regulären VHS-Haushalt sogar übertraf, stellte sich zudem das Problem, daß bei den geringen personellen Kapazitäten das Kernangebot der VHS zugunsten der Auftragsmaßnahmen vernachlässigt werden mußte.

In konkurrierendem Vergleich - d.h. ohne arbeitsteilige Absprache - regelung mit den "konventionell" arbeitenden Einrichtungen mußten daher Volkshochschulen ins Hintertreffen geraten, wenn sie ihre fremdfinanzierten Maßnahmen verloren. Im Deutungsmuster der Verteilungskonkurrenz wird nun bitter festgestellt, daß sich dieser Versuch, das Zumeßungsmodell zu sprengen, offenbar für die VHS "nicht lohnt". (Vgl. Tierg)

Hingegen wird interne Intensivierung und Schwerpunktbildung als eine Strategie bezeichnet, die bei aller Ambivalenz allen Einrichtungen im letzten Jahrzehnt positive Veränderungen und in Verbindung mit neuen hauptberuflichen Mitarbeitern auch ein Stück Professionalität der Arbeit gebracht hat. Nach welchen Präferenzkriterien nun eine derartige Straffung erfolgte, was wegfiel und auf welche Grundangebote man meinte nicht verzichten zu können, macht dann das besondere Profil der jeweiligen Einrichtung aus.

Zu bedenken ist allerdings, daß derartige Schwerpunktentscheidungen nicht nur von der personellen, politischen oder demographischen Infrastruktur des Bezirks abhängen, sondern daß hier wie auf den anderen Konkurrenzebenen auch von Bedeutung ist, welche Nischen und Gestaltungsbereiche in der "Geschwisterreihe" der anderen Einrichtungen noch zu besetzen sind. So werden auch Profilierungen in bezug auf "überbezirkliche Lehrgangangebote" (Tierg) oder als Gegenbewegung zur Zielgruppenarbeit eine betonte Zuwendung zu den traditionellen (bildungsburgerlichen) Adressatengruppen (Wilm) in den Selbstbeschreibungen präsentiert.

Straffung, Intensivierung und Schwerpunktbildung wird in den Beschreibungen ambivalent bewertet, da es für die Einrichtungen Verzicht bedeutet auf vieles, was zur "flächendeckenden Grundversorgung" durch die öffentliche Erwachsenenbildung gehört, in dem dynamischen Konkurrenzsystem jedoch einer pädagogischen Rationalisierung zum Opfer fallen muß. Da diese Form der Planung ihrer eigenen Gesetzlichkeit folgt, in der für ein kooperatives Zusammenwirken aller Einrichtungen auf Landesebene keinen Platz findet, führt dies zu keinem kohärenten Angebotssystem, sondern schafft wiederholt Rationalisierungslücken, die andere Träger füllen können, dabei aber langfristig den Spielraum der VHS-Arbeit einengen.

Ein illustratives Beispiel ist hier die fast an allen Einrichtungen erfolgte Streichung von Einzelveranstaltungen und die gleichzeitig zu beobachtende geradezu spektakuläre Entwicklung der Berliner Urania. Aus der Einzelperspektive der jeweiligen Bezirksvolkshochschule wird dieser Aushöhlungsprozess jedoch nicht wahrgenommen. Hier besteht eher die Auffassung, daß sie sich vor Nachfragen von allen Seiten "kaum retten" könne. (Charl 13)

Als eine andere Form des Umverteilungskampfs durch Rationalisierung auf der Ebene der Programmgestaltung wird die Umstellung vom Trimester zur Semestergliederung beklagt, da dies letztlich eine verdeckte Kürzung der Jahresunterrichtszeit um fünf bis sechs Wochen bedeutete.

Hierdurch wurde ein Wachstum der Kurszahlen durch gleichzeitige Reduzierung ihrer Länge erreicht. Von vielen Einrichtungen wird dies als Qualitätsminderung und als "Leben von der Substanz" erlebt. (Kreuzb 17 Schö 56,57 Tph 97)

3.3.1.4 Ebene der Fachbereiche

Das "Zumeßungsmodell" der Finanzverteilung auf der Landesebene findet seine Entsprechungen innerhalb der Einrichtungen und prägt hierdurch das pädagogische Denken als ein allgegenwärtiges Beurteilungsraaster.

"Die Fachbereiche erhalten einen bestimmten Prozentsatz des gesamten Finanzvolumens."

Neue Aufgaben werden in der Regel durch Verschiebungen innerhalb des Fachbereichs finanziert.

"Es sei jedoch abzusehen, daß der festgeschriebene Verteilungsmodus nicht ewig bestehen kann. Durch eine veränderte Nachfrage seien fachbereichsübergreifende Veränderungsprozesse nötig, die sich auch auf die Finanzverteilung auswirken. Es stünden ihnen noch wochenlange harte Diskussionen bevor." (Scho 50)

Der Entscheidungsmodus dieser Verteilung unterscheidet sich offenbar zwischen den Einrichtungen und läßt sich möglicherweise als Indikator für die Ausgestaltung interner Schlüsselpositionen und das bedeutet gleichzeitig für eine Charakterisierung der jeweiligen "Organisationskultur" benutzen.

Strukturell gemeinsam ist allen Einrichtungen jedoch eine prinzipielle Konkurrenz zwischen den Fachbereichsleitern mit dem Leiter der Einrichtung als machtvolle "Clearing-Stelle". (Tiery 120)

3.3.1.5 Ebene der Aufgabenbereiche

Schon am vorigen Punkt wurden aus den Selbstbeschreibungen der Mitarbeiter erhebliche Behinderungen für das Herausbilden neuer fächerübergreifender Programmstrukturen erkennbar, sofern nicht gute persönliche Beziehungen zwischen den Kollegen bestehen oder die betreffenden Fachbereiche in der selben Hand liegen. Beides ist bei interdisziplinären Schwerpunkten, wie z.B. eine Verbindung biokologischer, sozialwissenschaftlicher und technischer Fragen eher unwahrscheinlich.

Außerdem muß aufgrund der Schilderungen davon ausgegangen werden, daß gerade innerhalb eines Fachbereichs die wichtigsten Umverteilungsprozesse stattgefunden haben und zwar in einem Umfang, daß die formale Aufabengliederung (zur DVV-Statistik vgl. Wed 132,136) tiefgreifend ihr inneres Erscheinungsbild verändern kann, ohne daß dies in quantitativen Programmanalysen zunächst zum Ausdruck kommt.

Hier wird erkennbar, welche strukturelle Bedeutung die unmittelbaren Arbeitsbeziehungen zwischen den fest angestellten pädagogischen Mitarbeitern und den "pädagogischen Experten der Praxis" für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Aufgabenbereiche haben kann. Diese Beziehungen sind jedoch von einem Abhängigkeitsverhältnis geprägt, das zwar nicht expliziert wird, aber dennoch die Zusammenarbeit beeinflusst und in den Darstellungen vielfach angesprochen wurde. Analog der Wettbewerbsstruktur auf den anderen Ebenen der Verteilungshierarchie übernimmt hier der HPM die "Modellrolle" als "Clearing-Stelle".

3.3.1.6. Ebene der "freien MitarbeiterInnen"

Für die Planungsprozesse an Volkshochschulen stellt der Verteilungskampf zwischen den Kursleitern eine wichtiges Steuerungsinstrument dar, wie die häufigen Hinweise auf die günstige Bewerber-situation oder Klagen über Probleme durch geringe Wahlmöglichkeiten bei Kursleitern in beruflich-technischen Fächern erkennen lassen. So wird übereinstimmend beschrieben, daß die Gewährleistung

eines bestimmten Qualitätsniveaus im Angebot vor allem über eine gezielte Auswahl geeigneter Kursleiter gesteuert wird und nur im Ausnahmefall über eine Kombination von Auswahl, Hospitation, Beratung und pädagogischer Fortbildung.

Auffällig ist hier allerdings, daß zwar die Konkurrenzsituation zwischen den Kursleitern als qualitätsfördernd eingeschätzt wird, daß jedoch gleichzeitig die Auswahlverfahren und -kriterien in den Beschreibungen wenig klar erscheinen. (Kreuzb 22 Tiery 122. Vgl. oben den Beitrag "Was ist ein guter KL".) In dieser angespannten Konkurrenzsituation ist verständlich, weshalb der Vorschlag, Weiterbildungslehrer an Berliner Volkshochschulen zu institutionalisieren, bei allen Beteiligten auf ambivalenten Reaktionen stoßen muß. Eine weitere Ebene des Konkurrenzhierarchie wurde sowohl alte Rechte schmälern, wie auch gleichzeitig eine eingespielte Hackordnung stören, ohne daß hierdurch strukturelle Verbesserungen erkennbar würden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Beschreibungen der Bildungsarbeit zutiefst von einem alle Bereiche durchdringenden Konkurrenzdenken durchzogen sind. Es ist daher sicherlich falsch zu meinen, daß es allein darum ginge, die Volkshochschule als Opfer gegenüber möglichen äußeren Beeinträchtigungen zu starken und vor einer bildungsfeindlichen Umwelt zu schützen.

Dies mag auch der Fall sein, sollte aber nicht die Sicht auf ihre inneren Schwierigkeiten verdecken, so wie sie von den Mitarbeitern als institutionalisierten Verteilungskampf zum Ausdruck gebracht werden. Die Befürchtung ist nicht unberechtigt, daß sich an dieser "Berliner Situation" auch nicht viel ändern würde, wenn der zu vertellende "Kuchen" großer wäre und sogar noch Begehrtheit bei denen wecken würde, die von sich nicht, wie die meisten der anwesenden Kursleiter, meinen, daß sie die Arbeit vor allem deshalb machen, weil sie gerade an der Volkshochschule gerne arbeiten.

3.3.2 Deutungsmuster II: Kommunalität als Bezirksorientierung

Mit dem Verhältnis zum Bezirk ist ein Deutungsmuster angesprochen, das als Traditionsbestand der Berliner Erwachsenenbildung so tief verankert ist, daß es als Prämisse vieler Vorstellungen kaum noch d.h.m. in Erscheinung tritt, sondern eher als Leerstelle, die sich auf die bildungspolitische Gesamtsituation des Stadtstaates West-Berlins beziehen. Bezirksorientierung als konkreter Bezug für Außenstehende daher entweder als "Kommunalität", d.h. regionale Verankerung oder als administrative Perspektive der "Amtsleitung" erkennbar. Beides ist als Deutungsrahmen in den Selbstbeschreibungen relevant. Zu unterscheiden ist hierbei jedoch, ob das Bezirksspezifische aus

- dem kommunalpolitischen Blickwinkel des VHS-Leiters beschrieben wird, der die Arbeit vor den demokratischen Gremien zu legitimieren hat

- den Relevanzen des Amtsleiters einer öffentlichen Verwaltung und seiner Verwaltungsmitarbeiter,

- dem Aufgabenverständnis eines Fachbereichsleiters, der bei der Programmgestaltung kommunale Aspekte aufgreift und lokale Lernanlässe oder regionalen Bildungsbedarf berücksichtigt
- der Perspektive der Kursleiter, die ihre Veranstaltungsplanung auf die Gegebenheiten des kommunalen Umfeldes beziehen
- der Sicht der Teilnehmer, die Erwartungen an die VHS ihres Bezirks haben und sie diese unmittelbar oder über den politischen Weg als Einfluß auf die Programmgestaltung äußern (Vgl. Tierng. 120, Zehl. 158, 167)

In den Selbstdarstellungen kommen alle der aufgeführten Deutungsvarianten vor. Da die meisten Beschreibungen jedoch aus der Sicht der Volkshochschulleitungen formuliert werden, entsteht der Eindruck, daß die wirklich relevante Umwelt der Einrichtung letztlich das Bezirksamt ist und dies im positiven wie im negativen Sinne.

Hierzu zwei Beispiele zur Illustration:

"Zunächst empfand ... (die VHS-Leiterin) die Bitte um das Gespräch als lästige Zusatzverpflichtung, hat aber beim Studium der Materialien über die Geschichte der Volkshochschule Z. bemerkt, daß hier Dinge abgelaufen sind, die dem Bezirksamt rückgemeldet werden müssen, weil es dann merkt, daß seine Unterstützung der Volkshochschule Z. Früchte getragen hat." (Zehl 156)

"Nach dem Bezirksverwaltungsgesetz ist es relativ klar geregelt: Der Leiter der Abteilung Volksbildung (Stadttrat) kann gegen die Leitungen der Volkshochschule Entscheidungen treffen. Dies geschah konkret bei der Reduzierung der Drittmittelkurse. Auch soll die Volkshochschule T. mehr Kurse im kulturellen Bereich anbieten, insbesondere im Rahmen des 750-jährigen Berlinjubiläums. Das geht natürlich automatisch zu Lasten anderer Kurse." (Tierng 119)

3.3.3. Deutungsmuster III: Das Ordnen der Welt nach Zentrum und Peripherie

Die Topologie der "kognitiven Landkarte", wie sie sich in den verschiedenen Lagebeschreibungen als gemeinsames Bild herausstellt, ist bei allem Sinn für Statusunterschiede doch nicht konsequent hierarchisch gegliedert, sondern folgt einer ausdifferenzierten Abschattierung zwischen dem was als "Innen" und "Außen" erlebt wird in vielfältigen Grenzlinien zwischen Zentrum und Peripherie.

Auffällig in diesem Deutungskontext ist indes, daß der eigene Standort als randständig beschrieben wird, was in manchen Fällen auf den externen Beobachter wie ein lairmoyantes styling³⁸ wirkt. Da das "Zentrum" in Bezug auf gesellschaftliches Prestige, fachliche Anerkennung, Einfluß usw. immer woanders ist, ergibt sich eine Art negativer Hierarchie eigener Ohnmacht:

"Immer dann, wenn Bildung oder Weiterbildung politisch interessant wurde, dachte niemand an die Volkshochschule." (Schö 54)

Die völlig unzureichende Ausstattung mit geeigneten Räumen: die Situation, in Schulen nur geduldeten Gaststatus zu haben; die Hoffnung, irgendwann einmal "ausrangierte" Gebäude zu erhalten, kann als **territorialer Ausdruck** von Randständigkeit gedeutet werden (Kreuzb, Tierng, Temph, Wedd)

"Die Maßnahmen wurden den Volkshochschulen weggenommen und den freien Trägern gegeben." (Tierng. 112)

"Viele freie Träger neiden den Volkshochschulen diese Möglichkeit und es hat sogar Versuche gegeben, Herrn G. gerichtlich an der Durchführung entsprechender Kurse zu hindern. G. konnte sich durchsetzen, wenngleich auf Kosten seiner Gesundheit. Er schied vorzeitig aus seinem Amte aus. (Tierng. 113)

Selbst in der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) stellen die Erwachsenenbildner gegenüber den Schullehrern nur eine vernachlässigte "Kandgruppe" dar (Stegl 94)

"Die Volkshochschulen können (im Bereich EDV) nur noch "Grenzdozenten" einstellen, die die Volkshochschulhonoreare akzeptieren. Die besseren Dozenten fordern höhere Honorare, die von den anderen Institutionen gezahlt werden, und die somit den Volkshochschulen verloren gehen." (Spand 77)

"Sie betont auch, daß sie eine Gleichsetzung der Sprachverbandsdozenten mit den normalen Volkshochschuldozenten nicht für legitim hält, da sich die Sprachverbandsdozenten für eine ganztägige Tätigkeit in der Volkshochschule einrichten." (Charl 6)

"Dr. R. entgegnet, die Volkshochschule sei aber auch Opfer der Umstände (Akademikerarbeitslosigkeit) und werde dafür noch gepreugelt. ... sie sei kein Arbeitsamt." (Spand 74)

"So ein schönes Gehalt, wie die Dozenten erhalten, möchte ich auch einmal bekommen, ich muß dafür ja 40 Wochen arbeiten." (Spand 74)

Aus der Perspektive der Kursleiter:

"Der...Kursleiter befürchtet, daß zu viel Geld für die Fachbereichsleiter ausgegeben wird und daß dieses Geld den Volkshochschuldozenten weggenommen wird." (Charl 9)

"Die Fachbereichsleiter hätten wegen des hohen Angebots an arbeitslosen Akademikern für Dozenten eine unglaubliche Machtposition bekommen. Dadurch sei der Dozent wesentlich machtloser geworden als dies möglicherweise einmal früher der Fall war. Der Arbeitsmarkt verdammt den Dozenten zu totaler Abhängigkeit. Mit der Arbeitsmarktlage ist der Einfluß der Dozenten auf die Volkshochschule insgesamt und seine Entfaltungsmöglichkeit erheblich zurückgegangen." (Charl 10)

Es ist hier nicht der Platz, die unzähligen Variationen auf das Thema "Volkshochschularbeit als Nebensächlichkeit" systematisch nachzuzeichnen. Daher mögen die Zitate als Beispiele genügen, um auf dieses Deutungsmotiv aufmerksam zu werden.

Wiederum gilt es allerdings zu beachten, daß es hierbei nicht um eine Analyse "objektiver" Bedingungen gehen kann, sondern um Beschreibungen sozialer Wirklichkeit, d.h. um die Frage, welche der objektiv ermittelbarer Daten überhaupt als relevante Realität verfügbar sind, wie sie wahrgenommen werden und in welcher Bedeutung sie im praktischen Handeln berücksichtigt werden.

Im folgenden werden daher die Varianten der Selbstbeschreibung vor allem als Ausdruck der corporate identity in ihrer autokommunikativen Bedeutung betrachtet. Zur Verdeutlichung werden sich hierbei nicht immer gewisse Vereinfachungen und Übertreibungen vermeiden lassen, die möglicherweise auf Leser mit differenzierten Detailkenntnissen überzeichnet wirken. Dies ist der Preis für den problemerschließenden Charakter dieser Studie, demzufolge es vor allem darauf ankommt, eine statische und verengende Betrachtungsweise von Organisationen zu überwinden und durch Deutungsangebote zusätzliche Möglichkeiten einer institutionellen Standortbestimmung der Volkshochschularbeit auszuloten.

Derartige Versuche müssen notwendigerweise kontrovers angelegt sein, um aus der Unübersichtlichkeit der Tagesprobleme die kennzeichnenden Perspektivunterschiede Gestalt gewinnen zu lassen, die sich schließlich zu einem realistischen Gesamtbild verschränken lassen.

Hierzu sind die Perspektivenunterschiede zwischen den zwölf Bezirksvolkshochschulen von hohem Interesse, weil erst die Einsicht in die Komplementarität der regionalen Varianten das insulare Spannungsgefüge der Berliner Volkshochschularbeit manifest werden laßt.

Die Profile der Selbstdarstellung werden nach folgenden Gesichtspunkten herausgearbeitet:

- (1) In einer schlagwortartigen Kurzkarakterisierung, die zentrale Metaphern oder Problemdefinitionen aus dem Argumentationszusammenhang der Diskussionsprotokolle aufgreift, wird ein Leitmotiv der Selbstbeschreibung als Deutungsrahmen angeboten. Dies wird in Beziehung gesetzt zu dem Selbstbild, das aus der Art der inhaltlichen Präsentation erschlossen werden kann.
- (2) Soweit dies aus dem Material hervorgeht, wird zu explizieren versucht, welche Bedeutung den externen Diskussionspartnern von den VHS-Mitarbeitern jeweils zugeschrieben wurde und wie dies in der situativen Gestaltung und den inhaltlichen Akzentuierungen der Selbstdarstellungen zum Ausdruck kam.
- (3) Weiterhin werden charakteristische Selbsteinschätzungen zur Erfolgslage, zu Qualitätsansprüchen und zu konzeptionellen Prinzipien zusammengestellt.
- (4) Schließlich wird versucht, die Bedeutung des Bezirks für das Selbstbild der Einrichtung aus den Darstellungen der Mitarbeiter profilartig zu rekonstruieren.

3.3.4. Deutungsmuster IV: "Nichts Genaues weiß man nicht" oder: Die Suche nach verlässlichen Informationen.

Eine wiederholt geäußerte Auffassung bezieht sich auf die verbreitete institutionelle Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildung, daß es für die Pädagogen kaum möglich ist, verlässliche Informationen über die relevanten Bedingungen der Bildungsarbeit zu erhalten. Dies wird auch in den vorliegenden Stellungnahmen häufig geäußert und führt offenbar dazu, daß auch unmittelbar zugängliche Informationsquellen, bzw. bereits vorhandenes Wissen nicht wahrgenommen werden.

Dies mag auch damit zusammenhängen, daß bei sicheren Informationsquellen offenbar an die Gewinnung objektiver Planungsdaten gedacht wird und dies in Form standardisierter Verfahren (z.B. Statistikbögen), wo in der Tat rasch Grenzen des Datenschutzes erreicht werden. In diesem Zusammenhang wird meist auch das Fehlen praxisrelevanter Untersuchungen zur VHS-Arbeit beklagt, gleichzeitig hat der externe Beobachter aber häufig den Eindruck, als würden von den Mitarbeitern alte Fachdiskussionen so geführt, als seien dies neuartige Überlegungen, zu denen es keinerlei Literatur oder fachliche "Diskursgemeinschaften" gäbe.

So verhindert die Prämisse, daß es keine verlässlichen und praxisrelevanten Informationsquellen gäbe, die entscheidendere Einsicht, daß es eher um die Bewältigung von Informationsfülle und um sinnvolle Auswahl aus bereits vorhandenen Wissensbeständen geht, um professionelle Kompetenz zu erwerben und die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Arbeit zu verbessern. (Vgl. zwei gegensätzliche Positionen in: Reind 47)

Beispiel:

"Um den Teilnehmermehrwand - über dessen Hintergründe nach Einschätzung von Herrn H. noch zu wenig wissenschaftliche Erkenntnisse vorlagen - zu begrenzen, sei es Aufgabe des Dozenten, die Gruppe höchst individuell... zu betreuen." (Stegl 87)
 "Wenn ein Kurs z.B. von 15 auf drei oder vier Teilnehmer abbrockelt, dann 'stimme was nicht mit dem Dozenten', während andererseits ein gut belegter Kurs generell als Indiz dafür gelten könne, daß der Dozent oder die Dozentin "gut" ist." (Stegl 93)

4. Zwölf Berliner Miniaturen: Institutionelle Profile in den Selbstbeschreibungen

Wenn man der These folgt, daß alle zwölf Einrichtungen in Berlin letztlich auf eine gemeinsame Wirklichkeitsauffassung von öffentlicher Erwachsenenbildung reagieren, so sind signifikante Akzentuierungen und Differenzen in den Selbstbeschreibungen - unabhängig davon, ob sie sich auch empirisch belegen lassen (Beitrag Dieckmann) - von hohem praktischen aber auch organisationstheoretischem Interesse, weil sie Aufschluß über charakteristische Varianten der Organisationskultur von Einrichtungen der Erwachsenenbildung ermöglichen.

Abschließend werden zusammenfassend die Profile als systemischer Interaktionszusammenhang gekennzeichnet und versucht, daraus einige institutionenpolitische Konsequenzen abzuleiten.

Überblick über die "Zwölf Berliner Miniaturen":

1. Stabilität und Selbstbewußtsein
2. Die "Arme-Leute-Schule" als soziale Berufsfachschule
3. Ein Fremdmittelbetrieb gerät aus den Fugen
4. Bildung mit Niveau aus der regionalen Randlage
5. Die alte Projektwerkstatt im Windschatten der Entwicklung
6. Erfolgreiches Management im "Warenhaus für Weiterbildung"
7. Die Volkshochschule im "Kreisel"
8. Berufs- und Freizeitangebote für "die Jungebliebenen"
9. Die überbezirkliche Lehrgangs-VHS als kommunales Politikfeld
10. "Sich sehr weit aus dem Fenster zu hängen" als kommunalpolitisches Wagnis"
11. Seriose Sachlichkeit: Erwachsenenbildung im Schatten von Verwaltungshochburgen
12. Privilegierte Randständigkeit der "dörflichen Volkshochschule"

4.1 Stabilität und Selbstbewußtsein

4.1.1 Das präsentierte Selbstbild

Wer sich an einen klagenden Grundton im Erfahrungsaustausch zwischen Praktikern der Bildungsarbeit gewöhnt hat, dem müssen die positiven und selbstbewußten Akzentuierungen auffallen. Trotz aller Klagen und Beschwerden, die notwendigerweise von den MitarbeiterInnen aus verschiedenen Arbeitsbereichen vorgetragen werden und die sich letztlich an die zentrale Position der Leiterin richten, einigt man sich doch immer wieder darauf, immerhin in einer der besten aller gegenwärtig möglichen Einrichtungen tätig zu sein, in der bei allem Ärger über belastende Unzulänglichkeiten, dennoch eine positive Entwicklungsperspektive erkennbar ist.

Diese Grundhaltung wird als normative Mitgliedschaftsregel expliziert:

u.a. ist ein guter Mitarbeiter in dieser Einrichtung jemand, "der nicht allzusehr an Motivation verliert, weil er alles dies unter schlechten sozialen Bedingungen tun muß." (Charl 5)
Weiterhin kommt dieses positive Selbstbild in der Gesamteinschätzung der Arbeit zum Ausdruck, die in der Diskussion zwar als generelle Aussage zurückgewiesen, aber als Bild der Einrichtung für zutreffend gehalten wird:

"In den letzten 10 Jahren ist die Volkshochschularbeit wichtiger geworden. Sie wird auch stärker in das Bewußtsein der Politiker hineintrücken. Aber die Situation ist noch nicht befriedigend, allerdings mit positiver Tendenz." (Charl 5)

Ein Kursleiter "hält zwar in Charl. die positive Aussage für gerechtfertigt, bezweifelt dies jedoch in bezug auf andere Volkshochschulen, insbesondere in bezug auf die Qualität der Leistungstätigkeit und die Qualität der internen Kooperation" (Charl 6).

Aus der Selbstdarstellung der VHS-Leitung ergibt sich das Bild einer allseits umworbenen Einrichtung:

Hinsichtlich möglicher Gefahren einer Aushöhlung zentraler Bereiche der Volkshochschularbeit durch Schwerpunktverlagerungen "erklärt Frau L., daß für sie das Problem nicht bestände, daß ihr gute Dozenten ..wegliefen. Im Gegenteil, sie könne sich vor Bewerbungen in manchen Bereichen überhaupt nicht retten. Auch von Seiten der Teilnehmer würden in vielen Bereichen ein sehr hoher Nachfragegrad vorhanden sein. Zusätzlich kämen noch die Stadtteilräden,... und bitten darum, daß ihre Kurse finanziert werden.

Frau L. meint, daß sich die Volkshochschulen in diesem Bereich nicht bedroht fühlen müssen." (Charl 13)

4.1.2 Die situative Ausgestaltung

Die Selbstdarstellungsrunde im eigenen Haus der VHS war geprägt von sicheren und entspannten Beziehungen zwischen den zahlreichen erschienenen VolkshochschulmitarbeiterInnen, einschl. KursleiterInnen, den Mitgliedern der "Initiative", von denen enge Arbeitsbeziehungen zur Einrichtung bestehen und weiteren Gästen. In seiner Gestaltungsform, vor allem in der Beschreibung zentraler Probleme aus unterschiedlichen Sichtweisen und Arbeitszusammenhängen, kam die Veranstaltung dem nahe, was oben als "institutionelle Schlüsselssituation" kategorial entwickelt wurde.

Spürbar wird eine übereinstimmende Identifikation der Diskussions Teilnehmer mit der Institution VHS bei gleichzeitiger Differenzierung ihrer Interessenlage und Einzelbewertungen. Gerade hierdurch wurde aber auch die Struktur eines internen Verteilungskampfes sowohl thematisch als auch in der sozialen Interaktion erkennbar.

Für diese interne "autokommunikative Abklärung" stellte die "Initiative" weniger den Adressaten einer Selbstdarstellung dar, sondern bot eine Katalysatorfunktion, die von den Beteiligten für ihre interne Auseinandersetzung genutzt wurde. Dies läßt u.a. als Indiz für ein relatives festes internes Beziehungsnetz deuten, in dem die Leiterin eine integrative Position einnimmt, die nicht nur auf auf formalen Zuständigkeiten beruht.

4.1.3 Qualitative Selbstcharakterisierungen: Stabilität nach innen und außen

Die Intensivierung des Bildungsprogramms durch Schwerpunktbildung, wie sie für die Entwicklung an allen Volkshochschulen beschrieben wurde, konzentriert sich in dieser Einrichtung auf zentrale Kernbereiche der VHS-Arbeit (Spezialisierungen bei den Fremdsprachen, Ausbau von DaF, Ausländerprogramm, Zielgruppenarbeit), wenn auch dafür die "traditionellen Bereiche" haben "ganz schön bluten müssen."

Betont wird der Gesichtspunkt von Kontinuität in der Programmstruktur, was auch darin zum Ausdruck kommt, daß als Grenze für Fremdmittel ein Drittel des eigenen Honorarmittelatzes angesetzt wird. Ein fester Stamm von Kursleitern scheint sich mit der Einrichtung zu identifizieren. Charakteristisch für die gegenseitigen Rollenerwartungen ist die wiederholte Betonung von Integritätsfähigkeit und sozialer Kompetenz als Qualitätsmerkmal:

So ist für die VHS-Leiterin ein "guter Kursleiter" jemand, "den man auch einmal zu Gesicht kriegt, der sich bekannt macht. Der auch kritische Anregungen gibt. Der sich engagiert. Sich mit anderen Kollegen zusammensetzt. Methodisch viel zu bieten hat. Seine Hörer möglichst zusammenhält."

4.1.4 Der Bezug zum Bezirk

Kommunalität wird nur im Zusammenhang mit formalen Zuständigkeiten erwähnt und hierbei in bezug auf die Funktion der Direktorin als Amtsleiterin. Über diese formelle Einbindung in demokratische Entscheidungsstrukturen, die als Aufgabe der Hierarchiepitze bezeichnet werden, hinaus, werden keine bezirksspezifischen Akzentuierungen, Konflikte oder wechselseitige Einflüsse erkennbar. Hieraus entsteht der Eindruck einer relativ autonomen Einrichtung in das präsentierte Gesamtbild: eine auf äußere Stabilität, innere überschaubare Binnenstruktur gerichtete und auf allen Ebenen mit souveränem Selbstbewußtsein geführte Volkshochschule.

4.2 Die "Arme-Leute-Schule" als soziale Berufsfachschule

4.2.1 Das präsentierte Selbstbild

Das Leitmotiv, das die Selbstdarstellung durchzieht und in den unterschiedlichsten Varianten behandelt wird, (z.B. in der Bedeutung, die hier das Thema Ermäßigungen hat) wird am Ende der Diskussion auf einen zwar holzschnittartigen, aber für den Kontext doch treffenden Nenner gebracht:

Herr R. meint, "daß die Volkshochschule von seiten vorgesetzter Behörden immer noch als Arme-Leute-Schule angesehen wird. Die Abschlußprüfungen freier Träger und privater Schulen würden in der freien Wirtschaft ganz anders bewertet, als die der Volkshochschulen. Herr R. sagt, das Problem sei, die Volkshochschulen würden nicht darstellen, was sie wirklich sind." (Kreuzb 31)

Die Selbstdarstellung dieser Einrichtung setzt sich in den unterschiedlichen Zusammenhängen mit Problemen der Randständigkeit und der Unterprivilegierung auseinander, was niemanden überraschen kann, der den Unterschied z.B. zwischen Kreuzberg und Wilmerdsdorf für erwachsenpädagogisch bedeutsam hält. Besonders wird das Engagement für berufsausbildende Maßnahmen als Konzept kompensatorischer ist, für berufspolitisch verpflichteter Erwachsenenbildung betont. Auch und sozialpolitisch verpflichteter Erwachsenenprogramm) wird stark soziale Zielgruppenarbeit (z.B. im Ausländerprogramm) wird unter qualifikatorischen Gesichtspunkten beschrieben. Dies führt offensichtlich zu einem Programmprofil (z.B. im Bereich "Nachholen von Berufsabschlüssen), das in Berlin einzigartig sei und zu dem folglich "auch andere Bezirke Interessenten ... schicken." (Kreuzb 21)

4.2.2 Situative Ausgestaltung

Die Selbstdarstellung wurde von den MitarbeiterInnen arbeitsteilig vorbereitet und vorgetragen und hierbei als Gelegenheit zu einer sachlichen Selbstklärung aufgefaßt. Erkennbar wird ein auffallend großer Bedarf an empirischen Datenmaterial und die Bemühung um verlässliche Informationen. Die häufige Bezugnahme auf frühere eigene Untersuchungen weist darauf hin, daß ein Interesse an empirisch fundierter Reflexion der Arbeit besteht und daher Kontakte zu Hochschulen oder anderen externen Gruppen nicht unwillkommen sind, sofern sie die praktische Arbeit zu fördern vermögen.

4.2.3 Selbstbeschreibungen in bezug auf Fachlichkeit

Einen breiten Raum nahm die Diskussion über das ein, was in der Einrichtung als geeignete Qualifikation gilt. Hierbei spiegelt sich die eingangs skizzierte bildungspolitische Akzentuierung in einer starken Betonung fachlicher Qualifikationen und einer eher skeptischen Geringschätzung pädagogischer Kompetenzen, sofern sie nicht fachdidaktischer Art sind. So wird z.B. davon ausgegangen, daß im Bereich beruflicher Bildung "die Meister die pädagogischen Qualifikationen schon mitbringen." (Kreuzb 21) Noch deutlicher kommt die Fachorientierung in folgender Stellungnahme zum Ausdruck:

"In der Volkshochschule herrsche immer ein bißchen ein komisches Gefühl, wenn sich dort ein gelernter Erwachsenenpädagoge bewirbt. Wenn man ihn fragt, was kann der Mann, die Frau? Und wenn an erster Stelle in der Volkshochschule die fachliche Qualifikation nachgefragt wird, dann ist die Situation kompliziert. Denn die wichtigste nachgefragte Qualifikation ist die fachliche. Die pädagogische Qualifikation ist auch wichtig als zusätzlicher" (Kreuzb 22).

4.2.4 Der Bezug zum Bezirk

wird explizit kaum thematisiert, ist aber in der Adressatenorientierung und in der Form der pädagogischen Problemdefinition als sozialer Brennpunkt ständig präsent. Kommunalität der VHS in einem Bezirk wie Kreuzberg wird als Beitrag zur beruflichen und sozialen Existenzsicherung aufgefaßt und kommt in dem von den MitarbeiterInnen präsentierten Profil der Einrichtung unterschieden zum Ausdruck.

4.3 Ein Fremdmittel-Betrieb gerät aus den Fugen

4.3.1 Das präsentierte Selbstbild

Das Ausschnitthafte, das bei jeder der kleinen Profilstudien der VHS-Arbeit zu Überzeichnungen und Ungerechtigkeiten führen muß, macht eine Charakterisierung dieser Präsentation besonders problematisch. (Vgl. das Diskussionsprotokoll in Bd.III!) Gemäß der oben entwickelten Prämissen von der autokommunikativen Bedeutung auch zufällig- beiläufiger Ereignisse ist es in diesem eingeschränkten Sinne statthaft, auch die vorliegende Selbstdarstellung als für die "Organisationskultur" der Einrichtung symptomatisch zu deuten.

Für den externen Beobachter wird dabei das Bild einer Einrichtung präsentiert, die derartig mit ihren internen Strukturproblemen beschäftigt ist, daß offenbar keine Kapazitäten (zeitlicher, personeller und kommunikativer Art) mehr frei sind für komplexere Außenkontakte, die über bilaterale Einzelgespräche hinausgehen. Auch wenn mittelbar erschlossen werden kann, daß in den Einzelbereichen der Einrichtung konzentriert und gut gearbeitet wird, erscheint sie in dieser Form des Außenkontakts als Gesamteinrichtung wie aus den Fugen geraten.

4.3.2 Situative Ausgestaltung und inhaltliche Akzentuierung

Dieses Erscheinungsbild erhält aber nur dann Tiefenschärfe, wenn man berücksichtigt, daß es einerseits sehr langwieriger Vorabsprachen mit dem Leiter bedurfte, ehe man überhaupt zu einem gemeinsamen Termin fand, daß vor dem Treffen bereits Verabredungen kurzfristig abgesagt werden mußten, weil niemand eingeladen hatte und vor allem, daß zwischen einem Fachbereichsleiter und Prof. Dieckmann eine längere Konfliktbeziehung in Zusammenhang mit empirischer Feldforschung in den Berliner Volkshochschulen bestand.

Der gemeinsame Nenner der Selbstdarstellung läuft somit auf die Verweigerung eines Fachbereichs hinaus, an der sich offenbar auch die Kursleiter eines Fachbereichs beteiligten. Die Innen-/Außen-Spannung wird somit weitgehend durch implizite Kampfmuster stillisiert, was bedeutet, daß auch aus der Inszenierung der Verweigerung einer Selbstdarstellung wichtige Selbstbeschreibungen implizit hervorgehen. Gerade im Vergleich zu Einrichtungen, die ebenfalls von Innen-/Außen-Spannungen leben (Tierg) oder mit deren leitenden Mitarbeitern äußerst kontrovers diskutiert wurde (Spand), wird erkennbar, daß in der Präsentation dieser Innen-/Außen-Spannung auch Feindbilder enthalten sind.

Hierdurch bleibt für den Außenstehenden vieles an Differenzierungen im Dunkeln, weckt aber umso mehr ein Interesse an der internen Struktur dieser "öffentlichen Bildungseinrichtung".

4.4 Bildung mit Niveau aus der regionalen Randlage

4.4.1 Das präsentierte Selbstbild

Die Selbstdarstellung wurde eröffnet mit Erläuterungen am Stadtplan und leitmotivisch fortgesetzt mit den "Besonderheiten des Bezirks R. als eine Voraussetzung für die Volkshochschularbeit" (Reind 37). Für die Mitarbeiter wirkt sich die räumliche Randlage positiv durch eine geringe Ausprägung sozialer Probleme und negativ durch seine heterogene Siedlungsstruktur aus. In der Selbstbeschreibung lag daher ständig der Vergleich mit einer mittelstädtischen Kreisvolkshochschule nahe, was jedoch die Selbstdefinition der "Randlage" nicht zu berücksichtigen vermag. Interessant ist ein Vergleich mit Spandau, dessen VHS-Einrichtung sich offenbar weit weniger von Berliner Zentrum her definiert.

4.4.2 Situative Ausgestaltung

Die Diskussionsrunde war durch einen informellen Kommunikationsstil gekennzeichnet, in dem die Mitarbeiter ohne allzu aufwendige Vorbereitungsarbeiten relativ spontan aus ihrer Arbeit berichteten und sich über das Interesse ihrer ehrenwerten Gäste freuten, ohne daß diese Gelegenheit eine weiterreichende Bedeutung zu haben schien.

4.4.3 Fachliches Selbstbild und Regionalität

Konzeptionell enthält das Programm neben der Berücksichtigung bezirklicher Gegebenheiten in der Kulturarbeit besondere qualitative Akzentuierungen, die in den Bereichen Fremdsprachen und Berufliche Bildung entwickelt wurden. Das Trias: Kulturarbeit - Fremdsprachen - Berufliche Bildung spiegelt den modernen Entwicklungszustand mittelstädtischer Einrichtungen, wodurch in Einzelbereichen intensive didaktisch-konzeptionelle Arbeit und Spezialisierung auf hohem Niveau erreicht werden kann.

Deutlich wurde aber auch, daß gerade auf der Ebene der Fachbereiche und ihrer didaktischen Konzeptionsarbeit enge Querverbindungen zu KollegInnen in anderen Einrichtungen (Arbeitsgruppen) bestehen, wodurch überhaupt erst ein gewisser professioneller Standard erreicht werden kann. So läßt sich zusammenfassen, daß man offenbar die Vorteile des Ballungsraumes Berlin mit den Vorteilen "so weit draußen" zu sein, zu verbinden versucht.

4.5 Die alte Projektwerkstatt im Windschatten der Entwicklung

4.5.1 Das präsentierte Selbstbild

Mit dem etwas literarischen Begriff "Projektwerkstatt" sollen die Selbstcharakterisierungen zusammengefaßt werden, wonach die Einrichtung im Lauf der Jahre immer wieder neuen Bildungsbedarf - insbesondere bei "bildungsmäßig benachteiligten Zielgruppen" aufgriff und konzeptionell-organisatorisch umsetzte, um schließlich diese entwickelten Vorhaben an andere abgeben zu müssen, weil sie sich nicht in der Lage sah, die sich ausweitenden und verselbständigenden Projekte auf Dauer institutionell zu integrieren.

Obwohl hier eine interessante Innovationsfunktion öffentlicher Erwachsenenbildung beschrieben wird, trägt die Selbstdarstellung doch über weite Strecken resignative Züge, weil dieses Abgeben überwiegend unfreiwillig erfolgen muß und daher leicht als Scheitern erlebt wird.

Der Kernbereich des Programms, der sein Profil in einer Zielgruppenorientierung quer durch alle Fachbereiche findet, wird - obwohl sich andere damit schmücken könnten - eher nüchtern und skeptisch beschrieben. Hier liegt eine berufbiographische Interpretation nahe: die alte Aufbruchsstimmung hat einer als realistisch empfundenen Gelassenheit Platz gemacht.

4.5.2 Die situative Ausgestaltung

Das Diskussionsprotokoll vermittelt den Eindruck, daß sich die leitenden Mitarbeiter bereitwillig auf eines der vielen Interviews eingelassen haben, das sie ständig den verschiedensten Besuchern zu geben pflegen, ohne daß die Aussicht besteht, daß hierbei etwas Neues gesagt oder überraschende Aspekte zum Vorschein kommen könnten.

4.5.3 Die Programmstruktur

Das konzeptionelle Leitbild der Programmgestaltung wird charakterisiert mit Begriffen, wie Zielgruppenarbeit, Stadtteilnahe Volkshochschularbeit, nachträglicher Erwerb von Schulabschlüssen sowie berufsbezogene Lehrgänge mit sozialpädagogischer Akzentuierung. Kennzeichnend scheint auch der Versuch, unterschiedliche konzeptionelle Ziele zu integrieren (z.B. im Ausländerprogramm).

Dies bedeutet, daß klassische Veranstaltungsformen zunehmend durch intensivere Arbeitsformen und Zeitorganisation ergänzt oder ersetzt werden. (Schbg 50). Zum Verständnis ist wichtig zu wissen, daß diese Konzepte der VHS-Arbeit hier bereits zu Zeiten modellartig entwickelt und praktisch realisiert wurden, als dies anderenorts noch nicht üblich war.

4.5.4 Verhältnis zum Bezirk

Da nach Auffassung der Leitung derzeit kein politisches Engagement von Seiten der Bildungspolitiker für die VHS zu erwarten sei, gilt es für sie vor allem, Mißverständnisse und unnötige Spannungen zu vermeiden, was durch eine einligermaßen geschickte Zusammenarbeit mit dem Stadtrat und dem Volkshochschulausschuß nicht schwer zu sein scheint. (Schbg 53)

4.6. Erfolgreiches Management im "Warenhaus für Weiterbildung"

4.6.1 Das präsentierte Selbstbild

In dieser Selbstdarstellung wird besonders ausgeprägt die VHS-Administration mit der gesamten Einrichtung gleichgesetzt und alle anderen Bereiche und Mitarbeitergruppen weitgehend als extern behandelt. Hierdurch entsteht das Bild einer souveränen Dispositionsmacht, die Stärke aus einer kalkulatorischen Umgehungsweise mit Weiterbildungsbedarf zieht.

Allerdings sind hier persönliche Stilisierungen und Freude an Überpointierungen bei der Einschätzung dieses Diskussionsprotokolls mit in Rechnung zu stellen, wobei möglich ist, daß der Reiz, sich der "Initiative" als eine Art Machiavelli der Erwachsenenbildung darzustellen, im Kontrast zu fachlichem und bildungspolitischem Engagement stehen mag. Leitmotivisch betont die Präsentation dennoch ein instrumentelles Verständnis von Bildungsarbeit.

4.6.2 Situative Ausgestaltung

Die Volkshochschulleitung griff das Angebot der Initiative sehr engagiert auf, konnte den Stadtrat zur Teilnahme, sowie viele Kursleiter und weitere Gäste zum Kommen bewegen. Der äußere Rahmen war sachlichformell und hierdurch einem kontroversen kollegialen Disput forderlich. Vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen läßt sich sagen, daß es sich bei diesem Treffen sicherlich um eine institutionelle Schlüssel-situation gehandelt hat - auch oder gerade wenn man der zum Ausdruck gelangenden Organisationskultur effektiven Managements wird man offensichtlich Dem Selbstanspruch dieser Einrichtung kritisch gegenübersteht: auch in dieser gut vorbereiteten Veranstaltung gerecht und die Kursleiter waren in der Lage, sich ihrer strukturell problematischen Position im Gefüge der Einrichtung zu vergewissern. Kennzeichnend scheint auch zu sein, daß die Kursleiterinnen während der Diskussion nur vereinzelt und dann nur in Bezug auf Detailfragen das Wort ergreifen bzw. zu Wort kommen. Es kann als Hinweis auf eine Statushierarchie gedeutet werden.

4.6.3 Fachliches Selbstbild und Programmstruktur

Die unterschiedene Nachfrageorientierung läßt in der Selbstdarstellung außer den charakteristischen Schwerpunktnennungen, wie Intensivierung und Strafung der Sprachkurse, Zielgruppenarbeit und Ausbau beruflicher Bildung kein inhaltlich fachliches Profil zum Ausdruck gelangen. Das Aussparen der inhaltlichen Probleme mag ebenfalls ein Grund für die Zurückhaltung der anwesenden Kursleiter gewesen sein.

4.6.4 Der Bezug zum Bezirk

kommt außer durch die Teilnahme des Stadtrats an keiner Stelle in einer charakteristischen Weise zum Ausdruck, was gerade bei dem Image des Bezirks Spandau erstaunen sollte. Eine mögliche Interpretation wäre, daß nur wenig Berührungspunkte oder konflikthafte Überschneidungen zu den anderen Bezirken bestehen und somit diese Einrichtung in ihrer zur Schau getragenen Selbständigkeit Ausdruck dieses Bezirks ist.

4.7 Die Volkshochschule im Kreisell

4.7.1 Das präsentierte Selbstbild

In dieser Einrichtung kommt ein bemerkenswertes Element der (West) Berliner Topologie zum Ausdruck: die Vielfalt regionaler Kristallisationskerne führt dazu, daß sich "Zentren am Rande" bilden können - eine fast paradoxe Variante des Randständigkeitsmusters. Gerade, weil die sozialen und bildungspolitischen Gegebenheiten sich deutlich von "innerstädtischen Bezirken" (Stgl 89) unterscheiden - (so z.B. daß der Bezirk was "Selbsthilfegruppen und Alternativprojekte betrifft, einen weißen Fleck auf dem Stadtplan" bietet) (Stegl 89), konturiert sich im Bewußtsein der Volkshochschulmitarbeiter einschließlich der Teilnehmer räumlich-sozial etwas heraus, was als "zentrale Lage" erlebt wird. Mit guter Anbindung an U- und S-Bahn und architektonisch in einem alles dominierenden Hochhaus, das als "Steglitzer Kreisell" problematischer Ruf erlangte, gewinnt eine Einrichtung in zentraler Randlage schließlich eine "Ausstrahlung" (Stegl 82), die das Selbstbild stärkt.

4.7.2 Die situative Ausgestaltung

Die Veranstaltung wurde als Gelegenheit zur Selbstdarstellung der Volkshochschule nach innen und außen aufgegriffen. An einem "podiumstisch" präsidierten die Vertreter der VHS, ihnen gegenüber saßen die Kursleiter und Mitglieder der Initiative sowie bemerkenswerterweise auch ein Fachbereichsleiter und der Direktor, der die Präsentation seinem Stellvertreter überließ und sich nur als "Privatmann" an der Diskussion beteiligte. Die Einrichtung wurde neben dem stellvertretenden Leiter, von einer "Dozentenpre-Fachbereichsleiterin, der Geschäftsführerin, einer "Dozentenprecherin" und dem Stadtrat für Volksbildung repräsentiert.

Die Gestaltung der Berichte und die Diskussion ließ auf eine gewisse Freude aber auch auf Routine in bezug auf die Durchführung öffentlicher Veranstaltungen schließen und wurde offenbar von allen Beteiligten als günstige Gelegenheit zu einer grundsätzlichen bildungspolitischen Diskussion genutzt, ohne daß hierbei besondere Erwartungen oder Vorbehalte der Initiative gegenüber zum Ausdruck kamen.

4.7.3 Programmstruktur und Regionalität

Der Anspruch, für den südlichen Kernbereich und ihrer mittelständischen oder bildungsbürgerlichen Bevölkerung ein Ausstrahlungszentrum zu sein, erklärt die Schwerpunktbildung auf klassische Aufgaben und Veranstaltungsformen der VHS-Arbeit. Bei der Akzentsetzung auf: Naturwissenschaften, Politik und Sprachen ist zu berücksichtigen, daß der Bezirk keine auffälligen sozialen Probleme hat und zudem im Einzugsbereich der Freien Universität liegt, mit der sie enge Kooperationsbeziehungen pflegt und zugleich auch viele Studenten in ihre Veranstaltungen lockt. (Stegl 82)

"Die Volkshochschule St. ist die größte naturwissenschaftliche Volkshochschule in Berlin und nach W. die zweitgrößte Sprachen-Volkshochschule." (Stegl 82)

Politische Bildung wird hierbei vor allem in Vortragsreihen über aktuelle politisch-kulturelle Themen mit "z.T. berühmten Referenten" konzipiert. In den "Gesprächen zu Fragen der Zeit" z.B. versteht man Volkshochschule als Ort der Begegnung und weniger als Verknüpfung von Beruf und Politik, worin sich die Einrichtung deutlich von Tiergarten und Kreuzberg unterscheidet.

4.8 Berufs- und Freizeitangebote für "die Junggebliebenen"

4.8.1 Das präsentierte Selbstbild

Das Profil der Einrichtung bildet sich durch ein Nachvollziehen der Trennung der gesellschaftlichen Sektoren: Beruf - Freizeit in polar gegenüberstehende Aufgabenbereiche von Bildungsarbeit. Die Programmstruktur spiegelt diesen gesellschaftlichen Bruch, ohne daß in der Konzeption dieser Einrichtung hieraus Integrationsansprüche abgeleitet werden. Dies kommt sowohl in den Darstellungen zur Arbeitsorganisation wie auch in den für die Einrichtung relevanten Adressatenbereichen zum Ausdruck:

"Herr K. bestätigt... daß keine gemeinsame Programmentwicklung stattfindet, sondern im nachhinein die unabhängig von einander entwickelten Programmteile zusammengeführt werden." (Tph 101)

Besonders wirkt sich die Konzentration auf Beruf und Freizeit als unverbundene aber gleichgewichtige Bereiche in der Teilnehmerstruktur aus:

"In der Gruppe der 18-25 jährigen ist der Anteil von 9,8% auf 20% gestiegen. Unter anderem kam dieser Anstieg durch das Interesse dieser Altersgruppe an den Freizeitangeboten zustande. Der Anteil der 25-35 jährigen an den Teilnehmern ist von 25,1% auf 21,4% gesunken, der der 30-50 jährigen dagegen enorm gestiegen, von 26,9% auf 36,5%" (Tph 97)

"Diese Junggebliebenen nahmen sowohl Angebote im Freizeitbereich, als auch Kurse in der beruflichen Bildung (z.B. EDV-Kurse) überdurchschnittlich wahr. (Tph 97)

"Der Anteil der über 50jährigen Teilnehmer ist gesunken, bei den 50-60jährigen von 15,7% auf 9,5%, bei den über 60jährigen von 5,6% auf ca. 3%."

Offenbar bedeutet eine Profilierung im Spannungsfeld: Arbeit - Freizeit eine geringere Attraktivität auch der "Freizeitangebote" für Personengruppen in nachberuflichen Lebenslagen.

4.8.2 Die situative Ausgestaltung

In der Art der Selbstdarstellung fällt der Habitus des modernen Berufspädagogen auf: Straffe Sachorientierung, präzise und fleißige Vorbereitung, ans Pedantische grenzende Faktenbeschreibung (z.B. "Absinken des Anteils von 25,1% auf 21,4%"), Präsentation vorbereiteter Tabellen und Diagramme auf dem Overhead-Projektor.

Statt des klagenden Grundtons pädagogischer Selbststilisierungen klingt eher Zufriedenheit mit nachweisbaren Leistungen durch. Dennoch kommen auch nachdenkliche Töne zum Ausdruck, die das Profil dieser Einrichtung abermals bestätigen:

Der VHS-Leiter findet es sehr wichtig, "den Kontakt zu den Teilnehmern und den Kursleitern nicht zu verlieren und habe nicht zuletzt deshalb trotz Direktorenstelle die Leitung des Fachbereichs "Philosophie, Psychologie" beibehalten, und er möchte auch weiterhin wenigstens einen Kursus pro Semester selbst geben, um sich nicht so weit von der pädagogischen Praxis zu entfernen. Die Aufgaben eines Volkshochschuldirektors seien vergleichbar mit der Leitung eines mittleren Betriebes und hätten mit Pädagogik und Wissenschaft fast nichts zu tun. Das Dilemma der nur additiven Verbindung von Managerfunktion und Erwachsenenbildung" wird am Ende des Treffens diskutiert. (Tph 111)

Hier zeigt sich, daß das Schisma von "Arbeit" und "Bildung" ein charakteristisches "Thema" dieser Organisationskultur in unterschiedlichen Aufgabenbereichen zu sein scheint und auch in der Präsentation zum Ausdruck gelangt.

4.8.3 Fachliches Selbstkonzept und Regionalität

Das bereits charakterisierte Profil der Einrichtung reagiert sicher auf nicht unrealistische Weise auf die Sozialstruktur dieses sich weit nach Süden erstreckenden Bezirks. Kennzeichnendweise wurde jedoch der Schwerpunkt: "Berufliche Bildung" als eigenständige Thematik dargestellt, während die Angebote der Kultur- und Freizeitbildung eng mit regionaler Identität und kommunalpolitischen Konzepten "bürgernaher Freizeitbildung für den jüngeren Interessenten" (Tph 99) im "Kulturlustgarten" (Tph 100) bezirklicher Freizeitveranstaltungen verknüpft sind und daher hohe Wertschätzung der Kommunalpolitiker genießen dürften.

4.9 Die überbezirkliche LehrgangsvHS als kommunales Konfliktfeld

4.9.1 Das präsentierte Selbstbild

Hier stellt sich eine Einrichtung vor, die bereits auf eine längere Tradition als Vorkämpfer verweisen kann und in der viele der heutigen "Neuerungen" bereits eingeführt wurden, als dies noch gegen herrschende Auffassungen durchgesetzt werden mußte. Dies gilt für berufliche Bildung - Nachholen von schulischen und beruflichen Qualifikationen - für "die Funktion der VHS als sozialpolitisches Instrument" (Tiery 125), für Zertifikatskurse in unterschiedlichen Wissensbereichen, (Tiery 116) - für den Jahreslehrplan (Tiery 121) und nicht zuletzt für die Übernahme überbezirklicher Funktionen für berufliche Weiterbildung.

Diese gewiß verdienstvollen Beiträge zur Weiterentwicklung der Berliner Volkshochschularbeit machen jedoch nicht froh, denn die Arbeit wird von Anfang an von außen bekämpft, führt trotz vorübergehender Erfolge letztlich nicht zu Strukturverbesserungen und kommt zu guter Letzt anderen, z.B. den Freien Trägern zugute. So erhält die Selbstbeschreibung den Charakter einer Analyse des Niedergangs, von "traurigen Geschichten" (Goffman).

Das präsentierte Selbstbild variiert die Beschreibung eines permanenten Kampfes in der Vorreiter-Rolle gegen einen der Einrichtungsfeindlichen Zeitgeist. Hierbei gerät dies zeitweilig auch ein Stückweit zur Selbststilisierung als Avantgarde, die zwar den Widerigkeiten zum Opfer fällt, dessen zunächst verhöhlte Konzepte schließlich doch zum unkritisch übernommenen bildungspolitischen Trend werden (Tiery 125). In der "Geschwisterreihe" der Berliner VHS-Familie ist dies trotz gelegentlicher Appelle an das Mitgefühl der Zuhörer keine unattraktive Rolle, die zudem bei langfristigem Engagement den Sinn für historische Dimensionen weckt:

"Die bildungspolitische Situation ist gegenwärtig schwer durchschaubar und paradox. In dem Moment, wo man selber das Gefühl hat, es geht gar nichts mehr, fangen andere an, die Volkshochschule zu entdecken." (Tiery 125)

"Der Rattenschwanz an Vorurteilen, der aus der Volkshochschule der 50er Jahre herrührt, ist, wie es scheint, überwunden. Deshalb empfiehlt der Volkshochschul Leiter, daß in der Institution die Frage gekart werden sollte, ob die Institution Volkshochschule noch eine Zukunft hat." (Tiery 125)

4.9.2 Situative Ausgestaltung

Das Gespräch trägt einen weitgehend informellen und kollegialen Charakter und gerät über lange Strecken zu einem Interview der VHS-Leitung. Die Selbstdarstellung richtet sich in Form und Inhalt offenbar an das Bild einer externen Gruppe, bei der Sympathie und eine weitgehende Übernahme der eigenen Bewertungen erwartet werden kann. (vgl. Tiery 112-114) In einer anderen Zusammensetzung, vor allem in einem offizielleren Kreis wäre diese Selbstbeschreibung aller Voraussicht nach anders ausgefallen.

Gerade im Vergleich zu Einrichtungen mit analogen Strukturkonflikten, fällt der offene Umgang auf. Zu berücksichtigten sind hier sicher alte Kooperationsbeziehungen mit einem "langjährig erfahrenen Kursleiter im Sprachenbereich und Mitarbeiter an der ersten Berliner Kursleiteruntersuchung" (Tiery 122), der an der Einrichtung tätig und anwesend ist.

4.9.3 Programmstruktur und fachliches Profil

Dem Konzept der Einrichtung nach bemüht man sich um die Ausrichtung möglichst vieler Angebote in Richtung auf den Erwerb beruflichen oder berufsbezogener Qualifikationen. Hierdurch soll "in allen Fachbereichen der Aspekt Berufsbildung mit vorhanden" sein. (Tiery 121) Da der Schwerpunkt auf "abschlussbezogenen Lehrgängen" (Tiery 113) in Verbindung mit einer sozialpolitischen Zielsetzung liegt, ist das Programm in Arbeitsblöcke verdichtet, die von einer vergleichsweise geringen Zahl von Kursleitern, z.T. sogar in team-teaching durchgeführt werden (Tiery 117).

Es wird festgestellt, daß die Übernahme einer überbezirklichen Bildungsfunktion dazu führt, daß die Einrichtung viele der "traditionellen" Aufgaben vernachlässigen muß (Tiery 115). Dies ist im Zusammenhang mit einer überdurchschnittlich problembelasteten Bevölkerung (Tiery 115) eine brisante Entscheidung, kann aber - ähnlich, wie in Kreuzberg - als sozialpolitisch engagierte, existenzsichernde Bildungsarbeit legitimiert werden.

4.9.4 Das Verhältnis zum Bezirk

Diese Frage ist gerade bei dieser Einrichtung derartig komplex und zudem offensichtlich nur in einer historischen Perspektive zu klären, daß sie einer besonderen erwachsenpädagogischen Studie wert wäre, weil hierbei sicher viel über die Organisation öffentlicher Erwachsenenbildung zum Vorschein käme. In der Selbstbeschreibung fällt die Charakterisierung der Kommunalität dieser Einrichtung entsprechend ambivalent aus. Auffällig ist eine Mischung aus verwaltungsrechtlichen, kommunalpolitischen, sozialpolitischen und bildungspolitischen Argumentationsfiguren, die zur Charakterisierung konfliktthafter Auseinandersetzungen herangezogen werden.

Im Vergleich zu den Selbstdarstellungen anderer Einrichtungen und ihrer "relativen Autonomie" fallen Formulierungen auf, wie "wurden der Volkshochschule weggenommen" (Tiery 112), "darf nicht mehr stattfinden" (Tiery 113), "Verbot der handlungsorientierten Sprachkurse" (Tiery 114), "Es wurde der VHS ...vorgeworfen" (Tiery 116), "durfte nicht mehr berichtet werden" (Tiery 119). Im Vergleich zu anderen Einrichtungen präsentiert sich diese VHS als kommunales Konfliktfeld, in dem sich sogar "Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Kursleiterinnen und Kursleiter an die bezirklichen Gremien wenden und auf diesem indirekten Wege ihre Kursinteressen durchzusetzen versuchen. So fand im letzten Jahr eine Auseinandersetzung zwischen der Volkshochschul-Leitung und bestimmten Kursleitern statt." (Tiery 120)

4.10 " Sich sehr weit aus dem Fenster zu hängen" als "kommunalpolitisches Wagnis"

4.10.1 Das präsentierte Selbstbild

Mit dem programmatischen Satz, "Die Volkshochschule muß ihre eigenen Wände verlassen, um sich selbstbeschreibend erkennen zu lassen" hat die VHS-Leiterin aus ihrer Sicht das formuliert, was oben als autokommunikativer Aspekt institutioneller Schlüssel-situationen theoretisch herausgearbeitet wurde. Als relevante Umwelt, von der diese Einrichtung gern angemessen wahrgenommen und "erkannt" werden möchte, gilt zunächst und vor allem der Bezirk.

Das Wechselverhältnis zwischen dem Entwicklungsprozeß der Einrichtung und einem sich wandelnden kommunalen Bildungsbedarf wird in den Selbstbeschreibungen unter verschiedenen Fragestellungen aufgegriffen. Hierin drückt sich offenbar auch ein berufsbiographischer Aspekt der Mitarbeiter aus, die aus der Position von nebenberuflichen Kursleiterinnen, Fachbereichsleiter und im Falle der Leiterin schließlich Direktorin geworden sind.

Wichtige Aufbau und Ausbauphasen der Einrichtung sind dadurch gleichzeitig Bestandteile ihres beruflichen Aufstiegs. Hinzukommt, daß die meisten hauptberuflichen Mitarbeiter erst vergleichsweise kurz in ihrem Amt sind und daher aus ihrer Beschreibung die "Welt der Berliner Volkshochschule" noch frischer und entwicklungs-fähiger erscheint als mancherorts. So liest sich gerade der Beginn der Selbstbeschreibung wie eine aufsteigende Stufenfolge zu einer immer besseren Situation bis zur Gegenwart, in der sich die Einrichtung sogar zwei "stellvertretende Direktoren" gestattet.

Die Darstellung vermittelt den Eindruck einer Einrichtung, in der erfahrene und "gestandene" KursleiterInnen nun endlich die Organisation in ihre Hände nehmen können und dabei versuchen, ihre Vorstellungen von dem zu verwirklichen, wie ihrer Auffassung nach eine Volkshochschule auszuweisen hätte.

4.10.2 Situative Ausgestaltung

Bei der Selbstdarstellung fallen die umfangreichen Vorbereitungen auf, die von den MitarbeiterInnen arbeitsteilig gemacht wurden und die offenbar auch ein zeitaufwendiges Studium von Unterlagen benötigt hatten. Die Bereitschaft zur Selbstklärung scheint dabei sogar den Wunsch nach Selbstdarstellung zu übertreffen. Aus der Perspektive der KursleiterInnen erscheint dieses Engagement anscheinend streckenweise uninteressant, obwohl nach Auffassung der Hauptamtlichen auch technische Details "durchaus wichtig und interessant für alle (seien), die die Volkshochschule W. besser kennenlernen möchten." (Wed 137)

Zwischen den meisten hauptberuflichen Mitarbeitern und den Mitgliedern der "Initiative" gibt es gute Arbeitsbeziehungen aus frühem bildungspolitischen Engagement. Daher erhält die Diskussionsrunde z.T. den Charakter einer kollegialen Arbeitsgruppe. In diesem Sinne -wenn auch mit bemerkenswert geringer Mitwirkung der KursleiterInnen - hat die Sitzung durchaus den Charakter einer institutionellen Selbstvergewisserung, einer Schlüssel-situation.

4.10.3 Programmstruktur

Als Bemühung um Schwerpunktbildung werden neben den Grundangeboten das Ausländer-Programm, Schulabschlüsse, EDV und vor allem die Angebote im Konzept einer "Aktiv-Kultur" hervorgehoben.

4.10.4 Der Bezirksbezug

wird besonders im Zusammenhang mit der Kulturarbeit dargestellt. Die VHS soll als Bestandteil des Bezirksamtes" erkennbar werden, indem die "Volkshochschulleitnehmer...in die bezirkliche Realität eingebunden werden." (Wed 135) Als Beispiel wird der "Kunstkilometer Müllerstraße" genannt. Durch derartige Überschreitungen üblicher Grenzen gegenüber Bezirkseinrichtungen, wie dem Kunstamt, hat sich die Konkurrenzstruktur zugunsten der VHS verändert. (Wed 135)

4.11 Seriöse Sachlichkeit: Erwachsenenbildung im Schatten von Verwaltungshochburgen

4.11.1 Gegensatz zu den anderen Selbstdarstellungen

Im Gegensatz zu den anderen Selbstdarstellungen fällt es in diesem Fall sehr schwer, aus dem Diskussionsprotokoll eine besondere Problematik, Zielsetzung oder eine eigenständige Bildungspolitische Position zu entnehmen. In den knappen Stellungnahmen wird in ganz besonderer Weise erkennbar, wie wenig sich die Realität der Bildungsarbeit auf einer administrativen Beschreibungsebene rekonstruieren läßt.

Was nun auf dem ersten Blick als äußere Begleitumstände und zufällige Gegebenheiten, wie die Form der Protokollierung oder situative und personale Faktoren, erscheinen mag, die für eine Ausdeutung irrelevant sind, läßt sich vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen der deutliche Unterschied zu den anderen Aufzeichnungen doch als Hinweis werten, daß hierin ein für die vorherrschende Organisationskultur charakteristischer Selbstaussdruck gesehen werden kann.

Das meiste bleibt allerdings implizit, sodaß auch Andeutungen über eine aktuelle Diskussion in der Einrichtung "formale Kontrollen statt Mitbestimmung" (Wilm 154) eher neugierig machen, ohne genauere Einschätzungen zu ermöglichen. In diesem Rahmen waren offenbar keine unmittelbaren Selbstcharakterisierungen der Arbeit und des pädagogischen Konzepts angesagt, obwohl auf der Ebene der einzelnen Fach- und Aufgabenbereiche genügend praktische Erfahrung und Kompetenz hierzu verfügbar wären. So jedoch liest sich die "Zusammenfassung der Diskussion" wie ein Buchführungsjournal.

4.11.2 Situativer Rahmen

Zu berücksichtigen gilt, - wenn es auch die formelle Akzentuierung nicht erklärt, - daß der VHS-Leiter gerade frisch im Amt war und daß keinerlei informelle Querverbindungen zur Einrichtung bestanden.

Dennoch charakterisiert es die Art und Weise, wie man in dieser Einrichtung auf befremdliche Außenimpulse und auf unbequeme Fragen antwortet, nämlich mit Zahlen, Daten, Fakten, deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit allerdings nicht mehr erkennbar werden. Hindernisse beim Zustandekommen der Diskussionsveranstaltung lassen sich als Hinweis dafür deuten, daß hier die Einrichtung auf eine für sie charakteristische Weise reagiert.

4.11.3 Die Programmstruktur und die Funktion eines innerstädtischen Bezirks

Kennzeichnend für diese Einrichtung ist ein auffällig hoher Stellenwert des Sprachbereichs, ein deutlicher Schwerpunkt in der kulturellen Bildung, eine zunehmende Berücksichtigung von EDV-Angeboten und eine Betonung der Gesundheitsbildung. Dieses Profil kann jedoch nur aus den vorgelegten Zahlen erschlossen werden und wird nicht als Entscheidung begründet, obwohl es sicher nicht zufällig entstanden ist.

Der Hinweis auf einen hohen Prozentsatz bezirksfremder Teilnehmer und die erkennbare Programmstruktur bestätigt die bekannte Einschätzung, daß diese Einrichtung "wegen der zahlreichen Verwaltungshochburgen in ihrem Einzugsbereich" (Tisig 116) und aufgrund ihrer Bevölkerungsstruktur vorwiegend den Bildungsbedarf von Beamten und Verwaltungsangestellten und ihrer Familien zu berücksichtigen hat.

4.12 Privilegierte Randständigkeit der "dörflichen Volkshochschule"

4.12.1 Das präsentierte Selbstbild

Im Vergleich zu den anderen Bezirken kann man sich hier "noch als eine Art dörflicher Volkshochschule fühlen" (Zehl 156), sodaß es den MitarbeiterInnen hier "großen Spaß mache, wobei allerdings die Arbeit dadurch erleichtert werde, daß Z. auch kein Problembezirk sei". (Zehl 159) Mit diesem leichten Understatement wird die eigene Situation als privilegierte Randständigkeit erkennbar, die neben vielen Vorteilen auch z.B. darin ihren Preis hat, daß keine Einwerbung von Drittmitteln an die regionale Peripherie möglich ist. (Zehl 165)

Insgesamt ist die Selbstdarstellung trotz der Beschreibung vielfältiger Einzelprobleme und Mängelrügen deutlich von "positivem Denken" (Zehl 163) geprägt und es entsteht der Eindruck, daß hier die MitarbeiterInnen doch letztlich erleben können, daß ihre Bemühungen "Früchte tragen" (Zehl 156). Probleme, wie z.B. die ungenügende Ausstattung mit geeigneten Fachräumen oder mit Kommunikationsoptionen für Kursleiter und Teilnehmer (Zehl 166) erscheinen gleichzeitig, mittelfristig lösbar zu sein. In dieser

positiven Zukunftsorientierung unterscheidet sich das Selbstbild besonders von einigen innerstädtischen Bezirken.

4.12.2 Situative Ausgestaltung

Die kleine Gesprächsrunde, die zunächst als "lästige Zusatzverpflichtung" (Zehl 156) empfunden worden war, entwickelte sich schließlich zu einer Gelegenheit zur Selbstklärung, die offenbar auch von den MitarbeiterInnen als informativ im oben entwickelten autokommunikativen Sinne erlebt wurde: Die Einrichtung erfährt etwas über sich selbst, indem sie anderen von sich berichtet.

Obwohl keinerlei informelle Beziehungen zur "Initiative" bestehen, war die Diskussionsrunde von einer offenen und kollegialen Atmosphäre gekennzeichnet. Andererseits gab es auch keine wirklich "unangenehmen Themen", die hier nicht sehr beliebt seien.

4.12.3 Programmstruktur und Bezug zum Bezirk

Die Schwerpunktbereiche: Künstlerisch-kulturelle Angebote - "psychologische" Gesprächskreise und berufsqualifizierende Programme erhalten ihre besondere Note dadurch, daß man sich auf Teilnehmer aus überwiegend "höheren" Bildungs- und Berufsgruppen einzustellen hat. Hierdurch steht diese Einrichtung in krassm Gegensatz zum Image der "Arme-Leute-Schule" in den sozialen Brennpunkten. Dies zeigt sich an einem anderen Verhältnis zu den Teilnehmern, als dies anderenorts üblich ist:

"Von ca. 95.000 Zehlendorfer Einwohnern gibt es 25.000 Belegungen im Jahr 1988 und dies ist eine vergleichsweise hohe Quote"

Der Stadtrat gibt der Volkshochschule eine hohe politische Priorität

Die Zehlendorfer sind "sehr aktiv in der Vertretung ihrer Ansprüche und (reagieren) gelegentlich sogar mit Boykotten oder mit der Mobilisierung der Hörervertretung".

Während Entgelt erhöhungen unproblematisch wirken, sind die Ansprüche an die Qualität der Kursleiter gestiegen. Man verlangt von der VHS bis hin zur Gestaltung der Plakate mehr Professionalität. (Zehl 158)

Das höhere Engagement der Teilnehmer bedeutet bei aller Konsumorientierung aber auch, daß sich feste Interessentenkreise herausbilden, für die auch spezialisierte Angebote (z.B. in Kooperation mit der Freien Universität) gemacht werden können: Es gibt Beispielsweise für Kurse, "die in verschiedenen Bezirken gleichzeitig ausgeschrieben wurden, aber nur in Z. gut ankamen."

"Dieser feste Kreis ist eine wichtige Strukturkomponente für die Planung der Volkshochschule." (Zehl 159)

Bei den meisten KursleiterInnen ist davon auszugehen, daß sie nicht von der Lehrfähigkeit existentiell abhängig, sondern "echte Nebenberufliche" sind. Eine wichtige Sondergruppe besteht bei freien Künstlern, die nicht über ein gewisses Zeitkontingent

erwerbstätig sein wollen. Überwiegend erfolgt hier die Arbeit "in erster Linie aus Idealismus ... da die Honorare heute immer noch nicht so hoch sind, daß man sie als adäquate Bezahlung ... im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen werten konnte." (Zehl 168)

Als mittelfristiges Ziel schwebt den MitarbeiterInnen vor, daß die Einrichtung - z.B. durch den Ausbau der alten Feuerwache - zu so etwas, wie zu einem "lokalen Kommunikationszentrum" werden kann. (Zehl 166)

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Profil-Skizzen sind sicher grobe Vereinfachungen, die vor allem geeignet sind, weitere Fragen zur Selbstdeutung aufzuwerfen und dies vor allem in Hinblick auf das Bild, das die jeweilige Einrichtung für die weiteren Mitarbeitergruppen, die nicht zu Wort kamen, bietet. Hier ist gewiß noch mit Überraschungen zu rechnen, wenn aus dem Spannungsverhältnis divergierender Selbstkonzepte die alltägliche Dynamik des jeweiligen Arbeitszusammenhangs nachvollziehbar und einer gemeinsamen Organisationsentwicklung verfügbar gemacht werden kann.

Dennoch ist bereits aus der Sichtweise der leitenden MitarbeiterInnen ein wichtiges Phänomen erkennbar:

Bei den zwölf Bezirksvolkshochschulen hat man es nicht mehr wie früher mit einer **segmentären Differenzierung**, d.h. mit einer regional verteilten Wiederholung von analogen Angebotsstrukturen zu tun. Spätestens seit der Einführung der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter, mit der auf der Ebene der Fachbereiche eine gezielte Programmgestaltung möglich wurde, hat eine **funktionale Differenzierung** eingesetzt, deren Bezugsrahmen nicht mehr allein das engere bezirkliche Umfeld ist, sondern bei der die Bezirksorientierung immer gleichzeitig auch Ausdruck seiner Relation zu den anderen Einrichtungen und ihrer Angebotsstruktur sein muß.

Erst dies hat zur Konsequenz, daß sich überhaupt eine bezirkliche Individualität der Einrichtungen herausbilden konnte, die nicht mehr ausschließlich von den Persönlichkeitsmerkmalen der jeweiligen Leiter abhängt.

Durch die einsetzende funktionale Differenzierung ist die Berliner Volkshochschularbeit als Institution nicht mehr hinreichend als Summe ihrer verschiedenen Einrichtungen zu verstehen, sondern es ist statt dessen so etwas, wie ein funktionales Gesamtsystem entstanden, das allerdings aus den Teilperspektiven der Einrichtungen nur als Negativfolie beschreibbar wird, auf der man sich in seinen Eigenarten abheben kann. Um das eigene Profil und die Eigenart seiner Arbeit angemessen verstehen und - was das Entscheidende ist - nach Außen überzeugend darstellen zu können, wird es daher notwendig sein, daß man die übergeordnete Logik in seinen Zusammenhängen nicht nur indirekt aus den Einzelperspektiven erschließen muß, sondern daß auch die **Einheit der Differenzen** kommunikationsfähig und damit einer institutionellen Selbstbeschreibung zugänglich wird.

Dieses Zerkennnisnahmen von übergeordneten Zusammenhängen (die nicht mit der administrativen Hierarchieebene der Schulverwaltung zu verwechseln sind) verlangt zunächst die Einsicht in ihre gegenwärtige Strukturproblematik. Wie aus der Analyse der Selbstbeschreibungen ersichtlich wurde, beruht das regionale System der VHS noch weitgehend auf der Entwicklungslogik einer ersten Phase funktionaler Differenzierung: nämlich auf der kompetitiven Logik eines noch nicht begriffenen Null-Summen-Spiels. "Individualität" wird noch weitgehend in einem sozialdarwinistischen Weltbild als additiver Zusammenhang autonomer Einrichtungen aufgefaßt, ohne die zugrundeliegende Verknüpfungsstruktur durchzuschauen zu können.

Im Zuge einer weiteren Ausdifferenzierung - i.S. einer **dezentralen Bildungsarbeit** auf der Grundlage von **Komplementarität** wird es darum gehen, folgende Entwicklungsschritte nicht nur blind verlaufen zu lassen, sondern sie als institutionelle Lernprozesse zu organisieren und den Beteiligten rationaler Reflexion verfügbar zu machen:

Das jeweilige Profil und die bezirksspezifischen Besonderheiten sollten von den verschiedenen Mitarbeitergruppen vor dem Hintergrund aller Varianten der Berliner Volkshochschularbeit gesehen und damit als spezifischer Ausdruck eines übergeordneten Zusammenhangs verstanden werden. Erst dies ermöglicht eine unterschiedenere und bewußtere Akzentuierung "regionaler Identität."

Hierbei sollten mehr noch als bisher die administrativen Grenzen der verschiedenen Einrichtungen relativiert werden, wodurch erst erkennbar wird, daß VHS-Arbeit zwar in den einzelnen "Schulen" organisiert wird, daß dies jedoch nur innerhalb eines komplexen Netzes professionell wichtiger Interdependenzen möglich ist, die quer zu den administrativen Grenzdefinitionen der Einrichtungen stehen, wie z.B.

- bildungspolitische **Zusammenschlüsse** auf Bezirks- und Landesebene
- **Arbeitsgemeinschaften**, Projektgruppen und bilaterale **Zusammenarbeit** auf der Ebene der Fachbereiche und Aufgabenbereiche
- **Personale** und sachliche Verknüpfungen und **Erfahrungszusammenhänge** durch einzelne KursleiterInnen bzw. von Gruppen "freier MitarbeiterInnen"
- **Adressatengruppen** und Teilnehmer, die de facto von einer Berliner Gesamt-Volkshochschule ausgehen und für die die bezirklichen Profilierungen vorwiegend als **Ausdifferenzierung** eines Gesamtangebots von Bedeutung ist, für die allerdings mögliche Angebotslücken, die durch die Konkurrenzstruktur entstehen problematisch sind.
- **Relevante gesellschaftliche "Umwelten"**, die mit der Volkshochschule nicht angemessen kooperieren können, weil sie in ihrer Gesamtstruktur noch nicht "zu sich gefunden" hat.
- "Nicht-Teilnehmer"³⁹, deren **Bild von der Volkshochschule** möglicherweise eng mit einem negativen Selbstbild der VHS-Mitarbeiter verknüpft ist und hiervon bestätigt wird

Pladiert wird hier nicht für eine administrative Zentralisierung oder Vereinheitlichung oder gar für ein Installieren neuer Organisationsformen und Instanzen auf der Landesebene, sondern für ein bewußteres und unterschiedeneres Aufgreifen bereits bestehender Verknüpfungen, um sie dem Selbstausdruck der Institution VHS besser verfügbar zu machen. Dies kann u.U. sogar durch formelle Trägerverbände eher erschwert als gefördert werden, wie ein Blick in andere Bundesländer zeigt.

Erst durch unterschiedliche **situative Verknüpfungen** der verschiedenen Erfahrungsbereiche und Bedeutungszusammenhänge der Bildungspraxis wird diese komplexe Institution in die Lage versetzt, sich realistisch selbst zu beschreiben und integrativ auf bisher abgespaltene Teilbereiche zu reagieren.

Dies verlangt eine Entwicklung und Ausgestaltung institutioneller Schlusselsituationen an geeigneten Interaktionsknotenpunkten der Bildungspraxis. Zu ihrer Klärung wird sicherlich auch institutionsbezogene Weiterbildungsforschung und Fortbildung beizutragen haben.

Anmerkungen

- 1) Diese Formulierung zielt auf eine ethnomethodologische Deutung des Begriffs. vgl. einführend: P.R.Sanday, The Ethnographic Paradigm(s). In: Adm.Sc.Qu. 24/1979, S.527-538; St.R.Barley, Semiotics and the Study of Occupational and Organizational Cultures. In: Adm.Sc.Qu. 28/1983, S.393-413. Über eine dem Begriff zugrundeliegende lebensweltliche Verankerung hinaus ist für das Verständnis der folgenden Argumentation jedoch sein Gebrauch als wissenschaftlicher Terminus zu beachten:
 - Unter **Institution** soll die soziale Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Funktionssystems (wie Wirtschafts-, Rechts- oder Bildungssystem) verstanden werden, was in unterschiedlichen Varianten (u.a. auch organisatorischen Formen) geschehen kann.
 - Der Begriff **Organisation** bezeichnet hierbei das Aufdauerstellen eines spezifischen Typs sozialer Systeme, der Kommunikationskontexte auf der Grundlage von Entscheidungen (bzw. gegenseitiger Zuschreibung von Entscheidungen) konstituiert und autopoietisch reproduziert.
 - Mit dem Begriff **Einrichtung** wird im folgenden der Aspekt von Organisation bezeichnet, wie er unter einer administrativen Perspektive als **betriebliche Selbstbeschreibung** zum Ausdruck kommt und über diese Relevanz charakteristische Innen/Außen-Grenzen konstituiert.
- 2) Zum Begriff der Kontextmarkierung vgl. G.Bateson, Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ders., Ökologie des Geistes. Frankfurt 1981 S. 362-399; vgl. den Übertragungsversuch des Kontextbegriffs bei: O.Schäffer, Grundformen des Lehrens und Lernens. In: ders.,

- Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984 S.54f; sowie zur Konstitution sozialer Wirklichkeit durch räumliche Kontextmarkierungen: H.-J. Schulze-Göbel, Räumliche Symbolbildung - eine von der Geographie vergessene Realität. In: P. Jüngst (Hrsg.), Innere und äußere Landschaften. Zur Symbolbildung und emotionaler Besetzung von räumlicher Umwelt. Kassel (Urbs et regio 34 Gesamthochschul-Bibliothek) 1984 S.67-92
- 3) Vgl. C. Geertz, Common sense als kulturelles System. In: ders., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983 S. 261-288.
- 4) Vgl. K.E. Weick, Educational Organizational Systems as Loosely Coupled Systems. In: Adm.Sc.Qu. 21/1976, S.1-19; A.L. Wilkins/W.G.Ouchi, Efficient Cultures: Exploring the Relationship between Culture and Organizational Performance. In: Adm.Sc.Qu. 28/1983 S.468-481
- 5) W.G. Ouchi/ A.L. Wilkins, Organizational Culture. In: Ann.Rev.Sociol.11/1985 S.457-483; Zusammenfassend: E. Terhart, Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: ZsPäd 1986/2 S.205-223; O.Schäffter, Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H.Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987 S. 147-171.
- 6) W.G. Ouchi/A.L. Wilkins, Organizational Culture a.a.O. S.468; Vgl. auch M. Sakuma, Kommunikation als Managementtechnik - Eine Untersuchung des Informationsaustauschsystems in japanischen Firmen. In: S.-J. Park/U.Jurgens/H.-P. Merz (Hrsg.), Transfer des japanischen Managementsystems. Berlin (ExpressEd) 1985 S. 61-79.
- 7) Vgl. als Überblick: K.E. Weick, Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt 1985; in bezug auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung: O. Schäffter, Organisationstheorie... a.a.O.; O.Schäffter, Organisationsberatung der Volkshochschule. Referat in Verbindung mit einer teilnehmenden Beobachtung in der AG II. In: Arbeitskreis der hauptberuflich geleiteten mittel- städtischen Volkshochschulen. Ber. der 25. Konferenz vom 25.-27.Mai 1987. Frankfurt 1987, S.33-42; sowie: O. Schäffter, Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. In: HessBl f. Volksb. 1988/2 S.104-110
- 8) K.E. Weick a.a.O. 1976; sowie K.E.Weick a.a.O. 1985
- 9) S.Sackmann, Organisationskultur: Die unsichtbare Einflußgroße. In: Gruppendynamik 1983/4 S.393-406; L. Smircich, Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Adm.Sc.Qu. 28/1983 S.339-358; K.L. Gregory, Native-View-Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts in Organizations. In: Adm.Sc.Qu. 28/1983 S.359-376
- 10) L.Smircich, a.a.O.
- 11) Zum theoretischen Hintergrund dieser Argumentation vgl. N.

- Luhmann, Soziale Systeme. Frankfurt 1984
- 12) vgl. N. Luhmann, Organisation und Entscheidung. In: ders. Soziologische Aufklärung Bd.1 Opladen 1981 S.335-389; N. Luhmann, Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: ders., Soziologische Aufklärung Bd.4 Opladen 1987 S.202-211
- 13) Die Argumentation lehnt sich eng an: H. Broms/H. Gahnberg, Communication to Self in Organizations and Cultures. In: Adm.Sc.Qu. 28/1983 S.482-495
- 14) H.Broms/H.Gahnberg a.a.O. S.487
- 15) vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme a.a.O. S.456ff, 465; Latenz in bezug auf Kommunikation in der Erwachsenenbildung: vgl. O.Schäffter, Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: A. Claude u.a., Sensibilisierung für Lehrverhalten. PAS des DVV bmp-Reihe Frankfurt 1986 S. 41-56
- 16) Zur Analyse von "Anstaltszeremonien" vgl. E.Goffman, Asyl. Frankfurt 1972 S.95ff hier: S.102
- 17) vgl.zusammenfassend: O. Schäffter, Organisationstheorie...a.a.O.
- 18) Vgl. K.E. Weick, Der Prozeß des Organisierens a.a.O. S.33; 278f.; 340f.
- 19) W. Gieseke, Didaktische Lernforschung(1): Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. In: E.Schlutz/H.Siebert, Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen (Uni Bremen Tagungsber.14) 1986 S.120-121
- 20) Gieseke a.a.O. S.121
- 21) Dieser Begriff schließt einerseits an die Lewin'sche Feldtheorie und eine topologische Beschreibung an (vgl.unten Hinweise zu einer regionalen Topologie institutioneller Profile der VHS-Arbeit). Außerdem bietet das Konzept der institutionellen "Kräftefeldanalyse" Verknüpfungen mit Praxis-theorien aus der Institutionsberatung und Organisationsentwicklung. Hierzu: I.Adam/E.R. Schmidt, Gemeindeberatung. Gelnhausen/Berlin 1977 S.202; vgl.auch: O. Schäffter, Institutionsberatung. 2 Bde. Baltmannsweiler 1981/1982
- 22) Zur Differenztheorie vgl. Luhmann Soziale Systeme a.a.O.; sowie N.Luhmann, Frauen, Männer und George Spencer Brown, In: ZsSoz 17/1988/1 S.47-71
- 23) Vgl. O.Schäffter, Institutionsberatung- Bd.2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler 1982 S.89-108; sowie ders.,

Institutionsberatung für Einrichtungen und Projekte der Erwachsenenbildung. In: H. Pühl (Hrsg.), Handbuch der Supervision. Berlin 1989 (im Druck)

- 24) J. Weinberg, Zur Arbeitsgruppe C: Institutionenforschung. Statement auf dem Schlußpodium. In: E. Schlutz/H. Siebert, Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen (Uni Bremen Tagungsber.14) 1986 S.162
- 25) Vgl. hierzu VHS-Handbuch der PAS des DVV Frankfurt o.J. Textziffer 60050
- 26) Beispiele finden sich in: O. Schäffter, Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. PAS d DVV bmp-Reihe Frankfurt 1985
- 27) z.B. in Anschluß an E. Goffman, The Presentation of Self in Everyday Life. New York 1959
- 28) vgl. z.B. P. Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München/Zürich 1981; sowie: Einführung in den Konstruktivismus. (Schriften der Carl F. V. Siemens Stiftung Bd.10) München 1985
- 29) Analysen institutioneller Zurschaustellung bei E. Goffman, Asyl. Frankfurt 1972 S.102
- 30) Vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme a.a.O. S. 465
- 31) B. Dieckmann/G. Fischer/K. Lange/B. Reichhelm/F. H. Reuß, Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West) mit einem Tabellenanhang. TUB-Dokumentation Weiterbildung Heft 2 Berlin 1981
- 32) O. Schäffter, Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zs f angewandte Sozialwissenschaft 15/1984/3 S.249-271
- 33) Aus: Tischvorlage für die AG der Berliner VHS-Direktoren am 26.9.1986 S.2-3
- 34) In ähnlicher, wenn auch nicht annähernd so situationsbestimmend, läßt sich dies auch von dem Verhältnis der anderen Mitglieder der "Initiative" zu den Volkshochschulleitungen sagen.
- 35) Mit den in Klammern gesetzten Abkürzungen und Seitenzahlen wird auf die entprechenden Stellen der Dokumentation in Bd.II verwiesen.
- 36) Zur Formalanalyse: G. Günther, Life as poly-contextuality. In: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik Bd. 2 Hamburg 1979 S.283-306; zur kulturtheoretischen Unterscheidung zwischen "High and Low Context" vgl. E. T. Hall, Beyond Culture. New York 1976
- 37) P. Watzlawick/J. Weakland/R. Fish, Lösungen. Bern usw. 1974

38) Vgl. O. Schäffter, Bildungsexperten der Praxis. In: W. Gieseke u.a., Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988 S. 76-117

39) In einer systemischen Betrachtung erhält ein komplementärer Gegensatz zu gesellschaftlichen Institutionen die Bedeutung von Widerpart, Gegenkultur oder Verweigerung und hierdurch eine aktivere Bedeutung als aus einer administrativen Sicht, in der "Nicht-Teilnahme" wie eine "Fehlstelle" oder unbestimmbare "Nicht-Entscheidung" und nur bei unübersehbarer Konfrontation als "Störung" erscheint. Unter dem Gesichtspunkt der "Einheit einer Differenz" lassen sich die Selbstbeobachtungen einer Einrichtung beobachten und dabei beschreiben, wie durch die Selbstbeschreibung der "Nicht-Teilnehmer" das institutionelle Profil zum Ausdruck gelangt. In diesem Sinne sind die "Nicht-Teilnehmer" eine äußerst relevante Umwelt, durch die sich eine Institution ebenso auszudrücken pflegt, wie durch ihre Teilnehmer. Diese Perspektive wird bereits ansatzweise in der Literatur aufgegriffen und ist für eine Institutionsanalyse von Weiterbildungseinrichtungen von hohem Interesse: J. Kade, Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985; O. Schäffter, Lernen als Ausdruck von Widerstand. Die gesellschaftliche Funktion alternativer Gruppen, ihre Bedeutung für die Subjektivität ihrer Mitglieder und mögliche Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In: G. Ebert u.a., Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd.II Von der Interpretation zur Rekonstruktion. PAS d DVV, Reihe FBE, Bonn/Frankfurt 1987 S.67-97; D. Axmacher, "Widerstand gegen Erwachsenenbildung" als historische und theoretische Kategorie. Fallstudien und Forschungsperspektiven. In: ZSE 9/1989/1 S.23-40; J. Kade, Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989